

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Caroline Gomes De Oliveira

**Raça, território e currículo cultural da Educação Física: influências na
construção identitária da juventude negra e favelada**

São Paulo

2025

CAROLINE GOMES DE OLIVEIRA

**Raça, território e currículo cultural da Educação Física: influências na
construção identitária da juventude negra e favelada**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências
Sociais - desigualdades e diferenças

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Daniela Pires CRB-8: 7118

O
257 r Oliveira, Caroline Gomes de
Raça, território e currículo cultural da Educação
Física - influências na construção identitária da
juventude negra e favelada / Caroline Gomes de
Oliveira; orientador Marcos Garcia Neira. -- São
Paulo, 2025.
146 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2025.

1. Identidades. 2. Racialidade. 3.
Territorialidade. 4. Educação Física Cultural. I.
Neira, Marcos Garcia, orient. II. Título.

OLIVEIRA, Caroline Gomes de. **Raça, território e currículo cultural da Educação Física: influências na construção identitária da juventude negra e favelada.** 2025. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).:

Instituição:

Julgamento:

Assinatura:

Prof(a). Dr(a).:

Instituição:

Julgamento:

Assinatura:

Prof(a). Dr(a).:

Instituição:

Julgamento:

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha mãe, Santa, e ao meu pai, Carlos, porque, se cheguei até aqui, foi porque, com toda dedicação e amor, me criaram para ser uma pessoa sonhadora e, em todos os momentos, foram suporte para que eu pudesse realizar meus sonhos. Deram-me todos os impulsos necessários para que eu pudesse voar. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço às minhas irmãs e ao meu irmão — Ana, Ton, Gatinha, Zeck e Tinti —, que são a melhor parte de mim e me motivam todos os dias a ser uma pessoa melhor, que são a raiz profunda de tudo o que eu sou. Agradeço a vocês por sempre me olharem e me enxergarem com afeto, e por, nos momentos em que eu duvidei da minha capacidade, terem acreditado em mim.

Agradeço ao meu companheiro, Ita, que esteve ao meu lado em todos os momentos, mesmo quando eu estava em São Paulo e ele, em Belo Horizonte. Que se fez ouvido para as minhas ideias e fabulações sobre a pesquisa, que me escutou com paciência por horas, enquanto eu falava dos dilemas da investigação, e que foi aconchego nos momentos em que chorei. Obrigada por sempre me lembrar que sou capaz, por acreditar em mim e nos meus sonhos, por me incentivar a ir atrás do que desejo e por sempre me dizer: “Pretinha, calma, já deu certo”.

Agradeço ao meu orientador, Marcos Neira, que esteve ao meu lado durante todo o processo e, nos momentos mais turbulentos da caminhada do mestrado, mostrou-se atento e se prontificou a ser presença. Agradeço por cada conversa, por cada momento de aprendizado durante as monitorias e pela acolhida. Agradeço por ter acreditado nesta pesquisa e por toda a dedicação e generosidade com as quais me orientou nos caminhos da investigação.

Agradeço aos meus amigos — Leandro, Patrícia, Raphael, Marcella, Paixão e Pedro —, que foram minha rede de apoio e me incentivaram, dia após dia, a continuar. Em muitos diálogos, contribuíram para a construção deste trabalho. Agradeço também a Eduardo e Simone, que foram minha família em São Paulo. Vocês foram o amparo necessário para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada por me ajudarem a me manter firme.

Agradeço aos amigos do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF), especialmente à Raquel, que foi minha companheira de USP. Nossas conversas contribuíram muito para meu caminhar como pesquisadora — e para além dele. Obrigada pela acolhida e pela caminhada.

Agradeço aos professores Flávio, Dinho e JP, que gentilmente se prontificaram a contribuir com a pesquisa, abrindo as portas de suas escolas para que eu pudesse realizar as entrevistas. Muito obrigada pela parceria. E às/aos/es estudantes — Killmonger, Rosa, Vaz, Jojo, Whitney, Carolina Maria, Luís e Sabotage —, agradeço por terem topado participar desta pesquisa. Sem vocês, ela não seria possível.

Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa de estudos durante o período desta pesquisa.

A todes, o meu muito obrigada. Cada pessoa, a seu modo e em seu momento, foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Gratidão!

*“...Favela eh, Favela Ah
Favela, eu não sei que vem primeiro
se sou eu ou ela
Favela eh, Favela Ah
Favela, e no meu coração ela que tem a terra!”*

Lelê Cirino

OLIVEIRA, Caroline Gomes de. **Raça, território e currículo cultural da Educação Física:** influências na construção identitária da juventude negra e favelada. 2025. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

A presente pesquisa buscou compreender a construção identitária a partir da intersecção entre negritude e territorialidade vivenciadas pelas juventudes na sociedade e na escola. Propõe-se, também, a entender como as experiências mobilizadas pelo currículo cultural da Educação Física influenciam o processo de construção das identidades juvenis negras e faveladas. Como referencial teórico, foram mobilizados conceitos sobre identidade a partir dos estudos culturais, em diálogo com os estudos sobre identidades negras no Brasil e sobre a construção social do território, com ênfase nas experiências periféricas e faveladas. São apontadas como linhas de intersecção com a identidade a racialidade e a territorialidade, analisando-se como esses elementos se entrecruzam e adentram as escolas, em especial nas aulas de Educação Física mediadas pelo currículo cultural. Em termos metodológicos, foram utilizadas narrativas autobiográficas produzidas por meio de entrevistas narrativas com oito jovens estudantes do Ensino Médio que se autodeclararam negras e negros, moradoras(es) de favelas e periferias da cidade e da região metropolitana de São Paulo. As singularidades e experiências contidas em cada narrativa foram analisadas à luz do conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo, em diálogo com a análise episódica proposta por Grada Kilomba (2019). A pesquisa se materializa como um fazer escrevivente, uma vez que a construção discursiva inclui o eu pesquisadore como parte integrante do discurso e da produção acadêmica. A análise das narrativas juvenis permitiu indicar caminhos para a compreensão de que a afirmação como pessoa negra e favelada começa, inicialmente, pelo desafio do autorreconhecimento, passando pela superação da violência e dos estigmas historicamente associados a essas corporalidades. Tal processo se baseia na articulação entre territorialidade e raça, estabelecendo também conexões com as trajetórias escolares. A escuta e a fala de estudantes negras(os/es) emergem como aspectos fundamentais, tanto para afirmar a relevância de suas narrativas quanto para fomentar contribuições ao campo da Educação e da Educação Física. Nesse contexto, os princípios ético-políticos aliados às situações didáticas mobilizadas por docentes comprometidos com o currículo cultural da Educação Física se configuram como um ato político voltado à transformação da escola em um espaço onde as identidades negras e faveladas sejam valorizadas e reconhecidas. Por fim, observou-se que as questões relacionadas à racialidade se destacaram com maior intensidade em comparação àquelas ligadas à territorialidade.

Palavras-chave: Identidades; Racialidade; Territorialidade; Educação Física Cultural.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Caroline Gomes de. Race, territory, and the cultural curriculum of Physical Education: Influences on the identity construction of Black and favela youth. 2025. 133f. Dissertation (Master's in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2025.

This research aimed to understand identity construction at the intersection of Blackness and territoriality experienced by youth in both society and school. It also sought to explore how experiences grounded in the cultural curriculum of Physical Education influence the identity formation of Black and favela youth. As its theoretical framework, the study mobilized concepts of identity from cultural studies, in dialogue with research on Black identities in Brazil and the social construction of territory, with emphasis on peripheral and favela-based contexts. Raciality and territoriality are identified as intersecting dimensions of identity, which converge and manifest within schools, particularly in Physical Education classes informed by the cultural curriculum. Methodologically, the study employed autobiographical narratives generated through narrative interviews with eight high school students who self-identified as Black and as residents of favelas and peripheral areas of São Paulo and its metropolitan region. The uniqueness and experiences embedded in each narrative were analyzed using the concept of *escrevivência* by Conceição Evaristo, in dialogue with Grada Kilomba's (2019) episodic analysis. This research takes shape as an *escrevivente* endeavor, as its discursive construction also positions the researcher as part of the narrative and academic process. The analysis of the youth narratives revealed pathways to understanding that the affirmation of Black and favela identities begins with the challenge of self-recognition, continues through the overcoming of violence and historical stigmas associated with these embodied identities, and is shaped by the articulation between territoriality and race, as well as by school trajectories. The voices and perspectives of Black students emerge as essential—not only to highlight the relevance of their experiences but also to contribute to the fields of Education and Physical Education. Within this context, the ethical-political principles and didactic practices mobilized by teachers aligned with the cultural curriculum of Physical Education are positioned as political acts aimed at transforming the school into a space where Black and favela identities are valued and recognized. Finally, the research found that issues related to raciality emerged more prominently than those related to territoriality.

Keywords: Identities; Raciality; Territoriality; Cultural Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Papagaio Cultural	31
Imagem 2 - Palco Vila Estrela	31
Imagem 3 - Palco Barragem Santa Lúcia	32
Imagem 4 - Exposição Dú Retrartista	32
Imagem 5 - Exposição Vaga-Lumes Artificiais (Bê de Sá)	33
Imagem 6 - Comentários em Rede	34
Imagem 7 - Máscara de Anastácia x Anastácia Livre	43
Imagem 8 - Até Breve	80

LISTA DE ABREVIACÕES

CEP -	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CRAS -	Centro de Referência de Assistência Social
EACH -	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
GPEF/ FEUSP -	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MUQUIFU -	Museu de Quilombos e Favelas Urbanas
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Eu, mulher negra e favelada	15
Que linha é essa, afinal?	17
CAPÍTULO 1: TESSITURAS IDENTITÁRIAS.....	25
1.1 Identificação e representatividades	30
1.1.2 Identificação e representação para quem?	35
CAPÍTULO 3: O CORPO NEGRO FAVELADO NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	54
3.1 Corpo-Sujeita-Território Carol Oliveira.....	54
3.2 Corpo e Território	56
3.3 Qual o espaço da Educação Física nesse emaranhado?	58
CAPÍTULO 4: ENTRE LINHAS E EMARANHADOS: fios metodológicos alinhavados ...	63
CAPÍTULO 5: DIÁRIO DE UMA PESQUISADORA EM TRÂNSITO	76
5.1 Das trilhas e caminhos até aqui... ..	77
5.2 Das despedidas e das chegadas... Eu não ando só!.....	79
5.2 Das despedidas e das chegadas... Eu não ando só!.....	80
5.3 Caminhos que vão e voltam... ..	81
5.3.1 Caminhos tomados... ..	83
5.3.2 Partir, voltar e repartir... ..	85
5.3.2.1 Dia 1 – 25 de março de 2024 – Primeira Escola	86
5.3.2.2 Dia 2 – 26 de março de 2024 – Segunda Escola	87
5.3.2.3 Dia 3 – 27 de março de 2024 – Terceira Escola.....	88
CAPÍTULO 6: EU SOU NEGRA E FAVELADA: COSTURAS IDENTITÁRIAS	90
6.1 Do sofrimento ao empoderamento a partir do entender-se negra(o/e)	90
6.1.1 Foi aquela coisa de começar a ver beleza em mim	91
6.1.2 Quando você passa a sua vida inteira sendo questionada, você começa a se questionar	92
6.1.3 Quando eu finalmente consegui me encaixar, eram pessoas negras	93

6.1.4 Às vezes você passa por coisas, você escuta coisas que você não queria	95
6.1.5 Eu tenho uma pele que não é o que as pessoas esperam para uma pele negra e eu também não tenho uma pele que as pessoas esperam para uma pele branca	97
6.2 Favelidades possíveis: as construções subjetivas de corporalidades a partir da territorialidade	99
6.2.1 Eu entendi que eu tinha que ter uma postura.....	102
6.2.3 A identidade favelada: a identidade alternativa do brasileiro	103
6.2.4 O nosso território faz parte da nossa identidade.....	104
6.3 A escola como um espaço de possíveis diálogos	106
6.3.1 "Aqui na escola, quantas vezes alguém chega e reforça a nossa origem?"	107
6.3.2 O papel da escola é não deixar morrer, tipo aquele samba: “não deixe o samba morrer, não deixe o samba acabar”	109
6.3.3 Por que o melhor aluno é uma pessoa branca?.....	111
6.4 Princípios ético-políticos: possíveis diálogos e interlocuções.....	114
6.5.1 Ele joga e a gente debate	115
6.5.2 Foi aí que percebi que a Educação Física não era só dividir a quadra e cada um faz o que quer.....	117
6.5.3 O professor mudou essa dinâmica de só futebol	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Vozes Mulheres - Conceição Evaristo

Abro caminhos com o poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, por compreender que muitas outras iniciaram esta trilha para que eu pudesse chegar até aqui. Esta também é uma forma de saudar todas as mulheres negras e faveladas que se fizeram ouvir, permitindo que eu hoje pudesse falar. Assim, nesta pesquisa, entrelaçam-se as linhas identitárias desta mulher negra, favelada e pesquisadora que vos fala com as das juventudes que tecerão o desenvolvimento deste trabalho.

Eu, mulher negra e favelada

Discutir sobre identidade é trilhar uma linha tênue que emaranha o meu próprio transitar como mulher negra, nascida e criada no Morro do Papagaio, que se tornou professora, artista e pesquisadora. Situo-me, inicialmente, como sujeita, pois são essas as identificações que me constituem e me atravessam na construção desta pesquisa.

Minha formação acadêmica teve início em uma escola localizada aos pés da favela. Nessa instituição, pela primeira vez, tive minha identificação racial questionada por meio do processo de autodeclaração. Até então, esse tema nunca havia sido discutido na escola, tampouco no seio familiar. Portanto, eu não me identificava como negra nem como parda. A única certeza que me era evidente naquele momento era que eu não era uma pessoa branca — porque não era vista nem tratada como as meninas de pele branca e cabelos lisos.

Hoje, ao refletir sobre meu processo de tornar-me negra, a partir do diálogo, da leitura e da compreensão das palavras de Neusa Santos (2021), reconheço que, com a bagagem de vivências que possuía enquanto criança negra de cabelo crespo, já sabia, de forma implícita, que não queria ser uma pessoa negra. Porque, até onde eu havia aprendido, ser negra no Brasil não era uma coisa boa.

Na passagem para a antiga 5ª série, precisei mudar de escola e fui estudar em um bairro de classe média, mas que atendia a muitas(os/es) estudantes das favelas do entorno. Foi nessa escola que decidi que cursaria Educação Física, caso um dia chegasse à universidade — um sonho distante até então. Ao longo dessa experiência, fui entendendo que morar na favela não era bem visto. Sempre que alguém se referia às(aos) moradoras(es) ou ao território, o fazia de maneira pejorativa. Nós, estudantes vindas(os/es) da favela, éramos tratadas(os/es) como “alunas(os/es)-problema”. Isso me fez, durante muito tempo, negar e sentir vergonha de ser moradora de favela.

Como parte da realidade de muitas(os/es) jovens negras(os/es) e periféricas(os/es), comecei a trabalhar e estudar durante o Ensino Médio para ajudar no orçamento familiar. Decidida a cursar Educação Física, esse se tornou meu grande foco, conciliado ao trabalho, pois não podia me dar ao luxo de não fazê-lo. Naquela altura, já havia revisto alguns preconceitos sobre a favela, me reconectado com ela e compreendido a potência que esse território carrega em si. Defini, então, como meta, ingressar em uma universidade pública, entendendo a importância de ocupar esse espaço como uma pessoa pobre e favelada.

Em 2015, ingressei no curso de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais. Foi uma grande vitória. Entendi que estava rompendo estatísticas ao ser uma mulher negra e favelada em uma universidade pública — e também tinha consciência da responsabilidade de ser a primeira da minha família a alcançar esse lugar. Com esse entendimento, empenhei-me em movimentar todo o conhecimento que pude acessar, para dialogar com os meus e com outras(os/es) jovens negras(os/es) e faveladas(os/es). Somente na universidade consegui me conectar com a minha negritude e, de fato, assumir-me como mulher negra. Consegui reconhecer a potência dessa identidade, construída a partir de muito embate interno e de todos os atravessamentos que silenciaram essa construção durante minha trajetória escolar.

Durante a graduação, entre disciplinas, congressos e eventos dos quais participei, sempre me questioneei sobre as narrativas que não chegavam à universidade — vozes que não eram ouvidas na academia. Isso me causava inquietação. Busquei formas de fazer com que a narrativa da favela chegasse a esses espaços. Durante a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fui me realinhando, buscando modos de articular minha vivência como pessoa favelada à minha trajetória acadêmica. Foi desses atravessamentos que nasceu a ideia de estudar a Educação Física nas favelas, entendendo as possibilidades, dificuldades, proximidades e distanciamentos de ser docente em escolas situadas nesses contextos. Percebi que esse seria o tema que eu gostaria de investigar como professora e pesquisadora.

Ao iniciar minha trajetória docente, passei a me perguntar como a escolarização impacta os processos de construção identitária de jovens negras(os/es) e faveladas(os/es), considerando que a escola ainda silencia essas identidades. O sistema educacional continua desprivilegiando determinadas narrativas juvenis e estudantis. A partir da minha atuação nos coletivos artísticos, de docentes e nos espaços de pesquisa, e entendendo que a construção da identidade se dá por caminhos subjetivos e nas relações que as(os/es) sujeitas(os/es) estabelecem consigo e com os contextos ao redor, passo a questionar: como uma pessoa jovem, negra e favelada consegue construir sua identidade em um sistema que constantemente lhe diz que suas narrativas não são válidas e que suas experiências de vida são desqualificadas? Assim, ser favelada(o/e) e tornar-se negra(o/e) no Brasil é um processo profundamente doloroso.

Esse breve relato me aproxima do que Conceição Evaristo (2005) define como *escrivência*, pois as reflexões aqui estabelecidas passam, de certo modo, pela vivência descrita e escrita. Para a autora:

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 35)

Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa descreverá histórias e memórias que, embora profundamente subjetivas, são também coletivas — pois atravessam, de forma próxima, tanto a pesquisadora quanto as(os/es) jovens que compõem este trabalho.

Que linha é essa, afinal?

A identidade é uma construção que não está estabelecida, tampouco é inata. Trata-se de um processo situado em um fluxo contínuo de transformações, sustentado pelas experiências vividas nos encontros com a(o/e/u) outr(a/o/e) e pelos espaços nos quais somos socialmente inseridas(os/es). Segundo Kabengele Munanga (2020), a identidade de pessoas negras constitui-se a partir da lógica da exclusão. Estendemos esse entendimento também à construção identitária de pessoas faveladas. Essa exclusão manifesta-se, por exemplo, nos processos de escolarização, nos quais ainda predominam narrativas hegemônicas.

Para Woodson (2021), o povo negro, durante o processo escolar, é ensinado a admirar o que vem do branco — e, portanto, do pensamento colonizador —, o que implica a desvalorização dos saberes dos povos negros e resulta na deseducação para a consciência racial, estendendo-se, também, à negação do pertencimento territorial. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço desestimulante para estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es) no que se refere à afirmação dessas identidades.

A escola, portanto, pode ser compreendida como um espaço produtor de identidades, marcado por disputas simbólicas. Como afirmam Cíntia Cristina de Castro Mello et al. (2008, p. 153):

Por confrontos de interesses e contradições entre dominantes e dominados, e esta relação não deve ser ignorada. Não basta tolerar e respeitar a diferença; para que todas as identidades sejam legitimadas e reconhecidas, é necessário compreender o processo de produção da diferenciação.

Esses interesses se entrelaçam em embates por legitimidade, nos quais narrativas dominantes produzem discursos sobre a diferença, especialmente no que tange a raça, classe, gênero, entre outros marcadores sociais. Ora, sendo a escola atravessada por todas essas forças,

coloco as seguintes questões: como as juventudes pertencentes a grupos historicamente minorizados podem construir uma identidade racial e territorial? Quais as possibilidades de uma educação que se alinhe às perspectivas identitárias das juventudes socialmente marginalizadas? Como os processos educativos na área da Educação Física, hoje, podem contribuir para a construção positiva de uma identidade negra e favelada?

Tomando a escola como uma instituição democrática, torna-se imprescindível “reformular seus currículos, integrando e possibilitando a voz das culturas que foram historicamente sufocadas ou silenciadas” (Neira, 2007, p. 175). Ao tratar da identidade negra e favelada como foco do debate, torna-se urgente a escuta de vozes, gestualidades, culturas e sujeitas(os/es) que, no percurso escolar, foram marginalizadas(os/es) e invisibilizadas(os/es). É fundamental lembrar que as trajetórias estudantis de corpos negros e favelados situam-se numa linha tênue entre existência e resistência urbanas, atravessadas por barreiras raciais, sociais e territoriais — visíveis ou não. Assim, é necessário que a escola seja capaz de olhar para os contextos específicos dessas juventudes e compreender os gestos, marcas e sentidos que atravessam esses corpos e espaços, reconhecendo as pautas que emergem desses territórios e desenvolvendo práticas que não reforcem desigualdades, mas as enfrentem.

Em pesquisa anterior (Oliveira, 2019), abordei os limites e possibilidades do trabalho docente em escolas de favelas em Belo Horizonte, refletindo sobre a atuação de professoras(es) a partir dos contextos singulares das escolas e das relações sociais ali construídas. Também identifiquei a ausência de estudos sobre o tema — especialmente no campo da Educação Física — que discutam os diálogos entre a instituição escolar, a juventude favelada e, em especial, a construção identitária das juventudes negras e periféricas.

As discussões sobre identidades e negritude vêm sendo aprofundadas por professoras(es) pesquisadoras(es) que integram o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF/FEUSP), dedicadas(os/es) à produção de conhecimentos acerca de uma vertente específica do componente: a perspectiva cultural da Educação Física, também denominada currículo cultural da Educação Física ou, simplesmente, Educação Física cultural. Reis (2021) indica que o currículo cultural tem produzido efeitos significativos ao tematizar práticas corporais afro-brasileiras, posicionando-se como uma alternativa para a constituição de uma Educação Física escolar alinhada à valorização das identidades juvenis, por considerar os aspectos que as atravessam.

De maneira semelhante, Souza (2012, p. 17) afirma que a perspectiva cultural da Educação Física “fornece os subsídios para viabilizar a justiça curricular e a constituição de práticas pedagógicas menos excludentes”. Já Lins Rodrigues (2013, p. 77) alerta que a Educação Física pode se configurar como “lócus de perpetuação de relações racialmente estabelecidas”, especialmente quando o currículo não dá conta da multiplicidade identitária presente nas escolas. Segundo o autor:

Os grupos em quaisquer tipos de dissonâncias a esse currículo ou posicionados inferiormente numa escala hierárquica de poder sofrem graves consequências, refletidas negativamente na construção de suas identidades.

Na contramão dessa desvalorização, Reis (2021, p. 160) propõe que nos lancemos à encruzilhada: “Pois, tudo o que é lançado lá, também é modificado e, nessa perspectiva, qualquer ‘verdade’ logo se transformará em dúvida, potencializando a abertura de outros caminhos.”

É justamente nessa abertura que propomos pensar para além da construção identitária ancorada exclusivamente no pertencimento racial, reconhecendo também a identidade territorial de jovens faveladas(os/es). Trazer essas intersecções para o debate no campo da Educação Física significa dar visibilidade a sujeitas(os/es) historicamente silenciadas(os/es). Afinal, a educação carrega redutos coloniais profundamente enraizados, como afirmam Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 2):

A escola brasileira, entretanto, carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos. A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia.

As construções identitárias que se dão no processo educativo precisam ser repensadas para que não sejam negadas nem silenciadas. Trata-se de identidades atravessadas por dimensões subjetivas e corporais das(os/es) sujeitas(os/es). Pereira (2003) contribui para refletirmos sobre como a escola, muitas vezes, atua como uma instituição que taxa as culturas juvenis como se fossem abstratas à realidade escolar, classificando estudantes como “alienígenas”. Bourdieu (2003), por sua vez, afirma que o capital cultural trazido pelas(os/es) estudantes, frequentemente, não é aquele valorizado pela escola. Esse é um indício que nos

ajuda a refletir sobre o lugar socialmente atribuído às juventudes negras e faveladas nos processos de escolarização.

Diante disso, emerge o desafio de pensar uma educação que dialogue com essas juventudes, em suas múltiplas formas e saberes, possibilitando-lhes construir e afirmar suas identidades em um espaço de disputa simbólica. Isso implica reconhecer e acolher as experiências de cada estudante — aquilo que, como diz Larrosa Bondía (2002, p. 21), lhes “passa, o que acontece, o que toca”.

Pensar em uma educação homogênea para juventudes não homogêneas é desconsiderar a diversidade de modos de expressão, existência e resistência nos territórios urbanos. Por isso, corroboro as ideias de Rufino e Mailsa (2014, p. 124), ao afirmarem:

Cabe-nos decidir quais narrativas desejamos ver potencializadas e optarmos pelo lado de quem desejamos estar. Para propor uma educação que se alinhe a uma perspectiva equânime, devemos enfrentar os redutos colonialistas que propagam a ideia de um saber único — sendo esse saber, frequentemente, estendido a identidades únicas.

No estudo intitulado “*Som de preto de favelado: o funk e a constituição de identidades juvenis no contexto escola*”, Cláudia Ribeiro (2017, p. 100) discute a relação entre o funk e a constituição das identidades negra e periférica na cidade do Rio de Janeiro, a partir do bairro da Penha. A autora analisa as conexões entre escola e práticas socioculturais juvenis, mostrando que, mesmo sob a vigência das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ainda existe um abismo entre a instituição escolar e as experiências que constituem essas juventudes. Isso revela a persistência da negação de um compromisso educacional voltado à reparação das desigualdades no acesso à história, à cultura e aos direitos do povo negro, bem como a ausência de um projeto escolar que se configure como espaço privilegiado de construção identitária: “[...] conceber a escola como lugar de primazia de construção de identidades.”

Célia Regina da Silva (2016, p. 94), em “*Crespos insurgentes, estética revolta, memória e corporeidade negra paulistana, hoje e sempre*”, afirma que a constituição de identidades negras e periféricas ocorre por meio de representações corporais resultantes da participação em coletivos culturais, em práticas literárias e em performances artístico-culturais protagonizadas por jovens negras(os). Para a autora, o processo de escolarização de mulheres e homens negros é atravessado por desafios estruturais, e o domínio da escrita, em especial para as mulheres, é percebido: “Como insurgência, transgressão aos padrões considerados intransponíveis para quem está situada no lugar mais precário e vulnerável de exclusão cultural.”

A experiência escolar de estudantes negras(os/es) é, historicamente, marcada por rituais cotidianos de humilhação, por parte de colegas, apelidos, piadas racistas e exclusão de atividades coletivas. Como aponta Silva (2016, p. 118):

A experiência escolar para educandos e educandas negras(os) passa historicamente por rituais cotidianos de humilhações, promovidos por colegas e apelidos, como macaco, cabelo de Bombril [...] ouvindo piadas racistas, sendo excluídas de atividades coletivas. [...] Trata-se de uma educação hostil aos educandos negros.

A escola, ao invés de valorizar as experiências da juventude negra e favelada, ainda opera como espaço de reprodução de identidades únicas, ancoradas em padrões etnocêntricos e eurocêntricos. Ignora-se, assim, outras formas legítimas de construção de saberes e de modos de ser, pensar e estar no mundo. Com isso, a escola deixa de cumprir seu papel como espaço sociocultural, como observa Ribeiro (2017, p. 110):

[...] prioriza a assunção das identidades juvenis, tampouco das identidades raciais, já que se ocupa prioritariamente da veiculação de saberes para verificações das aprendizagens, estas de caráter tecnicista e meritocrático. Nesse contexto, o jovem sempre está invisibilizado e dá lugar ao aluno.

Nesse cenário, a escola tende a inferiorizar as culturas que estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es) trazem consigo. A ausência de referências que dialoguem com suas vivências compromete os processos de formação identitária. Como aponta Moisés Ferreira Geraldo (2015), no estudo “*Trajetórias identitárias de jovens negros a partir de coletivos culturais do conjunto habitacional Palmital/Santa Luzia/MG*”, a trajetória escolar de jovens periféricas(os) que constroem sua identidade a partir do pertencimento territorial e da participação em coletivos ligados à cultura hip-hop, geralmente, não se pauta por experiências escolares positivas ou significativas. Seus relatos revelam que:

Uma escola pouco sensível ao diferente segrega, nas suas relações cotidianas, os jovens que não se enquadram ao seu modelo idealizado. Estigmatizados, esses alunos são classificados como desinteressados, indisciplinados e violentos; são aglutinados nas últimas turmas da escola, como mecanismo para não contaminar os outros alunos. É atribuída ao próprio jovem uma incapacidade de aprender e de atingir as metas estabelecidas, não sendo reconhecido o conhecimento que esse aluno traz dos espaços extraescolares, sendo marcado, em sua trajetória, pela incompetência e incapacidade de gerir o conhecimento formal. É imputada a esse aluno

uma representação negativa, como oriundo de uma família desestruturada, de extrema pobreza, e de um convívio com um quadro de violência. (Geraldo, 2015)

A violência se expressa, também, na forma como estudantes negras(os/es) e moradoras(es) das periferias são imediatamente estigmatizadas(os/es), vistas(os/es) como problema em potencial, como aquelas(es) que transgredirão as normas estabelecidas pela escola e pela sociedade. A constituição da identidade negra e periférica, entrelaçada por atravessamentos que inviabilizam uma autoimagem positiva, revela que esse processo ocorre de forma perversa, ligado intrinsecamente ao racismo e à discriminação territorial. Para Geraldo (2015), a ausência de debates críticos sobre os aspectos históricos e sociais que constituem esses corpos contribui para a reprodução minuciosa de estereótipos.

Essa constatação dialoga com as análises de Cristiane Correia Dias (2018), em *“Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção de identidade negra e periférica”*, ao apontar que a própria constituição das metrópoles urbanas se deu de maneira desigual e violenta — fruto da herança escravocrata e colonial brasileira. A autora afirma que a manutenção do status quo da elite branca incide de modo perverso na estrutura das metrópoles”, que expulsa dos centros urbanos para as periferias (favelas e vilas) os corpos negros.

Corpos calejados e reprimidos, passíveis de serem aniquilados, em conformidade com a lógica estereotipada sobre o modo como deve ser tratado o negro pobre estigmatizado, veiculada pelas autoridades governamentais e policiais, amplamente orquestrada pela mídia [...] A população, em sua maioria negra, traz em seu eu pouca ou quase nenhuma perspectiva de mudança. Ainda que saia da favela, carrega consigo o racismo, um constrangimento sofrido por essa população a todo o momento, tornando a violação do corpo uma constante em seu cotidiano. (Dias, 2018, p. 40-41)

Num contexto de violações, a juventude negra e favelada, na tentativa de amenizar essas formas de segregação, acaba por cercear suas próprias raízes e identidades. Para Ribeiro (2017, p. 110), o campo educacional se materializa como espaço que reproduz uma política de higienização, ao propagar medidas de controle social que causam impactos desastrosos nos processos de formação acadêmica das(os/es) sujeitas(os/es). Aliada às políticas habitacionais e de segurança, a política educacional acaba por referendar a manutenção de assimetrias, especialmente no que se refere à disputa de poder entre as elites e as classes populares.

Torna-se, portanto, imprescindível pensar a construção de identidades também como um processo de valorização e resgate da ancestralidade da população negra brasileira,

historicamente empurrada para as periferias das cidades, a despeito dos interesses das elites sociais. Valorizar as identidades juvenis negras e periféricas no espaço escolar é assumir esse processo como um ato político. Nesse sentido, Ribeiro (2017) chama atenção para o fato de que não basta conhecer as(os/es) jovens apenas no cotidiano escolar; é necessário reconhecer as questões sociais que as(os/es) atravessam, estabelecendo vínculos entre suas vivências e seus processos de escolarização. O conhecimento, o respeito, a valorização e o trato pedagógico dessas diversas experiências socioculturais constituem-se como possibilidades concretas para a construção de uma escola democrática, visto que a construção identitária de jovens decorre dessas experiências.

Nesse horizonte, esta pesquisa buscou compreender a construção de identidades a partir da intersecção entre negritude e territorialidade vividas pelas juventudes na sociedade e na escola. Procuramos também entender como as experiências desenvolvidas com base no currículo cultural da Educação Física influenciam os processos identitários de jovens negras(os/es) e faveladas(os/es). Para tanto, foram realizadas entrevistas narrativas com estudantes do Ensino Médio, moradoras(es) de periferias da cidade de São Paulo e região metropolitana, com o objetivo de captar, a partir de suas experiências de vida, os fios que tecem e contribuem para a construção de identidades marcadas pelas vivências escolares e pelos atravessamentos subjetivos relacionados aos seus pertencimentos raciais e territoriais.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos:

O primeiro, intitulado *“Tessituras identitárias: identidades, subjetividades e intersecções”*, apresenta o conceito de identidade como processo não natural, tampouco estático, mas como construção histórica e simbólica que se transforma à medida que a(o/e/u) sujeita(o/e) é atravessada(o/e) por representações sociais acerca da negritude e da territorialidade.

O segundo capítulo, *“Construções históricas e simbólicas do território favelado”*, aborda o conceito de território em sua dimensão social, dialogando com as formas pelas quais o espaço é subjetivamente apropriado pelas pessoas que o habitam e que lhe atribuem sentidos. São discutidas as noções de periferia e favela como territórios que dialogam entre si, mas que se consolidam em construções históricas distintas, exigindo elaborações epistemológicas próprias.

O terceiro capítulo, *“O corpo negro favelado no território da Educação Física”*, problematiza como os discursos sobre o corpo também são elaborados a partir de tecnologias

de poder que, historicamente, produzem corporalidades negras e faveladas. A partir da compreensão do corpo como território, o currículo cultural da Educação Física é tomado como possibilidade para reconhecer e repensar as corporalidades negras e faveladas no espaço escolar.

O quarto capítulo, *“Entre linhas e emaranhados: fios metodológicos alinhavados”*, apresenta os caminhos metodológicos adotados, tendo como base as narrativas autobiográficas como estratégias para potencializar a escuta e valorização das experiências formativas de jovens negras(os/es) e faveladas(os/es). É apresentada, ainda, a escrevivência como perspectiva de escrita que articula o pessoal e o coletivo, revelando conexões entre as histórias individuais das(os/es) participantes e as vivências de uma coletividade negra favelada. Dialogamos, nesse ponto, com a noção de análise episódica de Grada Kilomba (2019), na medida em que os episódios emergentes das narrativas estudantis se articulam como fragmentos que, juntos, produzem sentidos mais amplos sobre as construções identitárias.

O quinto capítulo, *“Diário de uma pesquisadora em trânsito”*, discorre sobre os caminhos percorridos por meio da própria narrativa da pesquisadora, costurando os deslocamentos, desafios e afetos que atravessam a experiência da pesquisa. São também abordadas as permanências e impermanências do cotidiano vivido, evidenciando como a pesquisa também transforma quem pesquisa.

O sexto capítulo se dedica à análise das entrevistas, articulando as falas das(os/es) jovens com os referenciais teóricos sobre identidades, territorialidade e racialidade. A partir dessas análises, são mobilizadas conexões que permitem compreender como se constituem as identidades das juventudes negras e faveladas nos contextos escolares.

Por fim, nas considerações finais, não se pretende esgotar o debate sobre identidades negras e faveladas, mas sim apontar as potências desta pesquisa e vislumbrar caminhos futuros para novas reflexões, práticas e investigações comprometidas com a valorização dessas existências.

CAPÍTULO 1: TESSITURAS IDENTITÁRIAS

Identities, subjectivities and intersections

*Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Jorge Aragão*

A primeira vez que pensei sobre identidade foi ao ouvir a canção “*Identidade*”, de Jorge Aragão, lançada em 1992. Sua letra explícita — com sutilezas nem tão sutis — como as identidades de pessoas negras foram moldadas, ao longo da história brasileira, pelo olhar da branquitude e pelo lugar de servidão ao qual foram relegadas(os/es) nossas(os/es) ancestrais. Ao escutar repetidamente essa letra, reconheci também nela a potência da resistência. A frase “*Sai desse compromisso, não vai no de serviço, se o social tem dono, não vai*” afirma que é possível recusar a imposição da ordem vigente, como outrora fizeram aquelas(es) que nos antecederam para que hoje estivéssemos aqui. A música se revela, portanto, um instrumento potente para refletir sobre a construção das identidades e subjetividades negras, especialmente ao declarar: “*Somos herança da memória*” — da memória de quem lutou para que pudéssemos escolher subir, ou não, no elevador.

As identidades aqui pensadas não se referem a algo fixo, pronto ou imutável. Ao contrário, compreendemo-las como construções que se transformam, se reconfiguram e se articulam de maneira diversa conforme interagimos com outras pessoas, culturas, ideias e modos de estar no mundo. Falar de identidades não é descrever uma forma ideal ou estável, mas sim afirmar a multiplicidade da juventude negra e favelada, cujas histórias e trajetórias constituem formas singulares e plurais de ser no mundo. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em seu livro *O perigo de uma história única*, alerta para os riscos de se

olhar para pessoas negras a partir de uma única perspectiva, ignorando seus contextos, vivências e complexidades. Quando se impõe uma só narrativa, corre-se o risco de reduzir sujeitas(os/es) diversas(os/es) a uma identidade homogênea, silenciando suas vozes.

O sociólogo jamaicano Stuart Hall (2013) afirma que as identidades negras são sempre constituídas em meio a outras identidades e atravessamentos, o que nos leva a pensar a identidade como produto das interseccionalidades — entre raça, gênero, sexualidade, territorialidade, classe, entre outros marcadores sociais. Ao utilizar o conceito de interseccionalidade, esta pesquisa se ancora em um referencial desenvolvido por feministas negras, que buscam evidenciar a inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado — sistemas que produzem as "avenidas identitárias" por onde mulheres negras, por exemplo, são constantemente atingidas. Como afirma Karla Akotirene (2019, p. 14):

Interseccionalidade é a teoria que dá instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado — produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Em outras palavras, a interseccionalidade nos auxilia a compreender que mulheres negras — e, por extensão, juventudes negras e faveladas — são constituídas(os/es) por múltiplos atravessamentos que envolvem o território onde vivem, suas experiências subjetivas, suas estéticas, suas narrativas e seus modos de existir. Para Akotirene (2019, p. 22):

É contraproducente empregar interseccionalidade para localizar apenas discriminações e violências institucionais contra indígenas, imigrantes, mulheres, negros, religiosos do candomblé, gordos e grupos identitários diversificados. O padrão global moderno impôs estas alegorias humanas de Outros, diferenciadas na aparência, em que preconceitos de cor, geração e capacidade física aperfeiçoam opressões antinegros e antimulheres — mercadorias humanas da matriz colonial moderna heteropatriarcal do sistema mundo.

Assim, o conceito de interseccionalidade aprofunda aquilo que Hall (2013) define como conjunções identitárias e contribui para pensarmos os modos como essas intersecções se materializam nas experiências das(os/es) sujeitas(os/es). Akotirene (2019, p. 28) complementa ao dizer:

Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades. Uma vez no

fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões.

Com base nesses referenciais, este capítulo propõe a compreensão das identidades como campos em disputa, formados e reformulados continuamente por forças sociais, culturais e políticas. Entender as juventudes negras e faveladas em sua pluralidade e complexidade exige que abandonemos qualquer tentativa de encaixá-las em um modelo único. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser e existir, e que esses modos são produzidos nas encruzilhadas das histórias, dos territórios e das resistências.

Portanto, a partir do entendimento de que identidades são interseccionadas — e, por isso, não atravessadas por um único aspecto da experiência das(os/es) sujeitas(os/es), nem por apenas um marcador social — compreendemos a identidade como um conceito “estratégico e posicional”, conforme aponta Hall (2014, p. 108). Nesse sentido, a concepção aqui abordada “não assinala aquele núcleo estável do que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história”.

Para Hall (2020, p. 24), a identidade é formada ao longo do tempo e da história das(os/es) sujeitas(os/es), “através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”, estando, portanto, sujeita a mudanças e transformações. Com as alterações sociais e culturais advindas da globalização, as identidades entraram em um processo que o autor denomina de identidades fragmentadas ou em deslocamento. Ele apresenta três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, baseado em uma concepção de pessoa humana unificada, que nasce e se desenvolve mantendo-se essencialmente a mesma ao longo da vida; o sujeito sociológico, formado pela interação entre o “eu” e a sociedade, que possui um núcleo interior (o “eu real”), modificado em constante diálogo com os mundos culturais “exteriores”; e o sujeito pós-moderno, formado por identidades múltiplas e em permanente fluxo, “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados” (Hall, 2020, p. 11).

Na concepção do sujeito pós-moderno, a identidade não se ancora em uma lógica fixa e imutável, questionando a ideia de identidade como algo estruturado e acabado em si. As identidades, discursivamente construídas, se formam a partir da narrativa do “eu” e de experiências subjetivas, históricas e culturais — numa busca não pelo que “nós somos”, mas pelo que estamos nos tornando (Hall, 2014, p. 109). Assim, a construção identitária está ligada ao processo de conhecimento do que se “é”. Nas palavras de Kabengele Munanga (2020, p. 11),

trata-se da “tomada de consciência das diferenças entre ‘nós’ e ‘outros’”. A identidade, portanto, é marcada pela diferença, que classifica sujeitas(os/es) segundo lógicas binárias de poder que estruturam a sociedade e produzem múltiplas formas de ser, viver e resistir.

É ao afirmar ser algo — e não outra coisa — que começamos a identificar o que nos aproxima ou distancia de determinados grupos. A identidade está intimamente ligada à diferença. Tomaz Tadeu da Silva (2014) argumenta que a identidade tem a si própria como referência, e só faz sentido em relação à diferença, também referenciada por si mesma. Uma só se constitui quando confrontada com a outra. Assim, ao afirmar-se como uma pessoa negra e favelada, está-se, ao mesmo tempo, afirmando a ausência de outro pertencimento racial e territorial.

Os argumentos de Hall (2014) e Silva (2014) convergem ao afirmarem que tanto as identidades quanto as diferenças não são naturais, mas construções socioculturais. Para Silva (2014, p. 81):

A identidade, tal qual a diferença, é uma relação social. Isso significa que a sua definição — discursiva e linguística — está sujeita a vetores de força e a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Compreendemos que esses vetores de força, ao definirem e significarem identidades negras e faveladas, se relacionam diretamente com a forma como essas identidades foram nacionalmente construídas. Para o corpo negro, historicamente, houve uma força colonial agindo para apagar suas culturas e identidades. Ao corpo favelado, impôs-se um olhar limitado à marginalidade. Hall (2013, p. 46) afirma que “as identidades construídas no interior da matriz dos significados coloniais foram constituídas de tal forma a barrar e rejeitar o engajamento com as histórias reais da nossa sociedade ou das suas ‘rotas’ culturais”.

Diante disso, cabe perguntar: em uma tessitura identitária marcada pelo apagamento histórico e pela marginalização do corpo e da experiência de sujeitas(os/es), que fios se entrelaçam na construção da identidade dessas(es) sujeitas(os/es)? Acreditamos que a resposta esteja na conexão com atravessamentos estéticos e corporais que atuam como “rasuras” na estrutura dominante — gestos de ruptura que buscam romper com silenciamentos e estigmas impostos. Silva (2014, p. 82) ressalta que afirmar uma identidade

significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Dessa forma, compreendemos que a construção identitária e a marcação das diferenças estão sempre atravessadas por relações de poder. E que, historicamente, foram determinadas quais identidades se tornariam "normais", ou seja, atribuíram-se a elas todas as características positivas, diante das quais outras só poderiam ser lidas como negativas (Silva, 2014, p. 83).

Foi assim que se negou a pessoas negras e faveladas o direito de se construírem positivamente, reduzindo suas marcas a traços de inferioridade. Ainda hoje, há tentativas de fixar identidades em moldes rígidos. No entanto, essas formas escorrem: a identidade, por sua natureza, é instável e mutável. Para Neusa Santos Souza, a identidade é um vir-a-ser, um tornar-se — especialmente quando atravessada pela negritude. A autora afirma que ser negra(o/e) é adquirir consciência dos próprios processos ideológicos e, a partir disso, construir uma nova identidade, que assegure o direito de ser, estar e ser respeitada(o/e) em sua plenitude. Assim, essa não é uma condição dada, mas algo a ser conquistado: “torna-se negra(o/e)” (Souza, 2021, p. 77). Isso dialoga com Hall (2014), ao afirmar que a identidade não é sobre o que nós somos, mas sobre o que podemos nos tornar.

O autor explica que utiliza o termo identidade para:

[...] significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que nos ‘interpelam’, nos falam ou nos convocam para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. (Hall, 2014, p. 112)

Assim, ao afirmar identidades negras e faveladas — reconhecendo suas diferenças — vemos uma convocação para que essas(os/es) sujeitas(os/es) assumam o protagonismo de suas construções identitárias. Afirmar essas identidades é movimentar-se em direção a outras possibilidades de ser, é promover uma virada de perspectiva, é afirmar-se como potência. Para aquelas(es) que sempre se viram e sentiram diferentes, a afirmação da identidade é um gesto de retorno, de reencontro, de olhar-se no espelho e ver-se como alguém digna(o/e) de respeito e afeto. Mais do que isso: trata-se de um gesto de ressignificação e de superação de uma história marcada pelo sofrimento — uma forma de compreender quem se é e quem se pode vir a ser...

1.1 Identificação e representatividades

1.1.1 Corpo-sujeita Carol Oliveira

Identificação e representatividade sempre foram questões para mim, pois, em muitos momentos da minha vida, transitei por lugares nos quais, como um corpo negro e favelado, não conseguia me identificar. Eram espaços onde eu não me via representada, e silenciar, muitas vezes, foi a única válvula de escape para seguir o meu caminho de forma menos violenta. A escola foi um desses lugares durante minha infância e adolescência — e, em alguns momentos, também após meu retorno como professora.

A aproximação com o meu território — e aqui entendo território como o espaço com o qual me conecto por identificação e representação — nem sempre foi algo que me movimentou conscientemente. Mas, hoje, percebo que este corpo-sujeita negra e favelada só chegou até aqui pelos movimentos, ainda que inconscientes, de estar e ocupar esse território.

Certa vez, durante uma entrevista com uma senhora integrante do grupo de teatro 60+ chamado *Grupo Teatro Entre Elas*, que participava de uma produção audiovisual sobre histórias de vida na comunidade onde residia, perguntamos sobre sua vivência como moradora de favela. Ela nos respondeu: “A minha conquista vem do morro”. Desde então, essa frase ressoa profundamente em mim.

Frequentemente me pego em reflexões sobre tudo em que acredito: sobre o modo como me tornei a professora que sou hoje, sobre estar desenvolvendo esta pesquisa. Tudo isso passa pelas experiências que vivo enquanto moradora de um território favelado. Ou seja, tudo o que acredito e busco conquistar no mundo é atravessado pelas vivências deste corpo nesse lugar. Quero, aqui, compartilhar um relato sobre o momento em que mais claramente percebi, de forma palpável, a teoria que estudo sendo colocada em prática no território.

Em abril de 2023, ocorreu no Morro do Papagaio um evento chamado Papagaio Cultural, caracterizado como uma espécie de virada cultural, com duração de 24 horas, divididas em dois dias consecutivos. Foram montados quatro palcos distribuídos pelo território — dois no primeiro dia e dois no segundo. A programação contou com mais de 60 atrações, todas protagonizadas por moradoras(es) ou pessoas oriundas do Morro do Papagaio, com trajetórias artísticas na música, dança, teatro, literatura, artes visuais e audiovisual. A agenda do evento também contou com ações em parceria com centros culturais, o Museu de Quilombos

e Favelas Urbanas (MUQUIFU) e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que contribuíram para a realização do evento.

Imagem 1 - Papagaio Cultural



Fonte: Foto de Lana Isabella. Na imagem aparece o grupo idealizador e produtor do evento Papagaio Cultural. Da esquerda para a direita: Ita Campelo; Carol Oliveira; Ramon Almeida; Junior Bentes, Ismael Rocha, Gabriela Matos, não estão na foto: Robert Michael e Woc Jay.

Imagem 2 - Palco Vila Estrela



Fonte: Foto de Gabriela Matos.

Imagem 3 - Palco Barragem Santa Lúcia



Fonte: Foto de Gabriela Matos.

Imagem 4 - Exposição Dú Retrartista



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 5 - Exposição Vaga-Lumes Artificiais (Bê De Sá)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante os dois dias de evento, pude perceber nuances sobre identificação e representatividade — tanto da equipe que trabalhava (da qual eu fazia parte), quanto das(os/es) artistas e do público que prestigiava o momento. Ficava evidente como aquelas pessoas se sentiam parte de algo que havia sido realizado com elas e para elas.

Ressalto que não por acaso a maior parte das(os/es) presentes também era composta por pessoas negras, que se sentiam pertencentes ao território, sorrindo e dançando. As crianças puderam ver artistas que se pareciam com elas nos palcos, expondo sua arte — e isso movimentava estruturas.

Nos últimos anos, tem-se falado muito sobre representatividade, especialmente nas produções audiovisuais, mas falamos pouco sobre a representatividade entre as(os/es) nossas(os/es).

Imagem 6 - Comentários em rede



Fonte: Elaboração da autora. Colagem de comentários em redes sociais sobre a representatividade no Festival Papagaio Cultural.

O que foi vivido em comunidade nesse final de semana, no qual vimos todo um povo se mobilizando, vai ao encontro do que me move a chegar até aqui... *Eu sou porque nós somos* é uma filosofia de vida africana que afirma que, se eu chego a algum lugar, todas as pessoas ao meu redor também chegam. Essa filosofia é representada pela palavra ubuntu.

Por isso, retomo a frase da senhora que disse que sua conquista vem do morro. É isso que me move: pensar a educação, participar desse festival, caminhar junto. Ouvir as pessoas dizendo como se sentiram representadas e com suas identidades afirmadas é como um afago — um gesto de carinho para quem caminha em direção ao que acredita.

Ecoa em mim a canção interpretada por Maria Bethânia: *Massemba...*

... Ô aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 Vou aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 Aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 Vou aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 Que noite mais funda calunga.

E agora tudo faz sentido!

1.1.2 Identificação e representação para quem?

... De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum dissabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro
 Afinal
 Afinal compreendi
 AFINAL
 Já não retrocedo
 AFINAL
 E avanço segura
 AFINAL
 Avanço e espero
 AFINAL
 E bendigo aos céus porque quis Deus
 que negro azeviche fosse minha cor
 E já compreendi
 AFINAL
 Já tenho a chave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!
Victoria Santa Cruz

Ao refletirmos sobre as palavras *identificação* e *representação*, pelos seus significados, temos como grafia: “ato ou efeito de identificar(-se)” e “ato ou efeito de representar(-se)”. Poderíamos, então, nos questionar: o que significa pensar os elementos que identificam e representam a trajetória de estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es) nas aulas de Educação Física? Ou ainda: o que deixamos de fora de nossas aulas que pode ou não interferir nesse processo? E o que permanece dessas identificações e representações nas experiências dessas juventudes em nossas aulas? Essas são algumas questões que atravessam nossos pensamentos ao buscar construir diálogos para compreender como se dão as construções identitárias.

A identificação pode, muitas vezes, ser entendida a partir de um lugar comum, no qual uma ou mais pessoas se reconhecem a partir de experiências compartilhadas. No entanto, para Hall (2014), essa é uma visão simplista do conceito. Ele compreende a identificação como uma construção nunca concluída, sempre em processo:

“Ela não é, nunca, completamente determinada — no sentido de que se pode, sempre, ‘ganhá-la’ ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela pode, sempre, ser sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência” (Hall, 2014, p. 106).

Essa contingência diz respeito a algo mutável, que se transforma a partir da experiência subjetiva de ser e estar no mundo. Para pessoas negras, a identificação coletiva frequentemente se dá por meio da estética negra, nas formas de usar os cabelos, de se vestir. A professora Nilma Lino Gomes (2020) realizou uma pesquisa em salões étnicos na cidade de Belo Horizonte, buscando compreender como as identidades são expressas e afirmadas por meio da valorização da estética negra, especialmente através dos cabelos. Para a autora, as identidades se formam a partir do encontro com o outro, ou seja, do modo como se vê o outro e como cada sujeita(o/e) se vê a partir desse olhar:

Qualquer processo identitário é conflitivo, na medida em que serve para me afirmar como um ‘eu’ diante de um ‘outro’. A forma como esse ‘eu’ se constrói está intimamente relacionada com a maneira como é visto pelo

‘outro’. E nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa. (Gomes, 2020, p. 28).

A autora complementa, afirmando que a construção da identidade negra não se dá apenas a partir do olhar interno da própria pessoa negra sobre si e sobre seu corpo, mas também se constitui na relação com o olhar do outro. É essa relação tensa, conflituosa e complexa que seu trabalho privilegia, compreendendo a mediação realizada pelo corpo e pela estética negra.

Corroborando essa perspectiva, a pesquisa de Ivy Guedes de Mattos (2021, p. 122) destaca a “estética afirmativa” como importante mecanismo de afirmação identitária negra. Em sua análise, percebe-se que a valorização da beleza negra se torna uma ponte para a afirmação positiva do pertencimento racial, indicando que “existe uma juventude negra ousando no uso da estética como manifestação política e reconhecendo-se como corpos insurgentes e criativos”.

As juventudes negras vêm, há décadas, construindo mecanismos para afirmar suas identidades, especialmente por meio do corpo e do cabelo, compreendidos como expressões visíveis da posição ocupada pelas(os/es) sujeitas(os/es) nos diferentes polos sociais e raciais (Gomes, 2020, p. 140). A partir dessas constatações, uma questão emerge: quais têm sido os mecanismos de construção positiva da identidade das juventudes faveladas? Considerando que essa identidade é atravessada pela subjetividade em relação ao território, afirmar-se positivamente passa pelas percepções desse corpo nesse espaço. Ribeiro (2017, p. 69) sugere um caminho ao afirmar que essas construções “estão associadas às práticas de sociabilidade e lazer e à apropriação de elementos simbólicos como marca identitária, principalmente na esfera cultural”.

Dessa forma, o ponto de interseção entre identidade negra e favelada encontra-se no fio que atravessa o corpo e na maneira como essas corporeidades são vistas e representadas socialmente. O corpo negro é atravessado pelos traços fenotípicos — tom de pele, textura do cabelo. O corpo favelado é marcado por uma estética própria, expressa por modos de vestir característicos, como os apresentados na música “De Kenner”, de Fabricio FBC e VHOOR (2021):

Os cria da VIP vai de Kenner
Nove em dez no baile tão de camisa do Messi
Cyclone, bigodin finin', corrente Juliet
Da mesma cor pra combinar com o Kenner...

Ambas as identidades — negra e favelada — passam, portanto, pelo corpo e por como este se apresenta e transita no mundo de forma material, mas também pelas subjetividades de

cada pessoa. A identificação ocorre conforme a construção social e cultural, e a forma como cada sujeita(o/e) se compreende. Nesse sentido, representação e identificação entrelaçam-se nas tramas identitárias.

A representação pode ser entendida como o conjunto de “normas e padrões sociais preestabelecidos como positivos e, portanto, a serem seguidos” (Mattos, 2021, p. 43). A construção identitária dessas(es) sujeitas(os/es), então, está imbricada na construção da representação, que, para Hall (2016, p. 31), é o que liga o sentido e a linguagem à cultura. Assim, “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”.

Segundo Hall (2016), existem duas formas de pensar a representação: por meio de sistemas distintos, sendo um deles o das “representações mentais”, ou mapas conceituais — que são, em síntese, as ideias que elaboramos em nossas mentes. Ele afirma que:

É a simplificação de um processo bastante complexo. É simples o suficiente para contrastarmos como nós formamos conceitos para as coisas que podemos perceber — sujeitos ou objetos materiais, como cadeiras, mesas e carteiras. Entretanto, também elaboramos conceitos para coisas mais obscuras e abstratas, que não podemos, de maneira simples, ver, sentir ou tocar. (Hall, 2016, p. 35).

Podemos entender que as construções identitárias de jovens negras (os/es) faveladas (os/es) passa por esse processo de elaboração de conceitos sobre como esses corpos e essas subjetividades são elaboradas nesse campo das coisas que podemos perceber (ou não perceber), que está ligada aos estereótipos e às afirmações estéticas e, ademais, no campo das coisas abstratas que estão muito mais ligadas ao campo das experiências subjetivas dessas(es) sujeitas(os/es) em sociedade, como por exemplo, pelos atravessamentos do racismo ou do que chamamos de empoderamento¹. Porém, para Hall (2016), os sistemas de conceitos não são suficientes para construirmos ideias, ligações entre sentidos, e é aí que entra o segundo sistema de representação, os “conjuntos de signos”, que estão ligados diretamente a como podemos acessar uma linguagem comum para nos comunicarmos entre nós.

¹ Para Joice Berth (2019, p. 37), “empoderamento é um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta às transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas”.

A linguagem se apresenta, portanto, como o segundo sistema de representação envolvido no processo global de construção de sentido. Nosso mapa precisa ser traduzido em uma linguagem comum, para que assim correlacionemos nossos conceitos e ideias com certas palavras escritas, sons pronunciados ou imagens visuais. O termo geral usado para palavras, sons ou imagens que carregam sentido é o signo. Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregam em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado em nossa cultura (Hall, 2016, p. 36-37).

O que chamamos de representação é a junção de conceitos e signos que, por fim, se apresentam como o elemento fundante da produção de sentido na linguagem. Silva (2014, p. 91) afirma que “é por meio da representação que identidade e diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’”. Essa perspectiva se soma ao que Kathryn Woodward (2014, p. 17) defende ao apontar que é por meio das representações que conseguimos construir e dar sentido àquilo que somos. A representação é entendida como um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas. Os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: *Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?* Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais as(os/es) indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Os sistemas simbólicos conferem sentido às experiências que formam as noções de desigualdade social pelas quais grupos são estigmatizados e excluídos, a partir da lógica representativa da diferença, baseada nas narrativas dos grupos que estão no poder. Dessa forma, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (Woodward, 2014, p. 10). O pensamento da autora complementa o de Hall (2016, p. 41–42), ao evidenciar que as construções de representação são, portanto, culturais e, por consequência:

“O sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos na palavra. Somos nós que fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. O sentido é construído pelos sistemas de representação. Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem.”

Dessa forma, quando pensamos em juventudes negras e faveladas, os códigos estabelecidos e fixados pelos conceitos e pela linguagem em nossa cultura nos informam a qual tipo de juventude estamos nos referindo — e, muitas vezes, isso ocorre a partir de construções históricas marcadas por estigmas e desigualdades.

1.2 Afirmação de identidades e o rompimento com o silenciamento

A minha escrevivência transcende sua teoria
 O que tá no seu caderno, eu vivo no dia a dia
 É representatividade!
 É nós por nós
 Ninguém vai falar por mim
 Eu tenho a minha voz!
 E se minha voz em algum momento falhar
 Posso te garantir, tem muita preta pra falar
 Então
 Deixa que eu conto a minha história
 Eu me represento
 Recebo as glórias
 Aprendo com as minhas
 E, tão certo como o agora,
 Eu estarei nas linhas que contam nossa vitória!
 Deixa que eu conto, Bia Ferreira

As palavras de Bia Ferreira ecoam como potência de quem rompeu com o silenciamento imposto, de quem rompeu com a mordaça que, um dia, foi utilizada para calar. São também um convite para que outras vozes sejam ouvidas, incitando um levante coletivo que produz rupturas e movimenta estruturas rumo a uma revolução. A fala de Bia se configura como ação insurgente, na medida em que constrói uma narrativa a partir de seu corpo-voz — também corpo-território — para legitimar, por si só, sua presença no mundo. Ao afirmar “eu me represento, recebo as glórias”, inicia um movimento contra a correnteza, recusando ser representada por discursos que não a contemplam e reivindicando o direito de olhar para si com seu próprio olhar.

A partir da voz de Bia Ferreira, afirmam-se a importância e a urgência de que jovens negras(os/es) e faveladas(os/es) possam nomear suas próprias identidades como forma de romper os silenciamentos historicamente impostos. A afirmação identitária para essas juventudes é uma possibilidade de se reconhecerem no mundo a partir de suas próprias perspectivas. Quando essa afirmação racial e territorial ocorre, em certa medida, há um estilhaçamento das ideias cristalizadas sobre quem se é — ou sobre o que se espera que esse corpo represente na sociedade.

As identidades das juventudes negras e faveladas são, muitas vezes, construídas a partir de um “não lugar”, que se relaciona com o que Nilma Lino Gomes (2017) chama de tensão regulação-emancipação. A autora aponta duas formas de pensar a corporeidade nas construções identitárias: a partir dos corpos regulados, marcados pelo olhar dominante que impõe a essas existências o peso histórico da escravização e da objetificação, e a partir dos corpos

emancipados, que se colocam nos espaços públicos com consciência crítica, recusando a exotização de suas marcas e experiências.

Assim, ao se afirmarem como sujeitas(os/es) negras(os/es) e faveladas(os/es), essas juventudes constroem pontes para aquilo que a autora nomeia como emancipação. Isso porque, como já discutido, as construções identitárias se dão por entre interseções complexas e subjetividades profundas. Gomes (2017, p. 77) propõe que a compreensão dessas construções exige atenção aos atravessamentos das experiências que tocam os corpos: “O olhar sobre a corporeidade negra poderá nos ajudar a encontrar elementos para a compreensão da identidade negra e de novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial.”

As corporalidades — entendidas aqui como a articulação entre corpo e oralidade — negras e faveladas são formadas na tensão entre sobrevivência e resistência. Muitas vezes, essas histórias são “escrividas” sob pressão, entre os escombros de silenciamentos históricos e o desejo de permanência. Essas juventudes são atravessadas por múltiplas camadas que as marcam e as moldam, e é importante reconhecer que suas identidades se constroem também no espaço escolar, sendo profundamente impactadas por processos históricos que conformaram o Brasil como nação.

Nesse sentido, vale lembrar que a história do povo negro no Brasil está enraizada na escravização e nos diversos mecanismos de dominação. Como afirma Gomes (2020, p. 29):

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo da escravização até às formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural, e às muitas formas de resistência negra num processo — não menos tenso — de continuidade e recriação de referências identitárias africanas. É nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e resistência sociocultural, mas também de opressão e negação.

As identidades negras, portanto, são atravessadas por discursos racistas, pelo mito da democracia racial e pela falsa ideia de igualdade na distribuição de direitos. A naturalização da miscigenação e o apagamento das diferenças construíram um discurso hegemônico que desconsidera a pluralidade das narrativas e reforça a ideia do mestiço como símbolo da nação, como argumenta Jesus (2021, p. 45): O mestiço se torna a expressão do projeto nacional moderno: uma nação racialmente indiferenciada.

No que diz respeito ao pertencimento territorial, é importante observar que a maioria das pessoas moradoras de favelas no Brasil é negra. Isso se deve à forma como se estruturaram

as grandes cidades brasileiras, que, historicamente, empurraram a população negra para as periferias. Assim, a construção identitária dessas juventudes se dá no entrelaçamento de raça, classe e território.

Geraldo (2015, p. 30) resume esse cenário ao afirmar:

Para os jovens negros inseridos nessa realidade estigmatizada, é atribuído um reconhecimento pautado na negatividade, colocando sobre esse jovem o peso de um estigma social negativo. A pobreza no Brasil, infelizmente, tem a cor negra, e como endereço, as periferias e favelas. Podemos então concluir que nem todos os pobres do Brasil são negros, mas é fato que a grande maioria dos negros no país é pobre. A juventude negra inserida nessa realidade tem, em sua trajetória de vida, as marcas da discriminação, do preconceito e da exclusão social. O jovem negro se apresenta como grupo frágil nesse contexto, pois carrega os estereótipos de ser negro, jovem e pobre numa localidade que sofre o peso da segregação.

Segue abaixo a versão revisada do trecho solicitado, com correções ortográficas, gramaticais e de estilo, respeitando a linguagem neutra e o tom acadêmico:

Nesse contexto, a afirmação de identidades configura-se como um preâmbulo para a afirmação de si enquanto sujeitas(os/es) de direitos, como vozes que podem e devem ser ouvidas. Tal movimento remete à imagem do estilhaçamento da máscara de Anastácia — mulher negra escravizada que, ao resistir às formas de opressão impostas às mulheres negras de seu tempo, foi punida com uma máscara de ferro afixada ao rosto, impedindo-a de falar. Sua imagem, no entanto, tornou-se, para muitas pessoas negras, símbolo de resistência.

Monica Dias de Souza (2001) afirma que a recuperação da história de Anastácia representa a possibilidade de se trilharem caminhos outros para as construções identitárias. O resgate de sua imagem constitui um gesto político de retomada e ressignificação das histórias de mulheres negras, como forma de romper com estruturas de silenciamento ainda hoje impostas — estruturas que não apenas impedem a fala, mas tentam apagar as potencialidades identitárias dessas sujeitas.

Para Kilomba (2019), a máscara remete ao colonialismo, simbolizando práticas de silenciamento impostas por regimes opressores. Representa a repressão de vozes, instaurando um exercício de censura em que o ato de falar se torna ambíguo e insuficiente para ser, de fato, proferido e ouvido. Falar, segundo a autora, é uma experiência relacional: envolve tanto quem fala quanto quem escuta. Assim,

Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar somente quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas(es) que são ouvidas(os) são também aquelas(es) que ‘pertencem’. Aquelas(es) que não são ouvidas(os) se tornam aquelas(es) que não pertencem. A máscara recria esse projeto de silenciamentos e controla a possibilidade de que colonizadas(os) possam um dia ser ouvidas(os) e, conseqüentemente, possam pertencer. (Kilomba, 2019, p. 42).

Imagem 7 - Máscara de Anastácia x Anastácia livre



Fonte: Étienne - Yhuri Cruz - Disponível em Correio Brasiliense

O artista visual Yhuri Cruz, ao recriar a imagem de Anastácia retirando a máscara de ferro que cobria seu rosto — na obra intitulada *Anastácia livre*, parte do *Monumento à voz de Anastácia* — nos aponta para um horizonte de possibilidades: vozes que podem ecoar. Ao representar essa boca que existia mesmo sob o silenciamento, ele evidencia que ali havia resistência, que ali havia fala, ainda que impedida de se expressar. A máscara não apaga a ideia de boca. Pelo contrário, a boca torna-se o ponto de antagonismo da imagem: sem uma boca insubmissa, não há ficção branca possível, não há narrativa dominante que sustente sua força.

Na entrevista concedida ao Projeto Afro (2020), Yhuri Cruz afirma:

A máscara silenciadora de Anastácia não apaga a ideia de boca. Pelo contrário, a boca exerce o crucial papel de antagonista da imagem. Sem a boca submissa, não há ficção branca, não há trama (ou drama) para Anastácia. O que tentei fazer quando estava pensando neste trabalho foi me perguntar 'como conseguir monumentalizar uma voz antagonizada historicamente e re-historicizar a imagem?' Foi preciso contar a ficção completa, descortinar a mítica (implodir a mítica de dentro pra fora). A branquitude se sustenta em seus mitos econômicos e esquemáticas epistemicidas, e é necessário inventar novas lógicas e novos mitos. Para uma máscara de Flandres tão real e etnográfica,

era preciso uma boca tão, ou mais, real quanto a máscara. Ou seja, na batalha de ficções, a mítica branca se esfacelou. Nunca mais haverá a boca insubmissa.

A partir da transformação da imagem de Anastácia — de símbolo de silenciamento para figura de insurgência — Yhuri nos convida a perceber que as juventudes negras e faveladas, ao se afirmarem e levantarem suas vozes por meio da arte, da música, da dança, do cinema, das intelectualidades, entre outras expressões, estão convertendo o silêncio histórico em grito. Um grito que ecoa, que funda novas narrativas e novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Romper com os silenciamentos e apagamentos — frequentemente produzidos pela negação de suas vozes e de seus corpos — é também construir pontes. Pontes para que, mesmo marcadas(os/es) pela diferença, essas(es) jovens possam vislumbrar um presente e um futuro outros. A afirmação positiva de identidades raciais e territoriais possui, nesse sentido, a mesma força política do gesto simbólico de estilhaçar a máscara de Anastácia. Não se trata apenas de afirmar a diferença — pois essas(es) jovens já se sabem diferentes — mas de afirmar suas identidades como potência, como modo legítimo de existência e resistência no mundo.

CAPÍTULO 2: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SIMBÓLICAS DO TERRITÓRIO FAVELADO

O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.

Milton Santos

A partir da citação de Milton Santos, importante geógrafo brasileiro que se tornou referência nos estudos sobre o território como prática social, apontamos aqui a linha de pensamento que adotamos neste trabalho. Compreendemos o território para além de uma extensão de terra onde se encontram casas, cidades e bairros; pensamos o território como um espaço construído a partir das vivências de pessoas e das significações que elas mesmas atribuem a esse espaço. Portanto, o território a que nos referimos aqui é “marcado por um cotidiano compartilhado mediante regras que são formuladas ou reformuladas localmente” (Santos, 2005, p. 257).

Para o geógrafo Rogério Haesbaert (2007, p. 20-21), o território também se constrói a partir das dimensões do poder — “mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação.” Ainda segundo o autor, “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de ‘funções’ quanto na produção de ‘significados’” (Haesbaert, 2007, p. 23).

A partir da dimensão simbólica do território, podemos compreendê-lo com base na criação e recriação, à medida que as pessoas que nele habitam vão buscando formas e mecanismos de transformar o que antes poderia ser um espaço sem sentido ou significado em um local onde, em sua materialidade, se torna possível construir e sustentar a vida cotidiana. Nesse sentido, a formulação do conceito de território não se refere apenas ao encontro de terras ou à delimitação de espaços físicos, mas está profundamente alinhada às subjetividades das pessoas que habitam e significam esse espaço. Assim, ao pensarmos o território, precisamos entendê-lo a partir das suas múltiplas manifestações — que são também, e sobretudo, multiplicidades de poderes incorporados pelos múltiplos sujeitos envolvidos, tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeito; tanto nas lutas hegemônicas quanto nas lutas de resistência — pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe. Como afirma

Haesbaert (2007, p. 23): “Devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem, sejam eles indivíduos ou grupos sociais/culturais”.

Compreender o território em suas multiplicidades, e a partir da lógica de quem o constrói, nos leva a reconhecer que:

Não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (Santos, 2002, p. 47)

O território, como espaço ressignificado pelos usos e construções de uma determinada população, pode também ser reconhecido como um espaço de identificação. Esse ponto é fundamental para refletirmos sobre como se dá a construção identitária das juventudes negras e faveladas, uma vez que, no cerne do próprio conceito de território, há a identificação com o espaço como elemento constitutivo daquilo que compreendemos como território. Como afirma Rosa Maria Vieira Medeiros (2009, p. 217):

O território é um espaço de identidade ou pode-se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. O território pode mesmo ser imaginário e até mesmo sonhado. E é a partir deste imaginário, deste sonho, que sua construção tem início.

Ao traçarmos a linha da identidade com o território, delineamos necessariamente o conceito de territorialidade, que diz respeito à forma como as pessoas que vivem e se constroem no território, por meio de suas subjetividades, criam identificações com base na ocupação e nas vivências do dia a dia. Essas identidades, construídas com o território, são de ordem política, social e cultural, o que revela “a multiplicidade do espaço vivido” (Medeiros, 2009, p. 219).

A territorialidade, portanto, não se manifesta como algo meramente material, mas como algo cuja concepção envolve vivências e movimentações que os grupos realizam para se sentirem pertencentes a esse espaço. Nesse sentido, Haesbaert (2007, p. 25) destaca:

A territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas ‘algo abstrato’, no sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico de que, enquanto ‘imagem’ ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural.

A retomada da noção de territorialidade nos ajuda a compreender que a apropriação dos territórios favelados também é um ato político, uma vez que a ocupação de determinados espaços se estabelece a partir de um “jogo político, um lugar de poder. Definir seus limites, recortá-lo, é sinônimo de dominação, de controle. O domínio entre pessoas e nações passa pelo exercício do controle do solo” (Medeiros, 2009, p. 217).

2.1 Periferia ou Favela

*Meu nome é favela
É do povo do gueto a minha raiz, becos e vielas
Eu encanto e canto uma história feliz
De humildade verdadeira
Gente simples de primeira
Salve ela, meu nome é favela.
Arlindo Cruz*

Esta pesquisa se propõe a investigar as identidades faveladas. Para isso, é necessário tecer alguns apontamentos fundamentais para a compreensão sobre qual território é esse que denominamos Favela, se ela é ou não periferia, e o que entendemos por periferia. Ao pensarmos em periferias e favelas, diferentes imagens e representações vêm à mente, muitas vezes acompanhadas de definições que colocam os dois termos como sinônimos. No entanto, ainda que compartilhem aspectos semelhantes na estruturação material dos territórios, os conceitos de favela e periferia possuem fundamentos que partem de lugares distintos.

Portanto, para refletir sobre essas categorias com o rigor que esta pesquisa propõe, torna-se necessário um aprofundamento na construção histórica dos termos e das espacialidades que os constituem.

Tiarajú Pablo D’Andrea (2013) afirma que o termo *periferias* foi enunciado principalmente por três campos discursivos: a academia, a partir dos estudos sobre a construção urbanística; os coletivos artísticos de periferia, por meio da produção de trabalhos que expressavam a visão de quem é moradora(or/e) desses espaços; e, por fim, pela indústria do entretenimento, por meio de filmes, reportagens e notícias que construíram uma determinada visão sobre as periferias. Nesse sentido, o autor afirma:

O termo periferia foi primeiramente utilizado pela academia. Com o passar do tempo e com a troca de informações entre intelectuais, movimentos sociais populares e moradores da periferia, estes passaram a montar um quadro explicativo sobre as desigualdades territoriais e urbanas que continha uma

série de termos e conceituações, do qual periferia era apenas um deles, sendo mais ou menos utilizado. Desse modo, ressalta-se que o termo teve importância para a produção acadêmica que se dedicou aos estudos urbanos, foi utilizado em maior ou menor escala por moradores da periferia e movimentos sociais populares, e foi apropriado posteriormente por jovens da periferia que potencializam a utilização desse termo, já com outros sentidos e figurações. (D'Andrea, 2013, p. 44-45)

A ideia amplamente difundida sobre o conceito de periferia, construída principalmente entre as décadas de 1950 e 1980, associava-se ao próprio significado da palavra, referindo-se àquilo que está nas bordas das cidades. As periferias foram se estruturando inicialmente a partir das metrópoles. À medida que eram construídas as centralidades urbanas, ocorria o movimento inverso de migração de determinados grupos para áreas distantes, o que nos permite afirmar que as periferias são fruto do processo de urbanização.

Nesse sentido, autores como Lúcio Kowarick (2009) destacam o papel do capitalismo e da dinâmica produtiva na formação das periferias urbanas. Dentro dessa lógica, o autor cunha o conceito de *espoliação urbana*, que se refere diretamente à:

Somatória de extorsões que se opera pela inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo, que juntamente ao acesso à terra e à moradia apresentam-se como socialmente necessários para a reprodução dos trabalhadores e aguçam ainda mais a dilapidação decorrente da exploração do trabalho. (Kowarick, 2009, p. 22)

Essa espoliação está ligada ao acúmulo de capital, impactando diretamente o modo como o padrão de reprodução urbana pode melhorar ou piorar, dependendo do que as(os/es) moradoras(es) consigam conquistar do poder público em termos de serviços e equipamentos coletivos, subsídios habitacionais ou facilidades de acesso à terra com infraestrutura. No entanto, o autor ressalta que, embora esse processo tenha como base a lógica da acumulação, ele também está diretamente relacionado às formas de organização das(os/es) moradoras(es) nas lutas pelo direito à moradia.

Nesse ponto, podemos contestar a visão da periferia como um território apenas à margem da cidade, pois as questões que a constituem vão além da materialidade física ou da espacialidade geográfica. Elas envolvem reivindicações subjetivas e políticas que são próprias dessa territorialidade. Portanto, é necessário compreender as periferias como partes constitutivas das metrópoles, ligadas à centralidade urbana.

No final da década de 1980, o uso do termo passou por ressignificações, sobretudo a partir da emergência do grupo de rap Racionais MC's, cujas letras abordavam questões vividas por pessoas moradoras das periferias. Com isso, iniciava-se uma nova compreensão do termo, que deixava de se referir apenas à espacialidade geográfica e passava a incluir dimensões sociais e culturais inerentes ao território:

A preponderância sobre a utilização do termo periferia começou a mudar de mãos quando uma série de artistas e produtores culturais oriundos dos bairros populares começou a pautar publicamente como esse fenômeno geográfico/social e subjetivo deveria ser narrado e abordado. [...] O cerne da preponderância do discurso desse movimento cultural foi, sem dúvidas, o fato de falarem da periferia sendo moradores da periferia. O falar 'de dentro' foi utilizado como recurso para relativizar outros postos de observação. (D'Andrea, 2013, p. 46)

Essa mudança na forma de olhar para as periferias se articula ao rompimento com o olhar estigmatizante, frequentemente ancorado na lógica da carência — ou seja, naquilo que falta às periferias. Segundo a *Carta da Maré: Manifesto das Periferias*, documento elaborado em 2017 no Rio de Janeiro:

Não efetivarem as reais demandas dos seus moradores contribui para reforçar processos de expropriação material e apropriação simbólica que fragilizam estratégias coletivas construídas pelos grupos dos territórios periféricos para exercerem o seu direito à cidade. (p. 1)

Ainda de acordo com o manifesto:

A definição de periferia não deve ser construída em torno do que ela não possuiria em relação ao modelo dominante na dinâmica socioterritorial ou da distância física em relação a um centro hegemônico. Ela deve ser reconhecida pelo conjunto de práticas cotidianas que materializam uma organização genuína do tecido social com suas potências inventivas, formas diferenciadas de ocupação do espaço e arranjos comunicativos contra-hegemônicos e próprios de cada território. (*Carta da Maré: Manifesto das Periferias*, 2017, p. 2)

Assim, a construção dos territórios se dá não apenas pela forma como foram espacialmente constituídos, mas também pelos contextos socioculturais em que estão inseridos. No que diz respeito às favelas, que podem ser compreendidas como territórios periféricos, a distinção recai sobre sua localização geográfica e a forma como se integram ao tecido urbano.

Por *território favelado*, compreendemos aqueles situados próximos às centralidades urbanas, mas que, no contexto da paisagem urbana, são marcados por construções ditas

“irregulares”, geralmente verticalizadas e localizadas em áreas de morros ou encostas. Assim como ocorre com o conceito de periferia, o de favela também passou por transformações ao longo do tempo. Segundo Jane Souto de Oliveira e Maria Hortense Marcier (1998, p. 64):

É fato conhecido que o termo favela evoca suas origens no local do sertão baiano onde se concentravam os seguidores de Antônio Conselheiro, tendo-se difundido no Rio a partir da ocupação do morro da Providência por soldados que voltavam da campanha de Canudos e começaram a chamá-lo de morro da Favela.

As construções das favelas brasileiras acompanharam o processo de formação das cidades, o que por muito tempo influenciou negativamente sua imagem no imaginário nacional. Com moradias feitas de madeira e folhas de zinco, essas áreas foram associadas à pobreza, à falta de infraestrutura e à violência — representações frequentemente denunciadas por moradoras(es) desses espaços em músicas, livros e outras manifestações culturais.

Maria Carolina de Jesus, no livro *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, narra de forma contundente a vida na favela nos anos 1960. Em sua obra, descreve como esses territórios eram vistos socialmente:

15 de maio: Eu classifico São Paulo assim: O palácio é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam lixos. (Jesus, 2014, p. 32)

19 de maio: [...] Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludo, almofadas de cetim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto de uso, digno de estar num quarto de despejo. (Jesus, 2014, p. 37)

A escritora relata sua experiência na cidade de São Paulo, porém sua narrativa pode ser facilmente ampliada para outras regiões do país. Outro aspecto que por muito tempo esteve associado à constituição desse território — como já mencionado anteriormente — é a violência. No entanto, ao falarmos de violência, não nos referimos apenas àquela enraizada estruturalmente no cotidiano dos próprios territórios, mas também àquela que parte do Estado, atravessa a vida e faz dos corpos de pessoas faveladas alvos constantes. Trata-se de uma realidade ainda presente em muitos desses territórios.

Uma canção lançada em 1995 por Cidinho e Doca, intitulada *Rap da Felicidade*, marcou uma geração que entoava:

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci

E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar...

Esse canto de resistência contra a violência e a invisibilidade segue atual, evocando reflexões sobre como a população favelada se via em meio a tantas violações naquele período, mas que, ainda assim, lutava e resistia pelo direito de viver:

Mas eu só quero é ser feliz
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci (Han!)
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço à autoridade um pouco mais de competência
[...]
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de coco
E o pobre na favela vive passando sufoco
Trocaram a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança
O povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de *Favela* precisa ser analisado a partir da lógica sociocultural que o espaço carrega, isto é, a partir de quem o constrói e o vive.

Suzana Pasternak (2008) observa que os territórios favelados, enquanto espacialidades, foram se modificando ao longo do tempo. Se, anteriormente, era possível definir uma favela pela carência de infraestrutura, o que significa hoje viver em uma favela? Para a autora, as condições de moradia mudaram consideravelmente, com predominância de casas em alvenaria, o que transforma a paisagem desses territórios. Portanto, tanto o significado de morar em uma favela quanto o próprio conceito precisam acompanhar essas transformações.

O Observatório de Favelas compreende que esses territórios não seguem um padrão definido, sendo suas moradias construídas de forma singular e sem a correspondência aos modelos e teorias urbanísticas convencionais:

As favelas constituem moradas singulares no conjunto da cidade, compondo o tecido urbano, estando, portanto, integradas a este, sendo, todavia, tipos de ocupações que não seguem aqueles padrões hegemônicos que o Estado e o mercado definem como sendo o modelo de ocupação e uso do solo nas cidades. Estes modelos, em geral, são referenciados em teorias urbanísticas e pressupostos culturais vinculados a determinadas classes e grupos sociais hegemônicos que consagram o que é um ambiente saudável, agradável e adequado às funções que uma cidade deve exercer no âmbito do modelo civilizatório em curso. (Observatório de Favelas, 2009, p. 21)

Nesse mesmo sentido, Pasternak (2008, p. 106) complementa que:

Existem especificidades no espaço e na população favelada, mas também há muitas características em comum. Enfim, as favelas integram-se ao espaço urbano e têm diversidades dentro e entre si.

Portanto, nenhum território favelado é igual ao outro. A espacialidade, a cultura interna e os modos de vida de quem os habita variam e se transformam. Para Mike Davis (2006), limitar o conceito de favela às características físicas significa ignorar as dimensões sociais que constituem esse espaço. Nessa perspectiva, Menderson Rivadavia (2016, p. 190) apresenta uma conceituação de território favelado que abarca sua dimensão contemporânea:

Não se trata apenas dos seus aspectos físico-geográficos, mas de um espaço onde é possível se sentir ‘em casa’, do ‘pedaço’, onde seus moradores são reconhecidos, conhecem as regras locais e são protegidos por uma intensa rede de relações entre parentes, vizinhos e pela sua ‘procedência’ naquele lugar. [...] E são territórios em que os sujeitos criam, recriam práticas que articulam uma diversidade de símbolos, que geram diversos estilos, que ‘falam’ e ‘influenciam’ suas experiências de vida.

Segue a versão revisada do trecho, com ajustes de ortografia, gramática, fluidez e estilo acadêmico, mantendo a linguagem neutra e o posicionamento crítico:

A vida nas favelas é atravessada por lutas cotidianas, especialmente pela reivindicação do direito à moradia. Segundo Thiago Canettieri (2016, p. 116), “as ocupações de vilas e favelas são, na verdade, a resposta dos indivíduos excluídos do mercado de terras e moradia devido aos reduzidos recursos para se instalar nas cidades”. Assim, ao nos referirmos às favelas, compreendemo-las como parte constituinte dos centros urbanos, articuladas pelas possibilidades de moradia digna e como espaços multiculturais que carregam riquezas e belezas, construindo uma relação única e inenarrável com o espaço que as constitui, com as(os/es) sujeitas(os/es) que as habitam e com a cidade (Oliveira, 2019, p. 19).

Contrapondo a perspectiva de marginalidade e segregação, Pasternak (2008, p. 75) contribui ao afirmar que “a cidade não segregada e diversificada ensina a ver outras pessoas, outras ideias, outros grupos. Traduz-se como local de convívio, e o convívio com a diversidade reflete-se na aceitação do diferente”. Trata-se de um posicionamento que vai ao encontro do que propõem Alba Zaluar e Marcos Alvito (1998, p. 21): “é também tentar mostrar, por exemplo, que a favela não é um mundo de desordem, que a ideia de carência (‘comunidades carentes’), de falta, é insuficiente para entendê-la. É, sobretudo, mostrar que a favela não é periferia e nem está à margem”.

Nesse sentido, diversos movimentos têm se articulado para reposicionar as favelas como centralidades nos debates urbanos, reconhecendo sua importância na constituição do tecido social das cidades. Um marco relevante nesse processo ocorreu em janeiro de 2024, quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) substituiu oficialmente o termo “aglomerados subnormais” por “favelas e comunidades urbanas” em suas pesquisas censitárias, sinalizando uma mudança discursiva e simbólica importante. Além disso, o dia 4 de novembro foi instituído como o Dia da Favela, surgindo como uma oportunidade de reconhecer e celebrar a importância desses territórios na construção das cidades brasileiras.

CAPÍTULO 3: O CORPO NEGRO FAVELADO NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Corpo-Sujeita-Território Carol Oliveira

Que corpo é Esse???

matéria ViVA pulsante, que ViBrA que Qu-e-br-a
que VIVE que movimenta o constante instante de
SER...

que como disse a canção... O_C_U_P_A, que É es pa ço origem e
.....Passagem.....

CORPO coRPo **CORPO**

que corpo?? o Meu, o seu o **NOSSO coRpo!**

NOsso NÃO o MEU coRPO!!!

que transmuta, muda, **TRANSMITE**, carece, mas não Padece, não seu
molda, se cor/ta, que não se **e n q ua dra** para CABER no seu
Padrão.

CORPO PRETO FAVELADO

transitando onde não é **CHAMADO** a SER...

desde criança se construindo ou melhor
 RE..construindo pelo não caber, pelo não encaixe
 na lógica COISADA do seu **e n q u a d r o**.

CORPO MULHER SAPATÃO

que se apropria do **SER**, que se **ORGULHA**, que ama e é
 AMADA, que busca entre os seus se PROTEGER das VIOLÊNCIAS
 do SEU discurso de Pecar e não Recomendar que corpos outres
 VIVAM sem TEMER...

CORPO MARCADO CRAVADO,

na ***IDENTIDADE*** de

SER EU!

A escrita é um movimento que me desloca de um lugar e me faz fluir entre o que sou e o que ainda posso vir a ser. Assim como a identidade, a escrita não é estática; ela se move à medida que esta(e) sujeita(o/e) que escreve também se movimenta — seja em pensamento, seja corporalmente. Quando falo em movimento, não me refiro apenas ao sentido literal da palavra como o simples ato de deslocar-se. Penso o movimento como algo gerador, como potência, como força que inaugura possibilidades. Por isso, descrevo este corpo e esta identidade a partir da poética — um texto-movimento, em que as palavras revelam as costuras que me sustentam no transitar.

Esse deslocamento é também marca da origem e da passagem de uma pessoa na sociedade. Quando penso em corpo–território–Educação Física, forma-se um emaranhado de espaços que este corpo negro e favelado ocupa. É, afinal, pelo corpo que todas as minhas identidades se manifestam — seja por meio do meu modo de falar, da forma como uso o cabelo, seja nas expressões estéticas que atravessam minha racialidade, como o cultivo do black power

ou as múltiplas possibilidades de penteados. Assim, este corpo carrega marcas identitárias e, portanto, carrega também minha territorialidade. Não seria o corpo, então, também território?

3.2 Corpo e Território

Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que resiste ao liminar
 Que desaba sobre si
 Músculos e ossos
 Poros e narinas
 Olhos e joelhos
 Seios, costas, cataratas
 Suas torres de vigia
 Que corpo é esse?
 Que pulsa, escuta, expulsa, abraça
 Comporta, contém
 O corpo ocupa, o corpo não é culpa
 O corpo, a culpa, o espaço
 Que corpo é esse? Que corpo é esse?
 Que protege, reage
 Que é origem e passagem
 Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que se esgota e não se resgata
 Aqui por enquanto é tudo ainda

O Teatro Mágico

Que corpo é esse? É possível olhar e pensar o corpo para além de sua dimensão física? Para além dos “poros e narinas, olhos e joelhos, seios, costas, cataratas”? O corpo pode ser tudo e nada; pode se materializar pelo espaço e pelo tempo; pode ser memória que se inscreve, inclusive aquela memória de um futuro-passado — que ainda não sabemos nomear. Corpos negros e favelados carregam marcas que não são apenas desta geração. São corpos atravessados por memórias que não se originam em sua existência atual, mas que constituem um presente tecido pela ancestralidade.

Como já escurecido neste trabalho, não se pode pensar identidades negras e faveladas sem considerar como a corporalidade dessas(es) sujeitas(os/es) se materializa como elemento central na sua constituição. Sobre o corpo, há muitas formas de pensá-lo — e, historicamente, muitas formas de controlá-lo. Para Roseli Fontana (2001, p. 41), o corpo é uma construção social e cultural e, como tal, “o que o define é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças

biológicas”. O sentido atribuído ao corpo, portanto, varia conforme a sociedade e o espaço onde está inserido.

Michel Foucault (1987), por sua vez, propõe que o corpo seja entendido como uma peça em um jogo de poder, alvo de tecnologias disciplinares que buscam puni-lo, adestrá-lo e docilizá-lo. Assim, impõem-se ao corpo normas e expectativas sobre como deve ou não se comportar para atender às convenções sociais. É nesse contexto que se insere o tratamento historicamente dispensado aos corpos negros — arrancados de seus territórios originários, levados em navios negreiros, privados de manifestar suas territorialidades e culturas, tendo seus nomes apagados e seus corpos marcados por castigos e humilhações. Como escreve Mattos (2021, p. 32):

Os castigos e as humilhações que se deram por conta da dominação das elites não se encerraram com o fim da escravidão, pois são marcas concretas no corpo negro e que hoje podem ser reconhecidas pelo olhar da discriminação que as mantém vivas, enquanto mecanismos de opressão e dominação.

No entanto, é necessário lembrar que “os africanos e seus descendentes nunca se conformaram diante da condição de escravizados. Os negros, em sua maioria, se rebelaram, lutaram e sofreram com castigos dos mais variados requintes de crueldade, resultantes da fuga e desobediência” (Mattos, 2021, p. 32). Relembrar esse processo é fundamental, pois os ecos dessas violências continuam se expressando na forma como se olham e se tratam os corpos favelados hoje. Não é coincidência que a maioria da população favelada no Brasil seja negra — tampouco é acidental que esses corpos estejam entre os mais vulneráveis à violência.

As marcas que atravessam esses corpos se expressam sobretudo pela racialidade e territorialidade. Assim, podemos afirmar que, ao se manterem vivos e afirmarem-se como negros e favelados, esses corpos se posicionam como corpos em luta. É nesse sentido que apontamos para a noção de corpo-território, conceito amplamente mobilizado por feministas latino-americanas para expressar a articulação entre corpo e espaço como campo de resistência. Como explica Delmy Tania Cruz Hernández (2017, p. 43):

O certo é que poderíamos dizer que a enunciação de corpo-território é uma epistemologia latino-americana e caribenha feita por e a partir de mulheres de povos originários que vivem em comunidade; é dizer que a articulação de corpo-território coloca a comunidade no centro como forma de vida. Ademais, ajuda todas as outras pessoas a olharem para si mesmas territorialmente, a partir de diferentes escalas. Pois coloca ênfase, na escala mais micro, mais íntima, que é o corpo. Onde nosso corpo é o primeiro território de luta. (tradução livre)

Dessa forma, Verónica Gago (2020, p. 79) aponta que:

A conjunção das palavras corpo-território fala por si mesma: diz que é impossível recortar e isolar o corpo individual do corpo coletivo, o corpo humano do território e da paisagem. Corpo e território, compactados como única palavra, desliberaliza a noção do corpo como propriedade individual e específica, uma continuidade política, produtiva e epistêmica do corpo enquanto território. O corpo se revela, assim, como composição de afetos, recursos e possibilidades que não são “individuais”, mas se singularizam porque passam pelo corpo de cada um, na medida em que cada corpo nunca é só “um”, mas é sempre com outros, e com outras forças também não humanas.

Nesse sentido, corpo-território apresenta-se como uma forma outra de pensarmos corpos que se movimentam a partir da coletividade, do encontro com outras corporalidades que também vão se constituindo. Como afirma Hernández (2017, p. 10–11):

O convite que deixa a proposta corpo-território é olhar os corpos como territórios vivos e históricos que remetem a uma interpretação cosmogônica e política, onde vivem nossas feridas, memórias, saberes, desejos, sonhos individuais e coletivos; o que, por sua vez, nos convida a olhar os territórios como corpos sociais integrados na rede da vida e, portanto, nossa relação com eles deve ser concebida como um “acontecimento ético”, entendido como uma irrupção contra o “outro”, em que a possibilidade de contrato, dominação e poder não tem aceitação. Onde existe a acolhida compreendida como coresponsabilidade, a única proposta viável é olhar o território e, então, olharmos para nós mesmas(os/es). (tradução livre)

Assim, podemos pensar os corpos negros e favelados como territórios vivos que carregam memórias e se configuram como corporalidades políticas. Corpos que carregam suas particularidades e cujas experiências de vida são atravessadas por sua identidade racial, territorial e social. Entendê-los como corpos-territórios é afirmar que suas existências são, por si, territórios de luta e memória.

3.3 Qual o espaço da Educação Física nesse emaranhado?

A Educação Física, enquanto componente curricular que se ocupa dos estudos sobre o corpo e a corporalidade, configura-se como uma potencialidade na busca por compreender como corpos e territórios podem se manifestar de maneira pungente na construção de subjetividades e identidades.

É importante considerar que a Educação Física possui, historicamente, um percurso marcado pela negligência às corporalidades negras e faveladas. Como aponta Mattos (2021, p. 26):

A necessidade de um outro olhar dessa área para a corporeidade negra se faz com a finalidade de ressaltar os valores de uma cultura corporal silenciada e invisibilizada durante muito tempo, no ensino da Educação Física.

Estendemos essa análise também às corporalidades faveladas, uma vez que, apesar de a Educação Física apresentar-se como um campo privilegiado para o estudo do gesto por meio do corpo, observa-se a ausência de investigações que tratem especificamente do corpo negro. Como destaca a autora:

Essa não tem sido uma preocupação dos pesquisadores/professoras(es) de Educação Física. Vale ressaltar que, outrora, a Educação Física teve sua importância reconhecida quando respondia aos objetivos da classe médica, que se utilizava da profilaxia em um período em que se desenvolviam ações concretas contra a circulação dos corpos negros libertos, inaugurando, a partir de então, novas políticas sobre o corpo: a separação entre meninos e meninas, negros e brancos, feios e bonitos. (Mattos, 2021, p. 24)

Por isso, é urgente que a área se debruce sobre as questões que atravessam essas subjetividades estudantis. Para isso, é necessário refletir sobre como a Educação Física se constituiu historicamente nas escolas. Ainda hoje, práticas pedagógicas da área permanecem centradas na reprodução de conhecimentos hegemônicos, sobretudo os esportivos, relegando à invisibilidade outras práticas corporais de origem não hegemônica. Isso se relaciona diretamente com a formação dos currículos da Educação Física, historicamente embasados por vertentes ligadas às ciências biológicas e médicas — como os modelos desenvolvimentista, psicomotor e da saúde renovada — e, mais recentemente, por abordagens das ciências humanas e sociais que sustentam as propostas críticas e pós-críticas.

Neste trabalho, propomos reflexões baseadas no currículo cultural da Educação Física, que tem se afirmado, nas pesquisas recentes, como uma alternativa potente para repensar o ensino da área. O currículo cultural, também chamado de culturalmente orientado, surge em 2004, a partir de um referencial teórico vinculado às teorias pós-críticas do currículo, aos estudos culturais e ao multiculturalismo crítico. Seu foco central é a cultura e suas formas de manifestação, compreendendo que os sujeitos se constituem a partir dessas experiências culturais. Trata-se, portanto, de tematizar as práticas corporais e suas ocorrências sociais, e não apenas de ensiná-las tecnicamente.

Segundo Neira e Nunes (2022, p. 16), esse currículo:

Ancorado no campo da linguagem e ativo na produção de ações didáticas, permite aos seus sujeitos (discentes e docentes) uma leitura mais qualificada dos códigos, sistemas de representação e discursos presentes nas práticas corporais, além de uma escritura mais potente de novos códigos e novas representações, isto é, a produção de outras formas de gestualidade e significados para a prática corporal. Em tal vertente, o que importa é a produção de novas formas de dizer e fazer acerca das práticas corporais, dos seus praticantes, dos locais de sua ocorrência e, com isso, a possibilidade de os sujeitos das aulas de Educação Física compreenderem que é possível construir outras narrativas de si.

O currículo cultural configura-se, assim, como uma aposta significativa para que as identidades juvenis negras e faveladas sejam reconhecidas nas aulas de Educação Física, sendo consideradas como constitutivas das práticas sociais e, consequentemente, das práticas corporais. Como aponta Chaim Junior (2007, p. 65):

Ao considerar também as experiências e saberes daqueles que historicamente estiveram ausentes nos conteúdos escolares, significa mexer com a estrutura curricular cristalizada sob uma referência única, assim como influenciar na formação de subjetividades e identidades dos sujeitos.

Para Neira (2016), o conteúdo mobilizado durante as aulas influencia diretamente na forma como as(os/es) estudantes se posicionam no mundo e constroem suas representações. O acesso a certos conhecimentos — e a negação de outros — posiciona o sujeito diante das “coisas” do mundo, influenciando suas compreensões de si. Assim, ao mapear as práticas culturais e os contextos sociais nos quais as(os/es) estudantes estão inseridas(os/es), possibilita-se que suas identidades emergentes não sejam inferiorizadas, mas reconhecidas e valorizadas. Como reforça Chaim Junior (2007, p. 65):

Ao articular a cultura patrimonial dos jovens com aquela presente no universo escolar, sem hierarquizá-las, o(a) professor(a) reconhece o jovem como sujeito capaz, amplia sua compreensão de mundo, valoriza sua origem e o prepara para receber novos conhecimentos. Ao transformar a aula de Educação Física em espaço de aprendizagem construído pelos diversos atores da comunidade, promove-se um espaço de construção e validação de saberes, deslocando o protagonismo de uma única figura e centrando-o no coletivo.

Acreditamos que os encaminhamentos pedagógicos pelos quais as(os/es) professoras(es) vão materializando sua prática, agenciadas(os/es) pela perspectiva cultural da Educação Física, permitem que as construções raciais e territoriais das juventudes sejam

pautadas. Esses agenciamentos se evidenciam à medida que os princípios ético-políticos do currículo cultural são observáveis no desenvolvimento das aulas. Tais princípios incluem: articulação com o projeto político-pedagógico; reconhecimento da cultura corporal da comunidade; justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição ao daltonismo cultural; ancoragem social dos conhecimentos; e favorecimento da enunciação dos saberes discentes.

Esses princípios orientam os saberes que são priorizados nas aulas. Assim, ao pensarmos em construir diálogos para uma Educação Física que não reproduza padrões que inviabilizam identidades negras e faveladas, estamos também especificando que as corporalidades dessas(es) sujeitas(os/es) carregam marcas que emergem de seus locais de pertencimento e identificação. Dessa forma:

Ao especificar os saberes e significados produzidos em certo espaço e tempo e que foram excluídos pelas relações de poder, o currículo cultural prepara os sujeitos para o confronto com os modos diferenciados que o mesmo objeto foi representado, e, principalmente, conhecer como certa representação se tornou hegemônica. No currículo cultural, não são os professores que demonstram e descrevem as práticas corporais — seja a dos grupos marginalizados, seja a dos dominantes — atribuindo-lhes significados para que os alunos os assimilem. Outrossim, criam espaços e constroem as condições para que várias vozes e gestualidades sejam analisadas. Afinal, até para uma prática hegemônica como o futebol, os significados são múltiplos. Daí a importância de estabelecer vínculos com as crianças, os jovens e as comunidades, a fim de incorporar o modo como produzem significados para o patrimônio cultural corporal que acessam e o que elaboram. (Neira, 2016, p. 84)

A partir disso, perguntamos: de que maneira as aulas de Educação Física desenvolvidas por professoras(es) que afirmam colocar em prática o currículo cultural têm contribuído para afirmações identitárias positivas de si por parte de estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es)? Os princípios ético-políticos já estabelecidos têm sido suficientes para olhar e pensar essas corporalidades em sua intersecção?

Tais questões emergem à medida que consideramos o currículo cultural da Educação Física como uma potente possibilidade de enfrentamento às imposições de identidades únicas e às hegemonias, em favor do reconhecimento de identidades diversas.

Estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es) chegam às escolas atravessadas(os/es) por suas experiências raciais e territoriais, e carregam as marcas de olhares que já inscrevem sobre elas(es/us) o que podem ou não ser. Pensar em uma Educação Física que esteja aberta a essas corporalidades configura-se como uma importante ferramenta para romper com estruturas que silenciam esses corpos e identidades.

Dessa forma, esta pesquisa se volta ao currículo cultural, compreendendo-o como meio e possibilidade para que narrativas outras sejam ouvidas na escola. Ainda que reconheçamos que, ao longo desta investigação, as possibilidades de entrelaçamento entre territorialidade, corporalidade e Educação Física possam se aprofundar, entendemos que tal movimento também aponta para encaminhamentos a devir, os quais poderão ser incorporados aos próprios modos de pensar o currículo cultural.

CAPÍTULO 4: ENTRE LINHAS E EMARANHADOS: fios metodológicos alinhavados

*Eu tentei compreender a costura da vida
 Me enrolei, pois a linha era muito comprida, ô
 Eu tentei compreender a costura da vida
 Me enrolei, pois a linha era muito comprida
 E como é que eu vou fazer para desenrolar
 Para desenrolar
 Mas como é que eu vou fazer para desenrolar
 Para desenrolar...
 Sérgio Pererê*

Este estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa que, segundo Uwe Flick (2009, p. 8), busca entender, descrever e explicar os fenômenos sociais, tendo o potencial de analisar “experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.” Dessa forma, buscamos uma metodologia que se alinhe à noção de identidade construída no encontro com o outro, ou seja, que se baseie na escuta e no diálogo de forma próxima, fluida, honesta e cuidadosa com as(os/es) sujeitas(os/es) que foram convidadas(os/es) a construir este trabalho conosco.

Elizeu Clementino de Souza e Rita de Cássia Magalhães de Oliveira (2016, p. 184) afirmam que:

Quando se inscreve na abordagem qualitativa, a pesquisa exige o rigor da compreensão, mas isto não significa rigidez e inflexibilidade; ao contrário, ao imergirmos no universo dos sujeitos sociais, precisamos ampliar nossos sentidos numa tarefa hermenêutica e perceber também o que os outros sentidos e gestos nos apontam.

Nessa perspectiva, abordaremos as narrativas autobiográficas de jovens negras(os/es) e faveladas(os/es), que permitem potencializar os aspectos formativos das experiências relatadas por essas(es) sujeitas(os/es), pois “a narrativa apresenta uma estrutura que permite às pessoas conferir sentido às experiências pessoais e coletivas, constituindo a ideia que fazem sobre si mesmas ao longo da vida” (Brandão; Germano, 2009, p. 8). O relato autobiográfico pode ser entendido como um processo de:

Ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos, articulando-os em uma sequência temporal significativa, permite à/ao narradora(or/e) a elaboração de imagens de si, do outro e do mundo e a atribuição de significados às suas experiências, constituindo-se como uma forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmos, numa possível invenção de si. (Teixeira; Pádua, 2006, p. 2).

Dessa forma, as narrativas são compreendidas como “representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico” (Muylaert et al., 2014, p. 195). Assim, constituem um movimento de viabilização de histórias de vida e “podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos, sendo também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam” (Muylaert et al., 2014, p. 196).

Como instrumento de produção de dados, utilizou-se a entrevista narrativa, que “tem em vista uma situação que encoraje e estimule a pessoa entrevistada a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 93). As entrevistas narrativas possibilitam flexibilidade em sua construção, o que favorece um processo não enrijecido de pesquisa:

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva da pessoa entrevistada se revela melhor nas histórias onde a(o) informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Seria, contudo, ingênuo afirmar que a narração não possui estrutura. Uma narrativa está formalmente estruturada; como apontamos acima, a narração segue um esquema autogerador. Todo aquele que conta uma boa história satisfaz as regras básicas do contar histórias. Aqui surge o paradoxo da narração: são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias. (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95-96)

As entrevistas narrativas se caracterizam principalmente por um roteiro não estruturado, permitindo que emergem histórias de vida, pois esse tipo de entrevista “encoraja e estimula a(o/u) informante a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Muylaert et al., 2014, p. 194).

As entrevistas narrativas podem ser divididas em três fases, segundo Inês Castro Teixeira e Karla Cunha Pádua (2006): a fase inicial, caracterizada pela questão gerativa; a segunda, chamada fase de investigação da narrativa; e a terceira, denominada fase de equilíbrio.

A entrevista narrativa começa com uma questão gerativa, fio inicial pelo qual a(o/u) narradora(or/e) é convidada(o/e) a contar sua história. Essa questão serve para “estimular a produção da narrativa e para concentrar a narrativa em um aspecto relevante e ao período da biografia que interessa à pesquisa” (Teixeira; Pádua, 2006, p. 9). A partir da questão gerativa, inicia-se a narração. Neste momento, é importante que a(o/u) entrevistadora(or/e) não interrompa a fala, colocando-se apenas como ouvinte.

A segunda fase, ou fase de investigação, é caracterizada pelas questões que não ficaram bem esclarecidas na narrativa inicial. Portanto:

[...] o(a) pesquisador(a) tem a oportunidade de completar os fragmentos de narrativa que não foram exaustivamente detalhados. Neste estágio, fragmentos de narrativas que ainda não foram suficientemente desenvolvidos ou trechos que não ficaram claros são utilizados para gerar novas perguntas gerativas de narrativas. Na fase de equilíbrio, as perguntas passam a ser mais abstratas, visando uma melhor descrição e detalhamento da narrativa apresentada. Ou seja, “nesta fase, aumenta o número de perguntas abstratas, sempre priorizando as perguntas do tipo ‘como’ e, apenas mais tarde, do tipo ‘por que’, visando à descrição e à argumentação (Teixeira; Pádua, 2006, p. 10).

Nas entrevistas narrativas, é fundamental compreender seu caráter específico, bem como seus objetivos e procedimentos antes, durante e após sua realização, pois elas apresentam características próprias, que visam à “profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto da pessoa entrevistada como das entrecruzadas no contexto situacional” (Muylaert et al., 2014, p. 194). Isso aproxima a entrevista de uma lógica colaborativa do ato reflexivo entre quem narra e quem ouve.

A perspectiva colaborativa que atravessa esse tipo de entrevista contribui para a reflexão sobre as trajetórias e, portanto, “abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si” (Souza, 2011, p. 217).

4.1 Linhas traçadas entre narrativas e escritivências

As entrevistas foram gravadas a fim de captar, na íntegra, a narrativa das(os/es) sujeitas(os/es) da pesquisa. Após a realização das mesmas, cada uma delas foi transcrita, caracterizando-se como o primeiro passo para as análises, uma vez que corroboramos com Jovchelovitch e Bauer (2002), que afirmam que o primeiro passo na análise de entrevistas narrativas é a transcrição das gravações, funcionando como uma “conversão de dados”, na qual a apreensão do material por parte da pessoa pesquisadora auxilia no fluxo inicial de ideias para a interpretação do material.

A interpretação exige reconhecer que o sentido que os narradores dão às suas experiências, às suas relações com os outros e com o mundo é mediado pela presença ativa de interlocutores que, mesmo silenciosamente, podem desempenhar o papel de coautores do que está sendo narrado. (Brandão; Germano, 2009, p. 8)

Para a compreensão das relações estabelecidas pelas(os/es) sujeitas(os/es) narradoras(os/es) em suas entrevistas, foi realizada inicialmente uma análise buscando identificar quais elementos contribuíram para:

Evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas. Partem-se sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas das(os/es) sujeitas(os/es) implicadas(os/es) em processos de pesquisa e formação. (Souza, 2014, p. 43)

As singularidades e experiências contidas em cada narrativa foram compreendidas com apoio no conceito de escrevivência e em diálogo com o que Grada Kilomba (2019, p. 88) estabelece como análise episódica, que se configura na seleção de trechos das entrevistas “baseados em tópicos centrais das experiências”. Para a autora, essa forma de análise “dá espaço a novas linguagens e novos discursos, e está preocupada com a produção de subjetividades e não com a produção de conhecimento universal” (Kilomba, 2019, p. 90), o que se manifesta para nós como potência, uma vez que as construções identitárias vão se elaborando a partir de processos subjetivos. Logo, dialogar com as narrativas estudantis de outra maneira não nos parece coerente com as próprias construções abordadas pelas(os/es) jovens. Dessa forma, elaboramos análises capazes de nos alinhar a direcionamentos possíveis no que tange às construções identitárias das juventudes negras e faveladas.

O conceito de escrevivência, cunhado pela escritora Conceição Evaristo, vem se despontando no cenário atual como uma possibilidade outra de se pensar e fazer pesquisa, uma vez que visa potencializar as narrativas e vivências de pessoas a partir de uma epistemologia negra, materializada principalmente pela construção da mãe preta na literatura.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas — homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (Evaristo, 2020, p. 30)

Ao pensarmos sobre escrevivência, estamos materializando também um fazer de pesquisa negra, no sentido de que, ao nos ancorarmos neste conceito, desenhemos outro

caminho para sua materialidade. Esta pesquisa não se faria completa se as narrativas aqui produzidas não fossem apreciadas a partir de um lugar que considere a história e as trajetórias que esses corpos-vozes carregam. Neste sentido, a escrevivência se mostra como um elemento capaz de fazer uma leitura cuidadosa e afetuosa da realidade na qual estão inseridas(os/es) as(os/es) sujeitas(os/es) desta pesquisa, mostrando-se versada para uma compreensão ampliada da realidade estudantil negra e favelada. A autora Fernanda Felisberto (2020, p. 171) afirma que ter a escrevivência como método de pesquisa abre:

[...] uma possibilidade de escrita com mais autonomia autoral, de interferência e participação na narrativa, além de fluidez, com ritmo e sentidos sem tantos enquadramentos de formato, pois existe a premissa da aproximação do fazer acadêmico com uma realidade vivida em suas práticas cotidianas, dando um sentido de aproveitamento e utilização, que, de certa maneira, tem diminuído a distância entre os diferentes saberes produzidos dentro e fora da universidade.

Essa aproximação com as realidades vividas se materializa pela forma como essas vivências vão se inserindo no mundo, uma vez que “a escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha” (Evaristo, 2020, p. 35).

Portanto, esta pesquisa é constituída por várias histórias que irão se emaranhar umas nas outras, uma vez que compreendemos que, ao olhar e interpretar as narrativas pela escrevivência, teremos potencializadas: a leitura da identidade e corporalidade negra e favelada; a identificação dos silêncios como produtores de sentidos e também como uma escolha política; a compreensão da escrita e da fala como um lugar de direito; o entendimento de que, se na literatura a escrevivência foi capaz, a partir da escrita de mulheres negras, de encontrar um novo perfil de personagens, no campo acadêmico ela pode trazer uma nova forma de construirmos as(os/es) sujeitas(os/es) de pesquisa; a possibilidade de captar a memória histórica das juventudes negras e faveladas; e a construção de metodologias de pesquisa que falam “com” e não “de”.

A escrevivência carrega em si uma forma própria de pensar a escrita e, por conseguinte, formas únicas de compreender as narrativas, uma vez que parte de um lugar que olha para a escrita do “eu” não por uma lógica narcisista, mas como constituição atravessada pelo coletivo.

Portanto, a escrita e as narrativas, olhadas sob essa perspectiva, tornam-se uma escrita que não se esgota em si, mas que aprofunda, amplia e abarca a história de uma coletividade.

E, nesse sentido, toda a construção e elaboração desta pesquisa se materializa a partir de um fazer escreviente, uma vez que sua construção discursiva apresenta também o “eu pesquisadora” como parte do discurso e da construção acadêmica, de forma que dialogamos com Kilomba (2019, p. 58) quando compreendemos que nesta pesquisa falamos de lugares, realidades e histórias específicas, e que, por isso, o lugar do qual essa escrita se desenvolveu é racializado e territorializado, assim como a autora:

Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem a minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco o meu discurso dentro da minha própria realidade.

Portanto, a pesquisa não se firma a partir de uma neutralidade, pois a escrita está posicionada. Trata-se de uma escrita a partir da perspectiva de uma mulher negra favelada.

4.2 As juventudes que vivem

O Estatuto da Juventude, promulgado em 2013, considera jovem quem está na faixa etária entre 15 e 29 anos, levando em consideração principalmente fatores biológicos ligados à maturação para caracterizar a juventude. Contudo, nesta pesquisa, consideramos a juventude como uma categoria produzida socialmente, em consonância com Juarez Dayrell (2016, p. 26), ao afirmar que “as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dxs jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos”.

Percebe-se que a juventude, ainda hoje, é pensada e tratada como um momento de transição para a vida adulta, como uma etapa marcada por comportamentos considerados exóticos ou como uma fase de crise. Marília Pontes Sposito (1997, p. 38) indica que “é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda”. Nessa direção, Dayrell (2003, p. 41) alerta que, ao nos referirmos à juventude, devemos tomar cuidado com modelos pré-estabelecidos, pois

“corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’”.

Muitas vezes, afirma-se uma única maneira de ser ou pensar a juventude, ignorando os campos de disputa que permeiam a construção de seus significados, geralmente mediados por olhares hegemônicos sobre as experiências juvenis no Brasil. Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano (2003, p. 20) destacam que “em sua diversidade, a sociedade civil conforma, por meio de suas organizações, representações muitas vezes opostas sobre a juventude, enquanto momento do ciclo de vida, e sobre as relações dos jovens com o mundo adulto”. Assim, é necessário compreender as(os/es) jovens como:

[...] protagonistas ativos dessas disputas em torno dos sentidos que emprestam ao tema da juventude, pois, mesmo como atores, impõem significados que traduzem modos diversos de pensar a si mesmos e a seus pares, perfilam diferentemente suas demandas e estabelecem projetos pessoais ou coletivos, muitas vezes reproduzindo discursos adultos dominantes no âmbito social. (Sposito; Carrano, 2003, p. 20-21)

Esse entendimento se articula ao que propõe Porelli (2018, p. 36), ao afirmar que não existe um modelo único e homogêneo de juventude, mas sim múltiplas formas de ser jovem. Dessa forma, a juventude é plural: há diferentes modos de inserção das(os/es) jovens na vida social e cultural, sendo possível afirmar que não há uma única juventude, mas sim, juventudes.

A noção de juventudes, no plural, foi cunhada como forma de “ênfasis a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social” (Dayrell, 2003, p. 42). Entender a(o/e) jovem como sujeita(o/e) social significa compreendê-la(o/e) como alguém que provém de determinados lugares sociais e que produz relações sociais no espaço onde se insere.

Com base nisso, compreendemos as(os/es) jovens como sujeitas(os/es) sociais e plurais, cujas identidades são constituídas e atravessadas pela racialidade e pelo território. Foram sujeitas(os/es) desta pesquisa jovens com idade entre 15 e 20 anos, que se autodeclararam negras(os/es), moradoras(es) de favelas e que cursam ou cursaram o ensino médio em escolas públicas da cidade de São Paulo, nas quais tiveram contato com o currículo cultural da Educação Física.

Foram realizadas 15 entrevistas, das quais 8 foram analisadas. As demais não integraram o corpus empírico por ausência da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das(os/es) responsáveis legais.

Para preservar a confidencialidade das identidades juvenis, solicitou-se que cada jovem escolhesse o nome de uma personalidade negra e/ou favelada que admirasse, utilizando-o como codinome. Algumas(uns) escolheram prontamente, outras(os/es) não conseguiram decidir, e nesses casos a escolha foi feita pela equipe de pesquisa, respeitando a proposta inicial. Como parte fundamental desta pesquisa, as(os/es) jovens serão apresentadas(os/es) por meio de fragmentos de suas histórias, atravessadas por subjetividades, dores e alegrias, convidando a um olhar que reconheça vivências marcadas por racialidade e territorialidade.

4.2.1 Killmonger

Filho adotivo de uma mãe negra e de um pai branco, Killmonger nasceu na Bahia e veio para a capital de São Paulo com seis meses de vida. É o filho caçula de uma família com sete irmãs. Sua trajetória foi atravessada por dificuldades, mas, como grande parte da população brasileira, ele segue firme, pois a vida não pode parar. Nas inconstâncias da vida, com muita luta e persistência, Killmonger segue vivo. Enfrentou problemas de saúde que o levaram à hospitalização por um mês, experiência que reforçou seu desejo de viver.

Cresceu cercado por mulheres, tendo como única referência de masculinidade negra o pai. Buscou amizades nas quais pudesse se reconhecer e trocar experiências relacionadas a ser homem negro. Ao encontrar dois amigos, relata sobre as afetividades negras e a importância de se reconhecer nos outros. Conta como estão sempre juntos, criando memórias, celebrando a vida e oferecendo suporte mútuo, como no episódio de um passeio ao shopping, quando perceberam estar sendo seguidos por seguranças — cena cotidiana que evidencia o controle sobre corpos negros em espaços públicos.

Sua racialidade e territorialidade atravessam sua presença na escola, na rua e no antigo trabalho em uma oficina, onde um caso de racismo o silenciou diante da lógica que separa trabalho e dignidade. “Trabalho é trabalho”, ouviu.

Killmonger compartilha que, muitas vezes, o amor lhe foi negado — seja por pais que não aceitam que suas filhas se relacionem com homens negros, seja por quem desacredita de sua palavra. Ainda assim, acredita no amor como algo maravilhoso, como fagulha que lhe dá força para seguir, viver e manter a esperança na humanidade.

4.2.2 Rosa Parks

Nascida em uma família que retrata muitas famílias brasileiras, seu pai é um homem branco e sua mãe era uma mulher negra, que faleceu quando Rosa tinha 14 anos. Sua avó, que em sua leitura é uma mulher negra de pele retinta que não se reconhece como pessoa negra, influenciou, durante muito tempo, a forma como ela mesma se via. As conversas sobre sua racialidade sempre foram um tabu entre os familiares, que desviavam do assunto e a julgavam quando começou a se afirmar como uma mulher negra. Esse julgamento veio de onde ela menos esperava: seu pai, que não aceita quando ela se identifica como pessoa negra, e que não aprova a forma como ela usa o cabelo.

Cabelo que, hoje, se materializa como afirmação, mas que já foi alisado e motivo de ódio e choro ao ser lavado. Cabelo que, no 5º ano do Ensino Fundamental, era chamado de “duro” e marca a lembrança dos momentos em que era chamada de “macaca” pelas colegas de turma — episódio que culminou em uma briga. No entanto, ao invés de reagir com agressão, ela acabou apanhando, o que a transformou em alvo de chacotas e zombarias pelas colegas, fazendo com que deixasse de frequentar a escola por semanas. A infância escolar foi conturbada; tinha poucas amizades por ser uma criança negra e gorda, o que era motivo de exclusão. Ela observava que as crianças brancas tinham muitas amigas e eram tratadas como mais inteligentes, o que a fez desejar ser branca, ser tratada como branca, pois sentia na pele essa diferença.

Rosa também compartilha vivências sobre solidão e hipersexualização, que atravessam o corpo negro nas relações que constrói. Relata que nunca foi lida como uma pessoa bonita e que, mesmo hoje, muitas vezes não é considerada uma mulher bonita, mas sim uma “mulher gostosa”, o que a fere, pois percebe que frequentemente não é reconhecida como alguém que possui qualidades além do físico. Em certa situação, um rapaz afirmou que deveriam “ficar” no sigilo, pois ele nunca havia se relacionado com alguém “como ela, do jeito dela, da cor dela”, e que isso seria algo negativo para ele, pois poderia ser julgado por seus amigos. História semelhante a tantas outras já ouvidas ou lidas, em que mulheres negras são colocadas no lugar da objetificação, raramente vistas como alguém para apresentar à família ou ao círculo de amizades.

4.2.3 Sérgio Vaz

Sua família tem ascendência indígena e de pessoas escravizadas. Cresceu sendo a pessoa de pele mais clara da família — seus pais e irmãos são pessoas negras de pele retinta —, o que o expôs a comentários como: “Você foi roubada na maternidade” ou “Você é rosinha demais para essa família”. Esses episódios geraram inseguranças sobre seu pertencimento racial.

Durante um período da infância, viveu no sul do Brasil. Quando criança, não percebia certas situações, mas hoje compreende como eram atravessadas por questões raciais. Estudava na mesma escola que seu irmão, e sempre que sua mãe ou outro irmão ia buscá-la, ouvia comentários surpresos sobre a diferença nos tons de pele: “Nossa, mas você é filha dela? Não parece.” — cenas rotineiras para famílias com diferentes tonalidades de pele negra.

Vaz relata quadros cotidianos que expressam como o racismo impacta a vida de pessoas negras, independentemente da pigmentação, mas também como o peso desse impacto costuma ser mais intenso para pessoas com pele mais escura. Pela proximidade com seus irmãos, vivenciou situações que despertaram nela uma raiva que muitas pessoas negras relatam sentir.

Em um passeio para lanchar, estava sentada esperando um dos irmãos chegar. Ao vê-lo entrar no local — com roupas que, segundo ela, “entregavam o lugar de onde ele vinha”, ou seja, com aparência periférica/favelada —, ele se sentou e começaram a conversar, até iniciarem uma pequena discussão. O segurança da lanchonete se aproximou e perguntou se ele a estava incomodando. Ela explicou a situação, mas o segurança seguiu vigiando o irmão. Perceberam que ele os seguia o tempo todo. Quando o confronto se intensificou, o segurança afirmou: “Estou seguindo ele porque gente assim rouba muito aqui, gente assim não sabe se portar.” Para ela, essa é uma das piores memórias que carrega.

Ao relatar o episódio para sua mãe e ouvir outras histórias semelhantes, sentiu vontade de abraçá-la e queimar o mundo inteiro.

4.2.4 Jojo Todynho

Seu pai é um homem negro de pele retinta, sua mãe é branca e seu irmão também é branco. Sua avó é descendente de povos indígenas, e na família, sempre que surgia o tema da cor ou da raça, diziam que ela era “moreninha” ou que tinha “cor de indígena”, por conta da ascendência. Assim, desde cedo, enfrentou dúvidas sobre sua identidade racial. Em alguns espaços era lida como pessoa negra, mas em casa diziam que não era, por não ter pele retinta.

Desde criança, vivenciou questões que atravessam a experiência de ser uma menina negra na sociedade. A comparação com outras meninas surgiu cedo — com meninas brancas de cabelos lisos e até com outras meninas negras de pele mais clara. Jojo lembra de ter chorado na infância querendo ser branca. Ela entendia que podia mudar o cabelo, a maquiagem, as roupas, mas não podia mudar a cor da pele. Sentia que era “a única coisa que faltava” para ser como as meninas brancas, e isso a entristecia profundamente. Pensava: “Meu Deus, eu quero ser branca.”

Para ela, o encontro com pessoas parecidas com ela — que se afirmavam como negras — funcionou como uma âncora de apoio em seu processo de autoconhecimento. Destaca a importância de suas amigas nesse reconhecimento. Também aponta a figura de seu pai como uma inspiração e referência de diálogo, sobretudo no que se refere ao pertencimento territorial. Ele sempre a incentivou a se entender como favelada, mas não como negra. Ela reconhece que essa dificuldade está relacionada à criação que seu pai teve, e entende que ele passou por experiências muito semelhantes às dela, mas que ainda não consegue se afirmar como uma pessoa negra.

4.2.5 Whitney Houston

Ela cresceu em uma família de pessoas brancas. Seus pais são separados, sendo a família paterna a parte negra, mas ela foi criada pela mãe. Relata que, em sua infância, não teve muitas referências de pessoas negras, pois viveu em um ambiente marcado por falas racistas, mesmo que inconscientes, o que impactou negativamente sua autoimagem — demorou a compreender que não era ruim ser quem ela é. Estudou em uma escola onde não havia outras pessoas como ela, o que gerava sofrimento. Seu cabelo, em especial, foi sempre um ponto de insegurança. Aos nove anos, fez uma progressiva sem formol que deu errado, deixando o cabelo parcialmente liso e parcialmente cacheado. Por isso, passou a alisá-lo constantemente para evitar ser alvo de zombarias na escola.

Como muitas outras meninas negras, construiu-se sozinha. Buscou apoio na arte, por sempre ter se identificado com a vida artística. Desde pequena, sabia que queria atuar e cantar, mas não teve muito incentivo em casa. Chegou a procurar espaços onde pudesse desenvolver seu talento, mas desanimou ao perceber que os artistas em evidência eram, em sua maioria, pessoas brancas, nas quais não se enxergava. Contudo, ao conhecer a Fábrica de Cultura —

programa presente nas periferias de São Paulo — voltou a se inspirar, encontrou pessoas como ela, com sonhos e frustrações semelhantes.

Foi na dança contemporânea, especialmente em um coletivo de mulheres negras e gordas da zona sul de São Paulo, que encontrou um espaço de acolhimento. Para ela, é o único lugar onde se sente plenamente confortável para ser quem é, para dizer o que quer e transmitir a mensagem que deseja. Quando está no palco, sente-se livre. A arte, afirma, foi o que a salvou de se perder dentro de si mesma.

4.2.6 Carolina Maria

Hoje em dia, mora com o pai, mas durante a infância viveu com a mãe em uma favela da região metropolitana de São Paulo. Desde pequena, sofreu preconceito por morar em um local estigmatizado e por não ter acesso a bens materiais. Lembra-se de ser chamada de “pé de barro”, “neguinha” e “macaquinho”. Conta que, por essas experiências, sentia vergonha do lugar onde vivia e desejava ter a vida das colegas que moravam em casas grandes e bonitas. Por isso, nunca convidou ninguém para visitar sua casa, por considerá-la pequena demais.

Com o tempo, passou a compreender que morar naquela comunidade não era algo ruim — ela tinha um teto, e isso era digno de orgulho. Hoje, sente orgulho do lugar de onde veio e de sua mãe, a quem considera uma mulher batalhadora que lutou muito para sustentar a ela e ao irmão.

Em uma conversa com a mãe, rememoraram esses sentimentos da infância. As lágrimas vieram quando pediu desculpas por não compreender, na época, por que precisavam morar ali, por não querer aquilo. Hoje, entende que nem sempre as coisas foram fáceis, mas foram vividas com dignidade.

4.2.7 Luís Gama

Para Luís, responder sobre sua raça sempre foi motivo de conflito. Não por não saber quem é, mas por ter medo de se afirmar como negro e favelado e, com isso, sofrer preconceito. Esse receio gerava um peso em sua consciência, até que compreendeu que afirmar sua identidade seria libertador — viver sem medo de ser quem se é.

As raízes desse medo estão na infância, alimentadas pelos noticiários e pelas representações estereotipadas de pessoas negras. Ele via os homens de sua família sendo parados e abordados pela polícia, sofrendo violências sistemáticas apenas por serem negros e

moradores de favela. Conta que, certa vez, seu pai foi agredido durante uma abordagem e teve um dedo quebrado sem qualquer justificativa.

Relata também um episódio marcante com seu irmão, de tom de pele um pouco mais claro. Durante uma ida ao shopping, entraram em uma loja de tênis, e ao se afastarem brevemente, percebeu dois seguranças seguindo o irmão, observando cada movimento. Essa cena o atravessou profundamente. O medo, diz, está presente no cotidiano, pois vive o racismo todos os dias.

4.2.8 Sabotage

Morador da Favela do Maná, em Osasco, mudou-se de Carapicuíba ainda na infância. Cresceu em uma família com pais separados e atualmente vive com a mãe. Trabalha como barbeiro e sempre encontrou no basquete um espaço de liberdade — algo que considera essencial. Por isso, sempre buscou atividades nas quais pudesse se sentir livre.

Sua maior referência é o pai, que o ensinou sobre música, estilo, postura e modos de se comunicar. Como homem negro periférico, o pai sempre dizia: “Você tem que respeitar, tem que olhar de outro jeito, porque a gente é isso.” Incentivava a conexão com a cultura negra, seja na escolha de brinquedos — “vamos comprar o Pantera Negra? É da hora” —, seja nos desenhos: “Filho, vamos ver o Super Choque.” Mesmo separado da mãe, o pai sempre esteve presente como um espelho para que ele se reconhecesse como homem negro.

Sabotage relata que sempre esteve cercado por pessoas semelhantes a ele e nunca teve dificuldades em se reconhecer. Atribui isso à sua natureza comunicativa e à facilidade de se inserir em diferentes grupos, o que contribuiu para sua formação pessoal. Como ele mesmo diz, foi criando sua postura, aprendendo a se vestir, a falar, a montar o “kit completo”. Para ele, cada pessoa que passa em sua vida deixa uma parte que vai sendo incorporada. Acredita que somos formadas(os/es) pelas pessoas com quem mais convivemos — somos, segundo ele, o encontro entre os modos de ser e de falar de quem está ao nosso redor.

CAPÍTULO 5: DIÁRIO DE UMA PESQUISADORA EM TRÂNSITO

Oliveiras (*Olea europaea*)

Carrego e sou dela. Desafio conter uma árvore tão poderosa junto ao nome de registro. Oliveira, além de ter um fruto resistente e versátil, tem ramos cobertos de folhas em formato de lanças. Pode crescer como um prédio de cinco andares, ama o calor e o frio. Carregar um (sobre)nome de planta deveria dar à pessoa o direito de conhecer a sua própria raiz. Sonho.
Calila das Mercês

Saber minhas raízes, de onde venho, quem eu sou, nem sempre foi algo fortalecido nas minhas andanças pela vida. Mas, durante o processo de realização desta pesquisa, foi saber onde estão fincados os meus pés que me fez chegar até aqui. Carrego o sobrenome Oliveira, vindo da família do meu pai, e confesso que sempre foi a parte do meu nome que mais me chamou atenção — exatamente por ser também o nome de uma planta. E foi por isso que o adotei como forma de me identificar no mundo: sempre me apresento como Carol Oliveira. Mas, há pouco tempo, comecei a pensar: de onde vêm meus sobrenomes? Quais são as histórias das pessoas que me antecederam neste solo? Quais são as raízes profundas que me fizeram chegar até aqui?

Essas perguntas vão e vêm constantemente nos meus pensamentos. Em parte, consigo respondê-las, mas não em sua totalidade... Para saudar aquelas(es) que me trouxeram até aqui, deixo registrado o nome e sobrenome das minhas avós e avôs, para que quem vier depois de mim tenha a possibilidade de conhecer suas raízes:

Maria Ferreira da Luz (in memoriam)

Daniel Gomes Machado (in memoriam)

Francisca Cecília de Jesus Oliveira

Sebastião Fernandes de Oliveira (in memoriam)

Carregar os sobrenomes Gomes e Oliveira, e reconhecer que sou herança e sonho dxs que me antecederam, é o que me faz entender que elxs correram para que eu pudesse caminhar e chegar a lugares onde, muitas vezes, nem imaginei estar.

Dito isso, os caminhos desta pesquisa, assim como muitos outros na minha vida, não foram lineares. Tenho compreendido que ela foi realizada por uma pesquisadora em trânsito — e afirmo essa minha posição porque, em muitos momentos, precisei calcular e recalculer a rota, como na canção *Acalanto*, da Luedji Luna: “Eu vou andando pelo mundo como posso / e me refaço em cada passo dado / eu faço o que devo, e acho / não me encaixo em nada...”

Essa música reverbera em mim porque, em muitos passos durante o processo do mestrado, senti que não me encaixava em nada. Mas caminhei como dava.

Minha mudança de Belo Horizonte (BH) para São Paulo (SP) foi, inicialmente, muito desafiadora. Até me mudar de estado, não tinha dimensão do quanto era territorializada em BH — mais especificamente, no Morro do Papagaio. Sair do meu território me causou estranhamento, medo e a sensação de não saber para onde ir. Era como se eu estivesse sem rumo, sem direção. Eu não me reconhecia: não me encaixava na forma como a cidade se organiza, nas dinâmicas de relação com a temporalidade, no bairro onde morei — que tinha formas de sociabilidade muito diferentes das que eu estava acostumada. Primeiro, por estar em outra cidade. Segundo, por não ser um território favelado. Esse, creio, foi o ponto que mais me impactou. Porque eu me reconheço favelada, eu me vejo e me identifico nas pessoas e no território. Estar fora do meu território foi estar fora da minha zona de conforto. Foi estar fora do meu lugar de pertencimento.

Aqui deixo um agradecimento em especial à minha terapeuta, que em cada sessão de terapia durante minha estadia em SP me ajudou a fincar também os pés naquele solo e a reconhecer que, onde eu estiver, por mais longe que seja, carrego em mim o Morro do Papagaio. Porque não é somente sobre *estar*, é sobre *ser*. Então, inicio este diário de campo dizendo: **EU SOU FAVELADA!!!**

5.1 Das trilhas e caminhos até aqui...

Em 2021, após já ter passado por quatro processos seletivos para o mestrado — e já com um sentimento de cansaço, quase com a ideia de que talvez isso não fosse para mim — decidi fazer uma busca pelos processos seletivos abertos naquele momento. Me deparei com o processo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Em um primeiro momento, pensei: “Que nada... eu, entrar na USP? Acho melhor não.” Mas já estava com o projeto pronto, e a única coisa que faltaria para aquele processo era a escrita de um memorial descritivo — que, diga-se de passagem, foi o que me aproximou da *escrevivência*, que hoje assumo como ponto de partida para a minha escrita e para a minha pesquisa.

Após uma reflexão em uma sessão de terapia, compreendi que deveria tentar. Afinal, só teria certeza de que não passaria se tentasse.

Fiz minha inscrição! O processo como um todo foi tranquilo, e ao mesmo tempo turbulento. Eu estava trabalhando em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, num

momento em que retornávamos a algumas atividades presenciais após a pandemia da Covid-19. Conciliar correções dos PETs, preparativos para o retorno às aulas e os estudos para o processo seletivo foi uma dança complexa. No dia da primeira etapa da prova, fiquei com medo — achava que não tinha tido tempo suficiente para estudar as referências previstas no edital. Pensei em desistir. Mas refleti: “Será que realmente não dou conta? Ou estou me sabotando?”

Lembrei-me do texto da professora Letícia Nascimento, no qual ela reflete sobre como sua sabotadora sempre a acompanhou — e sobre a importância de fazer as pazes com ela para seguir em paz: “Passei a estabelecer essa relação com minha sabotadora não mais como minha inimiga. Aprendi a lidar com ela, com meus medos, minhas inseguranças.” (Nascimento, 2020, p. 8)

Realizei a prova. Fiquei feliz porque, ao abrir as questões dissertativas, consegui mobilizar referências que já faziam parte da escrita do meu projeto. Fiz a prova com tranquilidade e, ao finalizar, sentia um misto de sensações. De um lado, o dever cumprido, por ter argumentado com embasamento. De outro, a dúvida: “Será que foi suficiente para passar à segunda etapa?”

Passei!

A segunda etapa era a avaliação do projeto escrito. Era a parte em que eu tinha mais confiança — afinal, já estava me debruçando sobre aquele projeto há muito tempo. Ainda que houvesse ajustes a fazer, estava bem elaborado. Projeto aprovado.

A terceira etapa era a que eu mais temia: a entrevista. No dia, estava um pouco ansiosa. Preparei uma apresentação daquelas bem formais. Mas a entrevista foi completamente diferente do que eu imaginava. A avaliadora pediu que eu relatasse por que escolhi o programa da FEUSP. Ao final, perguntou como faria para estudar em São Paulo, morando em BH. Disse que estava organizada para isso há anos — o que era verdade. Mas, por dentro, minha resposta foi: “Vou dar meus pulos”. Ou, como dizem as velhas da minha vida: “Vou me virar”.

No dia do resultado final, eu oscilava entre “espero que dê certo” e “tenho certeza de que não deu certo”. Estava nervosa. Meus irmãos e meu companheiro, que sabiam da importância daquele momento, também estavam — perguntavam de tempos em tempos: “E aí, saiu o resultado?”

Até por volta das 14h, olhei várias vezes o site, e nada. Chamei meus irmãos para ver um filme, tentando espantar o nervosismo. Foi só no final da tarde que chegou a notícia: uma

grande amiga viu meu nome numa postagem de uma conhecida que também havia feito o processo. Me mandou mensagem. Fiquei sem reação. Depois fui conferir o resultado...

PASSEI!

Comemorei muito. Nunca imaginei que estudaria na USP — e ali estava eu, aprovada. Agora, era hora de dar meus pulos.

5.2 Das despedidas e das chegadas... Eu não ando só!

*Não mexe comigo
Que eu não ando só
Eu não ando só
Que eu não ando só
Não mexe não
Não mexe comigo
Que eu não ando só
Eu não ando só
Que eu não ando só.
Maria Bethânia*

No dia 01/04/2022, iniciava minha despedida de BH. Lembro-me de ter mandado uma mensagem para xs amigxs mais próximas(os/es), convidando-ás(os/es) para ir ao Bar Afro Pub, pois seria ali que eu me despediria das pessoas importantes na minha vida — dar-lhes-ia um abraço de "até logo". Fiz isso porque, naquele momento, eu precisava de forças até mesmo para conseguir embarcar para São Paulo. E essa despedida — nem sei se posso chamá-la assim — me nutriu de amor e afeto, para que eu pudesse iniciar aquela nova fase da vida compreendendo que sou querida, sou amada e, acima de tudo, tenho um lar para onde posso voltar sempre que precisar. Tive a certeza de que eu não caminho sozinha.

Desse dia, tenho poucos registros — logo eu, que sou uma pessoa que ama capturar os momentos felizes da vida em frames fotográficos. Mas o que tenho deixarei aqui registrado, para que fique documentado que muitas pessoas me fizeram persistir e não desistir pelo caminho. Foi cada abraço, cada sorriso daquele dia que me fez entender que, no caminhar, a gente nunca está só — por mais que, muitas vezes, possamos pensar que sim.

Então, aqui já fica registrado meu agradecimento às(aos/es) amigas(os/es) de vida que me deram forças para caminhar.

Imagem 8 – Até breve.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

5.2 Das despedidas e das chegadas... Eu não ando só!

Chorei! O dia de me mudar chegou. Levei na bagagem memórias, abraços, sorrisos e o sonho que eu tinha de fazer dar certo. Mas, acima de tudo, levei a saudade dxs meus pais, dxs meus irmãos, dxs meus companheiros. Voei para São Paulo com a certeza de que a vida estava prestes a mudar no instante em que eu embarcasse no avião.

Minhe terapeuta, uma vez, me disse: “um movimento muda tudo”. Ali eu entendi, finalmente, o que ele quis dizer. No momento em que decidi passar pelo processo seletivo, minha trajetória mudou completamente — tanto que a maior mudança de todas aconteceu: eu fui morar em São Paulo.

Chegar em SP foi me deparar com uma cidade imensa, em todos os sentidos. Eu, tão mineira, desconfiada de tudo, cheguei a um lugar em que tive que botar a cara. A primeira coisa

que ouvi quando peguei um Uber foi: “você não é daqui, né?”. Isso só porque dei um “boa tarde” — e talvez toda a minha mineirice tenha aparecido nesse simples “boa tarde”.

Eu, que sempre achei que não tivesse sotaque, descobri que não só tenho, como tenho sotaque de belorizontina.

O primeiro mês foi o mais difícil. Eu queria voltar para casa todos os dias. Não me encontrava ali, não me reconhecia em nada. A saudade de casa dominava meus dias — e ainda havia a incerteza de encontrar um bom lugar para morar. Um grande alívio foi encontrar Raquel, Eduardo e Simone, grandes amigos que SP me deu e que foram como um porto seguro naquele momento. A eles, já deixo aqui os meus agradecimentos.

A adaptação àquela nova etapa da vida não foi fácil. Mas acredito que o dia a dia na universidade, os encontros com as pessoas que se tornaram amigas, as várias sessões de terapia, os conhecimentos e trocas nas disciplinas, os encontros do GPEF e a música “*Andar com fé*”, do Gilberto Gil — que se tornou quase um mantra — me fizeram compreender o motivo de estar ali. Ajudaram-me a compreender e a botar fé na minha própria caminhada...

...Andar com fé eu vou,
que a fé não costuma "faiá"
Certo ou errado até
A fé vai onde quer que eu vá
Ô-ô
A pé ou de avião
Mesmo a quem não tem fé
A fé costuma acompanhar
Ô-ô
Pelo sim, pelo não.
Andar com fé eu vou,
que a fé não costuma "faiá"
Andar com fé eu vou,
que a fé não costuma "faiá"...

5.3 Caminhos que vão e voltam...

Viver é partir
Voltar e repartir
Partir, voltar e repartir
Viver é partir
Voltar e repartir
Partir, voltar e repartir...
Emicida

Em meados de agosto de 2023, meus caminhos se alteraram. Uma grande mudança na minha vida — e nos rumos da pesquisa — se iniciou: fui nomeada como professora de Educação

Física da rede municipal de Belo Horizonte. Naquele momento, essa nomeação não estava em meus planos, visto que eu estava prestes a realizar a qualificação da pesquisa e já havia um cronograma para o desenvolvimento das entrevistas no segundo semestre daquele ano. Tudo precisaria ser repensado.

Ser nomeada foi a realização de uma das minhas maiores metas no campo profissional. Desde muito nova, tinha o desejo de ser funcionária pública. Acredito que esse desejo tenha se intensificado quando trabalhei como monitora de informática em uma escola da rede municipal de BH, pois via que essa seria uma possibilidade de estabilidade financeira para pessoas como eu — ou que vêm de realidades próximas à minha.

O serviço público sempre se apresentou como uma das alternativas mais próximas de mudança de vida. Desde criança, vi meus tios e tias realizando inúmeras provas de concursos públicos. Com o passar dos anos, vi a vida daqueles que foram nomeados se modificando. Isso foi, para mim, o gatilho para entrar também na vida de “concurseira”.

A rota foi recalculada! Voltei para BH sem saber muito bem quais seriam os próximos passos:

Como seguiria o cronograma da pesquisa?

Como realizaria as entrevistas em SP, morando em BH?

Como finalizaria o texto de qualificação em meio à correria com documentação e exames para a posse?

Como conciliaria o início na escola com os estudos do mestrado?

Muitas questões... que naquele momento eu não sabia como responder.

O início na escola foi tão intenso que, por alguns momentos, cheguei a pensar que não conseguiria dar conta de tudo. A frase que mais tenho usado e pensado ultimamente é: “a vida tá acontecendo e eu estou acontecendo com ela!” Porque em muitos dias sinto que estou conseguindo caminhar com tranquilidade, equilibrando todos os pratos da minha vida. Mas há dias em que parece que todos vão cair — e que não estou conseguindo fazer nada com serenidade. Parece que está tudo meio atropelado... ou que eu estou sendo atropelada pela vida (*rindo de nervoso*).

Mas estou seguindo como posso, da melhor forma que consigo.

Estando na escola, como professora de crianças de 7 a 12 anos, acabei me questionando sobre a pesquisa. Eu, que sempre pesquisei juventudes negras e faveladas, fui impactada pelas infâncias negras e faveladas. Comecei a pensar — e talvez repensar — minha pesquisa. Nunca

tinha sido tão profundamente atravessada pela necessidade de refletir sobre como as infâncias negras e faveladas são pensadas (ou não) na escola.

Mas entendi também como minha pesquisa passou a fazer mais e mais sentido para mim, especialmente ao pensar as identidades faveladas. Minhas estudantes são todxs moradorxs do mesmo lugar que eu. Eu me reconheço em cada uma das crianças — e sinto que elas também se reconhecem em mim.

Sou atravessada pelo que cada uma traz sobre sua vida, suas vivências, suas ausências, suas presenças...

Estar na escola durante o tempo final desta pesquisa me atravessou de maneiras que as palavras talvez não sejam capazes de expressar. Sinto que cada palavra que agora escrevo é inundada pelos sorrisos, pelas lágrimas e pelos abraços das minhas(eus) estudantes que hoje são crianças, mas que amanhã serão as(os/es) jovens do Morro do Papagaio. Escrevo aqui sem problematizar a ideia de colocar infâncias e juventudes como meras passagens, ou apenas como futuro. Infâncias e juventudes são o presente, que se referencia no passado para projetar o futuro.

5.3.1 Caminhos tomados...

A pesquisa caminhou à medida que eu caminhava, com um passo de cada vez. A intensidade da chegada na escola me fez olhar com menos intensidade para a minha pesquisa, que acabou tendo um tempo outro para ser realizada, escrita e pensada. Isso não significa que ela ficou parada, mas foi um respiro — que talvez eu precisasse para compreender como retornar.

Após o exame de qualificação, que aconteceu em 10 de outubro de 2023, muitas coisas foram refletidas e várias incógnitas abertas. Percebi que ainda havia muito trabalho a ser feito, muitas reflexões a serem iniciadas, aprofundadas ou repensadas. E que, para isso, precisaria de fôlego — de adentrar teorias que eu, inicialmente, não havia considerado.

Com a mudança para BH, o que havia sido inicialmente planejado para a próxima etapa da pesquisa caiu por terra. Minha intenção era, para além das entrevistas com as(os) estudantes, realizar algum tipo de imersão nas escolas, para ter mais elementos com que pensar as realidades e observar as subjetividades. Esse passo não estava previsto na metodologia da pesquisa, pois surgiu à medida que compreendi que muitas questões — para além do conceito de favelas e periferias — emergiam como pontos possíveis de reflexão. Entre elas:

Quais as formas de elaboração de pertencimento ao território favelado?

Como as vivências juvenis interferem no espaço escolar?

Como a escola, dentro de contextos favelados em São Paulo, se articula com o território?

Essas perguntas surgiram durante a disciplina *Produção da Periferia e a Produção da Vida na Metrópole*, ofertada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Essa disciplina foi de extrema importância para que eu conhecesse mais sobre como a cidade de São Paulo se organiza, tanto conceitualmente — a partir das referências mobilizadas — quanto na prática — pelas visitas de campo que realizamos em regiões centrais e periféricas da cidade.

Essa compreensão veio do entendimento de que, mesmo partindo de uma experiência como pessoa favelada, a minha vivência e o que constitui os territórios em BH são diferentes do que constitui as juventudes negras e faveladas em São Paulo. Ainda que existam semelhanças territoriais, as vivências faveladas são diversas, porque as(os/es) sujeitas(os/es) que as constroem também são. Como mencionado em capítulo anterior, o conceito de território é elaborado e ressignificado pela experiência das pessoas que o habitam e o constroem. Não colocá-los todas(os/es) no mesmo lugar sempre foi, para mim, um ponto sensível, pois não queria incorrer no erro de homogeneizar as territorialidades faveladas, reproduzindo uma perspectiva de olhar única.

Esse é um receio que me atravessa desde que a alteração dos caminhos da pesquisa se fez necessária: será que darei conta de mostrar, em palavras, a pluralidade de existências e vivências negras faveladas? Será que não estarei, sem querer, olhando a partir da lente da universalidade? Esses questionamentos me inquietam, porque, mais do que uma pesquisa, há aqui também a minha história, a dxs jovens que constroem este trabalho comigo e a de várias pessoas que estão “botando fé” nessa caminhada.

Com essas inquietações, as entrevistas foram realizadas em março de 2024 — já com o prazo apertado e com medo de não haver tempo suficiente para analisar o material com a devida dedicação.

Com a materialidade da ida ao campo, junto com Marcos, meu orientador, realizamos uma reunião online com os professores Flávio, Dinho e JP, que gentilmente se propuseram a contribuir e mobilizaram algunxs de suas(eus) estudantes para a realização das entrevistas. Elas precisaram ser marcadas em tempo recorde, pois eu havia conseguido liberação de apenas uma

semana na escola — semana essa que, inclusive, tinha um feriado. Isso resultou em apenas três dias úteis para realizar todas as entrevistas.

Na reunião com os professores, apresentei o tema da pesquisa. Marcos e eu tiramos as dúvidas que surgiram, e ficou combinado que, em cada escola, os professores selecionariam de 8 a 10 estudantes. Quando Marcos sugeriu esse número, me assustei. Pensei logo: “nossa, serão muitas entrevistas, teremos condições de realizar tudo isso?” Mas ele completou dizendo que era melhor ter mais, para garantir uma margem de segurança, caso necessário.

Assim, cada professor se prontificou a selecionar estudantes que estivessem dentro do perfil estabelecido: pessoas negras e faveladas com idade entre 15 e 20 anos.

Na primeira escola, foram selecionadas inicialmente 6 estudantes. Na segunda, 8 estudantes. Na terceira, 7 estudantes. Totalizando 21 entrevistas.

Saí de BH com muitas expectativas, medos e uma programação de três dias que, na minha mente, não poderia falhar. Encontrei alguns tropeços, que não impediram o caminhar, mas me fizeram refazer rotas.

5.3.2 Partir, voltar e repartir...

Ao chegar às escolas e me deparar frente a frente com todas(os/es) as(os/es) estudantes, muitas emoções e sentimentos vieram à tona. Acho que o primeiro — e talvez o mais importante — foi o de reconhecimento mútuo, a partir dos fragmentos das histórias de vida daqueles jovens.

Reconheci neles(as/es) a Carol estudante que fui: passando pelos mesmos dilemas com relação à cor da pele, à textura do cabelo, ao lugar onde morava e aos sonhos que tinha — ou seja, sobre o que constitui as minhas identidades.

Durante as entrevistas, me emocionei, me compadeci, me revoltei. Cada fala, cada trajetória de vida, volta e meia me lembrava das(os/es) minhas(eus) estudantes. E, embora as narrativas fossem distintas em tempo e espaço, se assemelhavam. Isso tornou ainda mais evidente para mim como a história e a trajetória de pessoas negras apresentam pontos de conexão, mesmo quando se expressam de maneiras distintas.

É por isso que a *escrevivência* de Conceição Evaristo se apresenta de maneira tão potente nesta pesquisa. As reflexões desenvolvidas nas aulas da disciplina *Escrevivência: sujeitos, lugares e modos de enunciação – corpus literário em diferença*, realizada no Instituto

de Estudos Avançados da USP, ficaram marcadas em minha memória. Especialmente a ideia de que a escrevivência é atravessada por uma memória que é histórica.

Nesse sentido, não é possível abandonar — ou sequer ignorar — como historicamente os corpos negros e favelados são vistos e representados na sociedade brasileira. E essa historicidade precisa ser considerada se quisermos pensar uma educação equânime para esses jovens.

A partir disso, nas próximas linhas, narrarei como foi a chegada em cada uma das escolas.

5.3.2.1 Dia 1 – 25 de março de 2024 – Primeira Escola

A primeira escola se situa no bairro Parque Claudia, no Capão Redondo, localizado na Zona Sul de São Paulo. Cheguei à escola por volta das 7h e fui recebida pelo professor JP, que logo me informou que, naquela manhã, havia uma condição atípica: algumas(os) estudantes haviam sido liberadas(os) e outras(os) não compareceram às aulas, o que fez com que as(os) estudantes previamente selecionadas(os) por ele não estivessem presentes.

Inicialmente, projetamos a realização de 6 entrevistas, mas, diante da situação inesperada, foram realizadas apenas 2: uma com uma pessoa já convidada e a outra com uma pessoa que se voluntariou em uma das turmas em que o professor daria aula naquele dia. O professor prontamente me encaminhou para uma sala de leitura, um espaço mais reservado, para que as entrevistas ocorressem com tranquilidade.

As entrevistas aconteceram de forma tranquila. Notei que uma das pessoas era mais tímida, respondendo diretamente a cada questão, sem muitos detalhes. Em se tratando de uma entrevista narrativa, os detalhes são profundamente importantes. Por isso, adaptei as perguntas para que a pessoa se sentisse mais à vontade e motivada a trazer sua história de vida.

Por se tratar da primeira escola e das primeiras entrevistas, fui percebendo como o roteiro de questões funcionava e como ele deveria ser adaptado para os dias seguintes. Por exemplo, percebi a necessidade de incluir, antes da pergunta geradora, uma questão sobre como a pessoa se identificava — se como favelada ou periférica — pois constatei que os termos assumem significados diferentes, a partir da vivência de cada sujeito. Pensar em como cada pessoa se identifica tornou-se importante, também como forma de validar e respeitar cada história narrada.

Muitas reflexões sobre as possíveis análises começaram a despontar ali. Ficou muito marcado para mim esse primeiro dia, especialmente a forma como a ideia de periferia ou favela se constituía no imaginário das pessoas entrevistadas.

5.3.2.2 Dia 2 – 26 de março de 2024 – Segunda Escola

A segunda escola está localizada no bairro Jardim das Rosas, também no Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo. Cheguei à escola às 7h e fui recebida por uma funcionária que, por alguns instantes, ficou em dúvida se eu era uma nova estudante, até eu mencionar que aguardava o professor Flávio para realizar entrevistas com estudantes. Fui encaminhada à sala de professores, onde esperei sua chegada.

Quando Flávio chegou, fomos até uma das salas da 3ª série. Sentei-me em uma cadeira vaga e, mais uma vez, fui confundida com uma estudante. Uma aluna me olhou atentamente e disse: “Esse lugar é meu, tem outros lugares vagos.” Prontamente pedi desculpas e me acomodei em outro local. Trago essa situação porque ser confundida com estudante, principalmente em escolas de Ensino Médio, é algo que sempre me intriga — e acontece com frequência.

Após a chegada das(os) estudantes, o professor me apresentou à turma como a professora responsável pela pesquisa de que ele havia falado, e perguntou quem gostaria de ser a primeira pessoa entrevistada. Nos encaminhamos para a sala onde ficavam os equipamentos tecnológicos da escola — alguns tablets e computadores — e, por não estar em uso naquele dia, foi um espaço adequado para as entrevistas.

Neste dia estavam previstas 8 entrevistas, que foram todas realizadas. As duas últimas, por conta do tempo, aconteceram em duplas, pois já era próximo do fim do horário escolar. Assim como na primeira escola, o perfil das pessoas entrevistadas variou bastante: desde estudantes que respondiam com muitos detalhes até aquelas(es) que eram mais objetivas(os) nas respostas. Por isso, a forma de condução das perguntas, especialmente as da terceira fase (questões de equilíbrio) da narrativa, foi se ajustando a cada entrevista.

Um aspecto marcante nesse dia foi o fato de uma das pessoas entrevistadas carregar o livro *O pacto da branquitude*, de Cida Bento. Isso me inquietou e me fez pensar sobre a importância de estudantes conhecerem e acessarem referências negras, sejam elas acadêmicas ou não.

5.3.2.3 Dia 3 – 27 de março de 2024 – Terceira Escola

A terceira escola está situada no bairro Santo Antônio, em Osasco, na região metropolitana de São Paulo. Cheguei à escola às 7h15. Assim como nas escolas anteriores, fui confundida com uma estudante por um funcionário. Informei que aguardava o professor Dinho, que logo veio até a portaria me receber. Repassamos os combinados sobre a pesquisa. Ele me explicou que havia selecionado inicialmente 7 estudantes e me conduziu até a sala de professores, onde permaneci até o início das entrevistas.

As entrevistas aconteceriam na sala de informática, que não estaria em uso naquele dia e oferecia mais tranquilidade. O professor me informou que algumas(os) estudantes haviam faltado, o que resultou na ausência de duas pessoas que estavam inicialmente na lista.

Ao iniciar as entrevistas, já no terceiro dia de campo, eu me sentia mais confortável com as perguntas e com o contato com estudantes. Já sabia quais caminhos estavam funcionando melhor e quais ajustes seriam necessários. No entanto, percebi que, nesse dia, havia mais timidez e nervosismo. Isso exigiu adaptações nas perguntas, para que as pessoas se sentissem mais à vontade com minha presença e pudessem se expressar com mais liberdade.

Enquanto eu entrevistava, o professor Dinho buscava novas pessoas voluntárias para participar da pesquisa. No final, avaliamos que o número e a qualidade das entrevistas haviam sido satisfatórios. Finalizei um pouco mais cedo do que nos dias anteriores, com um misto de sensações e muitas reflexões fervilhando em minha mente.

As narrativas me chamaram atenção especialmente pela forma como algumas(os) estudantes falaram da importância de participar da entrevista. Relataram que se sentiram ouvidas(os), que consideraram aquele momento importante. Uma fala, em especial, me tocou profundamente:

“Gostei muito dessa conversa. Acho que é uma conversa muito necessária, muito importante. Deveria ter mais coisas assim para os alunos. Eu acho que tudo que eu queria falar, eu falei.” (Rosa Parks)

Outras falas como a de Rosa apareceram em diversas entrevistas, especialmente aquelas marcadas pelo agradecimento e pela valorização do diálogo. Uma estudante me disse que quis participar da pesquisa porque entendia que aquilo poderia mudar sua realidade, e que contar sua história talvez fizesse com que sua sobrinha e outras meninas negras não passassem pelo que ela viveu na infância.

Ouvi muitas histórias parecidas com a minha. Vi olhos que brilhavam ao se reconhecerem nos meus. Ouvi vozes trêmulas e engasgadas pelo choro — que, por vezes, precisei conter também como pesquisadora, porque aquele choro também era meu. Em todas as entrevistas, havia um reconhecimento mútuo entre mim e as(os) estudantes, seja pelo reconhecimento da minha negritude, seja da minha favelidade — que fiz questão de marcar e valorizar em cada conversa.

Finalizei o campo de entrevistas com a certeza de que essa foi uma das experiências mais importantes da pesquisa. Eu precisava ouvir essas juventudes negras e faveladas. Para além da pesquisadora que sou, precisava ouvir essas vozes. Porque, em cada narrativa, ouvi minha própria voz. Ouvi a voz das minhas irmãs, dos meus irmãos, das pessoas com quem compartilho vida e caminhada. Ouvi uma juventude que, muitas vezes, foi silenciada, mas que agora decide não mais se calar. Uma juventude que se mostra, se afirma, que grita que nossas vidas e nossas vozes importam. Que não vai arredar o pé e seguirá dizendo quem é — e de onde vem.

Então, é isso! Não é uma contribuição, é mais um aviso. Se isso aqui foi escrito, eu gostaria de falar: se mostre, se mostre! Porque quanto mais nós, periféricas(os/es) e negras(os/es) — ainda mais pessoas negras — nos mostramos, mais vão ver quem somos. As pessoas vão sentir quem a gente é. Quando a gente incomoda um padrão, quando a gente incomoda uma sociedade, a gente é sentida(o/e). Pessoas famosas, como Mano Brown, são sentidas até hoje! Quando você ouve, não está ouvindo só uma música — você está sentindo, você está se sentindo. Então, é isso: se sinta, se mostre para as pessoas! (Sabotage)

CAPÍTULO 6: EU SOU NEGRA E FAVELADA: COSTURAS IDENTITÁRIAS

Neste capítulo, as narrativas foram articuladas de maneira a apontar caminhos para o entendimento de que a afirmação como pessoa negra e favelada passa, inicialmente, pelo sofrimento de compreender-se como tal e por trajetos de superação da violência e dos estigmas criados para essas corporalidades, com base na articulação entre territorialidade e raça. Também se estabelecem relações com as trajetórias escolares, pautadas nas construções históricas que atravessam as vivências de corpos negros e favelados na escola e em como as permanências e os rompimentos com determinadas perspectivas podem favorecer a valorização de suas identidades raciais e territoriais.

As narrativas dialogam entre si, de um tópico a outro, enquanto as reflexões flutuam entre uma e outra, compondo diálogos inspirados na análise episódica dos fragmentos das histórias narradas por cada uma(um/ume) das(os/es) participantes.

6.1 Do sofrimento ao empoderamento a partir do entender-se negra(o/e)

Compreender-se e afirmar-se como pessoa negra, ainda que muitas vezes seja percebido como um processo de autoafirmação individual, passa por uma memória coletiva sobre o conceito e a representação do que é ser negra(o/e) no Brasil. Conceição Evaristo, em entrevista ao canal do YouTube *Leituras Brasileiras*, afirma que as experiências de pessoas negras partem de um lugar histórico. Nesse sentido, pensar como as identidades negras juvenis são afirmadas ou não é compreender que existe um caminho histórico nacional que levou muitas dessas pessoas a se afastarem ou a negarem suas raízes negras.

Como aponta Luís Gama em sua narrativa, ao afirmar que sentia medo de se declarar uma pessoa negra, pelo temor do sofrimento que isso pudesse causar:

Foi um pouco complicado porque antes eu meio que tinha medo de me declarar negro. Até meus 12 anos de idade eu falava: não, eu não sou negro. Eu sou pardo, eu sou moreno. A partir do momento que eu comecei a ter mais entendimento e olhar mais a televisão, jornais e ver como a sociedade era agressiva com pessoas negras, eu comecei a ter medo. Por ver tantos casos de racismo na televisão, eu tinha medo de me autodeclarar negro e por isso sofrer, entendeu? Mas, depois que eu comecei a ver que a gente tem que lutar contra o racismo, eu resolvi me intitular negro (Luís Gama).

Em *Memórias da Plantação* (2019), Grada Kilomba escreve um capítulo de apresentação no qual traz reflexões sobre as contradições da língua portuguesa. Ela aponta como nossa linguagem foi construída com base em ideais colonialistas, machistas e binários,

privilegiando sempre o masculino. A linguagem não contempla formas outras de se referir ao gênero e ainda se utiliza de expressões racistas para designar pessoas negras.

Compreendemos a importância dessas reflexões e, por meio de movimentos de resistência — como os protagonizados por pessoas não binárias —, empregamos hoje termos neutros na fala e na escrita.

É por essas questões históricas, que envolvem tanto a memória negra quanto as disputas linguísticas de representação, que tornar-se negra(o/e) é doloroso, como afirmam as(os/es) jovens entrevistadas(os/es). Nas páginas a seguir, são analisadas as narrativas referentes ao processo de reconhecimento como pessoas negras.

6.1.1 Foi aquela coisa de começar a ver beleza em mim

Eu falo que eu não tive que me descobrir — nossa, me descobri uma pessoa negra — eu sempre soube que eu era, eu tive que me aceitar e não foi fácil não, tive que ter muito apoio (...) Então, essa construção de me aceitar não foi algo fácil. Primeiro eu tive que aceitar que eu não era branca, eu não era morena escura, eu era uma pessoa negra. Acho que o primeiro ponto foi esse. Depois foi aquela coisa de começar a ver beleza em mim. Acho que a primeira coisa que eu fiz foi buscar referências em mulheres negras para entender a nossa história, os movimentos, e depois entender essa autoconstrução de ir aceitando os meus traços e me aceitando da forma que eu sou. E começava a ver beleza em mim, porque se eu não vejo beleza em mim, eu não vejo beleza no outro. Assim, eu não consigo ver beleza nos meus. Então, não tem como eu me gostar, me aceitar ou aceitar o meu povo sendo que eu não vejo isso em mim. Então, foi uma coisa que hoje em dia eu posso dizer que eu me amo, que eu me aceito do jeito que eu sou, que consigo ver beleza em mim, consigo ver beleza nos meus. Mas não foi uma construção fácil me aceitar, me identificar, especialmente quando você não tem nenhum apoio, em questão de família, de pessoas com quem você convive (Rosa Parks).

Rosa Parks nos apresenta como sua construção como mulher negra passa pelo entendimento do que é ser negra e pela busca de referências nas quais pudesse, de alguma maneira, se espelhar para se autoconstruir. Ela buscou em mulheres negras a história e a imagem do que é ser negra, resultando em um rompimento com a idealização da branquitude — que por muito tempo foi o espelho no qual pessoas negras se olhavam e se referenciavam, muitas vezes tentando passar ilesas pelos tentáculos do racismo.

Gomes (2020, p. 158) aponta que uma pessoa negra:

Se constrói como sujeito imerso numa tensão entre a imagem socialmente construída em um processo de dominação e a luta pela construção de uma autoimagem positiva. Não permitir que tal imagem social destrua sua autoimagem é um desafio. Construir uma autoimagem, um ‘novo negro’, que

se pautar nas referências identitárias africanas recriadas no Brasil, também o é. Esta última tem sido uma das estratégias de identidade construídas por uma parcela da população negra.

Hoje, podemos observar que há duas perspectivas de representação para pessoas negras: uma, ainda perpetuada pela ótica colonial, que as enxerga como não humanas e as posiciona em lugares marginais; outra, recriada pela própria população negra, que, por meio de tecnologias afro-diaspóricas de beleza e conhecimento, vem escurecendo a imagem do que é ser negra(o/e).

Esse processo se aproxima do que Santos (2021) chama de “saber-se negra(o/e)”: compreender que se vive uma experiência de racialização em uma sociedade que tenta massacrar identidades negras, mas que, ainda assim, tal experiência se compromete com o resgate de memórias ancestrais e a recriação de potencialidades.

6.1.2 Quando você passa a sua vida inteira sendo questionada, você começa a se questionar

Eu passei a minha vida inteira sendo invalidada nessa questão, sendo menosprezada e sendo feita de chacota, e agora eles querem que eu esteja muito forte e muito preparada para bater no peito e falar com orgulho quem eu sou. Não que eu tenha alguma vergonha, mas quando você passa a sua vida inteira sendo questionada, você começa a se questionar. [...] Então, eu passei sempre sendo invalidada de algum jeito. Eu me lembro que pelo menos até os meus 11 ou 12 anos, sempre desviei ao máximo desse assunto de autodeclaração de negra, de parda, e até mesmo de onde eu moro. Sempre evitei ao máximo, porque para mim era um tópico que mexia muito comigo, sabe? Muito mesmo. Porque eu enxergava que, por morar em locais como aqui, eu não ia ter oportunidade. Porque toda vez que uma... vamos supor, uma criança era descoberta, ela morava no Sul, ela morava em Minas Gerais — e não na parte periférica dessas regiões —, na parte nobre. Então, eu pensava: ‘Como que eu vou ser alguém? Como que eu vou fazer as coisas que eu quero fazer se eu moro aqui?’. Então, de algum jeito, eu tentava negar para mim mesma de onde eu vinha. (Sérgio Vaz)

Podemos pensar: de onde vem o sentimento manifestado pela entrevistada? Por onde passa essa invalidação? Não precisamos ir muito longe.

Quando nos deparamos com uma sociedade que se estruturou sob uma lógica escravocrata — e que ainda hoje perpetua muitos de seus comportamentos —, percebemos que pessoas negras muitas vezes precisam se dedicar muito mais que outras para que suas trajetórias

não sejam invisibilizadas ou para que sua presença seja minimamente aceita. Não é incomum ouvir frases como: “você precisa ser três vezes melhor que uma pessoa branca” ou “você não pode errar”.

Essa lógica também é refletida na fala de Sérgio Vaz:

É uma coisa que eu escuto muito. Acredito que toda pessoa preta escuta muito e sabe que toda pessoa preta sempre vai ter que estar três passos à frente para ser considerada igual a qualquer outra. A gente sempre vai ter que ter o triplo de informação, o triplo de estudo, o triplo de tudo, o triplo de esforço para a gente ser comparada com uma pessoa branca, mediana, que não faz. (Sérgio Vaz)

Quando uma pessoa negra influente nas redes sociais comete um ato julgado pela sociedade como errado, a cobrança recai quase sempre sobre toda a comunidade negra, como se todas as pessoas tivessem de responder pelo erro de uma.

No Big Brother Brasil de 2021, o primeiro ano com metade do elenco formado por pessoas negras, esperava-se que todas compartilhassem o mesmo posicionamento ou o mesmo letramento racial. Quando uma participante negra se envolveu em conflitos, houve uma grande onda de cancelamento e cobrança pública. Curiosamente, em edições posteriores, uma participante branca com comportamento semelhante não foi alvo de tamanha comoção.

Kilomba (2019) nos ajuda a entender que esse incômodo sentido por Sérgio Vaz desde a infância está ligado a formas de controle social, nas quais a presença da pessoa negra precisa constantemente ser justificada:

Aquelas(es) que questionam exercitam uma relação de poder que define a presença de Alicia como *Fremde* (estranha) e do território como delas(es), traçando uma fronteira clara entre Você, a(o/e) “Outra(o/e)” racial que está sendo questionada(o/e) e tem que se explicar, e Nós, as(os) brancas(os) que questionamos e controlamos. (Kilomba, 2019, p. 115)

Pessoas negras têm suas trajetórias frequentemente invalidadas por uma lógica de poder que recria perspectivas coloniais nas estruturas sociais.

6.1.3 Quando eu finalmente consegui me encaixar, eram pessoas negras

Eu acho que, querendo ou não, tem sempre uma exclusão, né? Então, tipo assim, quando eu comecei na escola, eu sempre era a ‘excluidinha’, assim... Tinha um grupo, aí eu tentava me encaixar em um, tentava me encaixar em outro, e sempre tinha esse negócio, até que eu consegui me encaixar no grupo que era com pessoas negras. Então, quando eu finalmente consegui me

encaixar, eram pessoas negras. [...] Eu acho que a gente, na escola, escuta muitas piadinhas, né? Um tom de ‘brincadeira’, mas com a real intenção de ofender. Então, tipo, os meninos estão zoando um ao outro, aí chamam o menino de preto, de macaco, e aí, se alguém vem falar alguma coisa, geralmente eles dizem que é brincadeira. [...] Então, eu acho que na escola sempre tem esse negócio de exclusão e, quando não tem, tem essas piadinhas. E é sempre o preto engraçado, né? Ele é feito de piada. Então, se você tá no meio dos brancos, ali você é a piada, ou excluído, ou o menos querido. Eu acho que é importante a gente começar a andar com pessoas que primeiro reconhecem sua cor, que tenham vivências parecidas com a sua e também que não deixem fazer esse tipo de coisa com elas. (Jojo Todynho)

Jojo Todynho traz questões importantes sobre como, para jovens negras, as relações de sociabilidade, especialmente na escola, são muitas vezes atravessadas por exclusão. O não se encaixar diz muito sobre como estudantes negras(os/es) precisam, por vezes, se adaptar ou silenciar para não serem rejeitadas(os/es) em seus grupos.

Essa exclusão também aparece em outras narrativas. Rosa Parks, por exemplo, relata como se sentia preterida nas relações afetivas e sociais:

Então tinha sempre essa coisa de comparação. E aí tinha na escola, porque eu nunca tive muitos amigos em questão disso, porque eu era uma criança gorda e uma criança negra. Então, assim, eu era muito excluída em vários aspectos e eu não tinha muitas amizades. Eu via aquelas meninas brancas, padrão, tendo amizades, sendo vistas como as legais, inteligentes, e eu pensava: ‘Por que que eu não posso estar nesse lugar? Por quê?’. E aí foi uma coisa que sempre me deu esse anseio, essa vontade de ser branca e ser tratada como uma mulher branca, porque eu via que era nítida a diferença — tanto entre os colegas quanto nos professores. (Rosa Parks)

Esse tipo de exclusão é um dos braços do racismo cotidiano, que impõe regras — mesmo que de forma implícita — sobre quais lugares, comportamentos e relações são possíveis para essas(es/us) jovens. Na escola, muitas dessas situações passam despercebidas por docentes e gestoras(es/es), tornando o enfrentamento ainda mais complexo.

Essas reflexões dialogam com bell hooks (2017), que em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* relata como sua experiência escolar foi radicalmente transformada após a integração racial. Vinda de uma escola pensada para estudantes negras(os/es), ela ingressou em outra que não tinha compromisso com a luta antirracista, o que evidenciou o impacto da exclusão institucionalizada nas trajetórias escolares de pessoas negras.

Quando entramos em escolas brancas, racistas e desagregadas, deixamos para trás um mundo onde professoras(es) acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De

repente, passamos a ter aulas com professoras(es) brancas(os) cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. (hooks, 2017, p. 12)

Essa passagem dialoga diretamente com as inquietações apontadas por Jojo Todynho e Rosa Parks, na medida em que suas falas revelam que, apesar dos avanços nas discussões sobre racialidade nas escolas, as(os/es) estudantes ainda vivenciam situações de exclusão e preterimento. Isso evidencia que estereótipos e práticas racistas continuam a ser perpetuados cotidianamente.

6.1.4 Às vezes você passa por coisas, você escuta coisas que você não queria

Aí é difícil, é muito difícil. Às vezes você passa por coisas, você escuta coisas que você não queria. E eu cresci... tipo, eu sou forte, hoje em dia eu falo isso com certeza, mas quando pequena eu já sofri muito racismo, eu também já fui muito zoada. [...] Quando eu morava com a minha mãe, a gente não tinha muita coisa assim, então eu era muito 'zuada' de pé de barro, de neguinha, de macaquinho. Só que hoje em dia não faz diferença para mim, se zoam eu ignoro. [...] Foi difícil, mas eu não sei muito o que falar disso. Como eu já falei no começo, eu não aceitava. Eu queria ser que nem minhas amigas, queria entender por que elas tinham cabelo liso e bonito e eu não. O meu era armado, cacheado, e eu queria... eu já alisei muito. Hoje em dia eu aceito, mas eu alisei muito. Já passei muita química no meu cabelo para ele ficar liso. Chorava porque via minhas amigas de cabelo bonito, lindo, e brancas — e eu lá, do cabelinho duro. Hoje, falar isso dói. Só que eu fui crescendo e me aceitando como uma mulher negra. (Carolina Maria)

Assim como na narrativa de Jojo Todynho, Carolina Maria apresenta situações cotidianas de racismo vividas no ambiente escolar. Não é raro escutar estudantes sendo chamadas(os/es) de “neguinho”, “macaquinho”, entre outros apelidos com clara intenção de inferiorizar pessoas negras. A persistência desse tipo de linguagem tem raízes profundas no período colonial, como bem aponta Kilomba (2019), ao discutir a reprodução de expressões racistas no cotidiano linguístico.

Essas expressões, por vezes naturalizadas como “brincadeiras”, fazem parte de um ciclo contínuo de criação e reforço de representações desumanizadoras da população negra. Elas têm o intuito de animalizar e desqualificar a identidade negra, como explica Kilomba (2019, p. 19):

São termos que foram criados durante os projetos europeus de escravatura e colonização, intimamente ligados às suas políticas de controle da reprodução e proibição do ‘cruzamento de raças’, reduzindo as ‘novas identidades’ a uma

nomenclatura animal, isto é, à condição de animal irracional, impuro. (Kilomba, 2019, p. 19)

Outro ponto importante na narrativa de Carolina Maria é o modo como ela afirma que “ignora” essas situações. Esse silenciamento pode ser interpretado como uma estratégia subjetiva de defesa diante da dor provocada pelas violências simbólicas: Para mim não faz sentido, não entra na minha cabeça: se você sabe da dor que a pessoa sente, por que você vai zoar? (Carolina Maria)

Em sua dissertação, Leandro Rafael (2024) discute os limites entre “brincadeira” e racismo nas escolas. Segundo ele, os apelidos e “zoações” com conotação racial se apresentam de duas formas: como atividade descontraída que visa estabelecer laços de amizade e como forma jocosa de confronto, que utiliza características da diferença para ferir.

Ainda segundo o autor, em muitos dos casos com caráter de confronto, as(os/es) estudantes impactadas(os/es) não conseguem reagir e optam pelo silêncio. Esse silenciamento, como mostra Carolina Maria, pode se estender para outras instâncias da escola:

Eu já procurei alguém. Ano passado teve e eu procurei, falei, e meu pai também... já assinou o boletim sobre essas coisas. Só que não muda. Zoam, falam, e eu já deixei. Já tentei falar com os mais velhos. Normalmente ignoram, falam que vão fazer alguma coisa no relatório e, pronto, não fazem nada. (Carolina Maria)

Quando a instituição escolar não age, ou trata com indiferença os relatos das(os/es) estudantes negras(os/es), reforça-se o ciclo de invalidação e exclusão já denunciado por Sérgio Vaz e Jojo Todynho. Nesse sentido, Rafael (2024, p. 135) destaca a urgência de um compromisso coletivo com a educação para as relações étnico-raciais:

Toda forma de decisão ou de omissão impacta as(os) estudantes de diferentes formas. Quando se omite em relação às questões étnico-raciais, mantém-se o racismo institucional a partir do racismo por denegação.

Dessa forma, as narrativas evidenciam como muitas vezes há um silenciamento diante das agressões racistas sofridas por estudantes negras(os/es), o que intensifica o sofrimento e impede a construção de um ambiente escolar verdadeiramente democrático e inclusivo.

As professoras Benilda Brito e Valdecir Nascimento (2013) alertam que tais situações, muitas vezes tratadas como “bullying”, precisam ser nomeadas corretamente:

É expressamente importante que compreendamos que se trata de racismo, uma vez que ele terá impactos muito diferentes na vida das pessoas. Embora ambas as práticas sejam formas de violência, convém diferenciá-las: “o bullying inferioriza e o racismo desumaniza”. (Brito & Nascimento, 2013, p. 20)

6.1.5 Eu tenho uma pele que não é o que as pessoas esperam para uma pele negra e eu também não tenho uma pele que as pessoas esperam para uma pele branca

Foi mais pro ano passado mesmo. Eu tenho 17 agora. Foi mais para o ano passado que eu comecei a aceitar que eu tenho uma pele que não é o que as pessoas esperam para uma pele negra e eu também não tenho uma pele que as pessoas esperam para uma pele branca. [...] Mas, quando eu era criança, era bem ruim. Eu sofri muito por conta do meu cabelo e por conta da minha pele. (Whitney Houston)

Whitney explica que seu reconhecimento como pessoa negra ocorreu somente por volta dos 17 anos. Isso porque o tom de sua pele, dentro de uma leitura racializada, não era considerado nem escuro o suficiente para ser lido como “preto” nem claro o bastante para ser lido como “branco”. Essa tensão também aparece de forma contundente nas narrativas de Sérgio Vaz e Jojo Todynho:

Toda vez que eu tentava me autodeclarar como uma pessoa negra, como uma pessoa preta, pelas próprias pessoas negras ou pretas, eu era dita como muito clara para ser preta, muito branca pra ser preta, esse tipo de coisa. [...] Então, o que aconteceu nos últimos anos era me perguntarem como eu me declaro e eu sempre ficar muito tímida ou, às vezes, colocar parda ou, às vezes, colocar... sei lá, sempre pegar pela cor mais clara por essa minha insegurança de me falar como uma pessoa negra. (Sérgio Vaz)

A minha avó é descendente de pessoas indígenas, e sempre que falavam sobre minha cor ou me chamavam de morena, ou de... como que eu vou falar... cor de índia. Usavam esse termo: cor de índia. “Porque a gente tem descendência, então você é cor de índia.” Enfim, sempre tinha essa questão de eu não saber exatamente se eu era negra, se eu era morena. E, quando eu chegava nos locais, as pessoas não me colocavam como preta, mas em casa diziam que eu não era preta porque eu não tinha pele retinta. (Jojo Todynho)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra no Brasil é composta pela soma de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Ou seja, a constituição da população negra brasileira se dá por um conjunto de processos históricos e sociais que a moldaram como a conhecemos hoje.

Quando estudantes relatam dúvidas sobre o pertencimento racial a partir da cor de sua pele, estamos diante de tensões históricas no debate sobre racialidade no Brasil. Quem pode ou

não ser considerado(a/e) negro(a/e)? Para Rodrigo Ednilson de Jesus (2021, p. 46), a ambiguidade das relações raciais no país sustenta a ideia de uma sociedade supostamente “miscigenada” e “indiferenciada racialmente”, ao mesmo tempo em que mantém o ideal branco como referência hegemônica: “[...] de maneira ambígua, mantêm o branco ideal que não se pode, mas que, de modo inconfessável, se deseja alcançar.”

Abdias do Nascimento (2016) reforça que, no Brasil, o marcador da negritude está ligado à aparência — ou, como ele diz, à “marca”. Assim, independentemente da tonalidade da pele, é a aparência que define o lugar social da pessoa negra. Para ele, essa lógica faz parte de um projeto histórico de branqueamento da população brasileira, cuja miscigenação foi promovida como estratégia de eliminação do povo negro:

Fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O ‘problema’ seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. (Nascimento, 2016, p. 84)

O autor descreve a existência de legislações e políticas públicas cujo objetivo era “erradicar a mancha negra” da população brasileira (Nascimento, 2016, p. 86). Portanto, os questionamentos sobre pertencimento racial nas falas das(os/es) estudantes não são ingênuos: revelam a permanência de um projeto eugenista que, ainda hoje, impacta profundamente os processos de identidade racial.

É importante destacar que, no Brasil, a autodeclaração racial segue critérios definidos pelo IBGE, baseando-se na forma como a própria pessoa se reconhece dentro das categorias raciais. No entanto, essa autodeclaração nem sempre é vivida com tranquilidade, como mostram as narrativas citadas. Diante disso, surgem as perguntas: o que é ser pardo? O que é ser preto? Qual o limite entre essas classificações?

No contexto acadêmico e político, essas questões vêm sendo discutidas a partir do conceito de *colorismo*, que ganha destaque nos debates contemporâneos sobre identidade racial. Alessandra Devulsky (2021), em obra publicada na coleção *Feminismos Plurais*, aprofunda essa noção — posso prosseguir com esse trecho na sequência, se desejar.

Um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades que, no Brasil, é oriundo da implantação do projeto colonial português, quando da invasão do território. Um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamentalmente eurocêntrico. Seja em torno do fenótipo, seja com

relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco. (Devulsky, 2021, p. 13)

A autora traça reflexões sobre como as diferentes maneiras de se reconhecer negra(o/e) são fixadas também a partir de um olhar branco e hierarquizadas dentro de um contexto social. De forma geral, quanto mais escura a pele de uma pessoa, menos acessos e privilégios ela terá; e, ao contrário, quanto mais clara for a tonalidade da pele negra, maior será a passabilidade social atribuída a essa pessoa. Isso não significa que o racismo não a atravessará, mas que ele se manifestará de formas diferentes.

Portanto, quando Whitney Houston, Sérgio Vaz e Jojo Todynho narram o desconforto em se reconhecerem como pessoas negras, levanta-se aqui um importante questionamento para a sociedade, para a escola e para docentes: será que estamos, de fato, tratando de maneira coerente — e escurecida — as questões raciais em nossos espaços de formação? Ainda vemos pessoas negras com dificuldade de se reconhecerem como tais, ao mesmo tempo em que cresce o número de pessoas brancas que se autodeclaram negras (pardas) para acessar processos seletivos. Torna-se, portanto, imprescindível que esses debates ocorram de forma contínua e comprometida nas escolas, com estudantes, docentes e a comunidade escolar.

6.2 Favelidades possíveis: as construções subjetivas de corporalidades a partir da territorialidade

A partir das narrativas estudantis, compreendemos como as juventudes vêm construindo suas identidades faveladas. Assim como no subcapítulo anterior, em que relacionamos construções identitárias com foco na racialidade, neste capítulo analisamos as construções da identidade favelada.

É importante frisar que as(os/es) jovens se identificam como pessoas faveladas e/ou periféricas, pois — com base nos referenciais desta pesquisa — compreendemos que há questões que envolvem o uso do termo, bem como o estigma social que lhe é atribuído. Também aparecem nas falas dimensões ligadas à estrutura física do território, que impactam diretamente na forma como as pessoas se enxergam nele.

Aqui eu não tenho como uma favela, tenho mais como periferia. Conheço muitas favelas e tenho muitos amigos que moram dentro. E aqui eu posso, pelo menos no local onde moro, aqui no Parque de Santo Antônio, dizer que eu não considero como uma favela. Aqui, para mim, é mais uma periferia. É

um local mais tranquilo. Dentro da favela o negócio é mais pesado. (Killmonger)

Pelo lugar em que eu nasci, eu sou uma pessoa favelada. Esses dias eu estava estudando o conceito de favela, né? Fui no Museu das Favelas, e, junto com o pessoal, estava estudando esse conceito. Eu sou uma pessoa favelada, só que digo que sou periférica por conta do preconceito de CEP, que é muito complicado, né? Me declaro como uma pessoa periférica por ter nascido aqui na zona sul de São Paulo, no extremo sul, né? Não é nem zona sul, acho que o Parque do Buracão é além da zona sul, se eu não me engano. Então, eu tô no extremo sul, bem no finalzinho. Sou uma pessoa que agora fala com mais liberdade, mas sou favelada. Hoje, é libertador! (Whitney Houston)

Killmonger e Whitney Houston expressam como as vivências associadas à favela e à periferia são percebidas de formas distintas, ainda que muitas vezes sobrepostas. Existe, ainda hoje, a perpetuação de estigmas sobre os territórios e corporalidades faveladas. As análises mostraram que, apesar de alguns avanços, há muito a ser feito no sentido de romper com os estereótipos que envolvem esses espaços e que influenciam diretamente na construção das favelidades juvenis.

O território favelado marca profundamente a trajetória das(os/es) jovens, atravessando a forma como seus corpos se veem e transitam pelo mundo. Campos (2005, p. 64) compreende a favela como a transmutação dos espaços de quilombo. Para ele:

[...] no século XX, a favela representa para a sociedade republicana o mesmo que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardadas as devidas proporções históricas, vêm integrando as ‘classes perigosas’: os quilombolas por terem representado, no passado, a ameaça ao Império; e os favelados por se constituírem em elementos socialmente indesejáveis após a instalação da República.

Com base nessas associações, é possível compreender como a representação da favela foi sendo construída, assim como o lugar em que os corpos favelados foram sendo posicionados. Rosa Parks aponta que a vida na favela vai além das imagens veiculadas pela mídia:

Eu me vejo como uma pessoa favelada. Moro na favela, moro aqui no Capão Redondo, desde que me entendo por gente. Nasci aqui, e aquela coisa de morador de favela, a gente sabe como é a nossa realidade. Porque na favela tem muita coisa boa: tem cultura, tem gente boa, tem história, tem dança, tem música, tem representatividade. Então, como a gente pode trazer para a sociedade essa visão de que na favela tem muita coisa boa? É preciso mostrar as coisas boas que vêm da favela, que às vezes não são vistas. Ou então, são vistas, mas, na hora que chegam às mídias, não são reconhecidas como pertencentes à favela, entendeu? (Rosa Parks)

A fala de Rosa Parks levanta a pergunta central: como romper com o olhar estigmatizado e enraizado de preconceitos sobre a favela? Como ressignificar esse território para além da dor e da ausência? Romper com a estigmatização é compreender a favela como território potente, que vai além de suas fragilidades — as quais são inegáveis e refletem, em grande parte, as mazelas fomentadas pelo próprio Estado. Isso se expressa tanto pela ausência de políticas públicas específicas, quanto pela presença contínua da violência policial.

Para Oliveira (2019, p. 20), é possibilitando a escuta que nos dispomos a conhecer o desconhecido, a ressignificar os olhares, pois “toda favela é grande na sua miudeza e só enxergamos essa grandeza, só nos arriscamos a conhecê-la, quando nos deixamos arriscar pelos becos de histórias e potências que ela nos apresenta”.

Sabotage e Killmonger coincidem com a autora ao afirmarem que, na favela, as vivências passam pela coletividade e afetividade:

Eu acho que é um território de comunidade. As pessoas são bem unidas, as pessoas conversam umas com as outras, compartilham, são amigas. Que nem eu falei: baile funk, roda. As rodas são feitas de vizinhos, um dali, outro daqui, entendeu? Eu acho isso, acho que a gente é uma comunidade muito unida. Se você mexer com um, vai mexer com o outro. Eu acho que é isso. (Sabotage)

Ah, territorialmente falando, tem diferença: as casas, o pessoal, a forma de agir, aquele churrasco de domingo, por exemplo. É um negócio muito mais bonito, sabe? Não é como numa rua em que cada um está na sua casinha. Lá, se acontecer alguma coisa, vai todo mundo ajudar. (Killmonger)

A partir das vivências estudantis, percebe-se que, nas favelas, existe uma relação de proximidade entre as(os/es) moradoras(es), de modo que redes de afeto e amparo são estabelecidas. Essas redes são também formas de fortalecimento mútuo, já que as vidas das pessoas são atravessadas pelas mesmas questões. São territorialidades que resistem por meio da luta pela visibilidade de suas narrativas e da construção coletiva de seus espaços e vivências. Para Campos (2005), entender as favelas como territórios, no sentido de se afirmarem como espaços dentro das cidades que muitas vezes não as querem, é alterar a lógica dominante e tornar as corporalidades faveladas narradoras de suas próprias historicidades.

A partir disso, compreendemos que a vivência e a construção identitária de jovens negras(os/es) e faveladas(os/es) passam por questões que envolvem a materialidade física do território — incluindo presenças e ausências —, mas também por uma experiência de criação

de redes de afeto e coletividade. Trata-se do reconhecimento de que existem dores, mas, sobretudo, há união e momentos que marcam corpos e trajetórias.

6.2.1 Eu entendi que eu tinha que ter uma postura

Quando eu entendi o que era ser negro de verdade, o que é a história de uma pessoa negra, ainda mais periférica, eu entendi que eu tinha que ter uma postura. Mas como assim, uma postura? Você tem que saber que você é diferente, entendeu? Tem que mostrar que você é diferente: no seu jeito de andar, de falar, no seu cabelo, em como você se veste. Eu sempre gostei de impor isso, sempre gostei de narrar isso — da pessoa negra periférica aqui na escola, a importância. [...] Eu tô falando, nós estamos falando sobre pessoas negras periféricas. Então, tô falando sobre isso: a postura periférica é o estilo de roupa, cabelo, fala. Às vezes você é quieta(o/e), às vezes você se veste mais "normalzinho", não tem um padrão, mas só de você abrir a boca, as pessoas veem quem é você! É aquela frase: “quem não é visto não é lembrado”. Eu gosto de ser visto e lembrado, deixar alguma coisa para trás, que é o que os nossos antepassados fizeram. [...] Ter postura é não ter vergonha, é não se comparar com alguém que mora em Alphaville. É diferente. A pessoa periférica é mais liberta, tem liberdade, tem aquele gingado, aquela fala mais aberta. Uma pessoa de Alphaville, vamos dizer assim, é uma coisa mais fechadinha. Fechada numa caixa. A gente não, a gente é uma caixa aberta. Tô falando sobre mim e sobre pessoas como eu. Alguém que não conhece a favela, que não convive ali, só vê o quê? Baile funk, as rodas (que nem têm tanto hoje), futebol na rua... A gente é lembrado por isso. A definição de uma pessoa periférica negra é: uma caixa aberta, uma caixa de surpresas. (Sabotage)

Sabotage faz uma intersecção em sua narrativa ao trazer elementos que atravessam sua vivência como pessoa negra e periférica. Sua fala reforça uma das questões centrais desta pesquisa: uma pessoa negra e favelada sabe que é diferente — e a forma como lida com essa diferença passa pela afirmação da sua identidade. Postura, aqui, é expressão de resistência.

Essa postura é atravessada por uma estética da negritude favelada: saber como se vestir, falar, se portar. São marcas identitárias que também aparecem na fala de Killmonger:

É a minha linguagem. Dependendo do local onde eu estou, por exemplo, com a galera que eu já convivo há um tempão, é uma coisa mais solta, mais tranquila. Agora, dependendo do local, você tem que saber se portar, né? Então, eu acho que é isso: a minha linguagem. E também, dependendo do local, a forma de vestir. Não dá para a gente ser a mesma coisa sempre em todo lugar. Tem que ter diferença. (Killmonger)

Essas falas indicam a existência de uma estética periférica/favelada cuja afirmação ou negação está relacionada aos lugares por onde esses corpos transitam. Assim como acontece

com as marcas da negritude, também está marcado socialmente qual corpo periférico/favelado é mais aceito ou tolerado. Vaz observa que é sempre possível identificar uma pessoa periférica:

Você sempre vai ser vista como periférica. É uma marca. Fica a marca. Porque, querendo ou não, é. Eu não sei o que acontece, mas a gente consegue diferenciar quando uma pessoa não é da periferia, do mesmo jeito que a gente consegue diferenciar. Você percebe. Essa pessoa sabe do que ela tá fazendo. Então, assim, para onde você for, você vai levar essa consciência de uma pessoa periférica com você. (Sérgio Vaz)

Pensando nisso, pergunto: ao imaginar uma pessoa jovem, moradora de periferia ou favela, qual imagem vem à mente? Você a contrataria para trabalhar? Killmonger afirma que nem sempre dá para ser a mesma coisa em todo lugar — e é assim que jovens negras(os/es) periféricas(os/es) são marcadas(os/es) socialmente: pela linguagem, cultura, vestuário. Ainda assim, Sabotage se insurge ao dizer que é necessário saber que se é diferente e se mostrar como tal. Ele defende a importância de conhecer a história das periferias e compreender que quem vê de fora tende a ver apenas os estereótipos — quando, na verdade, há muito mais a ser contado.

6.2.3 A identidade favelada: a identidade alternativa do brasileiro

Para começar, eu tenho um entendimento de que a identidade favelada é a identidade alternativa do brasileiro, porque tentam americanizar o Brasil à força. Aí ficam falando que os alternativos são os que usam vestidos, maquiagens coloridas — só que essas são referências dos Estados Unidos. A alternativa mesmo é a pessoa aparecer às sete horas da manhã com uma lupa de arco-íris, com um boné cheio de coisa e um tênis enorme. Isso é uma pessoa alternativa, e isso traz uma identidade brasileira. Porque eu acredito que a identidade vem dessa questão: Ciclone, Sal e Pimenta, Lupa e Mizuno — isso é marcado! Hoje em dia, eu acredito que isso é de uma coragem... A pessoa vestir uma roupa dessas e sair na rua, mesmo sabendo que vai ser barrada, que no shopping vai ser seguida, que se o PM parar, vai marcá-la. Então, eu acredito que a identidade de uma pessoa periférica é muito forte! Eu costumo dizer que o favelado, quando quer marcar, ele marca! Então, assim, é impossível hoje em dia ver uma roupa da Cyclone, um Mizuno ou uma Lupa e você não pensar: baile funk! E aí agora está acontecendo — tem estilistas periféricos fazendo desfiles e dando palco para pessoas da favela desfilarem. Então, acredito que nessa questão já está tendo uma visibilidade muito maior, uma identificação e uma representatividade maior do que em vários outros âmbitos. (Sérgio Vaz)

Vaz afirma que a identidade favelada se configura como a identidade alternativa do brasileiro. Sua fala chama atenção não apenas para uma questão estética, mas também para os modos como a formação de uma identidade nacional se construiu a partir das territorialidades. Ao apontar que tentam “americanizar” o Brasil, ele denuncia o apagamento de raízes locais, sobretudo das negras e faveladas. Isso nos leva a refletir sobre o quanto uma política de embranquecimento ainda está em curso no modo como se deseja que sujeitos se reconheçam — ou não — como negras(os/es) e periféricas(os/es).

Em diálogo com Vaz, Rosa explica como sua identidade favelada se construiu a partir de sua afirmação estética:

Eu acho que a identidade favelada tem muito a ver com a forma como a gente fala. Eu vejo minha identidade favelada na minha personalidade, na forma como eu falo e me visto. A gente tem um estilo favelado. Esse estilo é como a gente gosta de se vestir. Toda essa cultura de moda que vem da favela — por exemplo, entre as meninas, o uso de roupas mais largas, acessórios como argolas e brincos —, eu vejo muito como uma coisa da favela, uma moda da favela. Hoje em dia, a gente vê esse estilo se expandindo, mas, de princípio, sempre foi da favela. Essas questões das roupas, acessórios, sempre vieram da favela. É um estilo que eu particularmente uso e gosto — não tem como não gostar. Vejo que tem crescido, e isso é muito legal, mas acho que a gente tem que reforçar de onde vem e a quem pertence. (Rosa Parks)

Sérgio Vaz e Rosa Parks evidenciam que a identidade favelada é também marcada pela estética, o que dialoga com os apontamentos de Mattos (2021) e Gomes (2020), ao refletirem sobre as construções da identidade negra e suas afirmações estéticas. Isso nos abre caminhos para compreender que as identidades faveladas também podem ser representadas por códigos estéticos combinados à linguagem.

Portanto, as intersecções entre as identidades negras e faveladas se encontram na estética afirmativa como forma de expressão no mundo. Reconhecer essas formas de expressão é reconhecer que há a construção de um padrão estético outro, que se manifesta em um corpo que insurge ao fazer da sua identidade uma afirmação de existência como corpo político, racializado e territorializado.

6.2.4 O nosso território faz parte da nossa identidade

Então, o nosso território é parte da nossa identidade. Eu acho que o nosso território forma a gente. Eu sou formada pelo meu território e pelas minhas vivências, tanto pelo lado ruim quanto pelo lado bom. Na favela não tem só coisa ruim, tem muita coisa boa, tem muita cultura, tem muita história e tem muita vivência boa. Então, eu me vejo como uma pessoa da favela, me

identifico e sei da minha vivência. Não são só flores, mas tenho orgulho de onde eu venho. Eu sempre soube do meu lugar, de onde eu vim, sempre soube que eu vinha de um lugar que, às vezes, era considerado ruim — principalmente pelos jornais. Sempre tive essa referência de que eu sou a pessoa que mora na favela, sou de quebrada. Esse é o meu lugar, e eu posso sair ou não. Eu tenho que sair ou não. (Rosa Parks)

A narrativa de Rosa Parks nos provoca a pensar sobre como as corporalidades são atravessadas pela territorialidade, e como essas(es) jovens são marcadas(os/es) por suas experiências enquanto moradoras(es) de favelas no Brasil.

Todas as narrativas anteriores, de algum modo, se conectam à de Rosa Parks. Apontam para a pluralidade de vivências nos territórios e reconhecem que há histórias que vão além das representações estigmatizadas veiculadas pela mídia. Rosa relata como sempre se reconheceu como pessoa favelada por compreender seu território, mesmo diante das constantes representações negativas que o associam apenas à violência e à precariedade.

Esse relato evidencia como estiveram ausentes, ao longo de sua trajetória, referências que enaltecessem a favela como território de potência. Sérgio Vaz complementa:

Em questão à identidade da favela, eu acredito que antes a pessoa periférica ou a pessoa negra era retratada em filmes ou novelas como alívio cômico: o malandrão engraçado que tira onda e blá blá blá. E aí a gente não quer isso. A gente quer se levar a sério, a gente quer esse espaço. (Sérgio Vaz)

Se fizermos uma retrospectiva sobre como a favela é retratada nas produções audiovisuais, observamos que, por muito tempo, foi representada apenas como lugar de vulnerabilidade e violência. Exemplos abundam nas novelas, nos telejornais e nos filmes brasileiros. Somente recentemente tem se buscado romper com os estigmas e estereótipos que historicamente marginalizaram os territórios favelados.

Essa construção simbólica da favela como lugar de subalternidade está ligada a um processo histórico, como afirma Andreilino Campos (2005, p. 63):

Os grupos dominantes, historicamente, produziram o inusitado: a ‘estigmatização do espaço’ apropriado pelas classes trabalhadoras. Em outras palavras, o favelado é considerado classe perigosa atualmente por representar o diferente, o outro, no que se refere à ocupação do espaço urbano.

Assim, ao corpo favelado — concebido como “o outro” — foi negada a possibilidade de ser, dentro de uma lógica que não o colocasse como perigoso. O autor destaca que, embora

essa estigmatização atinja qualquer corpo favelado, ela incide de forma ainda mais severa sobre as pessoas negras — ou seja, sobre o corpo negro favelado.

Nas narrativas das(os/es) entrevistadas(os/es), ao recusarem o lugar de “outra(o/e)” a elas(es) atribuído e assumirem-se como sujeitas(os/es) de suas histórias, observamos o fenômeno que Kilomba (2019) chama de “desejo duplo”: romper com o lugar de outridade e inventar a si mesmas(os/es).

6.3 A escola como um espaço de possíveis diálogos

Quase sempre, a escola não é um lugar onde identidades negras e faveladas são valorizadas. Mesmo sendo uma instituição democrática, muitas são as formas de preconceito que atravessam esses corpos. Por vezes, o espaço que deveria ser seguro não se materializa como tal.

Se pensarmos no percurso histórico da educação para pessoas negras e faveladas, é recente o amplo acesso dessas corporalidades às instituições de ensino. Durante muito tempo, no Brasil, o acesso à educação básica constituiu-se como um privilégio restrito às elites.

No Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação, sendo entendida como um processo de emancipação social. No entanto, essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora, marcada pelas regras, normas e rituais; pela divisão dos conteúdos; pelo cognitivismo; pela ideia de conhecimento científico como a única e privilegiada forma de saber; pela ordem e pelo disciplinamento de corpos. (Gomes, 2017, p. 134)

A autora ainda afirma que, mesmo sendo um direito social, há um esquecimento de que a escola é um espaço onde corpos diversos se encontram e dialogam — e que, portanto, esse esquecimento resulta em discriminações e silenciamentos de múltiplas formas.

bell hooks (2017) nos convida a pensar a educação como uma prática de liberdade, na medida em que a escola e suas/seus professoras(es) constroem um ambiente que valorize e afirme a presença e a história das(os/us) estudantes e o seu direito à fala, desde que se criem espaços propícios ao intercâmbio de saberes. A autora compreende que todas as experiências levam conhecimento para dentro da sala de aula, mas enfatiza que, quando experiências de corporalidades diversas se apresentam como formas de saber, devem coexistir de forma não hierarquizada com outros conhecimentos — constituindo possibilidades para que a escola não seja um espaço silenciador, mas sim um espaço de construção das(os/us) estudantes.

Neste subcapítulo, traremos as narrativas estudantis sobre como a educação dialoga com questões de negritude e territorialidade, além de apontar os atravessamentos que esses possíveis diálogos provocam nas vivências juvenis escolares.

6.3.1 "Aqui na escola, quantas vezes alguém chega e reforça a nossa origem?"

E aí vem a questão: da escola, você não tem apoio, não tem conversas, não tem palestras, não tem o entendimento para diminuir esses casos de racismo na sala de aula, não tem uma conscientização dos alunos, não tem uma preocupação da escola em relação a isso. Então, eu acho que impacta de forma totalmente negativa. Eu sou uma pessoa que, a partir do momento em que criei consciência de quem eu era, consciência de classe e da sociedade em que a gente vive — como ela é desigual e de onde a gente vem —, criei uma necessidade de falar sobre as coisas que acontecem e que não são levadas a sério. Então, em relação às aulas, eu sempre tento trazer esse olhar: de onde a gente vem, como somos tratados, como somos vistos, como as coisas têm que mudar. Assim, não vejo muita iniciativa dos professores sobre isso. A maioria vem aqui e caga para essas questões. Quando você tenta abordar algum assunto, dizem que não sabem, que não vão se aprofundar — principalmente se forem professores brancos. É bem difícil encontrar alguém disposto a falar sobre essa pauta sem se sentir ofendido. Porque uma coisa que já percebi: pessoas brancas não gostam de reconhecer que são brancas e que têm privilégio. Quando tentamos falar isso com um professor que não tem interesse nem entendimento, ele prefere não se envolver, diz que não é problema dele e que não tem lugar de fala. É muito raro ver alguém disposto a fazer uma discussão importante. A não ser quando chega o Dia da Consciência Negra. Aí todo mundo quer falar sobre Zumbi dos Palmares. E é só esse o momento que vejo. O resto do ano passa e ninguém se move para falar sobre o que acontece com a gente. Eu acho que, se a escola tivesse um movimento, desse mais apoio para os alunos negros, seria muito mais fácil para um aluno negro se gostar, se aceitar, se colocar em uma posição de que é bonito, de que pode conseguir as coisas. Para mim, o mais importante seria ter apoio para entender que a gente não é só mais um, que a gente é importante, que a nossa existência é importante, que ela é válida, que a gente precisa existir. Às vezes, as pessoas não levam em consideração de onde você vem. Vejo que pessoas de favela sempre são colocadas como sem cultura, sem conteúdo, sem intelectualidade, só porque são da favela. Aqui na escola, quantas vezes alguém chega e reforça a nossa origem? Reforça de onde a gente vem e como é importante reconhecer isso, mas também pensar: "Sou de favela. O que posso fazer para melhorar minha quebrada?" (Rosa Parks)

A narrativa de Rosa Parks evidencia como a ausência de diálogos sobre racialidade e territorialidade impacta negativamente sua formação e a de outras(os/us) colegas. Essas experiências revelam como o cotidiano escolar é atravessado por questões raciais que, em muitos casos, não são levadas em consideração.

Killmonger compartilha uma percepção semelhante, observando que a pauta da negritude e da favela só aparece quando relacionada a episódios históricos ou tragédias que afetam o cotidiano escolar:

Dependendo do professor, sim. Tem professoras que enfatizam conversar com a gente sobre isso. A maioria não. Quando aparece, é mais pelo fato da escravidão ou quando acontece alguma tragédia — como um aluno que, infelizmente, veio a óbito aqui por estar assaltando. O cara era negro. A gente acabou falando sobre isso. Para não dizer que não teve debate, teve aquela conscientização, mas sempre naquela fala: “toma cuidado, essa vida não leva para lugar nenhum”. (Killmonger)

Nas duas falas, fica evidente o papel ambíguo da escola e de suas/seus docentes. Algumas pessoas constroem espaços de escuta e debate; outras, como Rosa aponta, restringem a temática racial ao mês de novembro. Esse dado é alarmante, considerando que, em 2023, completaram-se vinte anos da Lei nº 10.639/2003. Ainda hoje, nota-se a resistência à implementação efetiva da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Torna-se urgente a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem as experiências de pessoas negras e faveladas. Uma das formas recorrentes de evitar o debate é o uso distorcido do conceito de “lugar de fala”, como explica Djamila Ribeiro (2017). Muitas vezes, ele é utilizado para justificar o silêncio e não o posicionamento responsável.

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (Ribeiro, 2017, p. 37)

Assim, mais do que não falar por não vivenciar uma experiência, trata-se de falar a partir da experiência que se tem. Se uma pessoa branca vai falar sobre racismo, que o faça reconhecendo seu lugar. Se uma pessoa não favelada vai falar sobre a favela, que o faça compreendendo as distâncias e limitações de sua vivência.

Dessa forma, destaca-se a importância da escuta sensível às narrativas estudantis. Rosa Parks percebe que suas falas não são acolhidas na escola, sentindo a ausência de reconhecimento de sua história e de sua trajetória. Essa percepção ecoa o alerta de hooks (2017, p. 56), ao afirmar que a falta de envolvimento das(os/us) estudantes está ligada à “ausência de um sentimento de segurança”.

Como sentir-se segura(o/e) quando a experiência de vida não é levada a sério, quando sua história não é validada e quando sua presença é negligenciada?

A falta de apoio e valorização das identidades negras e faveladas nas escolas afeta diretamente a forma como estudantes constroem seus projetos de vida, suas visões de mundo e seus pertencimentos territoriais.

6.3.2 O papel da escola é não deixar morrer, tipo aquele samba: “não deixe o samba morrer, não deixe o samba acabar”

Eu gostaria que tivesse mais diálogos, que, tipo, não necessariamente palestra, porque eu não gosto do formato de palestra, eu acho muito... não diria autoritário, mas é muito de uma pessoa só, não tá todo mundo conversando. Então, tipo, eu gosto de roda de conversa, por exemplo. Eu sinto falta disso dentro do ambiente escolar. Já estudei em lugares que promoveram bastante. Tive uma professora de Química que liderou vários projetos durante o ano, foi no primeiro ano do ensino médio, e foi um ano muito bom em relação a isso, mas eu sinto muita falta disso nas escolas. Não é só na minha escola, eu converso com meus irmãos e eles também sentem falta dessas conversas. Eu não diria “promover a conscientização”, porque não é um papo de conscientização, é um papo de raiz. Porque, se a gente for pensar, todo mundo tem um pezinho ali. O papel da escola é não deixar morrer, tipo aquele samba: “não deixe o samba morrer, não deixe o samba acabar”. Acho que é isso: não desligar desse lado. Porque eu vejo que, por exemplo, na aula de Arte, não se fala sobre o que fizeram com a Vênus Negra. Entendeu? A mulher foi colocada como um bicho numa jaula de circo, como atração. Mas vão falar de, sei lá, Michelangelo. É importante? É. Mas por que é mais importante do que o que aconteceu aqui? Infelizmente, a escola teve uma participação muito pouca. Vou ser bem sincera: foi só de uns anos para cá, do primeiro ano do ensino médio para cá, que a escola se tornou um lugar em que comecei a me sentir mais confortável para me expressar e ser quem eu sou. Porque, inicialmente, foi um processo complicado e doloroso. Mas eu carrego tudo como algo bom, porque agora eu sei como impedir um bullying, por exemplo. Eu sei o que fazer agora para ajudar, mesmo achando que eu não deveria estar fazendo isso — deveria ser algo que já estivesse resolvido. Eu acho que já não tem mais solução. Se continuarem existindo pessoas que pensam igual pensavam em 1500, não tem muita solução. (Whitney Houston)

Assim como Rosa Parks, Whitney Houston aponta a ausência de diálogos na escola sobre suas vivências enquanto jovem negra e favelada. Ela menciona apenas uma professora que desenvolveu trabalhos relacionados a essas temáticas, e nos traz uma provocação importante ao mencionar que seus irmãos também sentem a mesma falta nas escolas em que estudam. Esse apontamento reforça a necessidade de, enquanto professoras(es), reconhecermos

a relevância de construir diálogos em sala de aula que façam com que as(os/us) estudantes compreendam suas vivências como parte central de seus processos de formação.

A narrativa de Sabotage complementa essa percepção, apontando que o debate racial e territorial esteve ausente durante sua trajetória escolar, sendo introduzido apenas recentemente:

Por muito tempo não. Agora a gente tá começando a discutir um pouco. Então, a escola não fez muita diferença assim. É o que eu falei: é muito importante, e sinto bastante falta. Porque imagina se eles dessem uma matéria... uns 20 minutos. Não é muito! Mas tudo que é o começo, né? Uns 20 minutos toda semana, reunir pessoas às vezes para tirar dúvidas, para falar sobre isso, sobre o que é ser, como se identificar. Se eu tô com dúvida sobre isso, como eu posso tirar? Ah, tem o celular, mas às vezes eu nem sei como pesquisar. Entendeu? Eu tive referências desde cedo, como eu falei — meu pai —, mas e se eu não tivesse meu pai? Eu estaria me comparando às pessoas brancas. Entendeu? Porque é o convívio. Entendeu? (Sabotage)

Falar sobre as questões que atravessam corpos negros e favelados é reconhecer que essas marcas não ficam do lado de fora da escola. Silenciar esses atravessamentos e deixar que estudantes passem por sua formação escolar sem dialogar sobre como a raça e o território impactam suas existências é colaborar com um sistema que opera, historicamente, para manter esses corpos à margem.

Para hooks (2017, p. 17), a educação deve ser uma prática de liberdade. E liberdade, nesse sentido, é garantir que as(os/us) sujeitas(os/es) sejam protagonistas de suas histórias. A sala de aula deve ser um espaço de entusiasmo, o que só é possível quando há “interesse por ouvir a voz umas(os/us) das(os/us) outras(os/us), por reconhecer a presença umas(os/us) das(os/us) outras(os/us)”.

Whitney Houston expressa o desejo de que tais pautas estejam mais presentes na escola, pois acredita que isso poderia contribuir para a diminuição do racismo e da discriminação. Quando estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es) tomam consciência de sua identidade e de seus lugares de pertencimento, podem também compreender formas de se proteger e resistir. Da mesma forma, estudantes não negras(os/es), ao serem sensibilizadas(os/es) por essas narrativas, podem rever práticas discriminatórias e reconhecer os efeitos de suas palavras e ações.

Outro ponto potente trazido por Whitney Houston é a importância da escola na preservação e valorização da história negra e favelada. Cada vez mais, existem formas de contar a história da escravidão no Brasil e da população negra que rompem com uma visão única.

Como afirma Adichie (2019), contar uma história a partir de um único viés é correr o risco de não contá-la de maneira completa.

Essa crítica reforça a necessidade de revisar como a escola tem abordado a história negra e favelada — sobretudo diante de legislações que orientam a construção de currículos que incorporem essas questões de forma transversal.

A escola, para jovens negras(os/es) e faveladas(os/es), precisa ser um espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização de suas experiências de vida. Como afirma Pinheiro (2023, p. 130), esse espaço “não pode fomentar o abandono, devendo, sim, fortalecer os acessos e desenvolver a cultura da permanência”.

Nesse sentido, a escola deve se consolidar como um lugar de enfrentamento, entendido aqui como um espaço onde a formação escolar possibilita a leitura crítica da realidade e dos lugares sociais ocupados por essas corporalidades.

6.3.3 Por que o melhor aluno é uma pessoa branca?

É uma questão que eu vejo também nas escolas, e que, tipo, tem uma tolerância muito maior com pessoas brancas do que com pessoas negras. Isso acontece até aqui. Por exemplo, hoje em dia eu tenho uma boa relação com as diretoras, que são mulheres negras, só que, quando eu cheguei aqui, eu ia falar com elas e elas já vinham com: “Ah, você é bagunceira, né? Que não sei o quê...” E, aí, se é um menino bagunceiro branco, elas conversam uma, duas, três, quatro vezes. Mas, se não é, elas vão na sala e começam a falar como se fosse com um bicho: “Ah, vou falar com a sua mãe. Se você não quer vir pra escola, então não vem.” Eu fui notando que toda vez que elas tomavam essa postura, nunca era com uma pessoa branca — era sempre com meninos e meninas negras —, esse tom de humilhação, de opressão.

Outra coisa que eu percebi, que é uma realidade muito triste: toda vez que vão pegar um aluno como exemplo, é sempre um aluno branco. Ou uma aluna branca. O mais inteligente da sala nunca é a pessoa preta, e, se for, ninguém vai saber disso, porque os branquinhos vão colar dela para pegar as respostas. Então, essa foi a questão que eu mais reparei: por que o melhor aluno é sempre uma pessoa branca? Por que o aluno mais quietinho é sempre uma pessoa branca? Por que ela trata assim os brancos e não os pretos?

Nesta escola existe uma carência muito grande sobre essas temáticas — acredito que em todas as escolas —, porque a imagem que passa é a de que a gente tem que sair daqui. Que

não importa o que aconteça, temos que estudar para sair da quebrada e ir viver com eles, e não para enriquecer o nosso lugar.

Lembro de um professor que me marcou muito. Ele dava aula aqui no ano passado. A gente estava conversando com ele — ele é uma pessoa preta —, e aconteceu um caso de racismo na escola que me feriu muito, me fez lembrar do meu irmão. Feriu também minhas amigas. Fomos conversar com esse professor, e ele falou sobre já ter sido enquadrado. Minha amiga também já tinha passado por isso. A gente foi trocando experiências. Ele falou que sempre tratam do mesmo jeito: com o mesmo pouco caso, o mesmo desdém. Foi uma conversa muito boa. Mas a maioria dos alunos não tem isso, porque não perguntam, e muitos professores não seguem aquela linha de pensamento que diz: não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. (Sérgio Vaz)

Sérgio Vaz aponta que estudantes negras(os/es) são tratadas(os/es) de forma diferente na escola — que a essas corporalidades não é concedido o benefício da dúvida, não são reconhecidas como inteligentes e, ao contrário dos corpos brancos, dificilmente têm direito a uma segunda chance. Esse questionamento dialoga com o que foi discutido no subcapítulo anterior, sobre como a invalidação na escola atravessa as trajetórias dessas(es) estudantes, que muitas vezes nem sequer são reconhecidas(os/es) como sujeitas(os/es) pensantes.

Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 83) afirma que é fundamental que possamos vislumbrar pessoas negras como intelectuais, uma vez que, historicamente, essas pessoas foram “destituídas de sua humanidade pelo atributo da razão”. O reconhecimento de suas intelectualidades é parte do processo de reconhecimento de sua humanidade. Por isso, é fundamental que a escolarização apresente às(aos) estudantes referências de intelectuais negras(os/es), pois isso desafia a lógica da invisibilização denunciada por Vaz, ao destacar que estudantes negras(os/es), mesmo quando se destacam, não são reconhecidas(os/es) como inteligentes.

Rosa Parks já havia trazido esse debate ao mencionar que pessoas negras e faveladas são muitas vezes vistas como “sem cultura, sem conteúdo, sem intelectualidade”, e afirma que buscou formas de enfrentar isso durante sua trajetória escolar:

A gente tem que ter apoio tanto da escola quanto de nós mesmas(os/es). Temos que pensar que podemos alcançar as coisas, mudar, e lembrar de onde a gente vem. Acho que é muito importante lembrar de onde se vem, da realidade a que pertencemos, de onde estamos e de como podemos mudar isso. Então, nas aulas, eu tento sempre trazer esse olhar sobre o pertencimento que a gente tem morando em favela. Em escola periférica, sendo uma pessoa negra, é difícil. Não tem como dizer que é fácil, porque, para a gente alcançar os nossos

objetivos, mesmo lutando muito, a caminhada é muito desigual. Então, nas aulas, sempre tento trazer esse debate. (Rosa Parks)

Rosa Parks e Sérgio Vaz nos lembram da urgência de considerar as corporalidades negras e faveladas em suas singularidades, a fim de não perpetuar erros históricos. Tolentino (2018) alerta para o que denomina fascismo social, o qual evidencia como as trajetórias estudantis dessas(es) jovens são condicionadas por mecanismos que os empurram para certos lugares sociais.

O fascismo social está na distância entre as periferias e as universidades públicas. Está no alto preço e na precariedade do transporte público, que limita a circulação dos sujeitos periféricos por outros espaços. Está nos estereótipos construídos em relação aos negros, pobres e favelados, que são vistos como verdadeiros intrusos nas áreas centrais e elitistas das cidades. Está nas falhas da educação pública, que serve também como geradora de mão de obra barata a serviço do sistema capitalista. É a escola pública quem fornece para o mercado trabalhadores que exercem funções de menor prestígio social e mal remuneradas. (Tolentino, 2018, p. 114)

Nesse sentido, é possível pensar outros modos de fazer educação, como propõe o próprio Tolentino (2018, p. 20), ao defender ações escolares que:

[...] garantam o respeito e a valorização da diversidade racial, bem como a criação de mecanismos que possibilitem o empoderamento e a elevação da autoestima, principalmente de alunas(os/es) afro-brasileiras(os/es), cuja identidade é constantemente violada em virtude das correntes de pensamento que inferiorizam os sujeitos negros.

Assim, a educação escolar deve partir do que essas(es) estudantes são, e não do que não são. Para Bárbara Pinheiro (2023), essa responsabilidade deve ser assumida pela branquitude, uma vez que o racismo é uma construção ocidental. Ela afirma que é nosso dever buscar formação para formar, pois vivemos em uma sociedade estruturada no racismo — e fomos educadas(os/es) para sermos racistas:

A perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o Ocidente fez de nós: eles dizem ‘suas vidas são desimportantes’, nós retrucamos ‘vidas negras importam’. (Pinheiro, 2023, p. 59)

Outro ponto potente levantado por Sérgio Vaz é a importância de professoras(es) estarem atentas(os/es) às narrativas juvenis, o que se conecta ao relato de Luís, que compartilha como se sentiu acolhido por seu professor:

Foi bom, porque eu vi que ele deu importância e mostrou que queria discutir sobre. Que não foi só por obrigação, ele mostrou que se importava com aquilo. E eu me senti bem, porque falei uma coisa que eu meio que tinha guardado para mim. (Luís Gama)

As falas de Luís Gama e Sérgio Vaz evidenciam o papel das(os/es) professoras(es) na construção de pontes para o diálogo e na criação de espaços em que estudantes possam se expressar com liberdade. É o que bell hooks (2017) defende ao propor a educação como prática de liberdade: não apenas o conhecimento é considerado, mas também a escuta ativa e o acolhimento, entendidos como práticas libertadoras. Isso porque, historicamente, o que se viu foi a repressão e o silenciamento desses corpos.

Portanto, professoras(es) comprometidas(os/es) com práticas pedagógicas que escutam e acolhem as vivências das juventudes negras e faveladas compreendem a educação como um ato político e libertador.

6.4 Princípios ético-políticos: possíveis diálogos e interlocuções

No campo escolar, a Educação Física nasce com o propósito de educar e civilizar corpos, estabelecendo como deveriam se portar, por meio de ideais atrelados ao higienismo e à eugenia. Atualmente, a área tem caminhado para dialogar com questões ligadas ao antirracismo, ao combate às discriminações e à construção de uma sociedade na qual as sujeitas, os sujeitos e as sujeitos compreendam e busquem formas de valorizar as diferenças existentes.

Conforme citado anteriormente, esta pesquisa busca compreender também qual é o papel da Educação Física na valorização de identidades negras e faveladas. O ponto de partida para refletir sobre os impactos das aulas de Educação Física nas subjetividades negras e faveladas é o encontro com o currículo cultural, que “se propõe a tematizar as práticas corporais dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade, de forma que essas identidades se sintam representadas pelo currículo escolar” (Bonetto, 2016, p. 30). Portanto, busca-se a formação de sujeitos que compreendam que as diferenças culturais, sociais e raciais existem, mas que os mecanismos que as produzem e perpetuam devem ser interrogados constantemente.

As implicações da representatividade dos diferentes grupos culturais na prática pedagógica se dão quando os professores que desenvolvem o currículo cultural consideram o contexto sociocultural da comunidade escolar e as diferenças existentes entre os sujeitos que dela participam. (Bonetto, 2016, p. 31)

As professoras e os professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física são agenciados por princípios ético-políticos que, segundo Neira (2019, p. 43),

[...] conduzem as ações docentes, levando-os a definir a prática corporal que será tematizada e as atividades de ensino necessárias para tanto. O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou a professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do contexto escolar.

Na análise das entrevistas, nos deparamos com três desses princípios, que acreditamos dialogarem entre si e construírem mecanismos para a valorização de narrativas, trajetórias e identidades das juventudes negras e faveladas. São eles: a justiça curricular, a descolonização dos currículos e o favorecimento à enunciação dos saberes discentes.

Estudos como os de Oliveira Júnior, Neves e Neira (2024) e de Müller, Lima e Neira (2024) contribuem para reflexões sobre as construções identitárias negras e faveladas, ao destacarem a necessidade de desconstruir discursos e valorizar práticas corporais de grupos historicamente marginalizados. Esses autores compreendem que:

O currículo pode atuar para valorização de certas formas de vida vistas como benéficas e produtivas à sociedade, descartando as ‘improdutivas’, ou pode operar para a afirmação do direito às diferenças e aos diferentes modos de ser e viver. (Oliveira Júnior, Neves e Neira, 2024, p. 6)

Dessa forma, docentes que elaboram suas práticas agenciadas por tais princípios ético-políticos promovem situações didáticas voltadas à compreensão das circunstâncias que contribuem para a validação e o reconhecimento de determinadas práticas corporais em detrimento de outras. Como destacam Müller, Lima e Neira (2024), as decisões pedagógicas são construídas a partir dos agenciamentos e das situações cotidianas no chão da escola, levando cada professora e professor a escolher caminhos mais coerentes com o contexto vivido.

6.5.1 Ele joga e a gente debate

De um tempo para cá, tem sido menos um tabu falar sobre raça, né? Falar sobre raça, sobre tom de pele. Então, ultimamente, principalmente nas aulas de Educação Física — o que é muito doido. O meu professor de Educação Física, ele é maravilhoso. Nunca tive um professor tão bom. Ele traz isso sem medo, traz isso em pauta. Ele joga e a gente debate.

Em outras aulas, eu já não lembro muito. A escola, em si, nunca foi muito acolhedora comigo, com quem eu sou. Então, acho que essa questão de ser um lugar bom é mais recente. É mais gostoso agora. A escola nunca me deu muito apoio assim. (Whitney Houston)

Whitney Houston nos diz que a escola — especialmente as aulas de Educação Física — passam a fazer sentido quando as experiências de sua vivência cotidiana são tematizadas, revelando o potencial dessas aulas como espaço de diálogo com questões contemporâneas que atravessam as corporalidades estudantis.

A possibilidade de relatar suas experiências na sala de aula permite às(aos/es) estudantes perceber um caminho aberto para a construção de saberes outros. Na pesquisa de Santos Júnior (2020, p. 135), identificou-se que professoras e professores que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física podem ser agenciados pelo princípio ético-político do favorecimento à enunciação dos saberes discentes. Segundo o autor:

Os estudantes, ao se depararem com um contexto aberto para o encontro de conhecimentos, disponível para o diálogo, sensível para as negociações, buscam incluir-se na cena, participando da construção do processo.

Esse processo evidencia a importância de construir ambientes de escuta ativa, capazes de reconhecer os saberes e as existências que circulam nas escolas. Trata-se de deslocar a aula de Educação Física para um espaço de afirmação, no qual as experiências das juventudes negras e faveladas possam ser reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento.

Assim, ao mobilizar essas vivências e construir situações didáticas com base nelas, as(os/es) docentes contribuem com a promoção de uma educação comprometida com formas outras de ser e estar no mundo. Isso se concretiza como um movimento em direção à justiça curricular, ao ampliar o acesso a saberes e práticas corporais que fazem parte das culturas negras e periféricas e, portanto, das próprias experiências das(os/es) estudantes. Com isso, contribui-se para a formação de uma sociedade mais justa, solidária e consciente das desigualdades sociais.

Cientes disso, estudantes e docentes elaboram formas de subverter a lógica colonial que privilegia narrativas e experiências hegemônicas. Estabelecem-se, assim, interlocuções com uma educação que, como propõe bell hooks (2017, p. 24), se abre para “conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, criar novas versões” — o que ela

denomina como transgressão: um movimento que ultrapassa fronteiras e propõe novos caminhos.

6.5.2 Foi aí que percebi que a Educação Física não era só dividir a quadra e cada um faz o que quer

Bom, eu tive aula com o mesmo professor do sétimo até agora o terceiro ano. Acho que só não tive no primeiro ano do ensino médio porque ele não dava aula para mim, mas todas as outras aulas de Educação Física na escola sempre foram, tipo, divididas: meninos para um lado, meninas para o outro. Ou, quando juntava, era queimada e tudo mais. Esse professor sempre procurou fazer coisas diferentes: skate, pipa, dança contemporânea, bicicleta, enfim, várias coisas. E foi aí que percebi que a Educação Física não era só dividir a quadra e cada um fazer o que quer. Foi bem legal. Inclusive, no meu curso, a gente estava conversando sobre educação respeitosa e eu até falei da aula dele por causa disso. Então, acho que só vivenciei uma coisa legal na Educação Física quando foi com esse professor. Agora a gente está vendo esportes olímpicos e, às vezes, entra atleta negro e periférico, e a gente conversa sobre isso. Os debates geralmente acontecem com o professor de Educação Física. Com os outros professores, não acontece muito esse tipo de debate. (Jojo Todynho)

Jojo nos apresenta a importância que as aulas de Educação Física tiveram em sua trajetória, a ponto de fazê-la repensar o papel dessa disciplina. Suas palavras estabelecem um fio que trança um diálogo com as narrativas anteriores, como as de Sérgio Vaz e Rosa Parks, nas quais a figura docente é central por exercer um papel fundamental nas experiências escolares por meio de suas elaborações didáticas.

Nesse sentido, fica evidente que, ao incorporarem suas culturas e vivências, professoras(es) e estudantes vão reelaborando e ressignificando as práticas corporais em um movimento mútuo de “analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas” (Neira, 2020, p. 833).

Jojo também nos mostra como seu professor busca constantemente diversificar as práticas corporais abordadas em aula, o que revela um direcionamento importante no reconhecimento de temas vinculados às culturas corporais das comunidades negras e faveladas. Isso dialoga com o relato de Sérgio Vaz sobre a diversificação de temas que conversam com sua vivência e aprofundam reflexões sobre as ocorrências sociais das práticas corporais.

E a gente fez pipa, empinou a pipa, gravou a pipa, fez todo um cenário. Quem inventou a pipa? E o campeonato de pipa? Sempre trazendo essa questão de

quem faz, quem vê aquilo, quem vende, como funciona. Sempre trazendo essa ciência. No sexto ano, a gente também teve skate, bicicleta, de tudo um pouco. Eu tenho uma amplitude muito grande dessas questões por conta do professor. Sempre vou ser extremamente grata a ele por isso, porque eu sei o que é. Tem muita gente que não teve isso. Por exemplo, desde que conheci esse professor, só teve um ano que ele não me deu aula, e foi um ano mais desvantajoso para mim. Porque não tinha papo, era só subir para a quadra e mostrar o que a gente tinha que fazer. Não tinha debate, não tinha essas questões. (Sérgio Vaz)

A partir disso, percebemos que, quando o repertório cultural corporal de pessoas negras e faveladas é valorizado nas aulas, o processo educativo contribui para a construção positiva dessas identidades. Ao legitimar suas experiências e saberes, combate-se a lógica de marginalização socialmente atribuída a determinadas práticas.

Neira (2019, p. 94) afirma que, quando conteúdos outros aparecem, eles movimentam as(os/es) estudantes a compreenderem como essas práticas corporais se manifestam em suas vivências, de forma que percebam:

O quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação a uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são marcadas pela história pessoal. O cotejo do repertório de cada sujeito com a interpretação dos resultados da historiografia ou etnografia da prática corporal em foco permitirá situá-la no contexto global, local e pessoal.

As narrativas apresentadas mostram que docentes que colocam o currículo cultural em ação valorizam, por meio da diversificação dos temas abordados, todas as práticas corporais, atribuindo-lhes importância na construção identitária de estudantes. Isso fortalece a ideia de que não apenas os saberes hegemônicos contribuem para a formação: os saberes outros — presentes na vida cotidiana de pessoas negras e faveladas — também têm potência, legitimidade e devem ser considerados nas escolas.

Para além disso, esse processo contribui para uma leitura da sociedade baseada nas conexões entre práticas corporais e as questões sociais que as atravessam. Luís reforça essa ideia ao relatar como as aulas tematizaram questões raciais, conectando práticas corporais com os debates sociais mais amplos.

Normalmente, Educação Física era meio que uma aula para equilíbrio. Só que o professor começou a dar aula e mostrar como é que é a sociedade. Isso até me ajudou um pouquinho a entender como é que é. Porque ele começou, por exemplo, a não só levar a gente para a quadra e jogar bola. A gente teve aulas na sala, conversando sobre, por exemplo, o caso do Vinicius Junior. Ele trouxe isso para a sala de aula para a gente estudar e entender. Teve uma aula sobre tênis, e ele mostrou que normalmente o tênis não tem muitas pessoas negras,

que isso não é certo. E ele começou a mostrar a visão dele sobre como o racismo está também no esporte, não só na sociedade. (Luís Gama)

6.5.3 O professor mudou essa dinâmica de só futebol

Eu conheço o professor há muitos anos, desde quando eu era do fundamental. Então, acho que ele me deu um grande apoio na minha negritude, me ajudando a me aceitar. Ele e outros professores que tive em outra escola me ajudaram principalmente a ver beleza em mim, porque o principal motivo de eu não me aceitar era não enxergar beleza em mim mesma. Eles me ajudaram a entender minhas origens, de onde eu vim, dos meus ancestrais, do meu povo, de como a gente se formou.

O professor mudou essa dinâmica de só futebol, trouxe várias atividades diferentes e fez com que todas as pessoas participassem da aula, se sentissem confortáveis. Tivemos experiências com skate, bicicleta — coisas que nunca tinha vivenciado antes. Também falamos muito sobre pipa. Neste ano, estamos tendo uma visão diferente. Nas últimas aulas, conversamos sobre esportes, sobre lutas, sobre a mulher no ambiente da luta e como ela é vista. Agora estamos estudando vôlei — eu nunca tinha tido aula de vôlei. Tenho gostado muito das aulas por conta disso, porque fogem dessa ideia de que só tem futebol. Assim, quem não gosta de futebol também participa, sem se sentir excluída(o/e). (Rosa Parks)

Rosa ressalta a importância que algumas(os/es) docentes tiveram em sua trajetória escolar para seu reconhecimento como pessoa negra. Ela destaca o professor de Educação Física como uma âncora de apoio para sua autoaceitação, em consonância com Pinheiro (2023, p. 145), que compreende que professoras e professores exercem papel fundamental na construção de mundo das(os/es) estudantes. Segundo a autora, uma educadora(or/e) antirracista é “consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases”.

Sérgio Vaz dialoga com Rosa Parks ao também apresentar a figura do professor como alguém fundamental, não apenas pela sua importância na trajetória escolar, mas pela forma como mobiliza temáticas nas aulas que contribuem para mudanças de perspectiva sobre as práticas corporais:

O professor sempre deixou muito claro que para ele não era só uma aula de Educação Física, não era só ir para a quadra e fazer alguma atividade. Era mais que isso. Então, desde pequena(o/e), eu sempre vi ele como um exemplo. No nono ano, foi uma das coisas mais marcantes: a gente estudou a pipa. E pipa não é uma coisa que você vê no Leblon, não é uma coisa que você vê no

Morumbi. É uma coisa que você vê na favela! E a gente fez pipa, empinou a pipa, gravou tudo, fez cenário... Quem inventou a pipa? (Sérgio Vaz)

O rompimento com práticas hegemônicas no currículo da Educação Física desponta nas narrativas de Rosa Parks e Sérgio Vaz, elaborando conexões que nos ajudam a refletir sobre a potência dos agenciamentos docentes e as tematizações que evidenciam e valorizam os saberes das corporalidades negras e faveladas. Essa construção também nos leva a uma leitura ampliada e crítica sobre as práticas corporais hegemônicas, como nos mostra Carolina Maria:

Nossa, eu gosto das aulas do professor. Ele é muito gente boa, apoia a gente, não é daquele tipo que só dá uma bola de vôlei para as meninas e uma de futebol para os meninos. Eu estou com ele há dois anos, porque antes era outro. No ano passado, começamos com tênis, ele ensinou as regras, tudo. Depois ele ensinou a gente a andar de bicicleta, patins, skate... tudo mesmo. Este ano estamos aprendendo sobre academia e o físico. É isso, sabe? Os outros professores só davam bola, não se importavam. (Carolina Maria)

A descolonização do currículo não significa necessariamente abandonar temas hegemônicos, mas sim abordá-los de forma crítica, construindo com as(os/es) estudantes leituras ampliadas das estruturas de poder que promovem a hierarquização cultural das práticas corporais. Ao tematizar diversas manifestações culturais, docentes criam espaços para problematizações de representações distorcidas, permitindo que estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es) reconheçam o valor de suas próprias culturas.

A partir disso, evidenciam-se dois princípios ético-políticos centrais: justiça curricular e descolonização do currículo. Eles se entrelaçam numa perspectiva de produção de saberes que recusa a hierarquização de conhecimentos e centra práticas corporais de grupos historicamente marginalizados, como destacam Müller, Lima e Neira (2024, p. 4):

Entendidas como traços identitários dos grupos que as cultivam, a tematização dessas práticas corporais, que inclui a problematização de suas representações e a desconstrução dos discursos ao seu respeito, coloca em circulação saberes e significados de diferentes tipos, sem adjetivá-los de melhores ou piores, mais ou menos importantes. O efeito desse processo é a produção de outras formas de pensá-las, fazê-las e dizê-las, impactando no modo como os/as estudantes significam as pessoas que com elas se envolvem.

Portanto, os princípios ético-políticos aqui discutidos se apresentam como elementos centrais para a valorização das corporalidades e identidades negras e faveladas. Quando professoras(es) tematizam, por exemplo, a pipa — como fizeram com Rosa Parks e Sérgio Vaz

— assumem uma postura de enfrentamento, afirmando que essa manifestação da cultura favelada é um patrimônio relevante para a formação das(os/es) estudantes. Constroem, assim, uma narrativa outra sobre os lugares que práticas corporais pertencentes a grupos historicamente invisibilizados podem ocupar dentro das camadas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às considerações finais desta pesquisa é um daqueles momentos em que a gente não sabe se sorri ou chora, mas é, sem dúvida, um tempo para comemorar, agradecer os passos dados e semear o caminho para quem seguirá depois daqui. Sendo realizada por uma mulher negra e favelada, minha trajetória de vida pessoal se emaranhou, em diversos momentos, com esta escrita. A cada narrativa estudantil, revivi dilemas, conflitos e lugares que formaram quem sou hoje. Essa conexão não significa ausência de rigor científico, mas expressa, em si, o que acredito como pesquisadora e professora: o fazer científico e docente não deve ser neutro ou distanciado, e sim implicado, atravessado por aquilo que nos toca nas escolas e nas pesquisas.

Portanto, esta não foi uma pesquisa impessoal: ela apresenta minha escrevivência entrelaçada às trajetórias estudantis e de tantas outras pessoas negras e faveladas que cruzam, cotidianamente, o meu caminhar no mundo. Isso potencializou a possibilidade de um olhar racializado e territorializado em cada parágrafo.

A presente pesquisa buscou compreender a construção de identidades a partir da intersecção entre negritude e territorialidade nas juventudes, na sociedade e na escola. Também buscamos entender como as experiências vividas no currículo cultural da Educação Física influenciam esse processo, reconhecendo que a corporalidade negra e favelada constitui um potente espaço de construção identitária, seja pelas práticas corporais, seja pela afirmação estética — como propõem Mattos (2021) e Gomes (2020). Para isso, foram realizadas entrevistas narrativas com jovens negras(os/es) e periféricas(os/es) da cidade de São Paulo.

As narrativas foram adotadas como forma de produção de dados por expressarem, na escuta e na fala de estudantes negras(os/es), pontos fundamentais tanto para a valorização de suas experiências quanto para a construção de contribuições à educação e à Educação Física. Esses diálogos se firmam no reconhecimento das juventudes estudantis como protagonistas de suas histórias. A centralidade das narrativas, aliás, está em consonância com Kilomba (2019), ao propor que os saberes e trajetórias das(os/es) sujeitas(os/es) sejam tomados como centro do processo de conhecimento.

Nesse sentido, fica escurecido que esta pesquisa só poderia se realizar por meio da escrevivência, tanto na elaboração do texto quanto na análise das narrativas. Essa escolha se revelou potente para o aprofundamento das subjetividades que atravessam a construção das identidades negras e faveladas.

Durante as análises, observou-se que as questões raciais apareceram com mais força do que as questões territoriais. Isso sugere que a construção das favelidades ainda carece de maior aprofundamento. Em todas as narrativas, o território aparece vinculado à sua espacialidade, às formas de sociabilidade e às expressões de uma identidade que podemos chamar de “estética favelada”, visível na fala, nas roupas, nos acessórios. Percebe-se, também, que essa identidade estética favelada está conectada a elementos da negritude. No entanto, permanece como desafio abordar outras corporalidades negras faveladas que não compartilham familiaridade com os marcadores culturais mais visibilizados da cultura da favela.

Na mesma direção, aparece uma tensão conceitual entre os termos “favelado” e “periférico”. Algumas(os/es) estudantes relataram evitar o uso da palavra “favelado”, apesar de reconhecerem seu território como favela, devido à carga pejorativa historicamente atribuída ao termo. A construção dessas designações se dá a partir das espacialidades, mas não se limita a elas. É curioso notar como elementos culturais da favela são valorizados, enquanto o próprio conceito de territorialidade permanece desvalorizado como eixo de discussão. Daí a importância de pesquisas que contribuam para a ressignificação do termo “favelado”, reconhecendo as favelidades como expressões legítimas da diversidade cultural e corporal brasileira.

Outro ponto contundente nas narrativas foi a ausência de diálogos sobre raça e território nas escolas. Especialmente no que se refere à racialidade, muitas(os/es) estudantes denunciaram a invisibilidade das experiências de corpos negros no cotidiano escolar — fenômeno que pode estar atrelado a concepções estigmatizadas sobre quais estudantes merecem maior atenção, visibilidade ou reconhecimento intelectual.

Isso revela que, mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda há um avanço tímido nos debates sobre relações étnico-raciais nas escolas. As narrativas indicam um silenciamento que impede estudantes negras(os/es) e faveladas(os/es) de se sentirem seguras(os/es) para tratar das questões que as(os/es) atravessam. Como afirma Rafael (2024, p. 135), é fundamental que a escola se mostre como espaço de confiança e enfrentamento ao racismo, elaborando práticas educativas antirracistas que dialoguem com as realidades das(os/es) estudantes.

Pensar uma educação — e uma Educação Física — que dialogue com as questões raciais e territoriais é urgente. As(os/es) estudantes chegam à escola atravessadas(os/es) por

experiências que marcam profundamente suas subjetividades. Ignorá-las ou silenciá-las significa compactuar com as violências que essas corporalidades enfrentam cotidianamente.

É nesse lugar que o currículo cultural da Educação Física se apresenta como possibilidade potente para a construção de uma educação comprometida com a liberdade e a justiça social, como propõe hooks (2017). Ancoradas(os/es) em princípios ético-políticos — justiça curricular, descolonização do currículo e favorecimento da enunciação dos saberes discentes —, professoras(es) criam espaços de escuta, diálogo e reconhecimento das experiências estudantis dentro e fora da escola.

Esses princípios, aliados às situações didáticas mobilizadas por docentes, constituem atos políticos que transformam o ambiente escolar em espaço de valorização das identidades negras e faveladas. As tematizações favorecem o rompimento com narrativas hegemônicas e preconceituosas, mobilizando saberes outros que se conectam às vivências de estudantes historicamente silenciadas(os/es). Isso fortalece a autoestima, o pertencimento e a consciência crítica, desafiando as estruturas que perpetuam desigualdades.

Por fim, reforço que, embora o currículo cultural da Educação Física não se proponha à valorização de identidades em si, mas sim à afirmação das diferenças, ele abre caminhos pertinentes para práticas que contribuem com a constituição subjetiva das juventudes negras e faveladas. É por meio do reconhecimento das diferenças que se constrói uma formação comprometida com a solidariedade, a equidade e a transformação da escola em um espaço onde todas as culturas possam coexistir, com dignidade e potência.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.
- BRANDÃO, Thaís Oliveira; GERMANO, Idilva Maria Pires. Experiência, memória e sofrimento em narrativas autobiográficas de mulheres. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 1, p. 5-15, 2009.
- BRASIL. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: ago. 2020.
- BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir. **Negras (in)confidências: bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10.639/03**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- CANETTIERI, Thiago. Entre a vida e a morte das favelas: o programa de urbanização das vilas e favelas como gentrificação em Belo Horizonte. In: LIBÂNIO, Clarice (org.). **Favelas e periferias metropolitanas: exclusão, resistência, cultura e potência**. Belo Horizonte: Favela é isso aí, 2016. v. 1, p. 113-125.

CAMPOS, Andreilino. Do quilombo à favela: a produção do espaço "criminalizado" no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

CHAIM JÚNIOR, Cyro Irany. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. Tradução de Beatriz Medina. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Múltiplos olhares**: sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Número especial.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 17-78.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Anped, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia Hip-Hop**: o uso do corpo e do movimento para a construção de identidade negra e periférica. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escrevivência de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

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

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-181.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. In: RUBIO, Kátia; CARVALHO, Yara Maria de (orgs.). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Moderna, 1989.

GAGO, Verónica. **A potência feminista ou o desejo de transformar tudo**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

GERALDO, Moisés Ferreira. **Trajetórias identitárias de jovens negros a partir de coletivos culturais do Conjunto Habitacional Palmital/MG**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 104-117, 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 45-51, jun. 1999.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Niterói, UFF, ano 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HERNÁNDEZ, Delmy Tania Cruz. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. **Solar**, v. 12, n. 1, p. 35-46, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Rodrigo Ednilson. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOWARICK, Lúcio. **Escritos urbanos**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. (Dossiê Paulo Freire: o legado global).

MATTOS, Ivanilde (Ivy) Guedes. **Estética afirmativa: corpo negro e educação física**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular; UNESP, 2008. p. 217-227.

MELLO, Cíntia Cristina de Castro et al. O esporte na educação física escolar: possíveis influências no processo de construção das identidades dos alunos e alternativas para transformação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 147-161, jul./dez. 2008.

MÜLLER, Arthur; FERREIRA LIMA, Marcelo; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física e a educação antirracista: um olhar a partir dos princípios ético-políticos. **Corpoconsciência**, ed. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/18279>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, p. 193-199, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Aline Santos. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas**. 2022. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Eu não vou morrer: solidão, autocuidado e resistência de uma travesti negra e gorda para além da pandemia. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 3, n. 28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/21581>. Acesso em: 8 nov. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820>. Acesso em: 31 mai. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 367-384, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2997/3959>. Acesso em: 31 mai. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Maria Luísa F. (orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 27-46.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 31 mai. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luís Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luís Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luís Ferrari (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 14-38. Disponível em:

<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 31 mai. 2025.

OLIVEIRA, Caroline Gomes de. **Educação em favelas: experiências de professoras e professores de Educação Física**. 2019. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Jane Souto de; MARCIER, Maria Hortense. A palavra é: favela. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 61-114.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luís; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. Por uma Educação Física antirracista: possibilidades do currículo cultural. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2053>. Acesso em: 22 dez. 2024.

PASTERNAK, Suzana. A favela que virou cidade. In: VALENÇA, Marco Aurélio (org.). **Cidade (i)legal**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 73-108.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A boina alienígena: sujeitos, identidades e diversidade cultural. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 51, p. 23-29, mai./jun. 2003.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORELLI, Ana Beatriz Gasquez. **Educação Física e juventudes no ensino médio**. Curitiba: Appris, 2018.

RAFAEL, Leandro Soares Assunção. **Encontros, desencontros e resistências: olhares de jovens negras(os) sobre as relações étnico-raciais na escola**. 2024. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

REIS, Ronaldo dos. **Educação Física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas**. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Cláudia. **Som de preto e favelado: o funk e a constituição de identidades juvenis no contexto escolar**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIVADÁVIA, Menderson. Correria loka (novas) reflexões: as marcas da luta subversiva pela sobrevivência. In: LIBÂNIO, Clarice (org.). **Favelas e periferias metropolitanas: exclusão, resistência, cultura e potência**. Belo Horizonte: Favela é Isso Aí, 2016. v. 1, p. 189-201.

RODRIGUES JUNIOR, Luís Rufino; PASSOS, Mailsa. Sobre educação, narrativas e ecologias de saberes. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 120-129, jan./jun. 2014.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires, CLACSO, ano 6, n. 16, jun. 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL NA MARÉ, 1., 2017, Rio de Janeiro. Carta da Maré, Rio de Janeiro – **Manifesto das Periferias: as periferias e seu lugar na cidade**. Rio de Janeiro, 2017. 5 p.

SEMINÁRIO: O QUE É FAVELA, AFINAL?, 1., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009. 89 p.

SILVA, Célia Regina Reis da. **Crespos insurgentes, estética revolta, memória e corporeidade negra paulistana, hoje e sempre**. 2016. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão. Narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. esp., p. 182-203, jun./out. 2016.

SOUZA, Mônica Dias de. **Escrava Anastácia: construção de um símbolo e a re-construção da memória e identidade dos membros da Irmandade do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos**. 2001. 215 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUSA E SILVA, Jailson de et al. O que é favela, afinal? In: SOUSA E SILVA, Jailson de et al. (org.). **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2009. v. 1, p. 16-17.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Anped, n. 5/6, p. 37-51, 1997.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Disponível em: <http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/narrativas-docentes-aspectos-metodol%C3%B3gicos-e-formativos/materials/virtualidades>. Acesso em: 14 jan. 2025.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TOURINHO, Andréa de Oliveira. Centro e centralidade: uma questão recente. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Geografias da metrópole**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 277-300.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda; prefácio de Emicida. São Paulo: Edipro, 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. Introdução. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 7-24.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

FASE 1 – Questão gerativa

A partir da sua vivência, do entendimento de quem você é e de como se construiu, como se identifica, conte-me sobre sua história. Como foi — ou tem sido — ser uma pessoa negra e favelada/periférica na escola?

FASE 2 – Questões investigativas da narrativa

(Estas questões serão mobilizadas caso aspectos relevantes não sejam detalhados na narrativa inicial):

- Fale um pouco mais: como foi (ou tem sido) para você se reconhecer como uma pessoa negra e favelada/periférica na escola?
- Como foram (ou são) suas aulas de Educação Física?
- De que forma seus pertencimentos raciais e territoriais foram tratados e/ou representados nessas aulas?

FASE 3 – Questões de equilíbrio

(Estas questões têm como objetivo estimular a descrição e a argumentação por parte da pessoa entrevistada e serão elaboradas com base na narrativa inicial).