



Universidade de Brasília
FACULDADE UnB PLANALTINA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**Quebrada Vive:
um cursinho onde as pretas e os pretos são as chaves que
abrem os portões**

AUTOR: Euler Brennequer dos Santos Alves

ORIENTADORA: Juliana Eugênia Caixeta

**Planaltina-DF
Novembro de 2018**



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

Quebrada Vive:

**um cursinho onde as pretas e os pretos são as chaves que
abrem os portões**

AUTOR: Euler Brennequer dos Santos Alves

Orientadora: Juliana Eugênia Caixeta

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciado em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Juliana Eugênia Caixeta.

Planaltina-DF

Novembro de 2018

DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam no poder de transformação da educação. Dedico também a minha ancestralidade, por me dar sabedoria e forças para seguir durante esta trajetória”.

AGRADECIMENTOS

A maior rainha, minha mãe, Vera Lúcia, por transformar cada noite mal dormida, cada obstáculo vivido, antes mesmo de eu nascer, em resistência, para suportar as dores e obstáculos durante a minha criação. Agradeço por sempre ter me incentivado a estudar, por ter acreditado em mim e por me acolher em vários momentos, sejam bons ou ruins, sem dúvidas essa conquista também é sua.

Agradeço à minha avó, Inês Ferreira e ao meu avô Jose Domingos, por tanto ensinamento, amor e solidariedade. O que eu sou hoje, também devo a vocês. Gratidão pelos corres que vocês sempre fizeram quando eu não tinha passagem para ir à faculdade, quando eu não tinha grana pra tirar uma Xerox, quando eu estive com fome e vocês sempre me deram a mão. Meu amor e gratidão por vocês não cabem em um parágrafo!

Aos meus irmãos, João Rafael e Andrew Wambaster, por fazerem parte da minha construção enquanto ser humano, pois, como diz um provérbio africano, “eu sou porque nós somos, e porque somos eu sou”. Gratidão pela existência de vocês.

Ao meu melhor amigo, irmão, Maicon Douglas, por nunca me abandonar e sempre estar aqui quando preciso. Sua família também é minha família. Te amo demais, meu amigo! Agradeço todos os dias pela sua existência.

A minha tia Daniela Ferreira, por ser uma segunda mãe para mim e a minha madrinha Lucia Ferreira, por sempre ter me apoiado em qualquer decisão na vida e na trajetória Universitária. Muitos dos momentos vividos, sejam em viagens, congressos e outros... devo à senhora.

As minhas amigas Márcia Beatriz, Jessica e Karine Helen. Eu amo vocês demais! Gratidão por tudo o que fizeram e fazem por mim. Eu não teria história para contar sem vocês. Gratidão por cada risada, choro e abraço. Só nós sabemos o que já passamos nessa loucura chamada vida, muita gratidão.

A minha Quebrada, Buritis IV, por me mostrar, nas ruas, no rosto de cada moradora e morador, o que livro, televisão nunca me mostrou: a verdadeira realidade de quem vive na periferia. Agradeço pela vida de cada pessoa que resiste meio a tanta vulnerabilidade, mas que, apesar dos pesares, sabe superar dia após dia, as barreiras que só quem vive às margens sabe do

que estou falando.

A minha segunda Quebrada do coração, Pombal, que vem me presenteando com experiências intensas que jamais esquecerei. São muitos os nomes, mas deixo aqui gravado em especial do/a: Walan, Beatriz, Marluce, Dangelo, Flávia, Nayara, Taise, Betânia, Zana, Thiago, Jennifer e Brayan e do meu amigo que, aqui não está mais, David, mas que, para sempre, será lembrado. Gratidão por ter conhecido vocês.

Aos meus pretinhos e pretinhas: Jadson, Lua, Ester, Edson, Mayara, Debrete e Mônica. Vocês é uma inspiração para mim! Gratidão por me mostrarem a luta, quem eu sou e por terem retirado a cortina de fumaça sobre os meus olhos. Eu amo todas/os vocês!!

A minha família Universitária: Adriana, Samuel, Vitor Taliel, Roney, Leonardo, Caio, Luana, Gabriel Honorato, Gabriel Veloso, Lucas, Mario Sérgio, Ravena Carmo, Mateus Reis, Elza, Maria Clara, Emília, Patryck, Roger, dentre outras/os. Tudo ficou mais intenso e divertido com vocês, gratidão!!

A minha orientadora Juliana Eugênia Caixeta. Não consigo descrever o quanto você é incrível e especial para mim! Gratidão por cada ensinamento, conselho, abraço, compartilhamento de experiências. Parte da minha identidade como educador eu devo a você. Seu coração e pureza é algo que carregarei pra sempre comigo. Eu te amo muito! Gratidão pela sua vida.

Aos/ Às mestres/as e doutores/as: Tânia, Betinha, Amparo, Paulo, Delano, Alex, Renata e Ismael. A Universidade, com vocês, faz toda a diferença! Gratidão por cada ensinamento.

A Claudinha, que me acompanhou e me ensinou, durante 3 anos, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, a verdadeira realidade da educação pública brasileira e o quanto somos capazes de transformar vidas por meio desta ferramenta, em meio a tantas adversidades e limitações. Agradeço também a todas/os estudantes que acompanhei neste período. Levo vocês para sempre comigo!

Aos LGBT's, em especial, as minhas irmãs travestis que dão a cara a tapa todos os dias nas ruas, as pessoas em situação de rua, aos corpos negros que aqui não estão mais. Essa conquista não é só minha, é nossa! Deixo aqui registrado, minha eterna gratidão.

Se tu não para de marra, meu bonde vem e te para, se tu não abraça o papo, o papo vem e te abraça mano, os cana peida de subir de madrugada, sempre marca operação com a porta da creche lotada. Mais uma mãe revoltada, uma pergunta sem resposta. Como o policial não viu seu uniforme da escola? Vinícius é atingido com a mochila nas costas. Como é que eu vou gritar que a Favela Vive agora?

Quebrada Vive: um cursinho onde as pretas e os pretos são as chaves que abrem os portões

Euler Brennequer dos Santos Alves

Resumo: “Quebrada Vive” foi o nome dado ao Cursinho popular que teve por objetivo planejar e executar atividades pedagógicas intencionalmente tecidas para a problematização da realidade brasileira, local, regional, nacional, enfocando temas de interesse dos/as estudantes e também do nosso interesse, relacionados às desigualdades sociais e educacionais, especificamente da população negra, com o objetivo de oportunizar ressignificações do nosso olhar para o potencial protagonista de estudantes que não estão na estrutura escolar. O projeto surgiu após o Governo Federal Brasileiro lançar o ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. A metodologia que fundamentou este processo interventivo foi a qualitativa com delineamento de pesquisa-ação e o delineamento que permitiu a construção de dados quanto à análise do Projeto, objetivo deste trabalho, foi a narrativa. O corpus da pesquisa foi composto pelo diário de campo do pesquisador e pelas narrativas construídas pelos participantes do cursinho, um total de 8 adolescentes e jovens. Foi feita análise temática dialógica que resultou em dois temas complexos: Ação e Coletividade. Os resultados da análise demonstraram que o cursinho se fundamentou nos pressupostos da educação popular, o que permitiu considerar a dialogicidade e, também, oportunidades de ensino e aprendizagem que resultaram na aprovação de todos/as os/as participantes no ENCCEJA e, mais que isso, a formação de identidades cidadãs.

Palavras-chave: educação popular, ENCCEJA, juventude negra.

1. INTRODUÇÃO

As desigualdades educacionais, historicamente consolidadas na maneira em que o nosso país se estruturou, sempre levantaram diversas inquietações como, por exemplo, a evasão escolar (RODRIGUES, 2014). A evasão escolar é uma consequência da falência da escola enquanto instituição social responsável pelo compartilhamento dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade (MANTOVANINI, 2001). Pelas suas características e dinâmicas, a escola tende a padronizar suas práticas e rotinas, gerando dificuldades na permanência de estudantes que precisam trabalhar ou que tem dificuldades de aprendizagem ou que são mães na adolescência ou que sofrem racismo no espaço escolar, entre outras situações (RODRIGUES, 2014). No entanto, é preciso destacar que o principal perfil do/a estudante que evade a escola nos direciona para um significado em comum: “aquele recorte de etnia e classe”, defendido por Marx (1988).

Em outras palavras, o público que não está hoje na escola tende a ser jovens/adultas/os negras/os, pobres, moradoras/es de periferia, um/a estudante, em geral, excluído/a, que, em algum momento da sua vida, teve esse direito básico à educação violado, mas que tem suas ideias próprias e que precisa de espaço para se ouvir, ouvir o outro e refletir sobre si e sobre seu bairro, sua cidade, seu país, com vistas à construção de posicionamentos críticos, de quem sabe de onde veio, onde está e onde quer chegar.

Este trabalho analisa a experiência do cursinho “Quebrada Vive”, entendendo que a contextualização é essencial para se ensinar conceitos científicos, portanto, no contexto da periferia, faz-se necessária uma discussão sobre as relações étnico-raciais que perpassam a vida dos/as jovens e adultos/as participantes do cursinho. Pensar nesta perspectiva é olhar a educação como uma ação de luta, onde processos transformadores podem ser desencadeados, oportunizando a construção de novos sentidos e formas de se posicionar no mundo.

2. REFERENCIALTEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR TECE CAMINHOS POSSÍVEIS...

A Educação Popular é uma proposta política da classe trabalhadora na qual consiste em um instrumento de libertação dos oprimidos, que, por uma série de histórico de opressões, não puderam frequentar a escola. Dentro desta perspectiva histórico-sócio-cultural, no decorrer do processo, os sujeitos passam a entender as razões e porquês de estarem naquela condição de total opressão (FREITAS, 2007).

Assim, analisando o contexto histórico desta filosofia de educação, percebe-se que ela sempre esteve presente nas lutas travadas pela população negra, onde surgem elementos que ajudam os sujeitos a compreenderem suas indagações que são imprescindível para a auto percepção enquanto indivíduo e, sobretudo, como coletivos.

Entendendo que não existe neutralidade na educação e que ela é guiada por um viés ideológico, o que traço como um caminho possível é a busca por instrumentos de transformação, que impliquem em processos de humanização da educação. Sendo assim, entendemos a Educação Popular como uma possibilidade para delinear esses caminhos possíveis, onde, nesta filosofia de educação, não há um modo sequencialmente definido de se fazer a práxis, pois ela é dialética, e se cria e recria à medida que os sujeitos vão se posicionando e se transformando dentro e fora do processo, num determinado tempo histórico. Este modo de encarar a educação toma forma nos países da América Latina (BRANDÃO, 2002) e se ressignifica a partir das contradições da realidade capitalista. É um processo educativo que se faz popular por possibilitar que os sujeitos

contem a sua própria história e que ela seja considerada como temática de estudo na educação formal. Se temos hoje, na escola, conteúdos descontextualizados e sem significados (MACIEL, 2011; FREIRE, 1996), onde as/os estudantes são “submetidos a uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser depositado (como nos bancos), o que Paulo Freire denominaria de educação bancária” (MACIEL, 2011, p.341); na educação popular, temos a possibilidade da criação, da liberdade.

Para sobreviver na vulnerabilidade é necessário enfrentar mais indagações do que para sobreviver na segurança, muito mais, só que são outras. Quais? Não teríamos que levantar quais são, pensá-las e dialogar com os jovens e adultos sobre isso? Abrir espaços para que eles coloquem as suas indagações sobre a vida, sobre a sua condição, sobre seu futuro, sobre a cidade, a sociedade, o lugar em que foram jogados como se fossem restos, entulho de construção de seres humanos? Esta, talvez seria uma das questões mais sérias na área do currículo: que o trato teórico dessas indagações seja o núcleo fundante. (ARROYO, 2007, p.11).

Assim, muitas/os educadoras/es estão na luta para que esses caminhos possíveis possam ser tecidos pois, por dever da profissão, é preciso fazer alguma coisa. Como educador e pesquisador, entendo esta responsabilidade por uma ótica da “ética de convicção antirracista”, entendida como o compromisso com a luta, coletiva ou individual, em diferentes esferas da sociedade, seja na universidade, na rua ou no parlamento, contra o mito da democracia racial (SANTOS 2005).

Um caminho possível que enxerguei, veio através do ENCCEJA, que é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos-ENCCEJA, um programa que começou a certificar, a partir de 2017, com ensino fundamental e ensino médio, adolescentes, jovens e adultos/as, residentes no Brasil, no exterior ou em privação de liberdade, que por alguma razão, não puderam concluir os estudos no tempo previsto. As provas são aplicadas num único período, uma vez por ano, onde se é necessário obter 100 pontos em cada área do conhecimento para obtenção da proficiência.

Para certificação do Ensino Fundamental, são estruturadas: a) quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 (trinta) questões de múltipla escolha nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Naturais; Matemática; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física e Redação; História e Geografia; Para a certificação do Ensino Médio, são estruturadas: a) quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 (trinta) questões de múltipla escolha nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Compreende as disciplinas de Química, Física e Biologia; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Compreende as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. (BRASIL, 2018, p.1)

Neste trabalho, analisamos o projeto “Quebrada Vive”, que foi desenvolvido em um território periférico do Distrito Federal para adolescentes, jovens e adultos/as interessados/as em obter certificação da educação básica.

2.2 ENLACES ENTRE A HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO POPULAR

“Os mestres devem mostrar para as crianças da periferia, que as vitórias pessoais não têm apenas como fios condutores os serviços braçais vexatórios, humilhantes e mal recompensados, mas também, o trabalho intelectual” (TADDEU, 2012, p. 259).

Trago uma dívida histórica na qual meus ancestrais e eu não ajudamos a construir, mas da qual somos vítimas: as desigualdades educacionais. Tratar a desigualdade no ambiente escolar não é realizar um discurso de vitimismo, mas, sim, dar visibilidade ao que negras/os vêm sofrendo durante 500 anos: a negação da nossa filosofia de vida, da nossa maneira de se posicionar no mundo, da nossa humanidade (CAVALLEIRO, 2011).

Assim como Abdias do Nascimento (1978), não busco, neste trabalho, tratar a questão da desigualdade educacional como “um problema racial brasileiro” e sim como “um problema africano no Brasil”, pois não se trata apenas de justiça e sim de um reconhecimento perante a nossa existência, sobre quem somos e porque possuímos tradições culturais e destinos históricos peculiares, na qual os nossos ancestrais trouxeram, junto com seus corpos, por todo o caminho percorrido continente Africano até o Brasil, em diáspora.

Ao me referir à educação da população negra, traço este debate num plano coletivo e não individual; de silenciamento, e não só de falta de acesso, pois não se trata de compensações pessoais, infiltrações individuais ou mérito, e sim do negro e da negra que é chave e abre os portões, que não caminha sozinho e sim em conjunto, que possui uma cultura que não foi dada pelos brancos e sim manifestada e ressignificada pelos seus corpos em diferentes territorialidades. É sobre uma educação que nos expôs a um extermínio de quem somos e que nos condena à periferia da sociedade de classes, “como se não pertencêssemos à ordem legal” (NASCIMENTO, 1978, p.21), apresentando nossa história pautada apenas em chicote e trabalho braçal.

Repensar as nossas escolas e ambientes educativos é entrar numa série de debates que implicaram na construção e manutenção destes espaços, em que, historicamente, a população negra vem sendo excluída, seja fisicamente ou narrativamente. Para redefinirmos a educação hoje, precisamos revisitar o que ela foi um dia e como o processo de conquista deste direito vem se dando desde o primeiro dia em que um corpo negro pisou sobre essas terras. O sentido de redefinir se trata de parar de encarar a educação como um ciclo de perda de tempo, necessário apenas para conseguir um certificado que a classe patronal nos exige (TADDEU, 2012), mas, sim, encará-la como uma busca, um processo pelo qual o indivíduo é capaz de fazer suas

próprias escolhas, de forma crítica e consciente, sabendo interpretar o mundo a sua volta, na plenitude possível da ação humana. Deste modo, trago um resgate histórico de como o acesso à educação veio se dando, especificamente relacionado à população negra, e como é imprescindível redirecionarmos o nosso olhar para outros caminhos, a partir da ótica do povo popular, que mostra outra face, outra imagem e possibilidades referentes ao futuro da educação.

Para compreendermos o papel do Estado Brasileiro na construção da desigualdade educacional, é preciso olhar para a história e, feito isso, a primeira consideração se refere à negação de direitos.

Primeiramente, tudo se inicia com a proibição da/o negra/o ao acesso à educação por muitos anos, independentemente de serem livres ou libertos/as. Logo após, pequenos avanços, com a promulgação da Lei do ventre livre, primeiro documento em que a educação dos negros foi colocada como um “acordo de paz”, com o objetivo de manter a estrutura social, que já via sendo ameaçada pelas lutas diárias dos movimentos negros, que se recusavam a aceitar o lugar social no qual haviam sido colocados (PASSOS, 2012). Nesta lei, os/as filhos/as de mulheres negras escravizadas eram considerados “libertos/as” desde a consolidação da lei, porém, com a autonomia dos senhores de suas mães de decidir o destino dos mesmos, pois

o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei (BRASIL, 1871, p.2).

Ou seja, as crianças não eram tratadas como crianças, mas sim como trabalhadores/as negros/as do futuro, pois, caso o senhores de suas mães aceitassem a indenização, as mesmas eram encaminhadas para as instituições correcionais do estado, onde, nestes espaços, a educação ganhava a responsabilidade de preparação para o trabalho, sem envolver o acesso à leitura e à escrita, pois a mão-de-obra escravizada estava em processo de transição para o “trabalho livre”, e isso era o que os povos ditos sem alma e amaldiçoados precisavam, assim como eram chamados as/os negras/os pelos/as brancos/as (PASSOS, 2012).

Deste modo, neste processo de mudança na forma de escravização, surge a Lei da Terra livre que impede a/o negra/o livre e libertada/do de obter sua própria terra, limitando-a/o ainda mais aos serviços dos homens/mulheres brancos/as, onde, na mesma direção, surgiam iniciativas privadas de escolas noturnas, num sentido de caridade, para receber homens negros, livres e libertos, maiores de 14 anos, trabalhadores que, por conta da intensa rotina diária e dos ataques violentos e racistas, não conseguiam frequentar a escola. Assim, tendo esta transição da “mão de obra escravizada” para o “trabalho livre”, o estado brasileiro viu na migração uma possibilidade de embranquecer o país e, ao mesmo tempo, uma alternativa de mão-de-obra, estruturando ainda mais o racismo, que tem ênfase na cor da pele e que ainda se encontra muito presente em nossa

sociedade, negando direitos e espaços para aqueles/as que tiveram sua humanidade escravizada.

Deste modo, apesar de existir registros de crianças negras matriculadas em escolas públicas no período da escravidão (PASSOS, 2012), quando este direito era negado, entende-se que foram nestas iniciativas de escolas noturnas que a população negra, especificamente jovens e adultos, homens livres e libertos, começaram a ter acesso ao mínimo, chamado na época de instrução.

Com avanços e após a abolição e estruturação do sistema capitalista, o Estado Brasileiro se ausentava da responsabilidade de se discutir a situação de milhares de pessoas que não sabiam ler e escrever, em maioria, negras/os, fazendo com que mobilizações por parte de movimentos sociais, especificamente, o Movimento Negro, nas décadas de 30, 40 e 50, passasse a propor iniciativas populares para atender a esta demanda, como escolas, cursos profissionalizantes, dentre outras iniciativas voluntárias.

Por isso, dou ênfase nos estudos feitos por Paulo Freire (1996) em relação à Educação Popular, na qual ele refere esta filosofia de educação como uma busca pelo respeitadas saberes dos/as educandos/as e de suas vivências, pois se trata de uma perspectiva de educação do povo para o povo (FREIRE, 1996; MACIEL, 2011). Freire (1996) entende que todas/os possuímos conhecimentos, construídos e transformados nas vivências no mundo que são de fato educativas, seja em contextos formais ou não.

Por mais que muitas/os negras/os tenham sido mortas/os, antes mesmo da lenda da “abolição”, podemos perceber a Educação Popular, nos primeiros indícios de organização coletiva como os quilombos, locais que se constituíam como refúgio de negras/os que se recusavam a aceitar aquela condição de escravidão (PINTO, 1993). Estas organizações fomentavam a luta pela memória ancestral e se educavam a partir de suas próprias concepções, pois não podiam sair do local onde estavam escondidas/os, garantindo que a cultura, manifestações religiosas, danças típicas do seu local de origem não fossem extintas.

Inúmeras foram as organizações, nas décadas de 30 e 40, que reivindicavam por respeito, emprego, alfabetização, terra, dentre outros direitos básicos que todas/os devem ter por direito (DOMINGUES, 2008), mas destacamos organizações coletivas, como a Frente Negra Brasileira e, posteriormente, o Movimento Negro Unificado, que viram, na Educação Popular, a maior ferramenta que tinham naquele momento, para conscientização e resolução do problema que mais assombrava naquela época: o analfabetismo.

A FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos. Entre as diversas associações que existiram nesse período, o Centro Cívico Palmares (1926-1929) foi uma das mais proeminentes, seja pela proposta de elevação política, moral e cultural, seja pelo

grau de mobilização política da comunidade negra (DOMINGUES, 2008, p.520).

Apesar de todas as limitações enfrentadas por essas organizações, pois, além de serem marginalizadas por atenderem especificamente pessoas negras, não se tinha um aparato financeiro para que estas escolas continuassem funcionando, portanto, simbolicamente, um marco histórico de resistência no sistema de ensino.

Deste modo, este “novo sistema político”, que alterou a mão de obra escravizada para “trabalho livre”, ainda vigente na atualidade, ao invés de garantir uma reparação da dívida histórica, marginalizou, fazendo com que essas organizações coletivas no Brasil passassem a procurar ferramentas de luta de ações direta, principalmente em mobilizações na rua, para denúncias das violências vividas.

O movimento negro brasileiro, inspirado na conjuntura internacional, especialmente pela atuação do Black Panthers - Partido das Panteras Negras, criado nos Estados Unidos, que denunciava o genocídio, executado por mãos de policiais, se fortaleceu por meio da militância relacionada à defesa da identidade preta. Porém, o golpe militar no Brasil, na década de 60, trouxe uma reviravolta a esta conjuntura (DOMINGUES, 2007), abafando a atuação dos movimentos sociais em ações violentas e de extermínio. Nesse contexto, o Movimento Negro teve seus militantes acusados e, muitas vezes, mortos por levantar um problema que “supostamente não existia”: o racismo no Brasil.

Por conta destas problemáticas vividas de forma escancarada naquele contexto histórico, as lutas nas décadas de 60, 70 e 80 se direcionaram para a desmistificação da “democracia racial no Brasil”, que buscava trazer a ideia de que todas/os vivíamos harmoniosamente bem. Já na década de 90 e hoje, no século XXI, por mais que este mito racial e todas essas pautas de luta ainda estejam presentes, é importante pautarmos outra questão, que vem interrompendo os projetos de vida de muitos adolescentes, jovens e adultos: a guerra não declarada (TADDEU, 2012) que a cada dia intensifica o genocídio da/o negra/o no Brasil (NASCIMENTO, 1978.).

2.3 SÉCULO XXI ONDE TUDO É COMUM: A REALIDADE DA JUVENTUDE NEGRA NO BRASIL E A ESCOLA

“Ele não viu que eu estava com blusa de escola, mãe”, Marcos Vinicius, 14 anos, baleado durante uma operação policial no complexo da Maré, Rio de Janeiro. Maria Eduarda, 13 anos, baleada dentro da escola na Zona Norte do Rio de Janeiro, por disparos advindos de Policiais Militares. “A culpa é desse estado doente, que está matando nossas crianças com roupa de escola”, diz trabalhadora doméstica Bruna Silva, mãe de aluno baleado a caminho da escola.

Todas/os negras/os.

“De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras” (CERQUEIRA, 2017, p.30). O perfil típico das vítimas permanece o mesmo: mulheres, homens, jovens, pretas/os e com baixa escolaridade (CERQUEIRA, 2017) que tiveram sua vida e sonhos interrompidas/os por uma cultura da bala de fogo. Contudo, chama-nos a atenção o fato de que, na última década, o genocídio contra jovens negras/os tenha se intensificado ainda mais e não necessariamente as vítimas possuem envolvimento em atos infracionais. Historicamente, as verdades relacionadas ao povo pobre e negra/o, perfil este presente nas escolas marcadas pela precariedade dos serviços públicos, sempre foram vedadas. Para quem sobrevive, em meio ao que definirei aqui como vulnerabilidade social, sendo um contexto marcado pela exclusão das políticas públicas às quais todos/as deveriam ter por direito, não existe, nunca existiu e nem nunca existirá, balcão de informação para compreender a causa do aumento dos números do extermínio em massa da juventude negra e pobre do nosso país (TADEU, 2012; MALVASI, 2011).

A juventude, presente nas favelas do Brasil, está cada vez mais vulnerável, apresentando especificidades quanto às formas de se mostrar para o mundo, construído neste espaço, que só pode ser compreendida a partir das relações humanas que se estabelecem ali, naquele contexto (ALVES; OLIVEIRA; CAIXETA, 2016). Esse entendimento, como “o modo de ser/estar no mundo, identificação com linguagens próprias, inserção em "tribos" e vestimentas” (AGLIARDI, 2007, p.42), é fruto das relações sociais e, diariamente, são açoitadas com as tiras da estigmatização (TADDEU, 2012), onde as características particulares de um grupo, que não condiz com o padrão comum da sociedade, são marginalizadas e criminalizadas a qualquer preço.

Estes processos de marginalização e criminalização atingem especificamente a população negra, que domina, em primeiro lugar, o ranking de desemprego, evasão escolar, presença no sistema prisional e socioeducativo, além dos casos de vítimas de homicídio e violência institucional.

Em um estudo bibliográfico realizado por Carvalho (2015), verifica-se o quanto a Guerra às Drogas é o maior fator que ocasiona a morte de adolescentes, jovens e adultos, negras/os no Brasil, que, por outro lado, os políticos utilizam o termo “guerra às drogas” como um problema de segurança pública para se promover. Rezende (2011) explica que, ao analisarmos os dados estatísticos, se verifica a real intenção dessa política de repressão: o encarceramento em massa da juventude negra e pobre, perpetuando a marginalização por conta da classe social ou cor da pele.

Ou seja, podemos verificar então que a tal “guerra às drogas” não é, então, propriamente uma guerra contra as drogas, mas outra, contra pessoas, com um perfil bem específico, demonstrando assim uma ausência de mobilizações que fomentem o cumprimento de políticas públicas de

educação, cultura e lazer (CARVALHO, 2015; ALVES; OLIVEIRA, 2016). Neste sentido, diversos estudos (OBERLING, 2011; MACHADO, 2015; REZENDE, 2011; TEIXEIRA, 2012; CARVALHO, 2015) denunciam a ideia da repressão como a única solução para resolver os problemas da violência no Brasil, pois, sob ótica de olho por olho, todos/as acabamos cegos/as.

O Atlas da Violência, do ano de 2017, apresenta altos índices de morte de jovens negros/as e pobres no Brasil (CERQUEIRA, 2017), o que demonstra a incapacidade de o estado lidar com esta problemática, além da ausência de interesse do poder público em “efetivar políticas públicas que sejam realmente garantidoras de direitos e que prezem pela equidade” (CARVALHO, 2015, p.30).

Por conta desta conjuntura de intensificação em massa do genocídio contra a juventude negra, é notável que a evasão escolar, que estamos presenciando, tem ênfase na cor da pele e que isso pode se relacionar com as razões pelas quais estudantes passam a não frequentar o espaço escolar, além, é claro, de se relacionar também com o não cumprimento integral das promessas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) das escolas e vários outros documentos: Leis e Diretrizes que funcionam apenas como letras frias sobre o papel.

Em vista desta realidade, de violência extrema, onde na outra via não há emprego e acesso ao ensino básico, o trabalho informal, ou outras formas de sobrevivência, passam a ser uma possibilidade para esta juventude, que nem sempre consegue frequentar a escola, confirmando a nossa falha enquanto sociedade.

O que temos visto acontecer com adolescentes, jovens e adultos, negras/os, nas periferias do Brasil é assustador, onde, ao mesmo tempo, uma naturalização da violência, em que a morte, o corpo negro no chão, passa a não comover mais, pois os meios de acesso ao conhecimento, sejam nos livros, meios de comunicação e redes sociais, entre outros, retratam o destino de adolescentes/jovens, negras/os como estatísticas. Esses adolescentes/jovens e adultos/as que carregam em si a etiqueta de “marginal” podem passar um dia sem ser constrangido em enquadramentos policiais vexatórios, porém não ficam um minuto sem os ataques das línguas felinas que visam reprimir uma forma que o sujeito tem de se mostrar para o mundo, pois, na ótica do Brasil, toda criança pobre é degenerada, todo preto é ladrão, todo jovem de boné e bermuda é traficante, todo ex-detento não tem jeito e toda favela é um ponto de tráfico de drogas e que todos (as) que estão no cinturão da miséria devem ser marcados com o carimbo da marginalização (TADDEU, 2012).

Não é necessária uma declaração impressa por alguma autoridade para sabermos que estamos em Guerra e que ela está declarada ao povo pobre e negro, que levantou os muros, cidades do nosso país.

Não é preciso frequentar 20, 30, 40 escolas para percebermos que muitas/os jovens não estão ali porque não querem estar. É nítido que quando referimos ao nosso país em relação a catástrofes naturais, possamos ficar tranquilos, pois dificilmente seremos acordados durante um terremoto (TADDEU, 2012), mas, por outro lado, os desastres “não-naturais” ou “não identificados” são os que mais tiram o sono de mães e pais nas periferias, por não saberem o paradeiro de seus filhos, quando vão voltar e se vão voltar.

Estar com um/a filho/a na escola, para muitas mães e pais, é garantir a sobrevivência daquele/a que observa o mundo, mas o mundo não o/a observa. Porém, muitos/as destes/as jovens evadiram da escola por motivos diversos, mas será que a escola hoje é um espaço seguro para que elas/eles possam voltar? Será que os muros que as envolvem conseguem eliminar todas as problemáticas e inquietações que acontecem fora dela? A escola, para muitos, é vista como um espaço na qual projetos futuros são tecidos. Já para outros, é um território de proteção, de fuga da realidade ou até mesmo de risco. Mas porque se proteger, fugir, arriscar-se, numa estrutura educacional que dificilmente irá citar a sua verdadeira história? (TADDEU, 2012; CAVALLEIRO, 2001; ARROYO, 2007; COSTA, 1999).

A partir dessas considerações, estamos certos de que o cursinho Quebrada Vive só pode se concretizar, na periferia, a partir da Educação Popular, por considerar o sujeito, a sua história e sua territorialidade e as possibilidades de ação, que se tecem coletivamente.

3. METODOLOGIA

A metodologia que fundamentou o desenvolvimento deste projeto interventivo foi a qualitativa, que consiste numa teoria em que se tem o interesse pelos significados que são construídos nas/pelas relações (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Neste tipo de metodologia, podem-se ter diversos delineamentos, tal como a pesquisa-ação, que foi utilizada nesta pesquisa por ter ênfase na construção coletiva, a atuação com o outro, num processo contínuo de troca. Como toda ação, sempre requer uma mobilização, para que as redes solidárias possam ir se tecendo e os/as atores/atrizes tomando a atuação protagonista. O desafio de se utilizar o delineamento da pesquisa-ação em projetos de atuação social está em se deslocar de sua posição inicial, aquela que nos traz um “conforto” para outro ou outros posicionamentos que requer/em um olhar muito mais humano (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2017).

O ser humano é um ser social, deste modo, construído e construtor da cultura (RIBEIRO, 1969). Neste processo, preconceitos podem vir enraizados na nossa construção, tornando-nos incapazes de nos relacionar com o outro, o diverso de mim. Deste modo, neste tipo de

delineamento, em que estar presente é uma tarefa prioritária, é necessário muita ética, alegria e vontade de aprender. Assim, entende-se que alguns pressupostos precisam ser seguidos, para que se possam construir estratégias pedagógicas mais intencionadas. Por isso, nossa atuação se fundamenta nos pressupostos desenvolvidos por Sousa, Caixeta e Santos (2017): primeiramente, é importante fazer o uso racional do tempo e espaço, buscando o máximo que for possível construir de forma conjunta, com intencionalidade e muito embasamento teórico, para entender melhor o contexto e as oportunidades que podem ser construídas ali. Segundo, evitar pensamentos de exclusão, para que a relação com o outro não seja limitada. E, terceiro, por se tratar de um delineamento bastante utilizado nas pesquisas relacionadas ao desenvolvimento humano, que estuda os processos de transformação que acontecem nas/pelas interações sociais, pensar em estratégias que possam possibilitar esta transformação, tais como a oportunidade de viver em contextos diversos, poder contribuir para a construção de novos sentidos, promovendo mudanças pessoais e coletivas, tais como novos hábitos e costumes, que poderão contribuir para a efetividade do projeto proposto.

3.1. Projeto Quebrada Vive

“Quebrada Vive” foi o nome dado ao Cursinho popular que teve por objetivo planejar e executar atividades pedagógicas intencionalmente tecidas para a problematização da realidade brasileira, local, regional, nacional, enfocando temas de interesse dos/as estudantes e também do nosso interesse, relacionados às desigualdades sociais e educacionais, especificamente da população negra, com o objetivo de oportunizar ressignificações do nosso olhar para o potencial protagonista de estudantes que não estão na estrutura escolar.

O projeto surgiu após o Governo Federal Brasileiro lançar o ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, que tem como objetivo oportunizar, de forma gratuita, a certificação do Ensino Fundamental e Médio para aquelas/es que não puderam concluir a escolaridade no tempo correto.

Desta forma, com a divulgação do ENCCEJA no *Facebook*, muitas pessoas passaram a me procurar. Algo tinha em comum: grande parte são moradores do bairro próximo em que moro, sendo assim, pensei num cursinho popular. Com ajuda de um amigo, consegui conversar com um jovem interessado, que, na mesma hora, ofereceu sua casa como local para a realização do mesmo. Voltei pra casa refletindo sobre o espaço e tempo que tinha e o máximo que poderia fazer, pois não se tratava de qualquer contexto, qualquer jovem. São jovens onde as características particulares são de um contexto que não condiz com o padrão comum da sociedade: marginalizado e

criminalizado a qualquer preço. Eu faço parte desse contexto, que, por uma exceção, tive outras oportunidades de socialização. Assim, a partir da teoria, pude direcionar o curso numa perspectiva de educação que pudesse gerar contextos que promovessem aprendizagem e, também, desenvolvimento, fomentando o protagonismo para que pudessem narrar sobre sua própria história. Não era apenas “conseguir um certificado de ensino fundamental ou médio”.

Um povo devidamente educado não se sujeita à fome, às doenças curáveis, aos péssimos atendimentos hospitalares e ambulatoriais, à falência do sistema carcerário, ao sucateamento de transporte coletivo, às moradias precárias, ao negligenciamento de seus bairros pelo poder público. Um povo devidamente educado não admite ser pedinte, sparing, joao bobo, cobaia viva das multinacionais ou cobaia morta dissecada por alunos de medicina (...). Gostaria muito de ver os manos de trinta anos ou mais, retornando às salas de aula com expectativas de se engajarem em grupos de pensadores que tencionam extinguir os trabalhos escravos e não o fazendo apenas para trocarem os seus trabalhos escravos por outros, que os possibilitem custear prestações de celulares (TADDEU, 2012, p.258).

Trata-se de incluir esses/as jovens e adultos/as para o mundo que elas/eles nem reconheciam mais como seu. Assim, o projeto foi proposto a partir de temas que surgiam à medida que o cursinho ia acontecendo, contextualizando, de forma interdisciplinar, os conteúdos previstos no edital, além de possibilitar, também, momentos de socialização e debates, utilizando o RAP e a poesia, montando um pequeno cronograma com datas específicas que pudessem, de certa forma, atingir os objetivos propostos pelo cursinho e pelo Edital.

3.2. Método

Para atingir o objetivo de analisar o cursinho Quebrada Vive, descrevemos o método que usamos para construção das informações.

- **Participantes:** 10 pessoas, 9 negras/os e 1 branca, moradores/as de periferia, tendo, ao final, 8 participantes, onde 2, por motivos externos, não puderam dar continuidade ao cursinho e o pesquisador.
- **Técnicas:** utilizou-se o Diário de Campo e narrativas das/os estudantes, como cartas, textos, poesias, dentre outras que foram solicitadas no decorrer do cursinho.
- **Materiais:** Diário de Campo, caneta, folha branca.

- **Procedimentos de construção de dados:**

Como técnica de construção de dados, usei as narrativas (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015). Optou-se por essa técnica de pesquisa, pelo fato de o sujeito relatar a suas experiências vividas, construindo novas interpretações dos significados presentes nas suas lembranças. Nesta pesquisa, utilizou-se o diário de campo para análise dessas narrativas.

Sintetizando, as vantagens do uso das narrativa tem a ver com a profundidade dos aspectos específicos da subjetividade do sujeito, ou seja, a forma com que as suas histórias de vida, experiências emergem no entrecruzamento da relação pesquisador-participante da pesquisa-fenômeno investigado (MUYLAERT, 2014).

Seguindo os pressupostos da técnica, a anotação em diário de campo era realizada durante e após o término de cada encontro, sendo feita registros da aula, de narrativas das/os participantes e reflexões do pesquisador. Utilizou-se também para análise, uma carta entregue ao pesquisador no final do cursinho.

4.3 Procedimentos de análise de dados:

Para a análise de dados, utilizei a análise temática dialógica, proposta por Fávero e Mello (1997). Esse método de análise se fundamenta no pressuposto de que os significados que são construídos na interação pesquisador, participantes da pesquisa e fenômeno investigado. Dessas interações emergem temas complexos que precisam ser interpretados.

O corpus de análise foi composto pelo diário de campo do pesquisador e as narrativas dos/as participantes escritas durante o cursinho.

Em síntese, temos que a análise dos dados foi feita pela Análise Temática Dialógica (SILVA; BORGES, 2017), estabelecendo temas e subtemas que se apresentaram ao longo dos discursos. A leitura intensa dos textos dos/as participantes e pesquisador proporcionou a construção de mapas de significados que representam os significados preponderantes que constituem a análise do cursinho Quebrada Vive.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

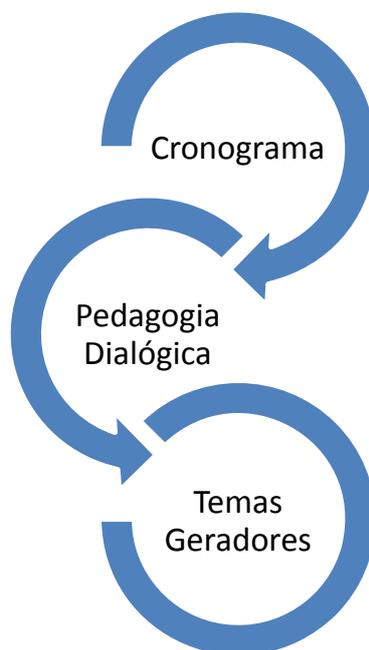
A análise de dados resultou em dois grandes temas: Ação e Eu sou, porque nós somos.

4.1. Ação

Esse significado complexo se relaciona ao processo de construção coletiva do cursinho. O mapa semiótico apresentado na figura 1 representa a interação entre os significados que

preponderaram na análise e que compõem o tema Ação.

Figura 1: apresenta o mapa semiótico relativo ao tema Ação.



O mapa semiótico indica que partimos do significado Cronograma para os Temas Geradores pela Pedagogia Dialógica, que é o fundamento essencial da Educação Popular (FREIRE, 1996; MACIEL, 2011). Em outras palavras, temos que a Ação no Cursinho começou com um cronograma quase que convencional de escola, com encontros previamente organizados a partir de conteúdos programáticos (ver tabela 1).

CRONOGRAMA DAS AULAS		
Encontro	Datas	Conteúdos programáticos
1ª	-	Falando do nosso planeta e do universo
2ª	-	Conhecimento científico: importante aliado da população
3ª	-	Conhecendo e respeitando o próprio corpo
4ª	-	A saúde é um direito do cidadão
5ª	-	Compreender a natureza e preservar a vida
6ª	-	O valor da memória
7ª	-	A organização econômica das sociedades na atualidade
8ª	-	Ler é viver
9ª	-	Os números: seus usos e seus significados

Tabela 1: apresenta o cronograma inicial das aulas.

Mesmo com os conteúdos programáticos, contendo conceitos que ampliavam os conteúdos dos exames do ENCCEJA, o cronograma ainda não se relacionava o suficiente à concretude da vida dos/as jovens e adultos/as do cursinho. Era necessário re-conhecer o território periférico e ouvi-lo em seus anseios e acontecimentos para que novas propostas se fizessem possíveis.

“No primeiro dia de aula eu cheguei e estava acontecendo um churrasco, porém a aula aconteceu mesmo assim” (Diário de campo-pesquisador).

“Em relação aos/às participantes e ao pesquisador, ambas/os tivemos uma surpresa na segunda semana de cursinho, onde uma operação policial ocorreu, limitando a participação de dois estudantes, sendo um deles, o dono da casa. Por conta disso, toda a estrutura do cronograma foi direcionado para o que era importante no agora, nos ajudarmos para, juntos, pensarmos em como enfrentar aquela situação, sem desistir.” (Diário de campo-pesquisador).

“Hoje faz 5 dias que não temos nenhuma aula, pois uma operação policial extremamente violenta aconteceu no local que está acontecendo o cursinho, levando dois participantes” (Diário de campo-pesquisador).

A filosofia de educação, desenvolvida nesta ação, que tem ênfase em conhecer e conscientizar-se em relação ao outro e com o outro (FREIRE, 1996; MACIEL, 2011; COSTA, 1999; TADDEU, 2012; NASCIMENTO, 1978), apresentou diferentes reflexos, seja nos/as participantes da pesquisa, no pesquisador ou no contexto investigado. Era a Educação Popular, fundamentada na ideia da construção coletiva, “a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido” (MACIEL, 2011, p.8), pelo diálogo, que ia tecendo novas possibilidades de Ação no Cursinho.

Com essa dinâmica pedagógica, semanalmente, foram surgindo temas geradores (FREIRE, 1996), tais como: A história da mulher negra, onde foi uma aula realizada por uma historiadora negra, na semana seguinte da operação policial, em que muitas das meninas precisava de um acolhimento, Planaltina-DF faz 37ª graus, onde, historicamente, isso nunca havia acontecido na cidade; “A revolução será periférica”, onde uma série de manifestações e atos na rua aconteciam naquele período; “A saúde é um direito de todo cidadão” onde puxava uma crítica em relação ao hospital da Região, pois havia tido diversas mortes por conta de negligência médica em menos de 1 mês; “12 anos de escravidão”; “Construindo meus projetos de vida”, dentre outros temas que

foram gerados a partir da realidade vivida.

Nesses temas, foram trabalhados conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais, Geografia, História, Português e Redação, assim como resolução de questões de provas anteriores. A tabela 2 apresenta uma sistematização dos temas geradores e dos conteúdos discutidos em cada encontro.

“A História da mulher negra no Brasil”- Conteúdos: Continente Africano, Processo de escravização, a escravidão no Brasil, Mulheres na colheita de algodão, mulheres no sistema prisional, solidão da mulher negra, machismo, feminismo, emponderamento feminino.
“ Planaltina DF faz 37 ^o ” – Conteúdos: Bioma cerrado, nascentes, agronegócio, efeito estufa, consciência ambiental.”
“A Revolução será periférica”- Conteúdos: O que é Revolução, Grandes revoluções no Brasil e no mundo, Mobilizações e Atos na Rua, Ocupação.
“A saúde é um direito de todo cidadão/ã”- Conteúdos: O que é saúde? Anatomia e Fisiologia do Corpo Humano, Direitos básicos previstos em lei, SUS, realidade da saúde brasileira.
“12 anos de escravidão”- A história do negro desde sua chegada no Brasil até os dias atuais, Genocídio, Desigualdade Social.
“Construindo projetos de vida”- Conteúdos: O que é um projeto de vida? Como escrever uma redação? Gramática.
“Racismo Ambiental”- Conteúdos: Desigualdade Social, Racismo, Lixões, Reciclagem, Coleta Seletiva, Políticas Públicas de Saúde, Saneamento básico e crime ambiental.
“Guerra as Drogas”- Conteúdos: O que é Droga? Ilícito e Lícito, A química das Drogas, Genocídio por parte da segurança pública, influencia da mídia no pensamento.

Tabela 2: contém temas geradores e conteúdos específicos trabalhados no Cursinho.

Assim, as aulas iam acontecendo, sempre tendo como suporte para debate e discussão, letras de RAP, filmes, curta-metragens, documentários e poesias, como podemos ver na tabela 3.

Estes recursos foram positivos por permitir momentos de intenso debate e emoção, porém dou ênfase para as aulas em que os recursos RAP e poesia foram utilizados. Foram aulas mais impactantes. Isso se deve ao fato de esses instrumentos serem expressões artísticas das Quebradas, que favorecem mediações dialógicas, de construções coletivas. Afinal, o HIP HOP nasceu, em diáspora, por grupos que se constituíam nos guetos de Nova Iorque (OLIVEIRA, 2006), onde o RAP e a poesia marginal assumiram o papel de denunciar todas essas atrocidades em relação às violências sofridas por mulheres, homens e LGBT's, negras/os, sejam físicas ou simbólicas, com ênfase na violação de direitos, historicamente consolidados, que o povo pobre, preto/a e periférico vinha e vem sofrendo (ALVES; OLIVEIRA; CAIXETA, 2016). Por meio da música e do corpo, o povo preto expressa o pensamento, constrói emponderamento pelo reconhecimento de si,

indivíduo, enquanto ser social (CONCEIÇÃO, 2014).

TEMA DA AULA	RECURSO DIDÁTICO
Longa Metragem	
Escravidão	Filme: “12 anos de escravidão”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=AQNiAchT4jU >
Curta Metragem	
Racismo Ambiental	“A ilha das Flores”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6mdXUyg >
	“Rede contra fogo-Chapada dos Veadeiros”. Disponível em: < https://web.facebook.com/redecontrafogo/videos/1933798380273042/ >.
A Revolução será Periférica	“Ocupa-Brasília: contra a PEC 55”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=OI4ws1zvu58 >
	“Ocupa Brasília: Manifestação FORA TEMER”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=eZRwg0UX3PA >
Documentário	
Construindo projetos de vida	“Os Invisíveis”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=pkRevP8BTag >
Poesia	
Escravidão	“Slam Resistência- WJ”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=68yppqmqZVE >.
Guerra às Drogas	“Poesia na Guerra-SIKEYRA”. Disponível em: < https://www.clip.fail/video/Ww_mzjMH11o >
RAP	
Escravidão	“Negro Drama- Racionais MC”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s >.
	“Realidade Cruel”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=wnVki-5Jlw0 >
História da Mulher Negra no Brasil	“Tarja Preta- Falsa Abolição”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU >

Tabela 3 : conteúdos recursos que foram utilizados durante as aulas

Esse passado tão presente numa poesia, no Hip-Hop, vigora e denuncia, à medida que traz à tona tantos conflitos, permitindo dessa forma, uma melhor compreensão do presente, enquanto se traduz como indignação e inconformismo. Nesse vigorar, abre as possibilidades para projeção de um futuro que já se faz germinado a partir da tomada de uma consciência coletiva sobre a historicidade dos processos das relações sociais, das quais esses sujeitos são protagonistas. Falamos de um processo de conscientização coletiva, pois se trata de uma consciência que abre concretas possibilidades de ação, enquanto construção de um futuro. Caracteriza-se dessa forma, um rico processo de educação não-formal baseado nos saberes populares (ABIB, 2013, p.3).

A mediação fundamentada na Educação Popular, em que Paulo Freire foi um dos maiores influenciadores para a construção dos aspectos teórico-metodológicos desta filosofia de educação (MACIEL, 2011), permitiu problematizar conteúdos relevantes para a formação cidadã.

“Problematizar sobre essas questões foi importante para direcionar aquelas/es estudantes numa corrida que já está acontecendo há muito tempo e que, por conta de obstáculos que muitas das vezes não conseguimos enxergar ou superar sozinhas/os, acabamos nos estacionando. É visível que isso os tocou, pois na aula de redação, foi solicitado problemas que impedem seus projetos de vida, onde o mesmo seria o tema para que as redações pudessem ser desenvolvidas, surgindo assim:

Qual a diferença entre a favela e os políticos?

A desigualdade entre as pessoas com melhor condição de vida que os outros.

Porque tanto preconceito com a classe social?

Porque a homofobia atrapalha os jovens em seus projetos de vida?

Porque os homens tem mais chances que as mulheres?

O olhar/rejeição com um ex-presidiário negro”. (Diário de campo-pesquisador).

A consequência da Ação foi, do ponto de vista do exame, a aprovação; do ponto de vista dos seres humanos foi o desenvolvimento do auto-respeito, da noção de si e de suas possibilidades.

“Em relação à aprovação, ao final, 7 fizeram a prova para obtenção do certificado do Ensino Fundamental e 1 para o Ensino médio. Como resultado, no quesito aprovação, todas/os tiveram resultados positivos, podendo perceber assim mudanças na auto-estima e na forma de se ver no mundo, como um ser humano que é capaz”. (Diário de campo-pesquisador).

“Nossa nunca imaginei que seria capaz de passar na prova, ainda mais em matemática” (Narrativa - Participante 1).

“Aqueles dicas da redação ajudou muito, eu era péssima em redação e a

nota foi até boa” (Narrativa - Participante 2).

4.2. EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS

Outro significado complexo identificado foi o conceito de “Eu sou porque nós somos”. Isso nos leva a um entendimento do que é um coletivo, ou seja, uma estrutura de natureza social pela qual seres humanos se organizam em prol de um objetivo em comum. Para fazer sentido, é preciso observar como que os processos de ver o outro se dá nessa determinada estrutura de relações sociais, que para dar credibilidade a este conceito, trago a definição de ser humano do ponto de vista do paradigma africano da região Oeste da África, na qual não nos é estranho, pois “3.600.000 africanos que foram trazidos para nosso país provinham da África Central e do Senegâmbia, região oeste do continente” (NOGUEIRA, 2014, p. 51). Deste modo, o ser humano é visto como uma possibilidade construída nas relações, e quando há um impacto no coletivo, todas/os afetam o individual e assim vice-versa, pois “eu sou porque nós somos, e porque nós somos, portanto eu sou (MBITI, 1970; NOGUEIRA, 2014).

“Nunca desista!! Você é capaz!! Só basta acreditar em você!! Dão risadas de mim porque sou diferente. Eu dou risadas deles porque são todos iguais (...) Amigo sei que as coisas não saíram como planejou mas pensando bem o mundo é isso tentar, tentar e às vezes não conseguimos, o importante é nunca desistir (...) Pensando bem desistir é uma palavra que você desconhece, pois bem sabemos, você nunca desistiu de nós, e estamos aqui pra dizer com nossas palavras que não desistimos de você e nem deixarei desistir de si (...) Esse é meu caminho, e nele eu vou, eu gosto de pensar que é luz do sol, pra iluminar o meu amanhecer. Mais se amanhã o sol não surgir, por traz das nuvens cinzas tudo vai mudar, a chuva passará, e o tempo vai abrir, a luz do novo dia eu sei que vou brilhar. Pra clarear você, pra proteger, pra inspirar, pra alimentar você. Assinado, família”. [Carta Participante X].

Na educação existe troca, onde todas/os precisam se perceber, se olhar e se ajudar. A coletividade pode ser vista quando uma diversidade de sentimentos, como a empatia, que gera ações como a solidariedade, passa a ser direcionado ao outro, considerando o outro e atuando com ele, pois os problemas, mesmo que indiretamente, também lhe afetam. Ninguém fica bem se todas/os também não estão, pois ser coletivo é garantir o bem estar de si e do outro, para que,

assim, a luta que estamos travando durante anos possa cada vez mais se fortalecer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do cursinho “Quebrada Vive” demonstrou que não estamos isolados dos problemas sociais. Muitas vezes, somos o alvo deles. Quantas adolescentes/jovens serão preciso morrer, seja dentro ou fora da escola, para que possamos entender que não vivemos numa bolha?!

Os casos de Maria Eduarda e do Marcos Vinícius não são isolados, acontecem todos os dias, em todos os cantos das cidades, onde nem um muro ou uma blusa da escola podem impedir os/as nossos/as adolescentes/jovens, negras/os, de sofrerem as violências que tem ênfase na omissão do estado em falar que o racismo não existe.

A educação da população negra, da forma que se dá hoje nas escolas, omitindo quem somos, a cada dia mais, nos expulsa de um espaço que também é nosso por direito. Não há efetividade quando se omite sua própria história. Por parte das/os educadoras/es, especialmente negras/os, é preciso ressignificar projetos, principalmente, estes criados pelo estado, que parece ser a solução, porém tende a nos empurrar ao abismo do esquecimento, fazendo-nos agradecer, muitas vezes, por um pedaço de papel que nem sempre tem utilidade se não vir acompanhado de uma conscientização. Sozinhas/os somos capazes de fazer coisas, mas, em união, somos capazes de muito mais, por isso, todas/os precisamos ter a convicção de que precisamos ser chave, em tudo que fazemos, pois nossa luta não se dá no plano individual e sim no coletivo. Deste modo, “Quebrada Vive” demonstrou que o projeto deixou de ser algo de um para outro, para ser algo de nós para nós!

Analisando, os impactos que a “Quebrada Vive” trouxe para o contexto em que a pesquisa foi realizada, traço um projeto para que, anualmente, esse cursinho possa vir a acontecer, pois, naturalmente, pessoas que moram no bairro não participaram do cursinho, solicitaram a continuidade dele. Assim, a partir do contato diário com as/os participantes, é possível observar um pensar no presente, sem esquecer o futuro, onde muitos/as, além de compreenderem as injustiças e desigualdades sociais, se viram sujeitos capazes de ingressar numa Universidade ou de fazerem o que quiserem, pois são protagonistas de suas próprias histórias. Diante disso, a hipótese se confirma, onde, por meio de ferramentas mediadoras, como o RAP, a poesia e os temas geradores, foi possível ressignificar projetos de vida e formas de ver o mundo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABIB, J.P.(2006).Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. *Práxis Educativa (Brasil)*, 1 (1), 58-66.
- AGLIARDI, Délcio. Histórias de vida de adolescentes com privação de liberdade: como narram a si mesmos e aos outros. 2007.
- ALVES, Euler; OLIVEIRA, Vitor; CAIXETA, Juliana. Cada lugar, um lugar; cada lugar, uma lei; cada lei, uma razão: um estudo sobre concepção de gangues. *CIAIQ2016*, v. 3, 2016
- ALVES, V.A Escola e o Adolescente sob medida sócio-educativa em Meio Aberto. *Ver. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, 2010 (3): 23-35.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.
- SILVA, C. C. D.; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas, Brasília-DF*, v. 23, p. 245-267, jun-set 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. ENCEJA 2018 – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/encceja>, acesso 10/11/2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – CIÊNCIAS 1998. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.
- BRASIL. Lei nº 2.040 de 28 de setembro de, 1871 [Lei do Ventre Livre]
- CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (organizadores). Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.1 ed. – Curitiba: CRV, 2015.
- CARVALHO, Rayane Teixeira. Um reflexão sobre a guerra às drogas e as periferias do Distrito Federal. 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola. –São Paulo: Summus, 2001.

- CERQUEIRA, Daniel. et al. Atlas da violência 2017. Nota Técnica, n.18. Brasília: IPEA, 2017..
- CONCEIÇÃO, Janaína Vianna. DA VIDA BATIDA PARA A BATIDA VIVA: A BATALHA POÉTICA DO RAP DE IMPROVISO COMO LUGAR DE ARMA, RESISTÊNCIA E PROBLEMATIZAÇÃO DE TENSÕES NA ESCOLA. Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL–ISSN, v. 2014, p. 450.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.
- DOMINGUES, P. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.
- DOMINGUES, Petronio. Movimento Negro Brasileiro. Alguns apontamentos históricos. In: Tempo, 2007, volume 12, p.100-122.
- FÁVERO, M. H.; MELLO, R. M. Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13 (1), 131-136, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACIEL, K.F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011.
- MACHADO, L. V.; BOARINI, M. L. Políticas sobre drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos: In: Psicologia: Ciência e Profissão, v. 33, n. 3, 2013, p. 580-595. Disponível em: acesso em: Out. 2015.
- MALVASI, Paulo Artur. Entre a frieza, o cálculo e a " vida loka": violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Saúde e Sociedade, v. 20, n. 1, p. 156-170, 2011.
- MANTOVANINI, M.C. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP, 2001.
- MARX, Karl. O Capital. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.
- MBITI, J.S. African religions and philosophy. Garden City: Anchor Books, 1970.
- MUYLAERT, Camila et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, n. 2, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOGUEIRA, Simone Gibran. Políticas de Identidade, Branquitude e Pertencimento Étnico-Racial. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.); SILVEIRA, Marly de Jesus (Org.); NOGUEIRA, Simone Gibran. Identidade, branquitude e negritude construções para a

- psicologia social no Brasil: novos ensaios relatos e experiências e de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p.49-63. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2016.
- OBERLING, A. F. Maconheiro, dependente, viciado ou traficante? Representações e práticas da Polícia Militar sobre o consumo e o comércio de drogas na Cidade do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia). 2011. 217. Programa de Pós – Graduação em Antropologia, do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal Fluminens, Niterói, 2011.
- OLIVEIRA, Denilson Araujo. Territorialidades do hip hop: desvelando tensões raciais na reprodução dos espaços urbanos. Coleção: “Negros e Negras: Pesquisas e Debates”. Coord:Tânia Pedrosa Miiler, 2006.
- PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- PINTO, Regina Pahin . Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 86, 1993.
- REZENDE, B. V. R. G. A Ilusão Do Proibicionismo - Estudo Sobre A Criminalização Secundária Do Tráfico De Drogas No Distrito Federal. 2011. 148 f. Tese (Doutorado em Direito). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra, 1969.
- RODRIGUES, João Batista. Racismo e Evasão escolar. Universidade Federal Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia Ciências Humana. Curso de Ciências Sociais: Licenciatura, 2014.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, MPB. Métodos de Pesquisa, 5. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Sales Augusto. Movimentos Sociais negros: A emergência de “novos” agentes antirracista pós década de 1980. Coleção: “Negros e Negras: Pesquisas e Debates”. Coord:Tânia Pedrosa Miiler, 2005.
- SOUSA, M. do A.; CAIXETA, J.E.; SANTOS, P.F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. IndagatioDidactica, vol. 8 (3), outubro 2016.
- TADDEU, Carlos Eduardo. A guerra não declarada na visão de um favelado. São Paulo. Edição independente, 2012

