



ENTRE OS SONS DA CIDADE, HÁ VOZES DE CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO SOBRE BAIROS A PARTIR DA ESCOLA¹

**Juliana Dias Coelho Paiva²
Andressa Elisa Lacerda³**

Introdução

Observar os contornos de uma cidade significa se emaranhar numa esfera complexa. Formada por idealizações, desconstruções e reinvenções, a cidade é entrelaçada por dicotomias que revelam uma grande trama de símbolos e narrativas. Cada beco, encruzilhada, edifício e monumento são impregnados de memórias, sonhos e tensões que moldam a essência urbana. A forma com que percebemos a cidade nos diz sobre relações de poder que estão entranhadas na dinâmica de uma sociedade e que se manifestam em seus variados segmentos. A compreensão dos valores culturais do corpo social brasileiro, que são perpassados pela lógica estruturante do colonialismo e do sistema capitalista, revelam estratégias de planejamento social utilizados para acomodar ou marginalizar diferentes grupos. Observando como os espaços são utilizados e quem tem acesso a eles, podemos entender melhor não apenas como os recursos são distribuídos e como as políticas públicas influenciam a vida cotidiana dos cidadãos, mas também como uma grande gama de fatores condiciona nossa determinada forma de pensar a cidade. Nesse sentido, compreendendo o papel da instituição escolar na formação do olhar crítico acerca das implicações do espaço urbano e na consequente fomentação da capacidade de agência dos estudantes, como também entendendo que o espaço escolar por vezes reproduz a lógica colonial, é certo dizer que a escola não é ente separado da cidade, mas sim um organismo central na formação e organização dela.

Dessa forma, trazendo as presentes reflexões para o recorte dos estudos sobre os bairros cariocas, o presente artigo tem como norte explorar as interações entre bairros e espaço escolar, buscando compreender a importância da escola na formação tanto dos espaços físicos quanto dos aspectos simbólicos de um bairro. Além disso, este trabalho apresenta reflexões teórico-metodológicas sobre as implicações embutidas no espaço

¹ Trabalho premiado pela Comissão de Avaliação do III Encontro da Licenciatura em Geografia, 3 ELG, PUC-Rio, abril de 2024. Orientado pela prof^a. Dr^a. Andressa Lacerda.

² Graduanda do curso de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orientada por: Andressa Elisa Lacerda. Email: julianadiaspaiva@gmail.com

³ Professora de geografia do Instituto de Aplicação da Unidade Estadual do Rio de Janeiro CAP-UERJ – andressa.lacerda@gmail.com



urbano a partir do olhar anticolonial e antirracista, como também apresenta as experiências vivenciadas com base no trabalho pedagógico e seus desdobramentos. Para desenvolvimento da proposta destacamos o trabalho de campo como estratégia pedagógica para o enfrentamento do pensamento de uma estrutura homogênea enraizada na sociedade e na escola. Assim, este trabalho parte das realizações desenvolvidas pelo projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 'Bairros: Lugar, Memória e Identidade' (LUMEI/CAP-UERJ), o qual procura a aproximação de outros conhecimentos, saberes e imaginários sobre os bairros.

A pesquisa que aqui se apresenta foi orientada pela reflexão teórica sobre as intersecções entre os bairros e a educação, visando, assim, a fundamentação das práticas desenvolvidas ao longo do projeto. Para tanto, o trabalho está estruturado em três partes distintas, mas interligadas. Na primeira seção, buscamos refletir sobre as dinâmicas e tensões que permeiam o espaço urbano. Essa análise parte da premissa de que os bairros, enquanto espaços sociais, são profundamente influenciados por relações de poder. Consideramos como a estrutura colonial hegemônica molda as características dos bairros e determina quais narrativas sócio-históricas são privilegiadas. Nesse sentido, exploramos as tensões através dos conceitos de lugar, memória e identidade. Na segunda seção, dedicamo-nos a examinar as problemáticas que surgem no espaço escolar, investigando como as tensões urbanas se manifestam e influenciam a experiência educacional. Aqui, analisamos a interconexão entre as realidades sociais e as práticas pedagógicas, enfatizando a importância de um entendimento profundo das condições que impactam o ambiente escolar. Por fim, na terceira parte, discutimos como as ações implementadas no contexto escolar podem influenciar a percepção e o entendimento dos bairros. Esse segmento tem como objetivo apresentar as práticas desenvolvidas pelo projeto, enfatizando a importância de uma abordagem integradora que valorize a diversidade e as particularidades de cada comunidade. Sendo assim, propomos um diálogo contínuo entre escolas e bairros, destacando o potencial transformador dessa relação para a construção de uma sociedade mais justa.

Lugar, Memória e Identidade

A discussão em torno do conceito de "lugar" abrange uma esfera que envolve diferentes perspectivas, usualmente interconectadas. O geógrafo Milton Santos (1996), por exemplo, em suas análises, propõe que o lugar não é apenas um espaço físico, mas um espaço social, repleto de significados e experiências moldadas ao longo da história. Para Santos, o lugar é uma construção coletiva, onde se entrelaçam cultura, história e interações sociais, refletindo a identidade das comunidades que ali habitam. Ele argumenta que os lugares são vividos e sentidos, não se limitando a coordenadas geográficas, mas a um heterogêneo aglomerado de experiências humanas. Em um contraste provocador, o antropólogo francês Marc Augé (2012) introduz o conceito de "não-lugar". Esse termo se refere a espaços contemporâneos, como shoppings e aeroportos, onde atravessam um grande número de pessoas, impossibilitando a sua conexão com o local, ou seja, onde as relações ali experimentadas são superficiais. Para Augé, enquanto os "lugares" são imbuídos de história, cultura e de uma identidade comum, os "não-lugares" carecem de identidade, tornando-se ambientes que não promovem uma efetiva interação social. Complementando



essa discussão, o geógrafo Yi-Fu Tuan traz uma visão humanística ao conceito de “lugar” em sua obra "Espaço e lugar: a perspectiva da experiência" (1983). Para Tuan, o espaço se transforma em lugar à medida que o conhecemos e lhe atribuímos valor. Essa transição é acompanhada por sentimentos, emoções e pela noção de refúgio. Os lugares, então, tornam-se pontos de encontro que abrigam a intimidade das relações, como se dá com a casa onde se vive ou com a cidade natal. Uma relação que podemos traçar, a partir da perspectiva de Tuan, é com a música “O meu lugar”, de Arlindo Cruz (2012). Nela, o cantor faz uma declaração de amor ao bairro de Madureira, o qual considera o melhor lugar do mundo. Também descreve, ao longo da canção, símbolos do bairro que lhe trazem memórias felizes e de conforto.

A construção do sentimento de pertencimento, como exemplificado através de Arlindo, é atravessada por diferentes questões. Sentir-se parte de um lugar envolve, em certa medida, a identificação com as estruturas que o compõem, incluindo o reconhecimento de uma comunidade inserida nesse espaço. Essa relação é fundamental para a formação da identidade, que se expressa através do vínculo com o espaço. Entretanto, essa identificação não é estática, ou seja, ela pode mudar ao longo do tempo, afetada por diversos fatores, como transformações sociais, culturais e pessoais, já que o que uma pessoa considera como o seu lar pode se alterar, refletindo suas experiências e vivências. Uma parte significativa da reflexão sobre "o nosso lugar no mundo" diz respeito justamente aos sentimentos que um espaço provoca. Essas emoções não apenas nos conectam ao lugar, mas também nos motivam a cultivar um bom convívio e a buscar a continuidade desse relacionamento. Porém, é fundamental entender que, conforme já abordado, o “lugar” é um espaço moldado pela vivência das pessoas. É no dia a dia que ele ganha forma e identidade. Esse lugar é uma construção coletiva, repleto de histórias e memórias que se renovam constantemente. Não se trata apenas de experiências individuais, o lugar emerge das interações e dos estímulos que surgem externamente, conforme os grupos que o habitam se organizam e se adaptam a ele. Assim, a construção do pertencimento se torna um diálogo constante entre o indivíduo e o espaço, onde a identificação, o sentimento de comunidade e a vivência se entrelaçam, influenciando tanto a nossa identidade quanto a forma como nos relacionamos com os outros. Quando nutrimos esse laço, contribuimos para um ambiente mais coeso, onde todos podem se sentir parte integrante de uma narrativa comum.

A identidade, conforme abordam Deschamps e Moliner (2009), pode ser compreendida em duas dimensões principais: a identidade pessoal e a identidade social. A primeira se refere ao sentimento de singularidade que um indivíduo tem em relação aos demais, destacando suas particularidades e diferenças. Já a identidade social diz respeito ao reconhecimento de semelhanças e pertencimento a grupos, com os quais indivíduos compartilham características e valores comuns. Os autores destacam que a identidade social é marcada pela busca de diferenciação. Grupos que compartilham características comuns, ao se reconhecerem mutuamente, tentam se distinguir de outros grupos. Essa dinâmica cria um sentido de identidade coletiva, que não apenas fortalece os laços internos, mas também estabelece uma fronteira com os que estão fora. Nesse contexto, é fundamental destacar que, ao se discutir a respeito de identidade, a forma com que indivíduos se identificam nem sempre é a mesma pela qual eles são identificados por outros (Santos, 2013). Isso pode produzir, portanto, discursos distorcidos sobre determinado grupo. Falas de exclusão fundamentadas em justificativas discriminatórias são práticas facilmente



observadas no cotidiano. Essas manifestações de segregação são perpassadas por uma herança histórica colonialista que tem a raça e o racismo como fenômenos estruturantes da sociedade. Temos o exemplo da relação entre a Zona Sul e os Subúrbios Cariocas como um bom ponto de análise: enquanto os bairros daquela região do Rio de Janeiro são frequentemente idealizados como símbolos de riqueza, beleza e civilidade, em contraste, os bairros dos Subúrbios são vistos, muitas vezes, através de uma lente preconceituosa, como locais de violência, degradação e incivilidade. Essa disparidade reflete uma profunda segregação socioespacial, na qual os “senhores de bem”, isto é, as classes abastadas, que se veem como portadoras de um saber e mérito superiores, querem distância das populações periféricas. Esse afastamento não se limita à falta de identificação, mas se manifesta em um desejo explícito de não compartilhar o mesmo espaço com o categorizado “outro”. Colocar o negro em uma posição de não humanidade serviu, por centenas de anos, como justificativa para domínio, exploração e morte. Na atualidade, a realidade não é muito diferente: um exemplo emblemático dessa dinâmica é o acesso às praias cariocas. Tal prática pode ser claramente observada aos finais de semanas ensolarados no Rio de Janeiro, onde operações policiais atuam nos terminais de ônibus que conectam as praias com as periferias. Assim, frequentemente, as narrativas que circulam nesse contexto estão repletas de visões racistas, que afirmam que a presença de indivíduos de classes mais baixas “manchará” a praia ou “depredará” o ambiente. Essa ideia retrata os moradores da periferia como uma ameaça à suposta “pureza” dos espaços que consideram ser exclusivamente das classes com maior poder aquisitivo. O indivíduo “incivilizado” só pode ocupar o lugar se estiver em posição de obediência, ou seja, se frequentar o espaço para trabalhar. O artifício usado para manter o controle sobre o outro se manifesta, além das ações segregacionistas do Estado, através de discursos de ódio que colocam estes em posição de submissão e dependência. O antropólogo Roberto DaMatta, no livro “Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro” (1997), dedica-se a entender a tradicional frase “você sabe com quem está falando?”, expressão utilizada por pessoas que se consideram superiores a outras. Essa sentença serve como um lembrete da posição social de quem a pronuncia, evidenciando as dinâmicas de poder e hierarquia que permeiam as interações sociais. A repressão e controle do corpo pela escravização de diversas gentes foram embasados em justificativas teóricas e religiosas que tinham como objetivo justamente o silenciamento, a exploração e o distanciamento do “homem selvagem”.

A difusão de pensamentos ocidentais, impulsionada pelo colonialismo, pelo avanço do capitalismo e pela imposição do imperialismo, resulta na formação de sociedades com estruturas sociais hierárquicas e desiguais, que defendem a universalização de pensamentos. O sociólogo brasileiro Muniz Sodré ressalta um acontecimento que nos permite refletir acerca desse processo. No livro “O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira” (2019), o autor analisa a noção de território, destacando que a casa colonial simultaneamente acolhia e rejeitava a presença de indivíduos escravizados. Essa residência, que simbolizava uma relação social marcada pela escravidão, posteriormente passou a ser estigmatizada por discursos modernizantes oriundos da Europa. Esses discursos, fundamentados em justificativas higienistas e impulsionados pelo avanço do capitalismo, defendiam que reformas habitacionais poderiam promover melhorias para a classe operária, sendo consideradas fontes de ordem moral e virtudes cívicas e privadas. Nesse contexto, as figuras do escravizado e do negro, percebidas como a mesma coisa, eram vistas como um obstáculo ideológico à higiene social e à modernização. Assim, “Por colocar a liberdade corporal no centro de todo o



processo comunicativo, a cultura negra choca-se com o comportamento burguês-europeu, que impõe o distanciamento entre os corpos” (Sodré, p.41). A expulsão da população negra para os morros e periferias, após a dita abolição da escravatura, evidencia que o discurso hegemônico impunha a ideia de que os negros deveriam ocupar um espaço social distinto daquele que era aspirado como moderno. A política de distanciamento não era defendida apenas no sentido físico, mas também no simbólico: era necessário que todo sistema cultural do negro fosse isolado e, acima de tudo, apagado. Nessa perspectiva, os abusos da memória e do esquecimento, conforme observa Paul Ricoeur (2007), manifestam-se como fenômenos coletivos que envolvem a manipulação deliberada da memória por grupos dominantes. Esses grupos não hesitam em moldar narrativas históricas para atender a seus próprios interesses, gerando relatos que se afastam da realidade. Assim sendo, atores públicos desempenham um papel crucial na manutenção do poder, buscando estabelecer uma imagem idealizada de consenso e ordem que legitima a estrutura de poder vigente. Essa dinâmica revela como a memória coletiva pode ser instrumentalizada para reforçar a hegemonia de determinados grupos, obscurecendo as verdades complexas do passado. À medida que se estabelece o discurso oficial de uma nação, a formação da identidade nacional também está embutida nesse jogo, e é evidente que as culturas dos indivíduos subalternizados não estão na partida

Não é crise, é um projeto.

As inseguranças resultantes das desigualdades sociais, como previamente discutido, são manifestações de um sistema de aniquilação que atinge de maneira severa os indivíduos marginalizados. Esses, frequentemente excluídos das oportunidades educacionais, são os que, em decorrência da ausência de políticas públicas efetivas, permanecem por menos tempo no ambiente escolar. Conforme afirma Darcy Ribeiro, “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Essa assertiva leva ao questionamento da estrutura discriminatória da sociedade brasileira enquanto um projeto político mediado pelo Estado cujo principal alvo são as vidas de jovens negros e periféricos, assegurando, dessa forma, a preservação dos privilégios de uma minoria. Cida Bento (2022) complementa essa análise ao identificar esse fenômeno como um pacto que visa manter um grupo social específico no poder. Tal pacto se sustenta na proteção dos benefícios associados à branquitude, no reforço de normas culturais ocidentais e na negação das desigualdades sociais, negação essa que está presente na argumentação da elite brasileira desde muito tempo. Gilberto Freyre (2019), por exemplo, intelectual que, após a independência do Brasil, refletiu sobre a identidade brasileira, descreveu a colonização de forma harmônica, ou seja, negando os conflitos existentes entre os brancos aniquiladores e os negros escravizados, introduzindo o que chamamos hoje de “o mito da democracia racial”. As heranças de um passado que nega a culpa da alta sociedade no processo de exclusão e morte do pobre produz, por exemplo, no imaginário coletivo, a noção de que o oferecimento de alimentação e transporte pelo Estado, para os estudantes, é solução suficiente para garantir a permanência destes na escola. As justificativas ilusórias de uma harmonia social entram em conflito com a realidade observável no cotidiano, isto é, formada por alunos que são obrigados a abdicar de sua formação escolar em função de um trabalho que mantenha a si e à família vivos.

A carência de condições econômicas que garantam a permanência dos jovens na escola os força a ingressar precocemente no mercado de trabalho, o que os torna ainda mais



vulneráveis ao bombardeio de discursos meritocráticos e neoliberais, crescente tendência em um mundo também liderado pelo grande capital financeiro. A lógica neoliberal tem permeado o domínio educacional, reconfigurando a educação como um espaço sujeito a paradigmas empresariais e orientações mercadológicas. Essa transformação culmina em uma normatização que se estende a todas as esferas da existência, refletindo uma colonização da educação que subverte sua função emancipadora e crítica. A argumentação da meritocracia, que enfatiza o esforço individual como a chave para o sucesso, contribui para a crescente precarização da educação e do trabalho, perpetuando uma realidade em que a subordinação e a pressão do mercado de trabalho colocam em risco a própria sobrevivência do indivíduo. A exaustão, o trauma, a agressão e a morte são formas de violência embutidas na mecânica capitalista que, como defende Achille Mbembe (2016), banalizam a vida e estabelecem, por meio das relações de poder, quem pode viver e quem deve morrer. Nesse sentido, a necropolítica, entendida como uma política de morte contra os “outros”, manifesta-se como uma forma de exercer o poder pelo corpo, o que se modifica constantemente, fazendo sempre com que a vida e a memória dessas pessoas sejam apagadas. Assim, a busca por ascensão social, fundamentada no mérito e no acúmulo de capital, revela-se como uma armadilha indiferente às condições estruturais que moldam a vida dos indivíduos e que resultam na perpetuação do ciclo de exclusão, que, por sua vez, atua como um obstáculo para a justiça social. Pessoas pretas enfrentam os menores salários e a maior precarização, o que as mantém presas a um jogo de tentativa de ascensão, dificultando o retorno à educação. Esse é o projeto.

A análise da formação do mundo moderno, especialmente no que tange à racialização como um fenômeno político estruturante, oferece uma chave interpretativa fundamental para entendermos as dinâmicas contemporâneas do racismo. Esse fenômeno, profundamente enraizado nas interações sociais, reflete-se também no ambiente escolar, onde muitos estudantes, devido à discriminação racial, veem-se compelidos a abandonar sua trajetória educacional ou a não desfrutar de maneira prazerosa a experiência educacional. Conforme argumenta o intelectual Kabengele Munanga, o racismo é uma ideologia essencialista que divide a humanidade em grupos chamados “raças”, pressupondo a existência de raças superiores e inferiores (Munanga, 1999). Nesse mesmo sentido, ao examinar as dinâmicas coloniais, o autor Frantz Fanon (2008) critica a definição eurocêntrica de humanidade, na qual o homem branco é posicionado como o padrão universal de ser humano. Essa concepção reducionista fragmenta a ideia de humanidade, excluindo outros grupos raciais. Para Fanon, os europeus compreendem a humanidade como sinônimo de razão, civilização, cultura e Estado – elementos que, segundo a visão colonial, constituem o estágio mais avançado da sociedade. Assim, o corpo humano é algo a ser controlado e dominado em nome desses valores, os quais são construídos e promovidos como se fossem universais, mas, na verdade, estão limitados ao ideal europeu branco. Esse critério eurocêntrico coloca os não brancos em uma posição “inumana”, criando uma hierarquia em que a “humanidade” só é atingível através do embranquecimento. Essa lógica impõe uma condição em que, para serem reconhecidos como humanos, os negros devem aspirar a essa norma branca, em uma tentativa de suprimir suas próprias culturas e identidades. Outra análise, importante para se discutir o racismo, é a partir do conceito de “dispositivo de racialidade”, desenvolvido por Sueli Carneiro (2023). Ao dialogar com o pensamento de Michel Foucault, a autora desenvolve tal ideia com fins de compreender as dinâmicas raciais na sociedade brasileira. Esse conceito se torna fundamental para explorar como o racismo



estrutura as relações sociais e a distribuição de poder e recursos, influenciando as experiências de vida de diferentes grupos raciais. No pensamento de Foucault, um dispositivo é um conjunto de interações, instituições, saberes e práticas que, articulados, produzem efeitos sobre as subjetividades e organizam a vida social (Foucault, 1979, 1988, 2002). Foucault utilizou esse conceito para analisar dispositivos como o da loucura e o da sexualidade, que distribuem as pessoas em categorias normativas. A partir desses estudos, ele demonstrou como as sociedades criam divisões que sustentam normas e exclusões. Para Carneiro, o dispositivo de racialidade, assim como o dispositivo da loucura de Foucault, organiza a sociedade em torno de categorias normativas, mas, neste caso, são categorias raciais. Ele cria e sustenta um regime de distinção entre brancos e negros, distribuindo o acesso ao reconhecimento, ao poder e aos recursos de forma desigual. Esse dispositivo confere aos brancos os lugares da civilidade e do conhecimento, enquanto aos negros são reservados lugares de abjeção, vigilância e vulnerabilidade. Essa estrutura social define quem é visto como portador de vitalidade e quem é exposto à morte, operando, portanto, como um mecanismo que regula o acesso à vida e à morte.

Desde a infância, as crianças são imersas em contextos sociais que perpetuam estigmas raciais, criando uma bagagem de experiências que as acompanha ao ingressar no sistema educacional. Nesse sentido, as experiências que as crianças vivenciam na escola são cruciais para seu desenvolvimento emocional e social. Elas são especialmente vulneráveis aos impactos do racismo e da discriminação, que podem deixar marcas duradouras, afetando não apenas sua infância, mas suas trajetórias ao longo da vida. Problemas relacionados à falta de autoestima, ao sentimento de vulnerabilidade e de não humanidade, à sensação de dependência e até à noção de sua sexualização pela sociedade, geram, como debatido por Frantz Fanon (2008), o desejo do negro de “ser branco”. Esse anseio que o autor discute não se resume apenas a uma aspiração superficial de ascensão social, mas está enraizado em uma luta psicológica pela aceitação e pela validação dos demais. Diante dessa realidade, é fundamental que o espaço escolar se torne um ambiente que atue criticamente para a transformação, sendo capaz de romper com as estruturas hegemônicas, e não como um local que ignore e potencialize a discriminação. Nesse sentido, entendendo que o currículo escolar, enquanto construção social, é uma agenda em constante disputa, permeada por narrativas e significados que refletem a complexa história de colonialidade, é necessário que, como ressalta Rufino (2019), a descolonização deva emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum. Nessas condições, logo, ela é uma ação rebelde, inconformada; em suma, um ato revolucionário. Por isso, é imprescindível que, através da educação anticolonial, os sujeitos excluídos sejam colocados no lugar de protagonistas e que suas histórias sejam reescritas por suas próprias vozes.

O Espaço Escolar como Lugar de Fluxo de Sentimentos

“A nossa escrivência não pode ser lida como história de ninar os da casa grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2020).

Diante dos legados do colonialismo, que subjugou diversas formas de existência e organização da vida, a história da escravização se revela, simultaneamente, como uma



experiência de constante reconstrução. Essa reconstrução se manifesta por meio de práticas de coesão, invenção de identidades e dinamização de sociabilidades e vida (Simas; Rufino, 2018). Conforme expõem Simas & Rufino (2018), os corpos que atravessaram as encruzilhadas transatlânticas não apenas sofreram as consequências da lógica colonial, mas também a transgrediram, utilizando suas sabedorias encarnadas para resistir e subverter essa ordem. Nesse contexto, a capacidade inata da criança de esquivar-se, confrontar e brincar proporciona uma visão singular sobre o espaço urbano que habita. As vivências diárias conferem a esses jovens um entendimento único sobre seu lugar no mundo. Ao integrar essa bagagem de conhecimentos e questionamentos na sala de aula, temos uma oportunidade valiosa de articular o saber teórico com as experiências vividas, enriquecendo o processo educativo e, como defende a intelectual Conceição Evaristo, permitindo que o ensino da História confronte os da “casa grande”.

Nesse sentido, a reflexão do educador Paulo Freire (2014) sobre a prática educativa oferece uma perspectiva transformadora e humanizadora do papel dos educadores. Para Freire, o professor não se limita a transmitir conhecimento, mas é também um aprendiz contínuo, envolvido em um diálogo educativo com seus alunos. Essa interação não apenas enriquece a experiência de ensino, mas também desafia práticas autoritárias que frequentemente permeiam as relações educacionais. Ao criar um ambiente solidário e colaborativo, onde todos podem aprender uns com os outros, Freire sublinha a importância de uma convivência respeitosa e afetuosa. O educador deve manter uma postura aberta e curiosa, reconhecendo suas próprias limitações e compreendendo que a sabedoria é uma construção coletiva. Assim, a pedagogia freiriana provoca os alunos a se tornarem sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, em vez de meros espectadores. A relação entre educadores e educandos deve ser pautada pela solidariedade, um princípio ético essencial nas práticas pedagógicas. Essa abordagem contrasta fortemente com o discurso ideológico neoliberal que atravessa a educação contemporânea, reduzindo-a a mercadoria e promovendo uma visão utilitarista, que prioriza a preparação para o mercado de trabalho. Essa perspectiva gera um ambiente competitivo que desumaniza as relações, colocando a busca pelo sucesso individual acima do aprendizado colaborativo.

Em sintonia com a reflexão de Freire, Maria Moraes e Saturnino de la Torre (2021) argumentam que sentir e pensar estão biologicamente entrelaçados, o que implica a necessidade de compreender o ser humano em sua totalidade. A identidade humana se manifesta e se mantém de maneira complexa, e na vida cotidiana, o indivíduo opera como um todo, em que pensamento e sentimento estão em constante interação, tornando difícil identificar qual prevalece sobre o outro. Nesse contexto, educar é um fenômeno psicossocial e biológico que abrange todas as dimensões do ser humano, promovendo a integração entre corpo, mente e espírito, ou seja, entre sentir, pensar e agir. Os autores ressaltam que não é a razão que nos move à ação, mas sim as emoções. Assim, a educação deve fomentar momentos de felicidade, engajando-se em práticas pedagógicas que proporcionem alegria.

Nesse sentido, ancorado nesses autores, o projeto de extensão LUMEI, ao priorizar a escuta e o diálogo com os estudantes, busca desenvolver materiais pedagógicos, em formato de cartilhas, sobre alguns bairros cariocas, que expressem os saberes dos alunos e estimulem a reflexão crítica. A elaboração das cartilhas foi concebida a partir de temas que poderiam ser integrados ao estudo de determinados bairros de maneira estimulante. O uso de elementos como músicas, fotografias, mapas, crônicas e jogos foi fundamental para criar

um ambiente educativo feliz, que incentive a expressão e a criatividade dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.



Figura 1: Cartilha do bairro Madureira
Fonte: Cartilha desenvolvida pelos integrantes do projeto

HISTÓRIA E FORMAÇÃO

Inicialmente, o bairro de Vila Isabel era parte das terras da Imperial Quinta dos Macacos, comprada em 1871 pelo Barão de Drummond. O Barão foi responsável pelo desenvolvimento do lugar, tendo como foco a criação de um bairro planejado nos moldes da capital francesa, Paris. O projeto urbanístico de Drummond carregava um importante elemento: a exaltação de nomes envolvidos ao movimento abolicionista.

Foi também o Barão de Drummond que inaugurou a linha de bondes, um importante meio de transporte para a época, principalmente para locomover visitantes ao Jardim Zoológico, também situado no bairro, onde surgiu o famoso Jogo do Bicho.

Mapa de Vila Isabel. Fonte: Site Relé carioca

Referências

BORGES, Henrique; PIRES, Marina; MELLO, Natália. VILA ISABEL: HISTÓRIA E URBANISMO NA ZONA NORTE. 2019. 22 p. (Escola de Arquitetura e Urbanismo Programa de Pós-graduação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

POUREL, MAÍRA SALGADO. O bairro e a escola de samba: sociabilidade e pertencimento em Vila Isabel (RJ). 2009/2012. 182 f. Mestrado em Sociologia e Antropologia. Instituto de Física - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária UFES, 2010.

SEVERIANO, PEDRO MARCON DE AZEVEDO. Famoso Mito: pela cidade, trabalhadores e mitos em Vila Isabel, norte de "Noel" Rosa. Mestrado em História Social, Da Cultura, Instituto de Estudos - PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária UFRJ, 2010.

VISITE-NOS!

@lumeicapuerj

lumeicapuerj@gmail.com

Veja as outras cartilhas!

LUMEI

Bairros: lugar, memória e identidade

VILA ISABEL E O SAMBA ENFEITIÇADO DE NOEL

MUSICALIDADE

A música também é um importante componente do bairro. As partituras escritas ao longo do Boulevard 28 de Setembro revelam a musicalidade de Vila Isabel. Em 1970, iniciou-se a construção das calçadas musicais com partituras, enaltecendo grandes nomes da música brasileira, como Chiquinha Gonzaga e Noel Rosa.

Calçada musical. Fonte: Daniel Sampaio/Reprodução

A história de amor, embalada pelos apitos da fábrica de fiação e tecidos Companhia Confiança Industrial, demonstra como a dinâmica do bairro foi alterada pela presença da fábrica, até mesmo nos cantos de amor de Noel Rosa.

"Quando o apito da fábrica de tecidos Vem ferir os meus ouvidos Eu me lembro de você"

INDÚSTRIAS

Em 1887, chegava ao bairro a fábrica de fiação e tecidos Companhia Confiança Industrial, em virtude do atrativo locacional devido a oferta de águas fluviáis da região, o que seria de bom uso para a fábrica. Nas redondezas da fábrica foram se instalando vilas operárias, servindo de moradia para os trabalhadores industriais. Em pouco tempo ali se estabeleceram outras indústrias de diversificadas produções, como fábrica de borracha, barcos, uniformes e vidro.

Fábrica confiança atualizada. Fonte: Cláudio Lara/Reprodução

Unidos de Vila Isabel

A escola de samba Unidos de Vila Isabel tem grande importância na identidade musical do bairro e de seus moradores, além de transmitir histórias relevantes para a luta antirracista através de seus sambas enredo. Em 1988, quando ganhou o título, não havia o espaço da quadra para ensaiar, já que a sede da escola havia sido vendida para erguer um shopping, portanto teve de ocupar o Boulevard 28 de Setembro para ensaiar seu carnaval, sua sede era a rua. Dai o trocadilho com a palavra sede em "Kizomba, Festa da Raça":

"Vem a Lua de Luanda Para iluminar a rua Nossa sede é nossa sede Ilé que o Apartheid se destrua"

Quadra do G.R.E.S Unidos de Vila Isabel, em 2015. Fonte: Anselmo Gonz/Agência O Globo

Figura 2: Cartilha do bairro Vila Isabel
Fonte: Cartilha desenvolvida pelos integrantes do projeto



O trabalho de campo, nesse sentido, emerge como uma ferramenta valiosa, pois permite que os estudantes tenham contato direto com o lugar. Entre os anos de 2022 e 2024, foram elaboradas cinco cartilhas, correspondentes aos seguintes bairros: Rio Comprido, Laranjeiras, Rocinha, Madureira (ver figura 1) e Vila Isabel (ver figura 2). Após a organização e realização das atividades de campo, pretende-se que essas cartilhas funcionem como instrumentos de ensino-aprendizagem que não apenas sejam elaborados pelos alunos, mas que também engajem a comunidade escolar e os moradores dos bairros. As diversas contribuições acerca da memória local e o exercício de um olhar crítico sobre o espaço vivido propiciam um diálogo que transcende fronteiras, contribuindo assim para a formação integral dos estudantes. Nas cartilhas de Madureira e de Vila Isabel, a proposta foi trazer a história dos bairros e sua conexão com a música a partir de símbolos que representam a cultura do lugar, para que os estudantes, além de aprender sobre a história dos bairros, também possam se conectar de maneira mais profunda com os locais a partir de referências curiosas e afetivas. Madureira, como um dos principais polos do subúrbio, é um ponto de encontro para amantes do samba. Vila Isabel, por sua vez, tem forte tradição musical, personificada em figuras como Noel Rosa.

Dessa forma, a proposta se espelha em trabalhos prévios, anteriores à saída de campo, a fim de organizar e sistematizar o que se tem e o que se pensa sobre o lugar, em vista de que, em experiências que partem do espaço escolar, os alunos podem vir de diferentes localidades. A identificação da criança com o bairro não depende, necessariamente, de que ele seja ou tenha sido seu lugar de morada, o que nos leva a refletir o que são os laços de afinidade e simbolismos que criamos com os lugares que nos permitem nos conectar com as suas histórias e reconstruir subjetividades. Ao mesmo tempo, enquanto material didático, a cartilha elaborada funciona como dispositivo para se pensar o lugar e o bairro na relação com seus agentes. Situações em que associamos a uma experiência positiva ou negativa com esses espaços podem nos levar a sentimentos de negação de frequência ou mesmo elaborações complexas sobre as práticas cotidianas. Conhecer a história e a memória de bairros como Vila Isabel e Madureira pode conduzir a outros significados do uso do cotidiano, antes vistos apenas como espaços coletivos de convivência.

A educação, segundo Jorge Larrosa (2002), pode ser compreendida sob três perspectivas: a científica/técnica, herdada do positivismo, a política/crítica, que enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico, e uma terceira, que ele propõe, focada na experiência e no sentido. Para Larrosa, a experiência é aquilo que nos toca e que nos transforma. Contudo, ele adverte que, na correria do cotidiano, vivemos muitas coisas, mas frequentemente experienciamos pouco. Na sociedade contemporânea, essa dimensão significativa da experiência é frequentemente negligenciada. A incessante busca por novidades e estímulos instantâneos gera um ritmo de vida acelerado, na qual eventos são rapidamente sucedidos, reduzindo cada um a uma mera notificação em nossas telas. A velocidade com que as informações circulam e a obsessão por resultados rápidos criam um ambiente em que a experiência se torna efêmera. A ausência de momentos de silêncio e reflexão impede que absorvamos verdadeiramente o que vivemos, resultando em memórias que se dissipam rapidamente. A fragmentação dos acontecimentos faz com que o indivíduo moderno se veja imerso em uma agitação constante, mas sem um contato genuíno com suas experiências. Nesse vácuo reflexivo, a experiência se torna um conceito raro. O excesso de informação, em vez de enriquecer nossa vivência, empobrece-a. Vivemos cercados por



dados, mas carecemos de conhecimento profundo e experiências significativas. A falta de tempo, em um mundo onde todos estão sempre ocupados, agrava essa situação, dificultando a construção de vivências. Uma reflexão que incrementa essa perspectiva é o conceito de “lugares de memória”, desenvolvido pelo autor Pierre Nora (1993). Para ele, os “lugares de memória” são manifestações de uma memória que se torna fixa, simbolizando momentos, tradições ou experiências que têm um significado especial para um grupo. Ele argumenta que, na modernidade, a memória se torna cada vez mais institucionalizada e simbolizada, resultando na criação de lugares físicos ou simbólicos que preservam o passado.

Nessa perspectiva, sendo a experiência tudo o que nos toca e transforma, o trabalho de campo se revela como um espaço propício para fomentá-la, oferecendo uma oportunidade de refletir e se reconectar com o espaço, cultivando memórias, construindo conhecimentos, novas percepções de mundo e significados acerca dos lugares. Ele oferece um espaço de desaceleração, onde podemos observar, sentir e refletir sobre o ambiente que nos cerca. Essa prática não apenas enriquece nossa experiência educacional, mas também nos ajuda a cultivar uma memória viva, que permeia nosso aprendizado. Ao valorizar a experiência como um ponto de partida, podemos conceber a educação como um processo realmente transformador.

Considerações finais

Os bairros são espaços repletos de afetos, encontros, celebrações, memórias e sonhos, entretanto, também são palco de tensões resultantes de um passado colonial que condicionou o indivíduo a enxergar a dinâmica social sob uma única ótica. Assim, a compreensão de que essa visão impacta a maneira como percebemos os símbolos de um lugar, as interações entre as pessoas que a compõem e até mesmo a forma como nos vemos, é indispensável na aprendizagem dos bairros de maneira mais plural. Nesse sentido, na educação, o espaço se torna um ponto de partida essencial tanto para o ensino sobre a sociedade quanto para a aquisição de outros saberes, experiências e memórias. Desde seus primeiros momentos, a criança estabelece vínculos com seu entorno, por isso, é por meio dessas relações que seus aprendizados se desenvolvem. Dessa forma, a construção do sentimento de pertencimento e a identificação com o espaço devem ser feitas em conjunto com os alunos, levando em conta todas essas inter-relações e valorizando as vozes das crianças na cidade. Portanto, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo projeto de extensão destacam a educação como um processo transformador, uma vez que são capazes de contribuir no desenvolvimento de percepções e significados. Nesse contexto, a prática de campo emerge como um componente fundamental, visto que permite aos alunos vivenciar e explorar os espaços em que circulam. As cartilhas, elaboradas com a colaboração dos estudantes, tornam-se instrumentos que fomentam o diálogo com a comunidade, o que resulta em um laço mais forte entre a escola e o seu entorno. Em suma, a experiência do LUMEI reafirma a necessidade de práticas educativas que integrem teoria e prática, comunidade e aprendizado. Portanto, investir em projetos que valorizam a experiência vivida e fomentam o diálogo é essencial para construirmos uma educação mais inclusiva, reflexiva e marcante.



Referências Bibliográficas

- CRUZ, Arlindo. O meu lugar. **Rio de Janeiro: Sony Music**, 2012.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**; tradução Maria Lúcia Pereira. - 9 ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012. BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, p. 20-28, 2002.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**, 1979.
- DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- EVARISTO, Conceição. "Escrevivência: a escrita de nós." **Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. organização: DUARTE, Constância Lima. Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA: 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **História da sexualidade: A vontade do saber 1**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.
- M'BEMBE, Achille. **Necropolítica**. Rio de Janeiro: Cidades e Ensaios, 2016.
- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. São Paulo: PUC/SP, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem e identidade afro-brasileira**. Cadernos PENESB, Niterói, n. 1, 1999.
- NORA, Pierre *et al.* Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – Técnica e tempo**. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda. **Memória coletiva e identidade nacional**. Annablume, 2013.



SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Mórula editorial, 2018.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Mauad Editora Ltda, 2019.

TORRES, Rosa Maria de. **Educação e imprensa**. São Paulo: Cortez, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.