
VOZES DA FAVELA: COTIDIANOS APRENDENTES, PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS, CURRÍCULOS E EMANCIPAÇÃO

Silvia Letícia Costa Pereira **CORREIA**

Doutora em Educação e Contemporaneidade
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA

E-mail: sil.lete@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9018-2340>

Marcelo de Jesus **AROUCA**

Mestre em Educação e Contemporaneidade
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA

E-mail: maismarceleza@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3976-2120>

Natanael Reis **BOMFIM**

Doutor em Educação

Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia

E-mail: nabom_reis@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

Recebido

Dezembro de 2024

Aceito

Agosto de 2025

Publicado

Dezembro de 2025

Resumo: Este artigo, resultado de reflexões tecidas a partir dos resultados de pesquisas de Mestrado e Doutorado, sobre a relação curricular com o espaço da favela¹, teve o objetivo de discutir sobre a importância do reconhecimento e da valorização da inserção das práticas socioculturais e dos saberes produzidos no cotidiano das favelas, para a construção de currículos, pensados enquanto redes de conhecimentos, comprometidos com a emancipação e consequente transformação social. Parte da seguinte questão: “de que maneira os cotidianos das

¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013), informa que o termo técnico ‘aglomerado subnormal’ é o utilizado para se referir à favela. Entretanto não adotamos tal nomenclatura por reconhecer nela, um sentido pejorativo. Além disto, identificamos em nossas pesquisas que a ideia de favela para seus habitantes, extrapola nomenclaturas oficiais, havendo o reconhecimento/identificação dos atores sociais, com o termo favela (Arouca, 2017; 2020).

favelas e suas práticas socioculturais contribuem para a construção de um currículo com vistas à emancipação?”. Muito embora este artigo seja teórico, foi originado de pesquisas com apporte *teóricometodológico* orginalmente qualitativo, em que foram utilizados entrevista, entrevista com grupo focal, produção de mapas afetivos, técnica de associação livre de palavras, narrativas de alunos e docentes, além da sobreposição dos dados coletados nas diversas etapas dos estudos. A partir do diálogo com diversos interlocutores e interlocutoras como Alves (2002), Arouca (2017; 2020), Certeau (2014), Correia (2020), Freire (2001), Maricato (1982), entre outros e outras, recomenda-se que as escolas busquem construir junto às suas comunidades, perspectivas curriculares que se comprometam com a proposição de reflexões acerca do contexto social, no sentido de problematizar as contradições e limites presentes nos cotidianos das favelas, bem como as potencialidades manifestas nas práticas socioculturais dos praticantes, objetivando encontrar formas de contribuir para a construção de alternativas de superação das demandas que se apresentam, evidenciadas nas práticas socioculturais cotidianas.

Palavras-chave: Pedagogias de favela; Currículo; cotidiano; práticas socioculturais; emancipação.

INTRODUÇÃO

As favelas são territórios definidos num conjunto interdisciplinar por sociólogos, psicólogos, urbanistas, ecologistas e por muitos outros especialistas ligados às ciências humanas, à exemplo de Bomfim (2009), que ao considerar a essência do espaço favelar, conceitua território, não apenas como uma categoria própria da Geografia, mas também como movimento multidisciplinar que envolve a percepção espacial como origem e avança para as suas múltiplas dimensões do vivido e concebido pelos sujeitos. Isto implica, inicialmente, numa apropriação do espaço por um ou mais atores sociais, no exercício de práticas socioespaciais que se estabelecem nas diversas territorialidades além das múltiplas representações construídas.

Adotamos o termo ‘favela’ para abordar as comunidades urbanas de periferia. Isto se deve às nossas vivências e pesquisas realizadas, onde foi possível reconhecer que os atores sociais destes territórios assumem a nomenclatura favela de forma afirmativa, esvaziando seu sentido pejorativo. Segundo Arouca (2020), para estes os termos favela, periferia, comunidade e gueto são semelhantes. Assim, corroborando com este entendimento, reconhecemos politicamente o termo favela para o presente texto, extrapolando a dimensão geográfica e articulando diferentes dimensões: políticas, econômicas, urbanísticas e, sobretudo culturais e identitárias.

O conceito de favela situado como território, se acentua como lugar de pertencimento, de vida cotidiana, lugar de afetividade construído pelos atores sociais, a partir de experiências vividas (Tuan, 1983). Vale mencionar que estes territórios são, por um lado, fruto da exclusão das camadas sociais mais vulneráveis, e por outro, das lutas sociais e mobilizações das

populações desassistidas pelo Estado nos espaços urbanos, o que nos leva a analisar empiricamente esse espaço social (Lefebvre, 2006), a partir da sua origem, das relações díspares e desiguais nos processos de desenvolvimento urbano, especialmente nas grandes cidades.

Conforme assevera Correia (2020), trata-se de uma arena de interação social, que envolve a construção de identidades, constituindo-se igualmente num ambiente social e espacial, temporal e cultural, progressivamente estruturado com as relações e experiências de seus moradores e usuários. Nas favelas, diferentes pessoas, famílias e grupos compartilham o mesmo espaço social, *lócus* de grande diversidade sociocultural, com produções de práticas cotidianas e saberes que articulam os atores sociais em produções alternativas por meio das quais superam coletivamente as adversidades diárias, historicamente criadas nas relações de favorecimento entre as grandes elites e o poder público em detrimento das camadas populares menos favorecidas. É neste contexto que se delineiam e se constroem os cotidianos nos territórios favelares.

O entendimento de cotidiano retratado neste texto toma como referência as ideias certeauianas de cotidiano como subversão que por assim ser, não admite repetição. Como afirma Pais (1993, p. 108), cotidiano é “o que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar [...] a vida que escorre, em efervescência invisível”. E ainda que constantemente se apresentem diversas problemáticas impostas continuamente e que entrecruzam o dia a dia dos atores sociais das favelas, nosso povo sobrepuja os estigmas que lhes são imputados, utilizando para isso, diferentes táticas (Certeau, 2014) que fazem das favelas fontes de saberes e práticas que, ao serem reconhecidas pela escola, podem contribuir para o fortalecimento do papel social da instituição escolar, na construção de sociedades mais equânimes e de efetiva emancipação.

Compartilhamos da ideia de que escolas que atuam nas comunidades de favela estão mais propensas às construções e ao desenvolvimento de trabalhos pautados nas múltiplas diversidades, sejam elas sociais, culturais, econômicas, entre outras. Tal indicativo é potencialmente eixo gerador de currículos voltados para a interculturalidade ao transpor uma abordagem horizontal e hierarquizada dos saberes, culturas, identidades e problemáticas vivenciadas nas favelas, reconhecendo seus atores sociais como protagonistas do fazer diário e da tessitura social que compõe o bairro e a cidade como um todo.

Neste sentido, Correia (2020) propõe que se pense o cotidiano de maneira articulada com a discussão curricular, aliando-se à ideia de pensar os atores sociais como seres legítimos e autorais, capazes de intervir na realidade social. Assim, o currículo é entendido, como redes de conhecimentos e fazeres produzidas e compartilhadas pelos atores sociais dos espaços da

favela, nos cotidianos escolares, que praticam de diferentes modos, os múltiplos *espaços tempos*² (Alves, 2002) nas escolas e fora delas. Para tanto, é necessário romper com as perspectivas pedagógicas que hierarquizam os saberes com base nas culturas e epistemologias hegemônicas e que trazem para dentro das escolas currículos homogeneizados, pré-elaborados, pensados de fora das comunidades em que são “aplicados” sem a participação dos atores sociais a quem são destinados.

Partindo destas considerações o presente artigo aborda sobre a importância do reconhecimento e da valorização da inserção das práticas socioculturais e dos saberes produzidos no cotidiano das favelas na construção de currículos pensados enquanto redes de conhecimentos, comprometidos com a emancipação e consequente transformação social. Propomos a seguinte questão norteadora da discussão aqui realizada: “de que maneira o cotidiano das favelas e suas práticas socioculturais contribuem para a construção de um currículo com vistas à emancipação”?

Ao longo da escrita produzida no artigo, foram tecidos diálogos a partir das análises realizadas em duas pesquisas. A primeira, um estudo em nível de Mestrado, intitulado ‘Pedagogias de Favelas: “castelando” as relações entre práticas socioculturais e currículos escolares’ que teve por objetivo investigar como as práticas socioculturais exercidas nos espaços educativos de favelas podem contribuir para a ressignificação dos currículos escolares. Os resultados deste estudo apontam a existência de entrecruzamentos do currículo escolar com as práticas socioculturais e elementos sócio-históricos das comunidades favelares, promovendo a aproximação entre os universos externos à escola e as salas de aula, reconhecendo e valorizando os elementos identitários da comunidade (Arouca, 2020).

O estudo utilizou a fenomenologia da experiência (Merleau-Ponty, 1999), perspectiva relevante para apreender o discurso manifesto de alunos e professores, pelos sentidos por eles atribuídos às práticas socioculturais, aos currículos escolares. Exigiu do pesquisador, imersão no *lócus* da pesquisa - bairro e escola, auxiliando no desvelamento das compreensões que os sujeitos apresentaram, suas leituras de mundo, sendo apreendido o saber desnudo do sujeito da pesquisa. Neste sentido, o estudo reconhece e valoriza os elementos sociais, culturais e políticos

² Escrita inspirada nas ideias de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estes pesquisadores propõem a superação da dicotomia que se tornou própria de alguns termos, herança da ciência moderna (Alves, 2003).

das culturas favelares. Para tanto foi tecido o diálogo entre o contexto específico da pesquisa com o campo global em que ela se insere.

Foi utilizado o recurso do grupo focal com roteiro semi-dirigido onde o *corpus* de análise foi o conteúdo manifesto do discurso das(os) participantes, disparados pelas fotografias registradas do bairro, pelos participantes do estudo. Estes dois recursos de coleta possibilitou a compreensão de como se forma o pensamento social sobre os elementos que constituem as práticas socioculturais exercidas nos espaços educativos de favela e seus elementos sócio-históricos, bem como das aproximações e/ou não distanciamentos desses elementos com os currículos da escola de favela. Ficou evidenciada a existência de profícua entrecruzamentos do currículo escolar com as práticas socioculturais e elementos sóciohistóricos das comunidades favelares, promovendo a aproximação entre os universos externos à escola e as salas de aula, reconhecendo e valorizando os elementos identitários da comunidade. Neste sentido, propõe-se a construção de currículos com propostas pedagógicas representativas da diversidade sociocultural que emerge nas favelas, alinhados com diferentes agentes sociais da comunidade local, comprometidos com a transformação social por meio de ações desenvolvidas coletivamente.

O outro estudo intitulado ‘Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado’, a nível de Doutorado, teve o intuito de problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola. Segundo Correia (2020), as informações produzidas com o estudo evidenciam a emersão dos conhecimentos do senso comum - tributários das Representações Sociais do Espaço Vivido, dentro da escola, reformulando, construindo e ampliando redes de conhecimentos, impactando nos currículos praticados por alunos e professoras.

Esta pesquisa baseou-se na percepção da experiência (Merleau-Ponty, 1999) tomada como elemento fundamental para a apreensão das Representações Sociais do espaço vivido dos alunos sobre o bairro da Engomadeira e dos significados atribuídos por eles, ao lugar. A estrutura metodológica da pesquisa foi composta por três percursos implicados, recorrendo a multimétodos: inicialmente, foram utilizadas as narrativas dos alunos, da associação livre de palavras, dos mapas afetivos. Da aplicação dos dispositivos circunscritos no primeiro percurso e sua posterior análise, emergiu um núcleo figurativo, cognitivo, conceitual e afetivo que serviu

de base para a realização da entrevista com grupo focal com as docentes, no segundo percurso metodológico. As informações recolhidas, a partir dos dois percursos da pesquisa, deram subsídio para realizar, por fim, a sobreposição das informações produzidas, procedendo a uma discussão a partir destas mesmas informações produzidas, compondo o terceiro percurso metodológico.

As narrativas dos alunos configuraram relatos de espaços caracterizando o bairro e a escola, a partir de suas próprias impressões sobre si mesmos e sobre os espaços vividos e por eles experienciados. Com a técnica projetiva de associação livre de palavras, foi possível proceder a uma associação das palavras evocadas pelos alunos, com o termo indutor de forma livre e rápida, desprovida de uma elaboração cognitiva, viabilizando o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto social - bairro da Engomadeira, de maneira espontânea. A palavra codifica a experiência.

Os Mapas Afetivos envolvem imagens produzidas pelos alunos, cuja finalidade é ser um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Por se tratar de algo imaterial, Bomfim (2010, p. 137) sugere encontrar meios para acessar os afetos, "refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade". Dentre os elementos presentes nas imagens, tem-se: a estrutura, que refere-se a como o desenho foi apresentado, por meio de uma metáfora ou de um mapa.; o significado faz referência à explicação dada sobre o desenho produzido; o sentimento, refere-se à expressão afetiva suscitada pelo desenho e verbalizada durante a explicação acerca da imagem construída; a metáfora tem por base uma comparação feita pelo sujeito respondente; o sentido é a interpretação dada pelo pesquisador à articulação de sentidos entre as metáforas e outras dimensões emergidas durante a construção dos mapas afetivos.

As narrativas das professoras foram baseadas em suas redes de conhecimentos, em suas experiências docentes e nos relatos a partir de suas vivências no espaço escolar. As professoras participaram de uma entrevista com grupo focal que teve por base os resultados na análise do percurso anterior. As narrativas derivadas do grupo focal, apresentaram forte imbricamento com o processo de formação das docentes. Daí podemos dizer que são também narrativas de formação que consideram suas experiências e vivências com o cotidiano da escola, a partir de uma reflexão acerca das relações evidenciadas nas práticas espaciais com o bairro. Assim foi possível inferir que a escola e ao bairro são *espacos tempos* de criação, invenção, relações e produção de conhecimento e às professoras e alunos *praticantes pensantes* com a pesquisa, constroem os currículos através de suas práticas.

Em comum, as duas pesquisas apostam na escola como espaço de produção, na favela como espaço experiencial, de vivências e de práticas sociais que reverberam em produção de conhecimentos do senso comum que por sua vez, incidem nas práticas pedagógicas de docentes, dialogando e reinventando os currículos prescritos. Esta perspectiva corrobora com o conceito de "Pedagogias de Favelas" (Arouca, 2017), perspectiva educacional que, partindo dos contextos das comunidades favelares e tomando por base as suas potencialidades e demandas, propõe construções curriculares críticas e comprometidas com a transformação social local em diálogo com o contexto global. Assim, as pesquisas compartilham do entendimento do currículo como expressão da vida cotidiana, partilham a ideia de construção de propostas pedagógicas representativas da diversidade sociocultural, da emancipação, tomando como ponto de partida e de chegada, as vozes da favela.

REDES DE CONHECIMENTOS, COTIDIANOS APRENDENTES E A CONTRA HEGEMONIA DOS CURRÍCULOS EMERGIDOS NAS FAPELAS

As redes de conhecimentos tecidas ao longo da vida são formadas pelas experiências e vivências de atores sociais no espaço vivido dos bairros e, no caso deste artigo, referimos às comunidades favelares. Por sua vez, estas redes forjam e são forjadas pelo chamados cotidianos aprendentes (Oliveira, 2016), expressão que tem forte relação com a maneira como nos experimentamos enquanto seres culturais, históricos, políticos (Freire, 2001) em diferentes espaços. Estas experimentações resultam da condição humana de inacabamento através da qual nos (re)construímos continuamente como praticantes dos cotidianos. E é justamente neste movimento de busca que vamos nos produzindo (a nós e aos outros), produzindo os espaços e construindo diversas maneiras, perspectivas, criações, possibilidades, estilos e resistências.

Com estes elementos acima explicitados nos reportamos a uma inventividade artesanal, própria da ação dos atores sociais que também são praticantes dos cotidianos. E por assim serem, entendemos que só é possível apreender o que emerge dos cotidianos a partir da vivência, do conhecimento e de um mergulho no contexto (Correia, 2020). Neste sentido, dialogar sobre currículo pensado enquanto redes de conhecimentos requer compreendê-lo como uma materialização na dimensão do *tempo espaço* escolar, porém não limitado a ele, uma vez que envolve práticas e produções dos atores sociais em diferentes *espacos tempos* (Alves, 2002). Assim é que Correia (2020) apresenta a ideia de abordar o que é local ou está de certo modo,

"fora da escola", valorizando, por conseguinte, as experiências de mundo, as experiências com a favela, que produzem conhecimentos.

Compartilhamos da ideia certeuniana de que o cerne está no uso que os praticantes dos cotidianos fazem com o que lhes é proposto. Ou seja, a relevância está no "como", considerando que lançamos mão da nossa criatividade inventiva que nos remete a uma forma nova de ser e estar no mundo, o que nos aproxima da afirmação de Pais (1993) ao dizer que o cotidiano e sua "aparente" rotina de todos os dias revela uma rota de conhecimento. Estas ideias anunciam a existência de uma antidisciplina, uma vez que não aceitamos passivamente as imposições, havendo uma incredulidade no suposto alcance de uma ordem dogmática e uma aposta na maneira inusitada e imprevisível em como os atores sociais, se (re)apropriam dos produtos hegemônicos ofertados para consumo, num exercício constante de burlar a ordem, o sistema vigente (Certeau, 2014).

Seguindo esta linha de raciocínio, entendemos haver uma maneira peculiar de agir e de praticar que foge completamente ao que é convencionado e previsto. E isto está presente das mais variadas formas, é consoante a uma manipulação própria dos atores sociais e resultam, voltamos a dizer, da capacidade criativa e inventiva destes mesmos atores sociais auxiliando no processo de *aprender ensinar* com os cotidianos aprendentes nas/das favelas. Arouca (2020) evidencia que as comunidades de favela se utilizam de diversos elementos criativos para conquistar sua renda, como por exemplo, a arte, recitando poesias em transportes públicos como forma de trabalho. Estes são indícios de subversão. Estas ideias convergem para o reconhecimento de uma propensão à emancipação, à liberdade, autonomia, fecundidade e iniciativa, que compõem a rede de antidisciplina estruturadora dos cotidianos e que revelam suas formas próprias e singulares de caminhar traduzidas em micro ações de insubordinação. Como consequência são produzidos conhecimentos oriundos também das práticas socioculturais contra hegemônicas existentes na favela.

Crianças e jovens utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços na favela onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produzindo conhecimentos a partir das suas vivências. Inevitavelmente, existe uma tessitura desses conhecimentos, que passam a integrar os atores sociais, considerando, sobretudo, que estas vivências cotidianas e as práticas exercidas nos diferentes espaços e contextos, criam dimensões de aprendizagens que não podem ser dissociadas da pessoa, dos grupos. Ou seja, como praticantes nos espaços e com os cotidianos, tudo o que é por eles e elas aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, entra na escola, neles encarnado. Alves (2007, p. 83), afirma que:

[...] existe uma escola sem muros que precisamos aprender a ver, sentir, compreender. Se os praticantes encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles entram na escola isso os acompanha. O que aprenderam na televisão trazem para dentro da escola, e o que aprenderam na escola entra nas críticas que fazem à televisão. Este tipo de situação mostra como existem relações entre esses múltiplos contextos cotidianos em que os sujeitos vivem.

Com o território da favela, onde os cotidianos se processam, não é diferente. Assim, criar currículo no cotidiano significa a possibilidade de agregar e produzir distintas redes de relações que vão construindo e constituindo os conhecimentos que circulam e contribuem para a produção de subjetividades, através de múltiplos caminhos, existindo uma recusa à linearidade e à homogeneização, produzindo enredamento com visibilidade e admissão de uma pluralidade que integra vivências. Esta noção permite que se coloque, segundo Lopes e Macedo (2005, p. 33), em evidência, "[...] a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articuladas". E embora estas autoras refiram-se à formação de professores, a ideia de tecer conhecimentos em diversos espaços, pode ser extensiva aos alunos, às alunas e também, à sua formação, numa tentativa de superar a dicotomia existente entre "o mundo da escola" e o "mundo vivido", sendo necessário, portanto, perceber as múltiplas relações que os atores sociais estabelecem.

O estudo realizado por Correia (2020), por exemplo, indica a emersão de aprendizagens dos cotidianos dos alunos e alunas, vividos no espaço favelar. Então estes atores sociais aprendem em suas comunidades sobre solidariedade, sobre violência, relações comerciais e de vizinhança, ancestralidade, desigualdade social, construções e ocupação desordenada do espaço urbano, lugares de frequentaçāo, mudanças do bairro ao longo do tempo, topografia, histórias locais e da própria cidade, questões ambientais, saneamento básico, entre tantas outras, que embora estejam presentes na escola, não compõem o rol de conteúdos privilegiados como escolares.

De acordo à pesquisa de Correia (2020), os praticantes dos cotidianos estabelecem múltiplas relações mantidas com o exterior da escola que adentram o espaço escolar imbricando ao currículo que se torna dinâmico, processual, construído, produzido e que se transforma em contextualização, no sentido de que está para além do que está prescrito, das normas e diretrizes postas para consumo, constituindo-se por si só como uma prática contra hegemônica, subversiva. Outro exemplo de uma contra hegemonia que se articula ao currículo escolar são as relações estabelecidas na favela entre as pessoas e entre as pessoas e a própria favela, que se apresentam mais coesas e criam pertencimento, convergindo para as chamadas vizinhanças

vivas (Farias e Pinheiro, 2013) com intensa dinâmica social e cultural, diversidades de tipos sociais e de sociabilidades, suporte social diário.

Mencionamos ainda, questões em torno do mercado informal, a organização das habitações nas favelas, afirmação identitária e cultural, sociabilidades, como aponta o estudo de Arouca (2020). Se pensarmos na questão específica da habitação, o autor nos fala que a organização do espaço geográfico da favela revela uma super organização da própria população que em movimentos de autogestão constroem bairros inteiros a despeito das dificuldades que lhe são impostas. Assim sendo, a questão da moradia se revela como uma prática sociocultural contra hegemônica. Neste sentido vale lembrar Maricato (1982), para quem a autoconstrução se apresenta como prática de solidariedade entre diferentes famílias, vizinhos e profissionais que se organizam em mutirões com a finalidade de superar as adversidades cotidianas. Para a autora, estas práticas destoam “das relações capitalistas de compra e venda da força de trabalho” (Maricato, 1982, p. 71).

Outros elementos identificados nas pesquisas de Arouca (2017; 2020) foram: racismo, misoginia e outras violências presentes nos cotidianos dos jovens das favelas em periferias urbanas. Para o autor, estes elementos fazem parte da nossa sociedade e estruturam as relações sociais definindo padrões de poder, de saber e de ser (Quijano, 2005; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2016) e estas marcas e as consequências destas manifestações opressoras são identificadas pelos moradores e usuários de forma geral, nos bairros favelares, muto embora se reconheçam e se afirmem de forma positiva. Destarte, vale lembrar que nossa herança colonial nos legou problemas graves na estrutura da nossa sociedade e reconhecer que os encontros culturais são também atravessados por relações de poder que privilegiam a cultura branca, eurocêntrica, patriarcal em detrimento das outras demais (Bhabha 2005; Hall 2006)

Estas relações estão em todos os níveis sociais, entretanto, em comunidades que sofrem com a falta de investimento dos setores públicos e privados, as consequências são mais profundas e as escolas que atuam com estes públicos precisam atentar-se para tais demandas, trazendo para seus currículos o desenvolvimento de práticas antirracistas, antissexistas, antiLGBTfóbicas e afirmativas das potencialidades presentes no seus diferentes *espacostemplos* manifestas nos cotidianos dos seus praticantes. Somente investigando e reconhecendo estas complexidades as escolas poderão explorar os limites e potencialidades das comunidades locais.

Entendemos que as favelas são espaços de grande pluralidade, de sociabilidades que são atravessadas por diferentes encontros culturais, constituindo-se também em espaços de solidariedade e liberdade. Para Arouca (2020), as sociabilidades e as relações nas favelas

também podem ser consideradas práticas socioculturais contra hegemônicas, uma vez que os lugares públicos são ponto de encontro entre diferentes grupos que interagem entre si, exercendo trocas culturais e convivendo com as diferenças cotidianamente. Deste modo, as favelas são atravessadas por elementos sociais, históricos e culturais que também se constituem como lócus de solidariedade e resistência, marcado pela grande diversidade sociocultural, que se expressa na riqueza de experiências vivenciadas em suas ruas, becos e vielas. As favelas agenciam elementos culturais e identitários que são contra hegemônicos, nos seus fazeres diários, nas estratégias de sobrevivência, em suas articulações políticas para (re)existir nas cidades ao mesmo tempo em que fazem os grandes centros urbanos funcionarem e terem condições de existência. Tudo isso, converge para possíveis aprendizados que compõem os currículos pensados enquanto redes de conhecimentos.

A evidência de conteúdos e temáticas oriundas das vivências nas favelas, corrobora com a ideia de rede, com a qual Oliveira (2003) reforça o entendimento de que tecemos conhecimentos a partir de saberes compartilhados que revelam formas de estar no mundo, de nos inserir e nele nos diferenciar. Para Correia (2020), ao se trabalhar com o patrimônio cultural, articulando as experiências e vivências dos alunos e alunas, pode-se, ainda, transversalizar com a ideia de sustentabilidade do espaço favelar, a partir dos atores sociais que ali (com)vivem. Assim, relacionar os conteúdos formais com a vida cotidiana ou com conteúdos informais *aprendidoensinado* nas favelas, potencializa nos alunos e alunas, uma postura política participativa em seu próprio espaço de vivência, que por sua vez se configuram como dimensões abertas, plurais, permeáveis e pouco institucionalizadas, surgindo, assim, a necessidade de promover a articulação dos processos educativos formais e não formais. Este movimento desencadeia a emancipação (e consequente descolonização) na Educação das favelas.

AMARRANDO AS IDEIAS: NUANCES DAS FAVELAS, EMANCIPAÇÃO (E CONSEQUENTE DESCOLONIZAÇÃO) DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Durante a escrita deste artigo, fomos guiados pela seguinte questão: “de que maneira o cotidiano das favelas e suas práticas socioculturais contribuem para a construção de um currículo com vistas à emancipação?”. Um caminho apontado é o reconhecimento do contexto em que a escola está situada e os contextos dos educandos para que a escola possa colocar em pauta estas realidades, estas vivências geradoras de conhecimentos, dialogando com estes

contextos, pessoas e grupos, mediando, por sua vez, a reflexão sobre esta realidade. Assim é fundamental discutir as questões emergidas da/na favela, propondo diálogos emancipadores e descolonizadores – considerando que partem de outra perspectiva que não a oficial, visando ao reconhecimento dos alunos e alunas enquanto praticantes históricos e críticos. A escola vai assim, dando forma a seu compromisso social ao construir coletivamente alternativas aos limites colocados pelo sistema opressor que impõe duros fardos e invisibilidade aos moradores das comunidades de favela.

A ideia é unir o *dentrofora* da escola, construindo uma ponte entre comunidades e currículos escolares, com o entrelaçamento de conhecimentos produzidos em diferentes *espaçostempos*. Nesta perspectiva, o currículo formal vai sendo ressignificado com práticas docentes que culminam numa aproximação às práticas socioculturais de crianças e jovens de comunidades favelares tornando as práticas educacionais mais concretas, mais significativas e vivificando as salas de aula, os corredores e a própria escola, com elementos cotidianos produzidos fora dela, pelos praticantes, mas que dentro da escola assumem papel de destaque. Para Arouca (2020) e Correia (2020), isto propicia a todos os envolvidos o sentimento de pertencimento junto à escola e ao bairro, mudando, inclusive a relação dos estudantes junto ao próprio território em que residem.

As pesquisas de Arouca (2020) e Correia (2020) identificaram a riqueza de aspectos presentes nos diferentes *espaçostempos* vivenciados pelos atores sociais nas favelas. Compreendendo estes atores sociais como praticantes dos cotidianos e agentes de *aprenderensinar*, torna-se urgente realizarmos leituras mais críticas dos contextos favelares para identificarmos elementos sócio-históricos que subjazem as relações sociais, culturais, econômicas e políticas que atravessam os territórios e se entrelaçam com e na produção dos cotidianos nas/das favelas. Partindo destas ideias, reconhecer as demandas e potencialidades presentes nos contextos das comunidades favelares estabelecendo diálogo com o currículo escolar prescrito, é premissa fundamental.

Neste sentido, reiteramos que a discussão aqui apresentada nos leva a reflexões sobre a importância do reconhecimento de elementos sociais, culturais, históricos, políticos, entre outros, presentes no contexto do lugar em que a escola está inserida. Assim, ao pensarmos no potencial de contribuição das redes de conhecimentos dos atores sociais para os currículos escolares tendo em vista a transformação social e da Educação nas comunidades de favelas, não há como desconsiderar os processos que atravessam estes cotidianos.

Destarte, o olhar para as favelas demanda a compreensão de que os problemas enfrentados pelas suas populações no cotidiano entrelaçam as relações históricas de abandono por parte do Estado e das elites econômicas contra a população mais carente, com as relações de poder e hierarquização instituídas desde a história colonial e que se estendem até os dias de hoje. Todas estas questões precisam ser expostas e desmistificadas nas escolas, com a finalidade de contribuir para a formação de sociedades comprometidas com a luta pelo respeito e pela dignidade de toda forma de vida. Ou seja, com o processo emancipatório.

Assim, a discussão e compreensão das questões enfrentados pelas favelas, como por exemplo, a negação de direitos básicos, a falta de oferta serviços públicos essenciais e de qualidade, os problemas de infraestrutura urbana, a estrutura racial da sociedade bem como as violências relacionadas aos diferentes gêneros e sexualidades (como emergido nas pesquisas aqui apresentadas), nos leva a inferir a emergência de valorização destas questões dentro da escola, em seus currículos, mesmo porque estas demandas e questões sim ou sim, integram os currículos praticados nas escolas por todos e todas as envolvidas no processo educacional.

Neste sentido é fundamental que as escolas busquem construir junto às suas comunidades, perspectivas curriculares que se comprometam com a problematização das contradições e limites presentes nos cotidianos das favelas assim como as potencialidades manifestas nas práticas socioculturais dos praticantes, objetivando encontrar formas de contribuir para a construção de alternativas para a superação dos problemas cotidianos, tanto a nível micro, nos pequenos contextos sociais, quanto nos contextos macro, nas suas relações políticas como as outras partes da cidade. Tudo isto reverbera na construção de currículos escolares libertadores, considerando a emancipação e a descolonização de forma indissociável.

Considerando o caráter multicultural das favelas é fundamental também que os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas tenham caráter intercultural, que reconheçam o diálogo horizontal entre as diferentes culturas, raças, gêneros, identidades sexuais, classes etc. Este reconhecimento perpassa também pela admissão do potencial dos conhecimentos tributários das comunidades favelares integrem o chão pedagógico, em que as diferentes culturas potencialidades e contextos de opressão e resistência são externados pelos próprios sujeitos e acolhidos de forma crítica nos currículos escolares. Por sua vez, este acolhimento dentro da perspectiva aqui esboçada, é proponente de ações transformadoras, multiplicadora de consciências-potências de transformação. Neste sentido, os diferentes conhecimentos produzidos no âmbito da comunidade, compõem a construção curricular, interrelacionando a escola e as favelas.

As implicações desta discussão refletem em elementos políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos. Na dimensão política, sinalizamos a discussão no campo curricular, entendendo o currículo como uma prática social e concreta, que vai sendo configurado a partir de táticas silenciosas, sutis e plurais, esboçadas nos cotidianos escolares em contraposição à uniformização. Ao propor a escola como espaço de produção voltamos nossos olhares para a dimensão ética a qual não julga, não hierarquiza, não polariza e parte do entendimento da existência de uma potência nas diferenças, que ao serem reconhecidas reafirma o dinamismo característico do currículo pensado como redes de conhecimentos.

Com a dimensão, epistemológica corroboramos com o entendimento da relação existente entre as práticas sociais e os cotidianos, que fornecem elementos para composição de um currículo não previsto, sobretudo quando consideramos as relações estabelecidas pelos usuários a partir de elementos simbólicos, espaciais, históricos e culturais do lugar, revelando a estruturação do espaço, a construção de uma identidade e do conhecimento que se dá por diferentes vias. Para além temos ainda, o fomento à discussão entre as relações possíveis entre os diferentes tipos de conhecimento no processo de *aprendizagemensino* buscando o estabelecimento de uma relação entre os saberes do senso comum e o conhecimento escolar e reiterando uma discussão em torno de um referencial *teóricometodológico* no campo do currículo.

Quanto aos aspectos pedagógicos, sinalizamos a escolha de determinados conteúdos e temáticas em detrimento de outras consideradas mais relevantes que podem estar de acordo a diferentes critérios oficiais de escolhas, o que sugere um engessamento - não compatível com a ideia de currículos em rede, não hegemônicos e de natureza subversiva, que aposta na vida cotidiana, na construção de significações, sentidos e produções. Deste modo, apostamos nos processos inventivos, de (re)invenção dos currículos das escolas considerando também o conhecimento genuíno e não menos importante, que é aquele emergido do espaço favelar. Propostas e Projetos que retratem a identidade da favela; as problemáticas partindo das questões da comunidade e que mobilize elementos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais locais.

O debate em torno de uma prática curricular escolar que pressupõe uma articulação entre o ensino formal e o contexto onde o aluno está inserido abre a possibilidade de se pensar com as práticas cotidianas no espaço favelar, com as produções do território e na escola, o que implica em repensar o papel dos atores sociais na trama social que a constitui, enquanto

instituição. E, neste 'movimento', a escola destaca-se como local privilegiado do discurso plural, de produção de agentes, projetos e conhecimentos alternativos e subjetividades de resistência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 77-96.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-38.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 23, p. 62-74, maio-ago. 2003.

AROUCA, Marcelo de Jesus. **Favelas Pedagógicas:** Distanciamentos e aproximações entre a cultura escolar e a cultura da (o) educanda (o) de favela. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Universidade do Estado da Bahia, Bahia. 2017.

AROUCA, Marcelo de Jesus **Pedagogias de Favelas:** “Castelando” as relações entre práticas socioculturais e currículos escolares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2020.

BOMFIM, Natanael Reis. **Noção social de território:** em busca de um conceito didático em geografia: a territorialidade. Ilhéus: Editus, 2009.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade:** estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Ceará. Editora da Universidade Federal do Ceará, 2010.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Representações Sociais e Cotidiano Escolar:** Metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado. 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

FARIAS, Tadeu Mattos; PINHEIRO, José Q. Vivendo a vizinhança: interfaces pessoa-ambiente na produção de vizinhanças "Vivas". **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 27-36, jan./mar. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/tcv8y5WHx8xq5sKLQ8TJMhF/#>. Acesso em 29 de janeiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2010: aglomerados subnormais:** informações territoriais. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/552/cd_2010_agsn_if.pdf. Acesso em: 16 Jul. 2018.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgar. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 7-24. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2024.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Curriculum:** debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e Decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARICATO, Ermínia. Autoconstrução, a arquitetura possível. In: MARICATO, Ermínia (org.) **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial.** São Paulo: AlfaOmega, 1982, p. 71-93.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1908-1961). **A Fenomenologia da Percepção.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Curriculos Praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento:** Revista Diálogos em Educação. v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37, p. 105-115. jun. 1993, Disponível em: https://www.academia.edu/16893529/_Nas_rotas_do_quotidiano_Revista_Cr%C3%ADtica_d_e_Ci%C3%A3ncias_Sociais_37_Junho_de_1993_pp_105_115. Acesso em 23 de junho de 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da Experiência. Tradução: Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.