



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JULIANA MARA BARBOSA MALHERME

**ENSINO DE HISTÓRIA E *POETRY SLAM*: interseccionalidades e transgressões das
meninas negras da periferia de Teresina-PI**

PARNAÍBA – PI

2024

JULIANA MARA BARBOSA MALHERME

**ENSINO DE HISTÓRIA E *POETRY SLAM*: interseccionalidades e transgressões das
meninas negras da periferia de Teresina-PI**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de
História - PROFHISTÓRIA, da Universidade
Estadual do Piauí - UESPI, *Campus* Alexandre
Alves de Oliveira, como requisito para obtenção
do título de Mestra em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer

PARNAÍBA – PI

2024

JULIANA MARA BARBOSA MALHERME

**ENSINO DE HISTÓRIA E *POETRY SLAM*: interseccionalidades e transgressões das
meninas negras da periferia de Teresina-PI**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de
História – PROFHISTÓRIA, da Universidade
Estadual do Piauí - UESPI, *Campus* Alexandre
Alves de Oliveira, como requisito para obtenção
do título de Mestra em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Aprovada em 29/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Reisdorfer (Orientador)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Profa. Dra. Célia Santana Silva (Examinadora Externa)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho (Examinadora Interna)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

M249e Malherme, Juliana Mara Barbosa.

Ensino de história e Poetry Slam: interseccionalidades e transgressões das meninas negras da periferia de Teresina-PI / Juliana Mara Barbosa Malherme. - 2024.
119 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Campus Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI, 2024.

"Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer".

1. Ensino de História. 2. Juventude. 3. Periferia. 4. Poetry Slam. 5. Interseccionalidades. I. Reisdorfer, Thiago . II. Título.

CDD 907

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer à espiritualidade, em especial a *yá mi Iemanjá* pelo equilíbrio emocional tão necessário para essa jornada acadêmica e ao preto velho Pai Luíz, pelos conselhos e pelos abraços acolhedores que tanto me fortaleceram espiritual e emocionalmente nos dias cansativos e solitários.

Agradeço à minha esposa Laiza Alves por sempre acreditar no meu potencial acadêmico, mesmo quando eu não acreditei, pela paciência diante dos dois anos de muito trabalho, estudo e muitas viagens. Obrigada por não soltar a minha mão em nenhum momento e pôr está ao meu lado comemorando a minha defesa.

Ao meu pai (José Malherme), irmãos (Júnior e Murilo) e irmã (Jayana) pela torcida, mesmo que à distância. Obrigada à minha afilhada Camille Juliane pela parceria, sobretudo na reta final da minha escrita, suas sugestões foram fundamentais para esse trabalho.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Valter Alencar, pelo incentivo para fazer o mestrado, pela torcida para a conclusão do trabalho e pela escuta atenta e solidária nos momentos de maior dificuldade. Estendo os meus agradecimentos também e principalmente, às minhas alunas e alunos desta escola que com sua atuação nas aulas de História me provocaram a rever a minha prática docente e buscar novas metodologias e recursos para o ensino de história.

Aos meus colegas do ProfHistória pelo companheirismo e pelos valiosos momentos de descontração que tornaram mais leve a academia. Gostaria de agradecer especialmente, as amigas que conheci através do mestrado, Antôna Cynara e Hellen Pabline, sem sua parceria, trocas acadêmicas e afetivas, eu não conseguiria concluir minha pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Reisdorfer, pela inspiração em pesquisar a História das infâncias e juventudes, pela paciência diante de toda a minha dificuldade em “largar o texto” e enviar para sua correção. Obrigada professor por me incentivar nos momentos mais difíceis e por não ter desistido de mim e da minha pesquisa.

Às professoras Profa. Dra. Célia Santana e Profa. Dra. Mary Angélica pela disponibilidade de participarem da minha banca e por todas as contribuições dadas à minha pesquisa.

Aos professores e professoras do ProfHistória – UESPI, *Campus* Alexandre Alves de Oliveira, pelo compromisso, pela dedicação, pela sensibilidade e pelo carinho com que nos acolheram no mestrado e tencionaram as nossas práticas docentes. Cada leitura e cada vivência proporcionadas pelas suas práticas docentes me atravessaram e com certeza vão reverberar na minha sala de aula.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me concedeu a bolsa sem a qual esse trabalho não seria viabilizado.

RESUMO

A presente proposta de pesquisa tem como objetivo central investigar a potencialidade do *Slam* como instrumento didático nas aulas de História nos anos finais do Ensino fundamental para o empoderamento de meninas da periferia da região metropolitana de Teresina bem como para a promoção da agência cidadã das juventudes. Entende-se por *Slam* (ou *Poetry Slam*) uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D’Alva e que tem expressiva participação dos jovens (Souza, 2021). Minha intenção neste trabalho é investigar como as subjetividades femininas de periferia estão presentes no *Poetry Slam*, de forma geral, e no material “*Slam Insubmisso 2021*” de maneira específica, e como as autoras tem tomado para si a palavra, tornando-se sujeitas e representando a si mesmas numa da lógica contrária à do racismo e do sexismo. Assim, proponho-me a partir da análise das narrativas presentes nas poesias, apresentar o *Slam* como potente recurso didático a ser utilizado nas aulas de História para discutir as formas de transgressão, a insubmissão, a liberdade, outros modos de resistir e reexistir protagonizadas por mulheres, em sua maioria, mulheres negras de periferia. Ao trabalhar com essas fontes pretendo desenvolver um ensino emancipador, onde a/o jovem consiga produzir conhecimento histórico através do diálogo com as vivências das *slammers*, descritas nas poesias, e os conceitos relativos à história das juventudes de periferia e do feminismo negro. Como proposta de produto educacional, pretendo elaborar uma proposta de oficinas pedagógicas que apresentem e instrumentalizem as/os alunos e professores a vivenciarem a prática do *slam* como recurso didático nas aulas de História das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da análise dessas poesias e do próprio *Slam*, enquanto poesia contra hegemônica e como um discurso produzido pela/o e para a/o jovem, pretendemos subverter a ordem pré-estabelecida nas salas de aula onde predomina a “pedagógica do silenciamento” e provocar as/os estudantes a “erguer a voz” e perceber a escola como espaço onde as suas subjetividades, suas necessidades e vivências tenham visibilidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Juventudes da Periferia de Teresina-PI; *Poetry Slam*; Interseccionalidades.

ABSTRACT

The present research proposal has as a central objective to investigate the potential of Slam as a didactical instrument in History classes in the final years of Elementary School for empowering periphery girls in the metropolitan area of Teresina as well as to the promotion of citizen acting of youth. It is understood by Slamm (or Poetry Slam) a competition of spoken poetry created in the United States by Marc Smith, more specifically in Chicago in the 1980's and arrived in Brazil in 2008 brought by Roberta Estrela D'Alva and has extensively young participation. (Souza, 2021). My intention in this work is to investigate how the peripheries female subjectivities are presents in Poetry Slam, in general, and in the material "Slam Insubmisso 2021" specifically, and how the authors has taken the word to themselves, becoming subjects and representing them in a logic opposite to racism and sexism. Thus, I propose to analyze the narratives in the poetries, to present Slam as a powerful didactical resource to be used in the classes of History to discuss the ways of transgression, insubmission, freedom, other ways of resist (re)exist played by women, majoritarily, black peripheric women. When working with these sources, I intend to develop an emancipator teaching, where the tennager is able ro produce historical knowledge through dialogue with the living of slammers, described in poems and in the concepts related to the history of peripheric youth and black feminism. As an educational product, I intend to elaborate a proposal of pedagogical workshops which show and instumentatizem the students and teachers to experience the Slam practice as a didactical resource in the History classes of final years of Elementary school. From the analyses of theses poetries and of the slam itself, while counter hegemonic poetry and how and discourse produce by and for the youth, we intend to subvert the pre established order of classrooms where predominates the pedagogy of silencing and to provoke the students to rise the voice and realize the school as space where their subjectivities, their needs and livings have visibility.

Keywords: History Teaching; Youth from the Periphery of Teresina-PI; Poetry Slam; Intersectionalities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 JUVENTUDES, GÊNERO E NEGRITUDE: SOBRE O QUE ATRAVESSA O SER MENINA NEGRA DA PERIFERIA DE TERESINA-PI	14
1.1 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DAS JUVENTUDES: AFINAL, O QUE É JUVENTUDE?	15
1.2 FEMINISMOS NEGROS: PRESSUPOSTOS IMPORTANTES PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA PARA MENINAS E MENINOS DE PERIFERIA	27
1.2.1 Esperança Garcia e Sojourner Truth: Pioneirismo e resistência.....	29
1.2.2 Resistência e luta: a atuação das mulheres negras pelos direitos civis e políticos (1950-1970).....	31
1.2.3 Feminismos plurais: A emergência das vozes negras	34
1.2.4 Ciberativismo e feminismo negro: novas fronteiras de luta e resistência.....	39
2 ANALIZANDO A FONTE: SLAM INSUBMISSOS 2021, ESPAÇO SEGURO PARA A FALA DA MULHER PRETA	43
2.1 A INTERSECÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA	43
2.2 SLAM: ECOANDO POESIA PRETA NAS RUAS.....	50
2.3 SLAM DAS MINAS: UM ESPAÇO SEGURO PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO	53
2.3.1 Slam Insubimisso 2021: Subjetividades e transgressões das mulheres pretas periféricas.	56
3 SUPERANDO A PEDAGOGIA DO SILENCIAMENTO: OFICINA DE SLAM COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	63
3.1 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR VALTER ALENCAR: A NOSSA QUEBRADA....	63
3.2 OFICINAS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MAIS FLEXIBILIDADE E ENGAJAMENTO.....	65
3.3 APRESENTANDO O CADERNO “SLAM: EQUALIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA ESCOLA VALTER ALENCAR TERESINA - PI”	69
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

[...]E ainda me gritaram “nêga feia”
 Eu prestei muita atenção
 Sabia que era pretinha
 Mas não entendia minha missão
 “Boca de sapo”
 E “nariz de bolota”
 Ouvi tudo calada não sabia ao certo minha rota
 Continuei persistindo
 E dando meu melhor
 Não era branca
 Cor de jambo, muito pior!
 Me igualei aos meus
 Descobri minha cor
 Eu era preta mermo
 E não devia nada a doutor
 Entrei nos becos, nas quebradas e nas vielas
 Nem precisava ir longe eu já tava dentro dela
 Gritei pra todo mundo
 Eu vou me revelar
 Não sou Europa
 Minha casa é a Áfricaaa!
 Cabelo crespo e a pele muito escura
 De Custódia a Pedrinhas aqui todo mundo é da rua
 Cê quer ouvir o quê?
 Que nosso rap é de patrão, que nosso funk é ostentação?
 Quem é que tá com a tatuagem na cara com todas as marcas da escravidão? [...]

Carmen Kemoly (2021, p.17).

A poesia autobiográfica citada na epígrafe deste texto é de Carmem Kemoly, mulher preta, da periferia de Timon-MA, artista, pesquisadora e uma das sujeitas¹ desta pesquisa. Neste *Slam*² Kemoly descreve como o racismo marca o nossos corpos e identidades. Parafraseando Simone de Beauvoir, Neuza Santos Sousa (1983) afirma que no Brasil não se nasce negro, torna-se negro, uma vez que ser tornar-se negra(o) em um país que prega a democracia racial, ao mesmo tempo em que propaga o branqueamento social e estabelece lugares sociais segregados com base em atributos como cor, sexo e condição de classe, é um processo de construção e resgate identidade.

¹ Optamos por utilizar o termo “sujeita de estudo” por entendermos que as jovens que serão tema da nossa pesquisa - sejam as *slammer*, cujas subjetividades pretendemos analisar por meio de suas poesias, sejam as alunas da região metropolitana de Teresina-PI, a quem buscamos motivar, empoderar ou “provocar” através da oficina de *Slam* - são senhoras das suas histórias, um lugar que, até bem pouco tempo nos foi negado enquanto mulheres negras. Portanto, em vez de considerá-las como um objeto inerte e passivo de estudo, partimos de outro ponto de vista: o do diálogo e da escuta. Assumimos a premissa de que as participantes desta pesquisa são sujeitas históricas e políticas, que se autodefinem e “erguem a voz” para contar a própria história. Além disso, optamos por enfatizar o gênero feminino na escrita ao longo de toda a dissertação, uma escolha que visa destacar a centralidade da experiência das mulheres no texto.

² O *Slam* é uma batalha de poesia autoral, realizada sem o acompanhamento de instrumentos musicais ou objetos cênicos, apenas a palavra e o corpo de quem declama. O movimento, que começou nos EUA na década de 1980, chegou ao Brasil em 2008 e desde então, tem se espalhado por diversas cidades do país.

É nesse processo de tornar-se negra e tornar-se mulher negra que a minha história e a de Carmem Kemoly se entrecruzam. Assim como ela, sou mulher negra maranhense. Carrego no corpo e no sobrenome³ as marcas do racismo estrutural, tão característico da sociedade brasileira. Nasci na década de 1980, período em que os movimentos sociais, em especial o movimento negro, buscavam inserir, na pauta da discussão política do Estado brasileiro, as demandas específicas da população afrodescendente. Essa década também é marcada pelos primeiros passos do feminismo negro. Lélia Gonzalez (1981), aqui no Brasil, já questionava a universalidade da categoria “mulher”, que estava muito centrada nos padrões da mulher branca, europeia e de classes abastadas. Ela chama atenção para outras existências femininas, como a das mulheres negras e indígenas tão marcantes na América Latina.

Em contraponto à crescente discussão sobre negritude e feminismo negro a nível nacional, na minha pequena cidade natal do interior do Maranhão, eu vivia em meio ao discurso da democracia racial brasileira e fui ensinada, desde muito cedo, a não me autoafirmar como negra. A “morenitude” foi meu “lugar de fala” durante toda a infância, adolescência e parte da vida adulta. Como morena, absorvi e reproduzi muitos discursos racistas.

A escola foi o meu “pelourinho”. Neste espaço, fui constantemente confrontada com a dura realidade da minha identidade racial. Meus traços negroides, em especial o meu cabelo, destacavam-me entre meus três irmãos e meus colegas de classe como um alvo em potencial para “brincadeiras”, apelidos e humilhações. Ainda na infância, aprendi uma lição dolorosa na escola: o racismo marca os corpos negros. No Brasil a nossa afrodescendência e suas manifestações em nosso corpo- como o tipo de cabelo, cor da pele, formatos do nariz e da boca- são frequentemente critérios para a discriminação racial. Essa discriminação se expressa de diferentes formas, desde as mais sutis, como sempre ser preterida em favor de outros, até as mais agressivas e escancaradas como os apelidos pejorativos.

E ainda me gritaram “nêga feia”

Eu prestei muita atenção

Sabia que era pretinha

Mas não entendia minha missão

“Boca de sapo”

E “nariz de bolota”

Ouvi tudo calada não sabia ao certo minha rota

Carmen Kemoly (2021, p.18)

³ Desde a infância, ouvi relatos dos meus avós paternos acerca da origem do meu sobrenome (Malherbe/Malherme). De acordo com suas narrativas, o nome teria sido criado por meu bisavô como forma de nomear a nova família que constituía com minha bisavó, Marculina — uma mulher negra —, uma vez que meu tataravô se recusou a conceder o sobrenome àquela união, por se tratar de uma família mestiça. Tal episódio revela como o racismo e o patriarcado atravessam, de maneira estruturante, a constituição da minha história familiar.

Tomo novamente de empréstimo as palavras de Kemoly, para ilustrar um pouco da enxurrada de características negativas que são direcionadas a nós, negras e negros, desde muito cedo e que tem nos nossos traços negroides o principal alvo de críticas.

Assim como Kemoly eu “ouvira calada, não sabia a minha rota”, ou melhor, fui ensinada a buscar uma rota que me distanciasse o máximo possível da negritude, assim construiria uma barreira de proteção antirracismo. Silenciada acerca da minha identidade étnica, eu seguia... (Kemoly, 2021, p.18).

Em 2001 ingressei na Universidade Federal do Piauí – UFPI para cursar História. Em 2004, ao caminhar pelos corredores da Universidade me deparei com uma sala que me chamou atenção pelo nome “diferente” (ÌFARADÁ)⁴ e pela pessoa “diferente” que estava na porta da sala falando ao telefone (Artemisa, guineense, estudante de intercâmbio de Ciências Sociais). Este encontro e o momento em que adentrei àquela porta foi um divisor de águas na minha trajetória pessoal e acadêmica.

Como integrante do núcleo de pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência (ÌFARADÁ) fui me forjando enquanto historiadora e negra. Ao passo em que me inseria nas discussões em torno da implementação da lei 10.639/03 (recém promulgada) e de outras políticas de ação afirmativa como as cotas raciais nas universidades, fui construindo as bases para minha própria autoafirmação. Dialogando com Solimar Oliveira Lima, Tanya Brandão, Frantz Fanon⁵ e tantos outros comecei a reunir um repertório teórico e passei a entender os mecanismos que sustentam a produção e reprodução do racismo que vivenciei na minha trajetória escolar. O discurso de democracia racial logo caiu por terra como um mito, a “morenitude” que me “protegia” e me identificava, passa a ser entendida como uma das várias faces do Colonialismo do Ser que nos leva a negar quem somos e muitas vezes a assumir a “chibata” do opressor (Quijano, 2000).

O meu corpo, marcado pelas cicatrizes do racismo tem sido o meu instrumento didático antirracista. Como professora da rede pública já percorri os vários níveis e modalidades de

⁴ O IFARADÁ (em lorubá, língua africana, significa resistência pelo conhecimento). É um Núcleo de pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência da Universidade Federal do Piauí (UFPI), foi criado por um grupo de professores negros e alunos (a) negros da UFPI em 1993, primeiro com o nome de grupo MIMBÓ, em homenagem a uma comunidade negra rural, localizada no município de Amarante, Piauí. O núcleo foi criado com o objetivo de discutir através do ensino, da pesquisa e da extensão as Africanidades e Afrodescendências, e assim entender melhor a nossa procedência histórico – cultural de base africana (Extraído de <https://ifarada.blogspot.com/> acesso em 19/10/2023).

⁵ BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVII**. Teresina: EDUFPI, 1999; FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008; LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822-1871**. Passo Fundo: UPF, 2005.

ensino e em cada espaço direcionei minhas ações para visibilizar outras histórias sobre a África e a afro descendência que não as estereotipadas e assim contribuir para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. Através da minha representatividade como professora, mulher e negra tenho construído narrativas e estratégias de intervenção pedagógica para sensibilizar os alunos acerca da existência do racismo, da forma como ele se apresenta nas relações cotidianas e sobre o impacto dele nas crianças e adolescentes negros(as). Ao mesmo tempo, tenho buscado desenvolver ações direcionadas às vítimas do racismo visando fortalecer a sua autoestima e a sua identidade étnico-racial.

No mestrado profissional em Ensino de História tenho tido a oportunidade de preencher algumas lacunas da minha formação inicial, sobretudo no que diz respeito às especificidades da docência na área de história. Em contato com os estudos decoloniais e sobre a história das juventudes me vi instigada a rever a minha prática docente antirracista. Inserir novas/os sujeitas/os, novos espaços, desconstruir uma série de práticas ainda permeadas pelo colonialismo e adultocentrismo e aproximar o conhecimento histórico do(a) aluno(a) negro(a), evidenciando a agência cidadã deste, são alguns dos desafios a serem enfrentados.

Ensino de História e *slam*: Agência cidadã das juventudes de periferia no Piauí, essa é a síntese inicial desse grande desafio e que nasce da necessidade ouvir a voz dos(as) jovens na sala de aula de história. Por ser um espaço de agência jovem, mais especificamente da juventude negra periférica, e como tal, espaço onde as juventudes partilham suas experiências cotidianas, o *slam* apresenta-se como um potente recurso didático.

Nossa jornada em busca de novas possibilidades teórico-metodológicas para o ensino de história mais significativo e promotor da agência das juventudes de periferia, inicia se pela definição dos aportes teórico necessários para definir as categorias conceituais que permeiam o nosso objeto de estudo. Assim, no nosso primeiro capítulo intitulado "Juventudes, gênero e negritude: Sobre o que atravessa o ser menina negra da periferia de Teresina", exploramos os desafios cotidianos enfrentados por essas meninas, incluindo o impacto do adultocentrismo, racismo, da marginalização e das construções de gênero. Busca-se desnaturalizar o conceito de juventude como uma fase homogênea e universal. As juventudes são entendidas em sua pluralidade, com ênfase nas diferentes formas de ser jovem, atravessadas por marcadores sociais de gênero, raça e classe. Destacamos o fato de que a trajetória das juventudes pobre e negras em sociedades racistas, é marcada pela estigmatização, pela associação com a periculosidade tendências ao bandidismo. Portanto, a educação pensada para esse segmento social destina-se a disciplinar, preparar para o trabalho ou recolher em instituições corretoras.

Também é objeto de estudo desse nosso primeiro capítulo os feminismos negros como base teórica para repensar o ensino de História, com foco nas trajetórias de lutas e resistências de mulheres negras no Brasil. A constituição dos feminismos negros revela-se como uma resposta à exclusão das experiências de mulheres negras tanto no feminismo hegemônico quanto nos movimentos antirracistas tradicionais. O estudo destaca a importância dos feminismos plurais, que reconhecem as diferentes realidades das mulheres negras, indígenas, periféricas e LGBTQIA+. A pesquisa também examina o papel do ciberativismo como ferramenta de resistência contemporânea. O uso das redes sociais permitiu que as vozes de mulheres negras alcançassem novos espaços, potencializando a articulação e a mobilização política. O ciberativismo tem possibilitado a criação de comunidades virtuais que compartilham experiências, denunciam violências e promovem a valorização das estéticas e saberes negros.

No segundo capítulo da pesquisa, intitulado "Analisando a fonte Slam Insubmisso 2021: espaço seguro para as meninas pretas", o foco se volta para o uso do Slam como uma ferramenta pedagógica no ensino de História, com o objetivo de empoderar meninas negras da periferia de Teresina. O Slam é analisado não apenas como uma forma de expressão artística, mas como um espaço de resistência e reivindicação, onde as vozes de meninas e mulheres negras podem emergir com força, confrontando as múltiplas opressões que atravessam suas vidas. Neste capítulo, explora-se como a literatura marginal e periférica se conecta com o ensino de História, oferecendo uma narrativa alternativa às histórias oficiais e acadêmicas. A literatura marginal, que inclui as produções dos Slams, emerge de vozes excluídas dos cânones literários tradicionais, trazendo à tona experiências de sujeitos historicamente silenciados, como as jovens negras e periféricas. Aqui, o foco também está em como a literatura marginal e periférica pode ser utilizada como recurso didático nas aulas de História. O estudo propõe que o ensino de História deve ultrapassar os limites dos textos tradicionais, incorporando a oralidade, a performance e as produções culturais das periferias como fontes históricas. A literatura marginal, que reflete as experiências de opressão e resistência das populações periféricas, oferece um material rico para estimular a reflexão crítica dos alunos sobre seu próprio lugar na história e na sociedade. O Slam das Minas, movimento dentro do universo dos Slams que foca nas questões de gênero, é destacado como um espaço seguro para a expressão das vivências de meninas e mulheres negras. Esses Slams promovem discussões sobre feminismo, racismo, violência de gênero e outras questões que atravessam o cotidiano das mulheres periféricas. Através da poesia, as meninas encontram uma plataforma para compartilhar suas histórias e experiências, criando um espaço de acolhimento e fortalecimento mútuo.

Finalmente, a análise se debruça sobre as subjetividades femininas presentes no Slam Insubmisso 2021, considerado aqui como uma fonte histórica. As performances do Slam revelam as múltiplas camadas de vivências de meninas negras, suas dores, suas resistências e seus sonhos. Ao examinar essas subjetividades, a pesquisa propõe uma reflexão sobre como essas experiências podem ser incorporadas ao ensino de História, de modo a valorizar as narrativas que vêm das margens, promovendo uma educação que não apenas reconhece, mas que potencializa as vozes das meninas negras e periféricas.

No terceiro capítulo da dissertação, intitulado "Superando a pedagogia do silenciamento: Oficinas de Slam como recurso didático para o ensino de história", o foco se volta para a prática pedagógica e sua aplicação na sala de aula. O objetivo central é romper com as formas tradicionais de ensino, que muitas vezes silenciam as experiências e vozes de alunos marginalizados, em especial as meninas negras da periferia. A proposta das oficinas de Slam visa criar um ambiente de diálogo e expressão, onde essas alunas possam se reconhecer na história, desenvolver senso crítico e fortalecer sua agência.

Ainda nesse capítulo faço uma breve descrição da minha “quebrada”, é feita uma apresentação da realidade social e educacional da Escola Municipal Valter Alencar, localizada na periferia de Teresina. A escola, situada em um contexto de vulnerabilidade social, reflete os desafios enfrentados por seus alunos, que lidam com questões como racismo, desigualdade e violência cotidiana. No entanto, é também um espaço de resistência e potencial, onde a juventude periférica busca se afirmar e transformar sua realidade. O perfil dos alunos e da comunidade escolar é traçado, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que levem em consideração essas especificidades.

Finalizamos o capítulo 3 com o produto educacional propriamente dito, Caderno Didático que reúne as 6 oficinas propostas a partir da realidade analisada nessa pesquisa. Essas oficinas foram pensadas para explorar temas relacionados à história e às vivências das meninas e meninos negros, como resistência, identidade, gênero e raça. O caderno oferece atividades práticas que incentivam a criação e performance de poesias no formato Slam, permitindo que as/os alunas/os expressem suas vivências e reflitam criticamente sobre suas condições sociais. As oficinas também são apresentadas como espaços de empoderamento, onde as meninas não só aprendem sobre o passado, mas também constroem narrativas sobre si mesmas no presente, estimulando sua agência como sujeitas ativas de suas próprias histórias. Ao se apropriarem da palavra e da performance, essas alunas desenvolvem uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor e fortalecem sua capacidade de intervir nele. A proposta pedagógica das oficinas busca, assim, transformar a sala.

1 JUVENTUDES, GÊNERO E NEGRITUDE, SOBRE O QUE ATRAVESSA O SER MENINA NEGRA DA PERIFERIA DE TERESINA-PI

Neste capítulo pretende-se discorrer sobre as principais chaves conceituais que atravessam as nossas sujeitas de estudo, meninas dos anos finais do Ensino Fundamental da periferia de Teresina- PI.

De início buscamos definir de que concepção de juventude estaremos falando ao longo da pesquisa. Para tanto, traçamos uma trajetória dessa categoria, desde a constituição do conceito atrelado a dimensão etária, portanto ainda sendo entendida como uma fase “natural” e transitória da vida, até a definição sócio-histórica que permeia essa pesquisa.

A juventude aqui é entendida como um grupo social dinâmico, diverso e que, portanto, experimenta a condição juvenil de diversas maneiras. Acima de tudo e o mais importante para essa pesquisa, percebe-se o ser jovem como uma/um sujeita/o social, portanto despida/o das amarras do adultocentrismo⁶ que a/o concebe como um bloco passivo, unitário e submisso às necessidades e comandos dos adultos.

Também, partindo dessa concepção de juventudes, ressaltamos, a fim de analisar as juventudes de periferia presentes no *slam*, a importância de descolonizar essa categoria não só na perspectiva de geração, mas também tensionado a interseccionalidade de gênero e raça.

Por tratar-se de outra categoria de suma importância para essa pesquisa, também abordaremos, nesse primeiro capítulo a trajetória do movimento feminista desde o surgimento da categoria gênero, categoria sócio-histórica, em detrimento do sexo, categoria biológica, até a ampliação desse conceito na chamada “Quarta Onda”, onde tal categoria torna se cada vez mais fluida e ampla, agrupando as mais diversas identidades.

Para discutir o movimento feminista optamos pelo percurso didático de organizá-lo em ondas. Porém, buscando superar a invisibilidade histórica e o protagonismo de mulheres negras diante das pautas feministas, optamos por destacar o engajamento de mulheres negras em defender as pautas específicas desse segmento que ocorreram contemporâneas às várias ondas feministas.

Para concluir o capítulo, buscamos responder ao questionamento levantado por Djamila Ribeiro (2017, p. 20): “Por que pensar a categoria mulher negra?” A reflexão sobre essa questão

⁶ Conforme Cavalcante (2021), o modelo adultocêntrico de abordagem histórica, tem por base a ideia de que a sociedade em suas diversas dimensões se organiza a partir da figura do adulto, invisibilizando crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos concebendo-os como “protótipos de adultos”.

faz necessidade porque a mulher negra ocupa uma posição histórica de interseção entre o racismo e o sexismo, enfrentando opressões diversas e específicas.

Para responder tal questão, Ribeiro dialoga com Grada Kilomba (2019), que afirma que a mulher negra, “o outro do outro”. Ou seja, que nós, mulheres negras ocupamos um de vazio, não somos consideradas mulher, por sermos negra e nem negras por sermos mulher. Ou seja, não somos reconhecidas como sujeitas sociais nem no movimento feminista, nem tão pouco no movimento negro. Assim, sendo o Outro do outro, buscamos através do feminismo negro falar de nós para nós, ou seja, elaborar um arcabouço teórico e metodológico que abarque as várias questões que atravessam o ser mulher negra.

Assim, se movimentando e movimentando as estruturas epistemológicas, surgem a amefricanidade, *outsider within* (“forasteira de dentro”), interseccionalidade, lugar de fala, empoderamento, dororidade e escrevivência, chaves conceituais importantes para nós mulheres negras, uma vez que nomeia cada uma das nossas cicatrizes, causadas pelo patriarcado, pelo sexismo, pelo racismo estrutural, e no caso das nossas juventudes, devemos acrescentar pelo adultocentrismo.

Assim sendo, através de tal percurso narrativo, ora pela categoria juventudes ora pela interseccionalidade entre as categorias de gênero e raça, seus caminhos, pluralidades, sujeitas e pautas, buscaremos analisar as subjetividades femininas pretas descritas no *Slam Insubmissas*⁷

1.1 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DAS JUVENTUDES: AFINAL, O QUE É JUVENTUDE?

O tema juventude tem adquirido destaque crescente nos últimos anos e vem sendo pesquisado a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Esse contexto nos leva a refletir sobre como compreendemos este conceito na sociedade contemporânea, principalmente como pensar essa categoria historicamente.

Apesar de todos os esforços empreendidos em diversos setores das Ciências Humanas e sociais, não se tem um consenso em torno da definição de juventude, dada a complexidade dessa categoria analítica, bem como, da multiplicidade e diversidade que forma esse amplo

⁷ CERQUEIRA, V. et al. **Slam insubmisso 2021**. [Livro eletrônico]. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2021. Esse ebook é o material que será utilizado como fonte histórica básica para a minha dissertação, reúne as poesias das três *slammarees* vencedoras da batalha de Slam promovido pelo Slam das Minas-BA, intitulado de *Slam Insubmissos*, cujas competidoras eram somente poetisas negras nordestinas. Dentre elas destaco, Carmem Kemoly, poetisa timonense que transita bastante entre a periferia de Timon – MA e Teresina-PI. Para acessar ao livro digital, acessar o link: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2023/02/Copia-de-ebook-slam-insubmisso.pdf>.

grupo social. A fim de definir como essa pesquisa estará situada nesse debate, cabe discorrer acerca de algumas das principais concepções. Pesquisadores elaboraram alguns termos para designar essa categoria social denominada de juventudes. No âmbito das ciências ligadas à área da saúde é comum o uso do termo puberdade, que se refere às transformações biológicas no corpo do indivíduo. O termo adolescência é associado com frequência ao âmbito da psicologia, psicanálise e pedagogia, tendo como referencial as mudanças na personalidade, mente ou comportamento do indivíduo. A sociologia, por sua vez, faz uso do termo juventude para designar as funções sociais assumidas pelos indivíduos na sociedade. E é nesse termo e no processo histórico que envolve a sua concepção que nos concentraremos, porém, sem perder de vista a ideia de que os demais termos também fazem parte desse processo (Guimarães; Grinspun, 2008).

No debate acerca das juventudes, uma das primeiras e mais recorrentes definições utilizadas como parâmetro, inclusive para definir algumas políticas públicas e dados demográficos e estatísticos desse segmento social, é a que se baseia no critério etário. Tal definição é respaldada em algumas concepções da psicologia e concebe essa etapa como uma condição humana biologicamente estabelecida e fase de desenvolvimento comum a todos os indivíduos. É predominantemente situada na ideia de que “são jovens os indivíduos situados no ciclo que vai dos 15 aos 29 anos, cuja principal característica seria a sua transitoriedade, razão pela qual a juventude estaria fadada a ser perdida com o passar dos anos” (Abramovay; Esteves, 2007).

Embora haja o consenso de que, somente a dimensão etária não dá conta de abarcar toda a complexidade do conceito de juventude, esse elemento, é sem dúvida um ponto de partida importante para traçar algumas discussões sobre esse segmento social. Outras concepções de juventude são elaboradas. Da sociologia, advém a percepção de que o segmento juvenil está longe de ser homogêneo, defende-se que existem vários grupos juvenis distintos entre si e que se formam a partir do contexto social, econômico, cultural e político em que estejam inseridos. (Abramovay; Esteves, 2007).

Nesse sentido, Abramovay e Esteves (2007) afirmam que a “juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens”. Portanto, segmento social heterogêneo, dinâmico e fluido, bem mais complexo do que supõe a dimensão etária do conceito.

Corroborando com a afirmação dos autores acima, Bourdieu acrescenta que a juventude para além de uma palavra construída socialmente, também é um conceito marcado por interesses e disputas de diferentes grupos sociais:

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes (Bourdieu, 1983, p.112).

Com tal afirmação, o autor traz uma importante contribuição para o debate acerca das juventudes pois aborda o caráter sócio - histórico das divisões geracionais. Que, segundo ele, não consistem em um fenômeno meramente biológico. Mas trata-se de uma complexa condição social, permeada de interesses, dinâmica e mutável ao longo do tempo. Nesse sentido, não se pode falar de uma juventude universal, visto que não consiste de um fenômeno que está posto em qualquer lugar e tempo, sem implicações sociais.

Com Bourdieu (1983) também dialogamos para entender como as apropriações do ser jovem e do ser velho ao longo do tempo vão estabelecendo limites em torno dos sujeitos sociais que os enquadram nas faixas etárias estipuladas para a velhice e mocidade:

[...] A representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos [...]
 [...] As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar (Bourdieu, 1983, p.1).

Percebe-se, a partir das relações de poder descritas acima por Bourdieu, que em torno das juventudes são criadas representações que variam de acordo com o contexto social em que estejam inseridos.

Embora o autor avance ao abordar a perspectiva sócio - histórica das juventudes, para os interesses desta pesquisa, que tem como objeto de estudo o *Slam* e as juventudes de periferia, a sua abordagem é limitada, uma vez que o foco são os aspectos geracionais e de classe, desconsiderando o elemento étnico-racial, categoria fundamental para entender o ser jovem. Pensamos, sobretudo na/no jovem nos países que tem sua história marcada pela colonização. Segundo Quijano (2005), nesses países, a “colonialidade do poder” se utiliza da ideia de raça que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores e assim constituir um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocentrado.

Assim sendo, ao pensar as juventudes de periferia do hemisfério sul, é indispensável fazer o recorte racial, pois a raça, segundo Quijano, é um dos elementos fundantes, eu arriscaria dizer o principal elemento, do “sistema mundo” que estabelece uma série de estruturas de

dominação, hierarquização e subjetivações que atravessam a existência das juventudes (Quijano, 2005).

Diante do acima exposto e da constatação do caráter sócio-histórico do conceito de juventude, faz-se necessário descrevermos a trajetória de tal categoria desde a sua concepção até a forma como a concebemos hoje.

Revisitando o conceito de juventude, constatamos que ao longo da história vários filósofos tentaram definir juventude e adolescência. Na Grécia Antiga, percebe-se nas obras de Platão e Sócrates, a figura do Efebo, rapaz que atingiu a puberdade e que possuía num homem mais maduro um modelo a ser seguido que o educava e dirigia. Em Roma Antiga, os jovens de 16 anos já figuravam nos escritos de Lucrécio, Cícero, dentre outros, já eram inseridos nas classes dos “príncipes das juventudes” (Guimarães; Grinspun, 2008).

No medievo, por volta do século VI e VII encontram-se delimitações por características etárias do que seria considerado infância, adolescência e juventude. A juventude era concebida como a “idade dos perigos” e a inserção nas questões políticas era permitida a partir dos 40 anos (Guimarães; Grinspun, 2008).

Se no medievo destaca-se a divisão da infância e juventude a partir da idade (divisão essa feita a partir de parâmetros de análises definidos por adultos), na modernidade temos, a partir de Rousseau, a construção da visão da juventude como aquela fase do desenvolvimento que só executa velhas ideias implantadas pelos adultos, ou seja, uma fase da vida que pouco possuiria autonomia para pensar ou agir por interesses próprios. Mas como reprodutores das ações definidas pelos adultos para a sua vida (Guimarães; Grinspun, 2008).

No contexto da sociedade industrializada e capitalista do século XIX, surge o termo adolescência, que seria uma segunda fase da infância, a partir dos 13 anos de idade, marcada pela busca de uma maturidade precoce. Inserida nesse contexto de advento do capitalismo liberal no século XX, quando acirra-se o processo de formação de riqueza e a consequente disseminação da miséria, a juventude sofreu com a acumulação de capital em detrimento dos investimentos sociais. As ações decorrentes desse contexto socioeconômico, muitas vezes invisíveis, acabam por levar os jovens pobres à exclusão e estigmatização.

Coimbra e Nascimento (2008) acrescentam que, no contexto brasileiro, os impactos desse processo de acúmulo de capital e de “disseminação da pobreza” ocorre em paralelo à construção de um discurso acerca das juventudes pretas e pobres associadas a violência e a criminalização.

As autoras pontuam que o processo de concentração do capital, ocorrida com o advento da sociedade industrial, provocou efeitos poderosos: exclusão, estigmatização e tentativa de

destruição das classes pobres – notadamente da juventude pobre – por meio da opressão e criminalização.

Segundo as autoras, as ações decorrentes desse contexto socioeconômico, criam em torno da classe trabalhadora um “dispositivo de periculosidade”, que exercerá um papel importante no processo de constituição da maneira como encaramos a pobreza:

[...]Majoritariamente, na sociedade capitalista, a criança e o jovem têm sido construídos como seres em formação, em crescimento, em desenvolvimento, em evolução. De acordo com esse pensamento, essas fases da vida carregariam certas marcas, afirmadas como naturezas. [...]

[...]Ao lado dessas caracterizações tidas como universais e científicas, no que se refere às crianças e jovens pobres, outras são adicionadas: a violência e a criminalidade. Com isso vai se configurando para os filhos da pobreza duas classificações: a infância em perigo - aquela que ainda não delinqüiu mas pode vir a fazê-lo e por isso deve ser tutelada - e a juventude perigosa – aquela percebida como delinqüente e, portanto, ameaçadora para a manutenção da ordem social (Coimbra; Nascimento, 2008, p.1-2).

Acrescenta-se a isso, a influência das teorias racistas e eugênicas da Europa, na segunda metade do século XIX, que contribuiu para que a preocupação com a juventude apresentasse um caráter tutelar e repressivo. Existia grande preocupação com a disciplina dos jovens pobres e pretos, em que emergia a necessidade de colocar ordem naqueles que tinham “comportamentos desviantes”, através de diversas práticas, inclusive coercitivas e violentas.

Essas teorias racistas e eugênicas se apropriaram da teoria de Charles Darwin da evolução das espécie, do final do século XIX e início do século XX, e aplicando-a de forma racista para a humanidade, assim, seguindo o modelo da eugenia, pregam a esterilização dos chamados degenerados como forma de minimizar os males sociais.

No Brasil, o legado deixado pela escravização torna esse cenário de controle social ainda mais naturalizado, o ex-escravizado deve tornar-se o trabalhador livre “aceitável” pelo sistema capitalista, como afirmam Coimbra e Nascimento:

Esse controle tem sido fortalecido pelas teorias racistas e eugenistas, que condenam a miscigenação e caracterizando-as como indesejáveis produtoras de enfermidades, de doenças físicas e morais (imbecilidades, idiotias, retardos, deficiências em geral, indolência, dentre outras. Ao lado desse processo de emergências dessas teorias há uma defesa pela abolição e um olhar sobre o trabalhador que p capitalismo deseja, “produz-se uma essência para esse mesmo trabalhador. Definindo-se formas consideradas corretas e verdadeiras de ser e de existir, forjam-se subjetividades sobre a pobreza e sobre o pobre; diz-se o que são e o que deverão ser” (Coimbra; Nascimento, 2008, p.3).

A suposta “inferioridade” do negro é o pilar da teoria eugênica, e é um elemento das raízes excludentes e elitista da educação, é proposto ao negro, portanto, “embranquecer”. Na educação, as primeiras ideias sobre o branqueamento da população chegam à metade do século

XIX e passam a influenciar as políticas e as práticas das escolas públicas. Os projetos educacionais ancorados na teoria eugenista se firmam na década de 1920 e foram fator importante para a expansão do mito democracia racial que se tornou característica marcante da nação brasileira até o século XX – e mesmo no presente século, surge de quando em vez em discursos e narrativas de cunho hegemônico.

Percebemos que no Brasil, esse discurso de periculosidade tem uma forte conotação racial, isso torna as juventudes pretas, periféricas o principal alvo das políticas públicas direcionadas à “tutela das famílias pobres”. Políticas essas que, tinham como objetivo manter o controle permanente dos jovens “em perigo”, ou seja, controlar aqueles que “naturalmente” estariam fadados a criminalidade.

Segundo Coimbra e Nascimento (2008), em nosso país, desde o início do século XX, diferentes dispositivos sociais vêm produzindo subjetividades onde o “emprego fixo” e a “família organizada” tornam-se padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação sociais e direito à vida. Ao fugir a esses territórios modelares entra-se para a enorme legião dos “perigosos”, daqueles que são olhados com desconfiança, evitados, afastados, enclausurados e mesmo exterminados.

Pautado nesse discurso de periculosidade associada as juventudes pobres e pretas, cria-se em 1927 a primeira Lei brasileira específica para a infância e adolescência, o primeiro Código de Menores. Data daí a utilização do termo “menor”, não mais para menores de idade de quaisquer classes sociais, mas para um determinado segmento: o pobre e preto (Coimbra; Nascimento, 2003).

Essa produção de infâncias e juventudes marginalizadas foi se constituindo, ao longo de todo o século XX, através da massiva prática de internação de crianças e jovens pobres, em especial após a emergência do Juizado de Menores, em 1923, criado para solucionar o problema da “infância e juventude desassistidas”.

Tal política de internação se fortalece, sobretudo, nos dois períodos ditatoriais brasileiros, com a criação de órgãos como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), implantado em 1941 durante o Estado Novo, e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que surge em 1964.

Enquanto para as juventudes pobre e preta vivenciam as ações de punição e controle por parte do Estado. Cassab (2010) destaca que a década de 1950 foi marcada pelo interesse das Ciências sociais no segmento juvenil, nesse momento, “suscetível a revolução ou à rebelião”. A leitura que predominava era a de que parcela dos jovens poderia, por uma condição natural a essa fase da vida, expressar atitudes rebeldes e mesmo delinquentes. Atitudes, essas, que se

manifestavam no rock, na filosofia, na geração beat, nos trajes e na aproximação com os ideais da Revolução Cubana.

Segundo autora, nesse momento o segmento juvenil obteve uma ascensão no cenário mundial, principalmente nos EUA Pós-guerra, mas também foi um marco na construção de uma consciência etária que diferenciava, de “maneira dual e antagônica”, o mundo dos jovens e o mundo dos adultos (Cassab, 2010). Souza (2006) mostra como grande parte da Sociologia brasileira dos anos de 1960 e 1970 passou a analisar a juventude como categoria social e histórica com importante função política, na medida em que o jovem era encarado como um agente da possível transformação das estruturas sociais.

No Brasil dos anos 60, segundo Sousa, como resultado da produção acadêmica no movimento estudantil, dissemina-se uma imagem de juventude que está ligada há um segmento específico da sociedade, bem diferente da(o) que jovem das camadas populares, “estudantes secundários” ou “não estudantes”. Tratava-se dos estudantes universitários, ou seja, a sociologia brasileira, dos anos de 1960 e 1970, referia-se basicamente à juventude a partir de um recorte etário e de classe, e, tendo em vista o público das universidades, masculino e branco (Souza, 2006, p.28).

Dito isto, vale salientar que, para os interesses dessa pesquisa, torna-se necessário aprofundar as discussões acerca desse segmento juvenil que não havia despertado o interesse da produção acadêmica brasileira nas décadas de 60 e 70 - as juventudes pobre, preta e feminina- e que, posteriormente começaram a ocupar a cena da academia, mas ainda são retratadas a partir de conceitos e paradigmas que limitam o olhar acerca desse segmento.

Um exemplo disso nos é fornecido por Cavalcante (2021), ao pontuar que desde a obra de Phelipe Arriès crianças e adolescentes vem sendo objeto de estudo da pesquisa Histórica, porém “na maioria das vezes ocupam espaços de passividade, como elementos a serem compreendidos e explicados no processo histórico. Isso estaria evidenciado, segundo o autor, no modo como eles são apreendidos numa teia de ações e motivações que geralmente se originam e se destinam aos adultos” (Cavalcante, 2021).

Se por um lado a sociologia brasileira silencia no que se refere ao processo de enclausuramento e extermínio das juventudes pobres e pretas praticadas como política de Estado, sobretudo no período da ditadura de 1964, por outro lado ela destaca esse período da História como o de maior engajamento político da juventude, “os jovens desse período foram classificados como atores políticos de forte potencial transformador, e suas práticas identificadas como verdadeiramente revolucionárias”.

Tal leitura feita acerca dos jovens no período de 1960/1970, pesou sobre as gerações posteriores, uma vez que os jovens de 1980 e 1990 foram tachados, pelos meios de comunicação de massa, pelo senso comum e por parte das Ciências Sociais, como sem engajamento, apáticos e acríticos.

Diferentemente dos jovens de 1968 e da década de 1970, os jovens de 1980 não eram mais vistos como agentes políticos de capacidade de transformação social. Ao contrário, todo o debate referente à participação dos jovens na sociedade é permeado por uma representação, quando não negativa, ao menos reducionista da juventude. Seus sujeitos são identificados como alienados e interessados apenas em se inserirem na dinâmica do consumo.

Superando essa lógica de alienação política e de cultura de consumo difundida acerca das juventudes nas décadas de 80, gostaríamos de pontuar o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, que surge de um processo de organização da sociedade civil em prol dos direitos humanos, entre os anos de 1970 e 1980. Tal movimento protagonizado por crianças e dos adolescentes em situação de rua tinha como objetivo articular, em nível nacional, as lutas pelos direitos desse segmento juvenil marginalizado e estigmatizado por essa sociedade de consumo. Tal articulação visava superar a política do bem-estar do menor criada em 1964, fortalecendo as práticas alternativas que visam à mudança do trabalho institucional com os menores, há muito pautadas na lógica do “controle assistido” (Pereira, 2011).

Outras vertentes que repercutiram nos estudos sobre a juventude, no Brasil, a partir da década de 1980 foram os estudos da cultura como elemento agregador e identificador da juventude. Procurou-se identificar e analisar o que seriam uma “cultura juvenil” e uma “sociabilidade juvenil”. E nesse novo universo,

[...] o lazer para os jovens aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento das relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas. É um espaço menos regulado e disciplinado que o da escola, do trabalho e da família. O lazer se constitui também como um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e projetar um outro modo de vida. Podemos dizer assim, que é uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil (Abramo, 1994, p.62).

Nessa perspectiva, os estudos sobre os jovens procuram identificar o que seriam novas formas de “engajamento político”, distintos das formas tradicionais do movimento estudantil da geração de 1970 ou da tese da alienação dos jovens da geração 1980/90 – Geração Coca-Cola. A centralidade da cultura (entendida muitas vezes como sinônimo de lazer) e do agrupamento juvenil são os elementos definidores da juventude.

Em início da década de 1990, o movimento dos caras-pintadas, pelo impeachment do presidente Fernando Collor, colocou novamente a juventude no debate nacional. Os jovens novamente foram às ruas em manifestações coloridas e divertidas, com os rostos pintados, gritando e cantando.

A partir da década de 1990, e em consequência do movimento dos caras-pintadas, parece surgir outra interpretação sobre a juventude, no Brasil, que se fundamenta em uma ideia de política como o aqui e o agora. Realizar atividades localizáveis, com resultados localizáveis no presente, é a nova aspiração juvenil; ou seja, destituídas de novos projetos societários nos quais a política se restringe à atividade e, em muitos casos, à administração e execução de bens e serviços.

Também foi a partir dos anos de 1990 que se multiplicaram os estudos sobre juventude no Brasil, com dois enfoques: de um lado, a valorização da juventude na própria sociedade; de outro, a invisibilidade social à qual os jovens são jogados, mas que, apesar disso, forçam sua visibilidade através da participação em atos de violência como agressores e vítimas. Dentre os estudos que procuram afirmar a existência desses jovens, a grande maioria situa-os no campo da cultura como elemento identificador e produtor de sua subjetividade. Proliferam os estudos sobre as manifestações culturais consideradas caracterizadoras dos jovens da periferia urbana: funk, hip-hop, rap.

Diante dessa diversidade de abordagens acerca da categoria juventude, propomos o diálogo com Pereira (2016) para tratar especificamente dos(as) sujeito(as) dessa pesquisa - juventudes pretas de periferia.

Tal autor, afirma que mesmo diante dos avanços da sociologia brasileira, no que diz respeito à juventude negra, as leituras feitas ainda limitam o papel desse segmento na sociedade brasileira, pois ainda pensam essa juventude dentro da lógica colonial.

O olhar colonial reconhece a Juventude Negra como herdeira de representantes do povo negro, que traz em si, nos seus corpos, as marcas das experiências e dos desdobramentos de ser negro no Brasil. Embora hoje já se reconheçam as lutas por direitos civis do Movimento Negro, os jovens são aprisionados nos resquícios de uma mentalidade escravocrata, ainda presente no século XXI e por isso, percebidos pejorativamente como sujeitos propensos à insurreição, logo, suspeitos e violentos (Pereira, 2016, p.6).

Segundo o autor, ao questionar a maneira como o termo Juventude Negra vem sendo estruturado dentro da Sociologia da Juventude no Brasil, mesmo aquelas leituras que se propõem a encarar-la como sujeito, percebe-se que estas são pautadas em referenciais coloniais

euro/norte americanos, que mantém os jovens negros em um lugar de subalternidade, violência, mortalidade e vitimação.

Para romper essas estruturas o autor propõe partir da perspectiva de pensamento da decolonialidade. Segundo ele, pode-se pensar a juventude negra a partir do conceito de Sistema Mundo de Aníbal Quijano (2000) que ao proferir críticas a toda a estrutura de poder criada a partir da modernidade, que tem na raça o seu elemento fundante, e que influencia todas as dimensões sociais, sexualidade, autoridade, trabalho, descortina também a estrutura de colonialidade que existe em torno da perspectiva geracional.

O olhar decolonial contribui para preencher o entendimento de Juventude Negra com sua vasta experiência e retira dos corpos negros a marca da condenação de viver de empréstimo, de comparações injustas, à sombra de uma imagem que nunca refletirá sua verdadeira essência. Um passo importante nesta discussão será dado com a superação do desejo pelo reconhecimento dentro de uma lógica euro/norte americana e com o (re)conhecimento dos jovens negros em suas reais e diversas atuações (Pereira, 2016, p.7).

Olhar a partir do “Sistema Mundo”, descortina, segundo o autor, a colonialidade do poder que age como uma narrativa sobre a juventude negra e limita a compreensão e atuação desta na sociedade. Isso nos permitiria olhar esse sujeito social em toda a sua complexidade e percebê-la como múltipla, ou seja, entender que a juventude negra é um segmento social heterogêneo e que vivencia a sua condição juvenil de diversas formas. Por exemplo, jovens de terreiros vivenciam a sua condição juvenil diferente de jovens do hip hop que não estão inseridos nas religiões de matriz africana e se fizemos o recorte de gênero, as interseccionalidades que atravessam essas sujeitas fazem com que essa multiplicidade aumente.

Assim sendo, olhar a juventude negra “de dentro”, segundo o autor, seria “perceber as múltiplas condições juvenis que atravessam, de maneira interseccional, essa categoria”. Seria perceber as várias juventudes negras que permeiam esse “Eu Social” (Pereira, 2016).

Dayrell (2007) discute a existência no Brasil de uma condição juvenil, referente a uma maneira de ser dos jovens perante a vida e a sociedade. Porém, esta é caracterizada por diferentes culturas juvenis, múltiplos modos de sociabilização, por tempos e espaços distintos, os quais passaram historicamente por diversos processos de mutações. Para o autor, esta condição apresenta uma dupla dimensão, referentes aos significados constituídos e atribuídos pela sociedade a este momento do ciclo de vida, e ainda pelos modos como tal condição é vivida pelos sujeitos, a partir de diferentes recortes (Dayrell, 2007, p.11).

Quando trazemos essa discussão para o ambiente escolar percebemos que vivenciar essa condição juvenil, sobretudo em se tratando de juventudes de periferia, em sua maioria frequentadoras de escolas públicas, torna-se ainda mais difícil. Segundo Abramovay (2015, p. 31),

Na escola, o jovem é despido da condição social de ser jovem e se transforma em aluno. Tratado assim, genericamente, perde-se de vista sua diversidade, em prol da imposição normativa de um sistema de ensino. [...] a escola, mesmo sendo um espaço de diversidade, desconsidera a cultura juvenil, não se apropriando de seus símbolos, significados e expressões, em suas ações pedagógicas. A cultura escolar não tem mostrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade (Abramovay, 2015, p. 40).

Corroborando com a afirmação de Abramovay, Dayrell (2003) afirma que a leitura de jovem que predomina nas escolas é a do “vir a ser”, ou seja, uma visão que nega todo o presente do aluno em nome da preparação deste para a sua formação futura. Tal entendimento se alinha à lógica do adultocentrismo, um conceito oriundo da sociologia da infância, que tem por base a ideia de que uma sociedade em suas diversas dimensões se organiza a partir da figura do adulto.

Segundo Sarmiento (2005), o adultocentrismo opera como uma estrutura simbólica que subestima a capacidade de agência dos jovens, deslegitimando suas experiências, linguagens e formas de expressão como saberes válidos no espaço escolar.

Cavalcante (2021) destaca que muitas abordagens educacionais e institucionais ainda operam com a lógica de que as crianças e adolescentes só podem participar da vida social sob tutela adulta, o que inviabiliza o reconhecimento da sua agência cidadã.

No que se refere às juventudes atravessadas pela interseccionalidade de gênero, raça e classe, a concepção adultocêntrica se mostra ainda mais excludente e violenta, pois atua em articulação com estruturas patriarcais, racistas e elitistas que historicamente marginalizam determinados corpos juvenis.

Buscando superar essas visões de juventudes que por vezes as homogeneízam e limitam, propomos nessa pesquisa, elaborar estratégias para pensar as juventudes pretas de periferia como sujeitos sociais e como agentes de transformações da sua realidade social.

Para tanto nos apoiamos no conceito de Dayrell (2003) da/o jovem como sujeita/o social, que segundo ele consiste em conceber a/o jovem como alguém que possui desejos, necessidades, é dinâmica/o e não passiva/o ou inerte à realidade social em que está inserida/o. É único, “tem história, interpreta o mundo e dá sentido à posição que ocupa nele”.

[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (Dayrell, 2003, p. 42-43).

Assim sendo, pensar a categoria social juventudes negras, é pensar que são diversas as suas condições Juvenis, e que estas/es jovens significam os espaços, por meio dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, de padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio das sociabilidades (Dayrell; Carrano, 2015). Nas rodas de *Slam*, elemento central de nosso objeto de estudo, por exemplo, as/os jovens, são valorizadas/os como porta-vozes das subjetividades de outras/os jovens, fazem daquele espaço um meio de sociabilidade juvenil, espaço de reivindicação política e geração de renda para ele e para outras/os jovens. Ao trazer para o centro de reflexões estas realidades, mostramos que as/os jovens negra/os são sujeita/os que formulam, reinventam e impactam as sociedades onde vivem. São indivíduos/os que possuem suportes variados, que contornam circunstâncias adversas do racismo para sobreviver. São jovens que compõe e afetam a sociedade, culturalmente, economicamente

Além disso, dialogando com Dayrell, buscamos também incorporar em nossa discussão o conceito de agência cidadã, utilizado por Cavalcante em estudo sobre o movimento dos meninos e meninas de rua. Para quem “o termo agência será utilizado no sentido de capacidade de agir e de ser sujeitos de suas próprias histórias. Agência pode ser compreendida como elemento constitutivo da identidade das crianças e adolescentes (Cavalcante, 2021).

O autor alerta para os equívocos que acontecem nas abordagens da agencia cidadã de crianças e adolescentes, que seria a presunção de que a participação infanto - adolescente deve ocorrer referenciada pelas experiências originais do hemisfério norte, que seria entender a agência cidadã a partir da condução do adulto.

Dito isso, Cavalcante (2021), corroborando com o que afirma Pereira (2016) anteriormente, propõe a perspectiva decolonial como uma forma para obter uma perspectiva mais complexa da agência de crianças e adolescentes, pois, segundo ele, “pode ser poderoso como indicativo dos caminhos a serem seguidos para obter uma agência cidadã mais rica e complexa”, uma vez que tal experiência deve ser construída de forma dinâmica a partir das

relações sociais e pode ser desenvolvida em qualquer pessoa e em qualquer idade, desde que esse tenha o contexto e o interesse em agir (Cavalcante, 2021).

Tal conceito faz-se necessário, uma vez que nos leva a superar as visões acerca das infâncias e juventudes como meras consumidoras de cultura e incapazes de agir por conta própria e, em se tratando das juventudes negras de periferia, nos auxilia na superação dos estigmas que marcam o corpo e a existência dessas/es jovens.

1.2 FEMINISMOS NEGROS: PRESSUPOSTOS IMPORTANTES PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA PARA MENINAS E MENINOS DE PERIFERIA

Antes de nos concentrarmos no estudo do *Slam* como ferramenta didática no ensino de História para as juventudes da periferia de Teresina, vale ressaltar que, em se tratando do nosso objeto específico de estudo, as meninas pretas, é imperativo pensar a categoria de gênero e, mais especificamente, a sua interseccionalidade com a raça.

Entendemos que as meninas pretas são atravessadas por múltiplas formas de discriminação que ocorrem no processo de hierarquização baseada em critérios raciais, de gênero, de classe e geração, derivados da lógica da sexualidade heteronormativa. Assim sendo, iniciaremos uma breve conversa acerca do percurso feito pelos movimentos feministas organizados, seus caminhos, pluralidades, sujeitas e pautas. Buscaremos entender também as especificidades dos feminismos negros e discorrer sobre algumas categorias conceituais importantes para pensar as subjetividades femininas pretas descritas no ebook *Slam* Insubmisso 2021. O feminismo, como movimento social visível, será pensado em nosso texto para além da clássica concepção de “ondas”, pois, embora seja essencial reconhecer que essa divisão cronológica é útil em determinados contextos, não contempla toda a complexidade das lutas feministas, especialmente no que tange às especificidades de gênero, raça, classe e geração.

Ao examinar o percurso dos movimentos feministas organizados, observamos que, historicamente, os feminismos foram apresentados como um movimento progressivo de conquistas e demandas, organizados em “ondas” — a primeira onda ligada ao sufrágio e aos direitos civis básicos, a segunda ao feminismo liberal e ao direito ao corpo, e a terceira à expansão para além das questões de gênero binário e inclusão de múltiplas perspectivas. No entanto, essa visão clássica falha em integrar as experiências das mulheres negras, indígenas, latinas, que sempre precisaram lidar simultaneamente com o racismo, o sexismo e as desigualdades socioeconômicas.

Os feminismos negros surgem como uma resposta à omissão das pautas raciais dentro do movimento feminista hegemônico e à necessidade de nomear as especificidades das mulheres negras nas lutas por igualdade e justiça social. A luta das feministas negras vai além das questões de gênero, abordando também o racismo estrutural, a violência estatal, a precarização da vida nas periferias e a marginalização histórica dessas mulheres. Intelectuais e ativistas como Angela Davis, bell hooks, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro nos ajudam a entender como as intersecções entre raça, classe e gênero moldam as experiências de meninas e mulheres negras, revelando as particularidades de suas opressões e resistências.

Neste contexto, conceitos fundamentais como interseccionalidade, escrevivência e empoderamento tornam-se chave para compreender as subjetividades das meninas pretas. A interseccionalidade, proposta pela jurista Kimberlé Crenshaw, é uma ferramenta analítica que permite desvelar como as diversas formas de opressão se cruzam e se reforçam. A escrevivência, como cunhada por Conceição Evaristo, evidencia a importância da literatura como um espaço de denúncia e de afirmação das histórias e memórias dessas mulheres, muitas vezes silenciadas pela historiografia oficial. Já o empoderamento, dentro das discussões feministas negras, vai além do simples fortalecimento individual, visando a construção de coletividades onde as mulheres negras possam reivindicar seus direitos e transformar suas realidades.

No ebook "Slam Insubmisso 2021", essas categorias conceituais emergem nas vozes de meninas pretas que utilizam o Slam não apenas como um espaço de performance artística, mas como um território seguro para a expressão de suas vivências e subjetividades. O Slam, ao ser analisado como uma literatura marginal e periférica, oferece uma plataforma onde essas meninas podem denunciar as violências que sofrem, mas também construir novas narrativas de si mesmas, desconstruindo os estigmas que a sociedade lhes impõe.

Assim, ao analisar os feminismos negros em suas múltiplas dimensões, podemos compreender a importância de pensar o feminismo para além da narrativa das ondas. A luta das meninas pretas deve ser situada dentro de uma compreensão mais ampla, que inclua suas vivências atravessadas por diversos sistemas de opressão, mas também por suas resistências e estratégias de empoderamento. O Slam, nesse sentido, é um poderoso exemplo de como essas meninas criam espaços de autonomia e insurgência, reescrevendo suas histórias e reivindicando sua voz.

1.2.1 Esperança Garcia e Sojourner Truth: pioneirismo e resistência

O Feminismo de “Primeira Onda” teria se desenvolvido no final do século XIX e até meados do século XX, na Inglaterra e Estados Unidos da América e estaria centrado na reivindicação dos direitos políticos – como o de votar e ser votada –, nos direitos sociais e econômicos – como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança. É nesse contexto que ficaram conhecidas as *sufragetes*, mulheres organizadas em torno do direito ao voto na Inglaterra, conquistado em 1918 (Pinto, 2010).

No Brasil, a Primeira Onda do Feminismo também se manifestou mais publicamente por meio da luta pelo voto. No contexto da promulgação do novo código eleitoral brasileiro em 1932, as sufragistas brasileiras, sob a liderança de Bertha Lutz, conquistaram o direito ao voto, que mesmo sendo um avanço para o movimento feminista, foi restrito às mulheres maiores de 21 anos e alfabetizadas, condição que contemplava, em sua maioria, mulheres de classes abastadas (Pinto, 2010).

Mesmo diante das conquistas políticas e sociais protagonizadas pelo movimento feminista descritas acima, a pesquisadora Jacilene Maria Silva (2019) acrescenta ao debate, que tais movimentos, em geral, estavam centrados em questões prioritárias para as mulheres brancas. Apesar de, na prática, essas mulheres serem subordinadas a seus maridos e pais, elas não eram coisificadas na mesma escala que as mulheres negras. Esse ponto é importante, por evidenciar que a universalidade do movimento feminista não era suficiente para abarcar toda a complexidade das especificidades das mulheres negras.

Ribeiro (2018) acrescenta que ainda durante a “Primeira Onda” Feminista, mulheres negras pautaram questões femininas com recorte racial e como exemplo disso a autora cita o discurso de Sojourner Truth em 1851 denominado “E não sou eu uma mulher?” onde a ex-escrava, abolicionista afro-americana, argumentava que em torno da mulher branca existe uma cultura de cuidados e certos privilégios advindos da sua suposta fragilidade física e intelectual, porém a mesma ideia não se estendia às mulheres negras, encaradas como aptas ao trabalho duro e fisicamente resistentes (Bell Hooks, 1981).

Ribeiro (2018) argumenta que ainda durante a “Primeira Onda” a necessidade da interseccionalidade do gênero com a raça e a classe já apresentava-se no discurso das mulheres pretas, mas mesmo assim essas questões só ganham respaldo a partir da “Terceira Onda” (a partir da década de 1990), dada a invisibilidade da mulher negra, mesmo sendo esta pioneira na luta pela liberdade e igualdade “seja através das resistências cotidianas ao sistema escravocrata, seja através das críticas que faziam ao próprio movimento feminista”.

Ribeiro, em diálogo com Giovana Xavier, ressalta a importância de visibilizar essas histórias silenciadas:

Nesse diálogo, que também se refere a protagonismo, capacidade de escuta e lugar de fala, façamo-nos as perguntas: Que histórias não são contadas? Quem, no Brasil e no mundo, são as pioneiras na autoria de projetos e na condução de experiências em nome da igualdade e da liberdade? De quem é a voz que foi reprimida para que a história única do feminismo virasse verdade? Na partilha desigual do nome e de como os direitos autorais ficam com as Mulheres negras, as grandes pioneiras na autoria de práticas feministas, desde antes da travessia do Atlântico. Como herdeiras desse patrimônio ancestral, temos em mãos o compromisso de conferir visibilidade às histórias de glória e criatividade que carregamos. Esse turning point nas nossas narrativas relaciona-se com a principal pauta do feminismo negro: o ato de restituir humanidades negadas (Ribeiro, 2018, p.02).

Corroborando com a afirmação de que as vozes das feministas negras acerca das suas questões específicas foram invisibilizadas na história do Feminismo de Primeira onda, acima expressa por Djamila Ribeiro e Giovana Xavier, a historiadora Juliana Alves de Sousa, em pesquisa acerca das resistências das mulheres negras no Piauí (2020) afirma:

No Piauí, antes mesmo do grito de Sojourner, Esperança Garcia gritou ainda no século XVIII, trazendo suas experiências e dores como ponto importante de inspiração à luta de mulheres negras do mundo inteiro na contemporaneidade. Entretanto, como evidente em sua fala, enquanto mulheres brancas por exemplo, lutavam pelo direito de trabalharem fora do recôndito do lar, mulheres negras sempre estiveram em atividades laborais na casa, na rua e na roça desde sua travessia pelo atlântico. Portanto, Sojourner Truth e Esperança Garcia são mulheres negras que prontamente no século XVIII e XIX, nos mostraram os perigos de um feminismo universal encabeçado por mulheres brancas, onde a questão racial não seria levado em conta dentro do movimento feminista ou de mulheres (Sousa, 2022, p.22-23).

Enquanto o feminismo "oficial" começava a se fortalecer nas reivindicações de direitos políticos e econômicos no final do século XIX, mulheres negras como Sojourner Truth e Esperança Garcia já resistiam ao sistema escravagista e levantavam questões específicas de raça e gênero nos séculos XVIII e XIX. Muito antes da chamada "Primeira Onda" feminista, essas mulheres já lutavam por dignidade, liberdade e reconhecimento em contextos onde as opressões de raça e gênero estavam profundamente entrelaçadas. Outras figuras contemporâneas a Sojourner e Esperança também desempenharam papéis importantes nessa luta. Harriet Tubman, por exemplo, foi uma abolicionista e ativista que ajudou a libertar centenas de escravizados nos Estados Unidos através da "Underground Railroad". No Brasil, há o exemplo de Tereza de Benguela, líder quilombola do século XVIII, que resistiu bravamente à escravidão e organizou uma comunidade autônoma. Essas mulheres não lutavam apenas pela abolição, mas também pelo reconhecimento de sua humanidade, autonomia e direitos.

Diante do exposto, constatamos que o movimento feminista na Primeira Onda foi marcado por outras narrativas e demandas que, ao longo da história, foram invisibilizadas e silenciadas. Enquanto a luta das mulheres brancas se concentrava no sufrágio e no direito ao trabalho, mulheres negras, como Esperança Garcia, Sojourner Truth, Harriet Tubman e Tereza de Benguela, lutavam para serem reconhecidas como pessoas e sujeitas de direitos. Reconhecer a diversidade marginalizada na história do feminismo é essencial para traçarmos outro percurso historiográfico, um que inclua as mulheres negras como protagonistas de suas próprias histórias e lutas.

1.2.2 Resistência e luta: a atuação das mulheres negras pelos direitos civis e políticos (1950-1970)

A chamada Segunda Onda do feminismo, que se iniciou na década de 1950 e se estendeu até o final dos anos 1970, é tradicionalmente lembrada pelas suas lutas por direitos reprodutivos, igualdade de gênero no mercado de trabalho, e a ampliação do debate sobre o papel das mulheres na sociedade. No entanto, quando analisamos esse período sob a perspectiva das mulheres negras, fica evidente que suas lutas e resistências eram, e continuam a ser, muito mais complexas e multifacetadas, abrangendo não apenas questões de gênero, mas também de raça, classe e opressão colonial.

Durante esse período, o movimento feminista, em sua maioria liderado por mulheres brancas de classe média, foi frequentemente criticado por não abordar de maneira adequada as experiências das mulheres negras e de outras minorias raciais. Enquanto as feministas brancas focavam em questões como a liberdade sexual e a equidade no trabalho, as mulheres negras estavam lutando contra a discriminação racial, a pobreza e o racismo institucional, além das questões de gênero.

No contexto da Segunda Onda, mulheres negras como Angela Davis, bell hooks e Audre Lorde emergiram como vozes fundamentais para a formulação de um feminismo que levasse em conta as interseções entre raça, gênero e classe. Angela Davis, com sua militância ligada ao movimento pelos direitos civis e ao movimento Panteras Negras, expôs a complexidade das opressões que as mulheres negras enfrentavam. Em sua obra "Mulheres, Raça e Classe", Davis revela como a luta das mulheres negras não poderia ser desmembrada da luta contra o racismo e o capitalismo.

Bell Hooks foi outra pensadora crucial que, a partir da década de 1970, começou a criticar o feminismo hegemônico e a introduzir a noção de um feminismo interseccional, muito

antes do termo ser formalizado. Em seu livro *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* (1981), hooks examina como o racismo e o sexismo trabalham em conjunto para subjugar as mulheres negras, ressaltando que a luta feminista deveria reconhecer e combater todas as formas de opressão.

Nesse mesmo período, Audre Lorde, escritora e poeta, destacava a importância da diferença e da diversidade dentro do feminismo. Lorde denunciava a invisibilidade das mulheres negras dentro do movimento feminista da Segunda Onda e enfatizava que as experiências das mulheres negras eram fundamentais para entender as opressões estruturais. Em textos como *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*, ela criticava o feminismo branco por sua falta de engajamento com questões de raça e classe.

Além dessas vozes intelectuais, as mulheres negras resistiam nas ruas e nas suas comunidades. Nos Estados Unidos, muitas estavam ativamente envolvidas nos movimentos pelos direitos civis, nas campanhas de dessegregação, e nas lutas contra a brutalidade policial e a pobreza, que afetavam desproporcionalmente as comunidades negras. No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), as mulheres negras participaram de movimentos sociais que, além de combater a opressão de gênero, também lutavam contra o racismo e as desigualdades socioeconômicas que permeavam a vida nas periferias urbanas.

Pinto (2010) destaca que as mulheres negras ingressaram em movimentos contra a ditadura nas mais diversas regiões do país, atuando em diferentes coletivos negros tais como o Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN, Grupo de Mulheres Negras Aqualtune no Rio de Janeiro, Movimento Negro Unificado – MNU, entre outros.

Segundo Bambirra e Lisboa (2019), nos Estados Unidos, o movimento feminista negro surge da tensão entre o movimento abolicionista e o movimento sufragista, pois segundo elas, embora as mulheres negras tivessem uma presença expressiva em ambos, a “combinação de racismo e sexismo” acabava por excluir a mulher negra dos dois movimentos.

As autoras acrescentam que, o início do século XIX e o final do século XX, nos Estados Unidos, é marcado pela aliança entre homens e mulheres negras, diante da segregação imposta pelo movimento sufragista liderado pelo feminismo branco de origem burguesa (Bambirra; Lisboa, 2019).

Assim sendo, nos Estados Unidos, como no Brasil, historicamente os movimentos negros contaram com a importante participação de mulheres negras desde a ação política até a criação das bases teóricas de enfrentamento ao racismo. No entanto, embora mulheres negras ativistas e intelectuais tivessem sido essenciais para o sucesso dessa ampla luta negra por liberdade, suas ideias e ações permaneciam em grande parte invisíveis. Emerge então, na década

de 1970 um movimento auto identificado de mulheres negras que desafia essa invisibilidade histórica.

Segundo Collins, em entrevista para Pereira e Costa (2021), o feminismo negro não teria surgido de um movimento feminista mais amplo promovido por mulheres brancas, o chamado feminismo identitário que marcou a chamada Terceira Onda Feminista, ao contrário, segundo a autora, ele se originou no reconhecimento crescente da necessidade da análise de gênero dentro das pautas dos grupos do movimento negro ainda no decorrer da chamada Segunda Onda.

É importante frisar que as ativistas e intelectuais que vem a formar as grandes referências do que chamamos de feminismo negro, nesse primeiro momento, o fazem após anos de vivência de luta e participação no próprio movimento negro. Grandes teóricas como Angela Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collins e Audre Lorde, antes de escreverem, foram ativistas dos movimentos em prol dos direitos civis, membros de partidos como os Panteras Negras e muitas vezes as primeiras acadêmicas negras nos departamentos de suas universidades, ou seja, as bases que formam o feminismo negro são as próprias vivências das ativistas, como afirma Collins:

O feminismo negro é, então, uma teoria que nasce do ativismo, como no discurso de Sojourner Truth, e por isso possui características marcadas na auto interpretação das agentes, sendo assim uma teoria que parte da experiência própria, ou de próximos para dar origem aos seus conceitos. As pessoas responsáveis pela consolidação da abordagem são acadêmicas, mas que antes de mais nada se identificam como mulheres negras que escrevem sobre as situações de mulheres negras para que estas consigam se enxergar na produção intelectual feminista (Collins *apud* Pereira; Costa, 2021, p.1086).

A exemplo disso, temos, Ângela Davis que, na década de 1970 destaca-se na luta antirracista dentro do grupo Panteras Negras e será uma das pioneiras do movimento feminista negro nos Estados Unidos.

No Brasil, o feminismo negro dá seus primeiros passos também no final da segunda onda, entre as décadas de 1970 e 1980. Esse período foi marcado pela luta contra a ditadura e as mulheres negras, historicamente inseridas nos movimentos negros, como Lélia Gonzalez, já questionavam a invisibilidade de suas pautas nos movimentos negros e feminista. Como nos relata Patrícia Hill Collins (2021):

Em 1975, no início da Década das Mulheres promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), as mulheres negras apresentaram o Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras. O manifesto chamou atenção para como a vida das mulheres negras no trabalho, na família e na economia era moldada por gênero, raça e sexualidade. Durante essa década, as feministas brancas permaneceram indiferentes ou incapazes de abordar as preocupações das mulheres negras. Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e muitas outras ativistas feministas negras continuaram a

lutar pelas questões relativas às mulheres negras. Essa luta é ainda mais notável quando se sabe que ocorreu sob o regime militar no Brasil (1964-1985) e precedeu o entendimento contemporâneo da interseccionalidade (Collins, 2021, p.39).

Como bem afirma a autora acima, a necessidade de considerar as diversas opressões as quais estão submetidas as mulheres negras já fazia parte dos debates de ativistas e intelectuais há muito tempo antes mesmo do conceito de interseccionalidade ser cunhado. Tal concepção foi fundamental para a atuação do movimento de mulheres negras, uma vez que ajuda a explicar as especificidades dessas sujeitas sociais (mulher negra) diante das ações de enfrentamento ao racismo, ao sexismo e ao patriarcado. A concepção interseccional está na base da construção dos aportes teórico e metodológicos do feminismo negro e nos ajuda a entender o porquê “enegrecer o feminismo”.

Destaca-se também na década de 1970 e início da década de 1980 mudanças importantes no campo historiográfico, novos sujeitos entram em cena, a partir das críticas de movimentos historiográficos como Anales e Maxistas. Mulheres, trabalhadores, escravizados e outros sujeitos antes invisibilizados na história em detrimento do homem, branco, europeu, ganham espaço na produção historiográfica.

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007) pontuam que no final da década de 1980 diferenças políticas no seio do movimento feminista relacionam-se à fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia, geração e sexualidade. Assim, mulheres negras, lésbicas, indígenas, pobres, trans reivindicavam a ampliação das categorias mulher e gênero, já que essa constituir apenas uma identidade diferenciada do homem não era suficiente para explica-las. Tais anseios por representatividade no âmbito político e acadêmico contribuíram para o início do chamado feminismo identitário, que contribuiu para o surgimento da Terceira Onda do Feminismo.

1.2.3 Feminismos plurais: a emergência das vozes negras

Nos anos 80 e 90 do século XX, emergem a concepção de feminismos plurais, destacando críticas ao essencialismo que definia “mulher” a partir de seu sexo biológico. Esses novos feminismos surgem em resposta às tensões internas no movimento feminista, cujas pautas universais não contemplavam as especificidades das múltiplas existências femininas e identidades de gênero. Essa concepção de feminismos rompe com a noção de que todas as mulheres pertencem a um grupo homogêneo que enfrenta as mesmas injustiças e parte do

mesmo ponto. Passa-se a reconhecer que as opressões sociais, ainda que baseadas no gênero, afetam de maneira diversa mulheres que se encontram sob diferentes condições de raça, classe e região.

Como aponta Silva (2019), termos como "sororidade" começaram a ser evitados, ou mesmo problematizados, por serem considerados excludentes. A sororidade, ao tratar todas as mulheres como iguais, irmãs, não levava em conta as opressões específicas que atravessam a existência de cada mulher, desconsiderando as diferenças essenciais nas lutas e resistências de mulheres negras, indígenas, e de outras minorias.

O movimento negro, que já havia iniciado sua trajetória, se fortalece e consolida como uma vertente feminista independente. Nesse contexto, a ideia de interseccionalidade ganha força dentro do feminismo, trazendo uma nova perspectiva sobre as múltiplas opressões. Um marco importante desse período é a obra "Mulheres, Raça e Classe", de Angela Davis, publicada pela primeira vez em 1981, nos Estados Unidos. A obra coloca no centro do debate a inter-relação entre gênero, raça e classe, fragmentando o discurso da universalidade do conceito de mulher e evidenciando as especificidades das experiências de mulheres negras e trabalhadoras.

Embora o termo interseccionalidade tenha se popularizado na obra acima citada, academicamente foi cunhado como chave conceitual e metodológica pela intelectual afroestadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989, que define interseccionalidade como:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177).

Especificamente, para a nossa pesquisa, o termo interseccionalidade tornou-se indispensável instrumento teórico-metodológico para pensar o lugar das jovens negras da região metropolitana de Teresina e à inseparabilidade entre o racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, adultocentrismo, que segundo Carla Akotirene são “produtos de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (2019, p.19) e os marcadores sociais que as atravessam.

Além de Angela Davis e Kimberle Crenshaw, várias são as mulheres negras responsáveis por teorizar a crítica das mulheres negras aos feminismos hegemônicos, desde mulheres como Sojourner Truth e Ida B. Wells-Barnett até as autoras hoje internacionalmente

conhecidas, como Angela Davis, Patrícia Hill Collins, Bell Hooks e Audre Lorde. Cada uma das teóricas citadas desenvolveu seu pensamento crítico a partir de diferentes eixos: enquanto Angela Davis trouxe para seu discurso a questão de classe, juntamente com o marcador social de raça como base de seu pensamento, bell hooks propôs interessantes discussões sobre a intelectualidade da mulher negra, a transgressão como prática libertadora na educação, o amor nas comunidades negras e algumas discussões sobre estética negra e racismo.

Bell Hooks, lança em 1981 o livro intitulado “E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo” que torna-se uma grande referência do feminismo negro, nesta obra, resgata o discurso de Sojourner Truth, tensionando a ideia de universalização do feminismo e também questionando o fato de as mulheres negras, em contextos racistas, terem sido silenciadas e estigmatizadas a ponto de estarem mais ligadas ao corpo e não ao pensar.

Ao visibilizar o discurso de Truth, proferido cerca de 100 anos antes da institucionalização do movimento feminista e do próprio feminismo negro, hooks reverbera o pioneirismo da mulher negra no processo de resistência ao sexismo, ao racismo e ao patriarcado. E descortina outras narrativas femininas invisibilizadas na história do feminismo.

No Brasil, podemos destacar as décadas de 1970 e 1980 politicamente como um momento de grande efervescência para a organização das mulheres negras enquanto movimento, envolvidas no processo de redemocratização do país pautavam as suas especificidades nas discussões em torno da nova constituição. Olhando para a década de 1980, percebemos o surgimento, de forma significativa, de organizações de mulheres negras dentre elas, Nzinga coletivo de mulheres negras fundada em 1983 no Rio de Janeiro e que tem como uma das fundadoras Lélia Gonzalez e em 1988 o Instituto da Mulher Negra – Geledés, tendo uma das suas fundadoras e diretoras Sueli Carneiro.

De acordo com o que percebemos acima, havia uma intensa movimentação por parte de mulheres negras no sentido de ampliar e fortalecer sua organização política. Mulheres negras, como Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo por exemplo, que há muito tempo já conduziam suas lutas contra o racismo dentro dos mais diversos grupos do movimento negro, levantam suas vozes para denunciar a ineficiência do feminismo hegemônico em contemplar a complexidade das mulheres pretas, indígenas, latino-americanas.

Gonzalez é pioneira, aqui no Brasil, em questionar o caráter hegemônico do feminismo, que segundo ela silencia acerca dos processos de existência e resistência de outras mulheres, como as mulheres e. Nesse sentido, a autora busca evidenciar, já nas décadas de 70 e 80 as diferentes trajetórias das mulheres na luta contra o patriarcado, ressaltando sobretudo a luta das mulheres negras e indígenas no Brasil e na América latina.

O pensamento de Lélia Gonzalez “inaugura a postura decolonial de saber e de conhecimento ao questionar as categorias existentes, até então nas ciências sociais, para explicar a realidade da mulher negra”, por exemplo. Por tratar-se de uma linguagem eurocentrada. A autora adota a sua narrativa marcada pelos traços linguísticos herdadas de culturas pela origem africanas ou indígena, o “pretuguês” (Cardoso, 2014).

Lélia Gonzalez, traz uma importante contribuição para o debate acerca do feminismo negro ao afirmar que a hierarquização de saber produziu uma hierarquização racial e que portanto, precisamos pensar novas epistemologias para enfrentar as opressões. Para a autora, a produção do conhecimento da forma como conhecemos é produto da colonização e não resultado de uma suposta neutralidade epistêmica.

Para Gonzalez, a produção do conhecimento tal qual a conhecemos é eurocêntrica, branca, cristã e, portanto, reprodutora e reprodutora das opressões coloniais, assim sendo “defende um feminismo afrolatinoamericano, a partir do qual as histórias de luta e resistência das mulheres pretas e indígenas serão visibilizadas (Ribeiro, 2018).

A referida autora traz uma valiosa contribuição para a nossa pesquisa acerca do *Slam* e o discurso produzido pela e para juventudes pretas de periferia ao defender a produção de linguagem a partir dos referenciais linguísticos dos povos africanos e indígenas que foram escravizados no Brasil, denominando de “Pretuguês” e, nesse sentido, aproxima-se da proposta contra hegemônica do *Slam*, enquanto gênero literário “ poesia” tensiona todas as estruturas pensadas para esse gênero literário, seja na forma, nos espaços em que acontecem, nas temáticas, linguagem etc e evidencia como é possível produzir conhecimento, cultura, arte sob outros padrões.

Segundo Ribeiro (2018), o feminismo negro é um “marco civilizatório” uma vez que, contribuiu para o desenvolvimento sociológico do pensamento das mulheres negras que, com conceituações próprias e desenvolvimento de metodologias específicas, movimentam as estruturas da sociedade racista e sexista.

Uma das questões mais debatidas pelas mulheres negras e seus feminismos diz respeito a representação social da mulher negra, visando contestar os estereótipos de gênero e raça que giram em torno das mulheres negras; demonstrar imagens positivas em relação a essas mulheres e seus corpos tem sido fundamental na construção dos feminismos negros.

A suposta democracia racial brasileira é denunciada pelo movimento negro e de mulheres negras como um mito. No que diz respeito a isso, Sueli Carneiro (2011) afirma que no Brasil, em geral a identidade nacional tem origem nas violências sexuais perpetradas pelos

homens brancos donos de escravas/os contra mulheres negras e indígenas, advindo daí a população miscigenada. Tal fato, seria estruturante do mito da democracia racial.

Sueli Carneiro acrescenta que, em contextos racistas e multirraciais, o eixo estruturante do feminismo negro deve ser o racismo e seus impactos nas relações de gênero, porque essas estruturas determinam as hierarquias que perpassam por toda a sociedade.

Diante do acima exposto cabe nos questionar: E quais seriam as imagens sobre as mulheres negras a serem ressignificadas? Lélia Gonzalez destaca um das imagens recorrentes, e que trata de especificidade das relações raciais e de gênero ainda persistentes no Brasil, que diz muito sobre o lugar reservado para a mulher negra: a mãe preta, aquela negra que cuida com seus dotes domésticos e culinários da família colonial, e que, atualmente, reconfigura-se no papel das empregadas domésticas.

Por outro lado, a hipersexualização da mulher negra apresenta uma mulher jovem, considerada como aquela que incita e depois satisfaz a vontade do branco senhor, a mulata de ontem reconfigura-se na globaliza de hoje. Essa representação pode ser vista de um modo muito marcante também nas propagandas, como as de cerveja, em que as mulheres são objetificadas e associadas ao objeto (cerveja) a ser consumido (pelos homens). Tal imagem marca o corpo de meninas e mulheres negras ao longo de suas vidas colocando-as como principais vítimas de exploração sexual.

É visando construir uma outra imagem positiva em relação às mulheres negras que os feminismos negros vêm combatendo aquilo que a intelectual negra norte-americana Patrícia Hill Collins denominou como imagens de controle, essa perspectiva em relação aos corpos de mulheres negras (Collins, 2000).

Considerados em conjunto, os três temas chaves no pensamento feminista negro – o significado de auto definição e de autoavaliação, a natureza interligada da opressão e a importância de redefinição da cultura – têm contribuído significativamente na tarefa de elucidar o ponto de vista das e para as mulheres negras. Embora essa conquista seja importante em e para si mesma, o pensamento feminista negro tem contribuições potenciais para oferecer às diversas disciplinas que abrigam os seus praticantes (Collins, 2016, p.115).

Essa afirmação da autora é importante, pois ao ressaltar a que o enfrentamento das “imagens de controle”, que dizem respeito aos estereótipos construídos acerca das mulheres negras, são superados a partir das mulheres negras se autodefinirem e se autoavaliarem, pois só nós, mulheres negras podemos afirmar quem somos e a partir de nós, não em comparação aos outros. Segundo Collins (2016), mais potente que criar estereótipos positivos, é ressignificar aqueles estereótipos negativos e fazer com que as mulheres negras tenham a percepção de que,

que os atributos estereotipados das mulheres negras, assim o são porque são vistos como ameaçadores ao patriarcado branco.

A superação das “imagens de controle”, que especificam o lugar destinado à mulher negra, é de suma importância para essa pesquisa que se propõe a empoderar meninas negras para ocupar o espaço escolar e reconhece-lo como seu também. Para tanto, estimular a sua auto definição, como pontua Collins acima, é uma das prerrogativas.

Outro conceito importante de Patrícia Hill Collins é o de *outsider* (traduzido genericamente como forasteira de dentro), nos fornece uma importante contribuição para elaborar estratégias de enfrentamento as opressões que nos atravessam como mulher negra. Pois, segundo a autora a posição de marginalidade que ocupamos na sociedade racista e heteropatriarcal nos possibilita ter uma visão mais ampliada das estruturas que reproduzem essas opressões uma vez nos coloca diante das contradições das relações de poder social. Estar nessa posição garante a nós mulheres negras “insights” sobre como resistir a opressão e sobre o opressor.

1.2.4 Ciberativismo e Feminismo Negro: novas fronteiras de luta e resistência

O movimento feminista contemporâneo, segundo Silva (2019), teve início em 2012, em meio a intensas transformações nas comunicações, impulsionadas pelo uso intensivo da internet. Esse período é marcado pelo ressurgimento do interesse nas questões feministas. Caracteriza-se pela utilização de redes sociais como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube e Tumblr para contestar a misoginia, o sexismo, o racismo, a LGBTfobia e diversos tipos de desigualdades e violências de gênero.

O uso da internet como forma, como ferramenta de ciberativismo tem sido fundamental para expansão dos feminismos negros no Brasil e no mundo; além de dar visibilidade as teóricas feministas negras e sua escrita, temas como o empoderamento da mulher negra via valorização estética; o uso da escrita de mulheres negras como ferramenta emancipatória, autoconhecimento e valorização dos corpos negros estão entre as principais pautas difundidas pelos diversos feminismos negros na atualidade.

A partir dessa onda os conceitos de interseccionalidade e lugar de fala, oriundos dos feminismos negros, se tornaram populares e de alguma maneira estão nas discussões diárias sobre a mulher negra na atualidade.

Jacilene Maria Silva (2019) chama a atenção para o poder de alcance dessa onda, pois popularizou o surgimento de um novo feminismo que inclui outros grupos de mulheres de

países periféricos (lésbicas, trans, mães solteiras, indígenas, etc..), o que difere essa onda das três que a antecederam já que aquelas centraram as discussões nos contextos socioeconômicos e políticos dos Estados Unidos e países de centro, basicamente (Silva, 2019, p.26).

A ampliação das fronteiras da comunicação e da troca de informações em nível mundial tem sido fundamental para o fortalecimento do feminismo negro no Brasil. Esse acesso mais amplo à informação não apenas democratiza o conhecimento, mas também propicia um intercâmbio de ideias e experiências que enriquece a nossa luta enquanto mulheres negras. Um exemplo significativo é a obra "Mulheres, Raça e Classe", de Angela Davis, que foi publicada em 1981 nos Estados Unidos, mas somente em 2016 recebeu tradução em português. Esse atraso na tradução não é um caso isolado; reflete um padrão mais amplo de desvalorização e invisibilização das contribuições do feminismo negro na historiografia e na literatura feminista em geral.

A tradução tardia de obras fundamentais é indicativa de como o feminismo negro muitas vezes é marginalizado, mesmo dentro do movimento feminista mais amplo. O acesso a esses textos é crucial para a formação de uma consciência crítica que compreenda as interseccionalidades das lutas por direitos. Com a chegada dessas obras ao Brasil, um novo espaço de diálogo e reflexão se abre, permitindo que as pautas do feminismo negro ganhem visibilidade e relevância nas discussões sobre gênero, raça e classe.

Além disso, a troca de informações facilitada pelas redes sociais e plataformas digitais permite que novas vozes e perspectivas sejam amplificadas, desafiando narrativas tradicionais que, muitas vezes, falham em considerar as experiências e lutas de mulheres negras. Com essa ampliação de fronteiras, surgem também iniciativas de formação e capacitação que promovem a autoexpressão e o empoderamento, como oficinas, grupos de leitura e coletivos de mulheres, que permitem a disseminação de ideias e a construção de uma rede de apoio.

A importância da internet como espaço de resistência e empoderamento é especialmente evidente entre as juventudes periféricas. Plataformas como Instagram, Twitter e Facebook têm se mostrado eficazes para a mobilização e a organização de ações sociais, permitindo que meninas e mulheres negras compartilhem suas histórias e experiências. O uso dessas tecnologias não só facilita o acesso a informações valiosas, mas também proporciona um espaço para a criação de comunidades solidárias, onde as experiências de luta e resistência podem ser trocadas e discutidas.

Um exemplo significativo do impacto do ciberativismo é o trabalho de Djamila Ribeiro, que popularizou o conceito de "lugar de fala" em seu livro "O que é Lugar de Fala?". Este conceito é fundamental para entender que partimos de diferentes lugares sociais, o que nos

permite elaborar diversas perspectivas sobre temas sociais. Ribeiro argumenta que todas as pessoas têm um lugar de fala, o que reflete a localização social e a partir do qual podemos debater e refletir criticamente sobre questões contemporâneas. Para a autora, é essencial que indivíduos de grupos sociais privilegiados reconheçam as hierarquias que emergem de seus locais e como isso impacta a constituição dos lugares dos grupos subalternizados (2017, p. 86).

Os conceitos de interseccionalidade e lugar de fala são cruciais dentro do feminismo negro e servem como ferramentas valiosas para esta pesquisa. Eles nos ajudam a expandir nosso olhar sobre as construções e silenciamentos que afetam os corpos das juventudes periféricas, enriquecendo nossas narrativas históricas.

Nesse contexto de ampliação de fronteiras e ciberativismo promovido pelas redes sociais, é vital destacar como os movimentos culturais das juventudes antes subalternizadas têm conquistado cada vez mais espaço e rompido barreiras geográficas e sociais. O Slam, que é o foco de nosso estudo, tem encontrado nas mídias sociais um espaço privilegiado para sua popularização. Plataformas como Instagram, Facebook e YouTube têm se tornado cenários vibrantes para a expressão artística e cultural das juventudes periféricas, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Essas redes sociais oferecem não apenas um canal para a divulgação de performances e poesias, mas também um espaço para a criação de comunidades de apoio e solidariedade. Elas possibilitam que meninas e meninos de periferias compartilhem suas experiências, questões e histórias, promovendo um senso de pertencimento e empoderamento. O Slam, como uma forma de arte performática, se alinha perfeitamente a esse movimento, pois é uma prática que enfatiza a oralidade, a expressão individual e a coletividade, proporcionando uma plataforma para que as vozes marginalizadas sejam amplificadas.

No entanto, é importante lembrar que a internet também é um campo de batalha, onde disputas de poder, discriminação e silenciamento ocorrem. O feminismo negro, mesmo diante dessas adversidades, utiliza esse espaço digital como um local de resistência e resiliência. As redes sociais não apenas desafiam a narrativa hegemônica, mas também fomentam a criação de novos discursos que reivindicam os direitos das mulheres negras e das juventudes periféricas.

Assim, o papel das redes sociais e do ciberativismo é fundamental para o fortalecimento do Slam e, mais amplamente, para a luta por direitos e reconhecimento das identidades periféricas. Essas plataformas oferecem um espaço onde as vozes antes silenciadas podem se manifestar, refletindo as complexidades e intersecções das experiências vividas. Através do uso estratégico das mídias digitais, o Slam não apenas se torna uma forma de expressão artística,

mas também um movimento cultural que busca transformar a realidade social, desafiando as narrativas dominantes e promovendo a agência das juventudes.

Ao longo desse primeiro capítulo, intitulado “Juventudes, Gênero e Negritude: Sobre o que atravessa o ser menina negra da periferia de Teresina-PI”, buscamos estabelecer um diálogo entre as categorias de juventude, gênero e raça, destacando suas intersecções e a complexidade das experiências vividas pelas meninas negras em contextos periféricos. A análise dessas categorias nos permitiu compreender que as juventudes não são apenas uma fase da vida, mas uma construção social permeada por fatores que influenciam as trajetórias de vida e as possibilidades de agência.

Iniciamos nossa discussão ao refletir sobre a historicidade da juventude, reconhecendo que essa fase é moldada por condições socioeconômicas, culturais e políticas que variam amplamente. Em particular, as juventudes das periferias enfrentam desafios únicos, sendo muitas vezes marginalizadas e silenciadas nas narrativas hegemônicas.

Ao introduzirmos a categoria gênero, ressaltamos a importância de abordar as desigualdades que afetam as meninas, especialmente as negras, que vivenciam opressões interseccionais. O feminismo negro se apresenta como uma ferramenta crucial para dismantlar as estruturas de desigualdade que perpetuam a marginalização, permitindo que as meninas negras reivindiquem sua dignidade, autonomia e identidade. Essa perspectiva nos ajuda a entender que as experiências das meninas negras não podem ser reduzidas a uma única narrativa, mas devem ser vistas como um mosaico de histórias que revelam a diversidade de suas lutas e resistências.

Esse primeiro capítulo nos leva a compreender a complexidade das vivências das meninas negras da periferia, ressaltando a necessidade de uma abordagem que reconheça e valorize suas especificidades. Ao trazer à tona as intersecções de juventude, gênero e raça, abrimos caminho para uma reflexão mais profunda sobre as práticas e desafios enfrentados por essas jovens, preparando o terreno para a análise das estratégias de empoderamento e agência cidadã que serão exploradas nos próximos capítulos. Essa abordagem integrada é fundamental para a construção de uma educação que promova a equidade e a justiça social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação de suas realidades.

2 ANALISANDO A FONTE: SLAM INSUBMISSOS 2021, ESPAÇO SEGURO PARA A FALA DA MULHER PRETA

“A arte que liberta, não pode vir da mão de quem escraviza”
(Vaz, 2008).

Neste capítulo destacaremos a relação entre História e literatura, sobretudo a literatura “marginal” ou a literatura marginal/periférica na qual o *Slam* está inserido. Buscamos entender as relações que se estabelecem entre o ensino de História e a literatura. Que elementos sobre determinado contexto histórico a literatura pode nos fornecer? Que aportes teóricos e metodológicos seriam mais apropriados para analisar essas fontes históricas? Quais as peculiaridades da literatura marginal/ periférica enquanto gênero literário contra hegemônico, o que essa literatura vai nos dizer sobre os territórios onde são produzidas ou sobre quem as produz? O que nos diz as poesias contidas no *ebook* Slam Insubmissos? Que subjetividades femininas pretas estão contidas no *ebook*?

Na epígrafe que inicia este capítulo percebemos, através da fala do poeta autointitulado marginal, Sérgio Vaz⁸, uma percepção acerca dos propósitos de quem produz a literatura marginal periférica e a função da própria arte de periferia, como uma arte libertadora, transformadora, se produzida pela e na periferia.

No seu “Manifesto da Antropofagia Periférica”, Vaz (2008) nos convoca a pensar a periferia para além das dores, da violência e nos leva a percebê-la como resistência, como amor, como lugar de identidade preta em diáspora. É por compartilharmos dessa concepção de arte periférica que propomos a inserção desta na escola como recurso didáticos para incitar a agência cidadã e o empoderamento de meninas pretas periféricas.

2.1 A INTERSECÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA

A educação, em suas múltiplas facetas, possui a responsabilidade de formar cidadãos críticos e conscientes do mundo ao seu redor. Nesse contexto, a integração entre o ensino de História e a literatura emerge como uma estratégia poderosa para ampliar a compreensão dos alunos sobre a sociedade e suas complexidades.

⁸ Sérgio Vaz é um dos principais nomes da literatura marginal e periférica no Brasil. Fundador da Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa), criada em 2001, ele é também um dos idealizadores do Sarau da Cooperifa, um evento cultural que no bairro do Guarujá, na Zona Sul de São Paulo. O objetivo do sarau é dar visibilidade à literatura marginal e aos escritores da periferia. Em 2007, Sérgio Vaz organizou a Semana da Arte Moderna da Periferia e escreveu o Manifesto da Antropofagia Periférica, importante passo para a disseminação da literatura e da cultura periférica.

A História, ao nos revelar os processos sociais, econômicos e políticos que moldam nossas sociedades, nos oferece uma visão ampla e estruturada dos eventos que marcaram a humanidade. Contudo, essa narrativa histórica tradicional frequentemente negligencia as vozes daqueles que vivem à margem da sociedade. É, precisamente, nesse ponto que a literatura encontra seu espaço, como um dos instrumentos teórico-metodológicos para complexificar e visibilizar na história escolar vozes silenciadas.

Sobre essa relação entre História e literatura, a historiadora Sandra Jatahy Pesavento afirma que, com o advento da Nova História Cultural, vários paradigmas foram superados ou reorganizados no campo da História e novos referenciais a aproximaram da literatura. Nesse contexto, a História, tal qual a literatura passa a ser concebida como uma narrativa e, como tal, embora tenha compromisso com o real, é uma representação da realidade e não a verdade absoluta, como os positivistas defendiam.

Pesavento (2007) acrescenta ainda que para o historiador o texto literário seria uma fonte a mais que lhe fornece um outro olhar sobre o contexto estudado, “O texto literário lhe vale como a porta de entrada às sensibilidades de um outro tempo, justo como aquela fonte privilegiada que pode acessar elementos do passado que outros documentos não proporcionam”. O que corrobora com a ideia de que a obra analisada pode funcionar como uma fonte rica para entender como determinado contexto histórico foi percebido (Pesavento, 2007, p.67).

Nesse sentido, Nicolau Sevcenko (2003) afirma que a literatura pode funcionar como um lugar para o discurso de diversos grupos sociais, desde os mais marginalizados, até os mais privilegiados, a literatura seria uma representação, uma pintura das estruturas sociais, o que explica a sua aproximação das ciências humanas e sociais. Com isso, o discurso apresentado em obras literárias depende do contexto em que foi construído e no qual o seu autor estava inserido.

Diante do acima exposto, vale destacar que, para analisar a obra literária em História duas perguntas são imprescindíveis: Em qual contexto a obra foi escrita? Em qual contexto a obra está inserida? Perguntas fundamentais uma vez que a obra literária é entendida como uma construção simbólica a partir da percepção do autor acerca da realidade observada por ele, uma criação ficcional que parte da sua criatividade, mas que está permeada da influência externa, haja vista, que não podemos separar o sujeito do meio. Diante disso, sendo as obras literárias um produto da subjetividade do autor, não poderiam ser desconectadas de um contexto histórico, já que, o sujeito não está desconectado do meio social que vivencia.

Em se tratando especificamente do nosso objeto de estudo que é a literatura marginal/periférica - o *Slam*, sobretudo os de autoria das mulheres pretas nordestinas do ebook *Slam Insubmisso 2021*, esperamos extrair informações acerca das vivências individuais e coletivas das autoras, que muitas vezes são marcadas pelo racismo, machismo e sexismo, e que são expostas e ressignificadas nos slams. Assim sendo, partiremos do pressuposto de que as poesias Slam refletem as realidades sociais das periferias, trazendo à tona temas como opressão, resistência e identidade. Cada performance é, portanto, uma resposta ao meio social, onde a palavra falada e o corpo em cena tornam-se instrumentos poderosos de transformação. No Slam, a poesia não é apenas escrita, mas vivida e compartilhada de maneira coletiva, conectando diretamente o autor e o público à realidade do contexto periférico, assim como a literatura marginal faz ao expor as condições e vozes das periferias.

No que se refere ao ensino de História, recorremos a Joan Pagés Blanch (2013), que tece importantes contribuições acerca da utilização da literatura no estudo do passado. Para o referido autor, em termos de ensino de História, a literatura pode ser percebida sob duas perspectivas:

Eu entendo que, do ponto de vista do ensino de história, a literatura pode ser tratada de duas perspectivas: uma perspectiva disciplinar, propriamente histórica, a partir da qual a literatura é considerada como uma fonte ou um recurso para o conhecimento histórico, e uma perspectiva interdisciplinar a partir da qual a história e a literatura estão em pé de igualdade na aprendizagem integral de um período histórico. Nesta última perspectiva, as peculiaridades de cada disciplina se apagam para tentar conseguir dos alunos uma “pintura” mais ampla e significativa do período escolhido (Blanch, 2013, p.34).

Ao propor o Slam como recurso didático nas aulas de história para empoderar meninas pretas de periferia e estimular sua agência cidadã, parto da perspectiva interdisciplinar entre literatura e história descrita na citação acima. Uma vez que, tanto a literatura quanto a história estão em pé de igualdade na aprendizagem, contribuindo para uma compreensão mais ampla e significativa dos contextos sociais e históricos.

A escolha por tal abordagem deve-se ao fato de que o Slam, além de ser uma forma de expressão literária, envolve o resgate de vivências e experiências periféricas e históricas, permitindo que a integração dos conhecimentos de literatura e história contribuam para um processo de ensino mais integral. Através dessa prática, esperamos que as/os alunas/os não apenas reconheçam o passado como fonte de informação, mas também que se tornem sujeitas/os ativas/os, capazes de dialogar com seu presente por meio da poesia, compreendendo sua identidade e realidade de forma crítica. Isso amplia a noção de cidadania e agência, fazendo

com que a literatura, por meio do Slam, seja uma ferramenta viva e prática de engajamento histórico.

Acrescentando ao debate, Blanch (2013) afirma que as fontes literárias permitem ao estudante construir, uma relação de proximidade com o passado, seja por possuir aspectos vinculados à “micro-história social, história mentalidades e história da vida material” que trazem fatos, personagens e sentimentos muito próximos às vivências cotidianas das/os estudantes, seja por possibilitar uma “compreensão empática” desse passado, já que apresentam uma situação ou personagem “a partir de dentro”, desde um ponto de vista mesmo da situação narrada (Blanch, 2013, p.36).

Além disso, Blanch (2013) destaca também, o papel das fontes literárias para desenvolver a habilidades cognitivo-linguísticas tão caras ao ensino da História:

Também se há de pensar em sua utilização para aprendizagem de capacidades cognitivo-linguísticas como aprender a descrever, argumentar, diferenciar entre fatos e opiniões, analisar, valorar, inferir, relacionar, identificar, relativizar, etc... Embora a narração histórica esteja centrada no relato de uma situação, é possível sua utilização para desenvolver aquelas capacidades com muito mais facilidade que com outros tipos de fontes escritas (Blanch, 2013, p.40).

Embora tenhamos concluído que as fontes literárias são importantes instrumentos para transpor as barreiras entre as aulas de História e os interesses das/os nossas/os alunas/os, torna-se indispensável, para os interesses dessa pesquisa que tem como objeto de estudo juventudes negras de periferia, discorrer acerca da presença ou ausência da população negra na literatura brasileira.

Para iniciar nosso debate acerca da presença/ausência da população negra na literatura brasileira devemos pontuar que, assim como a História, a literatura tem sido um território em disputa e que ao longo dos seus quarenta anos de existência o perfil dos escritores não mudou: homens, brancos, heterossexuais. Ou seja, esteve longe de representar a multiplicidade da sociedade brasileira.

Segundo Regina Dalcastagné (2012), a literatura reproduz padrões de exclusão e distorções constantes na nossa sociedade, nesse contexto, desconsidera-se o que é produzido nas margens, tornando invisíveis os sujeitos, a exemplo do que acontece com a população negra. A não divulgação das produções literárias negras propagou a falsa ideia de que ela não existisse e de que o negro não poderia ser um produtor intelectual.

Atualmente, autores e críticos se movimentam cada vez mais na cena literária em busca de espaço, o que para Dalcastagné, gera desconforto e tensões:

Por isso, a entrada em cena de autores (ou autoras) que destoam desse perfil causa desconforto quase imediato. Pensem no senhor que conserta sua geladeira, no rapaz que corta seu cabelo, na sua empregada doméstica – pessoas que certamente têm muitas histórias para contar. Agora cole o retrato deles na orelha de um livro, coloquem seus nomes em uma bela capa, pensem neles como escritores. A imagem não combina, simplesmente porque não é esse o retrato que estamos acostumados a ver, não é esse o retrato que eles estão acostumados a ver, não é esse o retrato que muitos defensores da Língua e da Literatura (tudo com L maiúsculo, é claro) querem ver. Afinal, nos dizem eles, essas pessoas tem pouca educação formal, pouco domínio da língua portuguesa, pouca experiência de leitura, pouco tempo para se dedicar à escrita (Dalcastagné, 2012, p.14).

Ocupar os espaços de fala, tomar para si a fala, tem sido esse o desafio da produção literária negra brasileira. Havia um fazer literário dominante, institucionalizado e excludente, isso fica evidenciado no fato de que somente a partir do século XX, tivemos a publicação de uma obra literária escrita por uma moradora de favela, Carolina Maria de Jesus, “Quarto de Despejo (1960)”, trazendo à tona a vida nas periferias e a pobreza enfrentada por milhões de brasileiros, com uma narrativa direta e sem adornos literários tradicionais.

O incomodo do qual fala Regina Dalcastagné (2012), fica evidente diante da publicação de quarto de despejo. Até a década de 1960, segundo a autora, a “voz dos excluídos foram registradas através do imaginário de uma elite”, portanto, a primeira periférica que ocupa espaço na literatura brasileira foi Carolina Maria de Jesus.

Vale destacar que, o fato de Carolina Maria de Jesus ter conseguido que publicassem seus escritos e com isso ter sido a primeira obra literária a partir de uma mulher negra e favelada, criou desconforto nos críticos literários da época que evidenciavam mais a fala simples e os desvios da norma padrão da mulher negra e favelada que a referida consciência política e a capacidade de análise sobre a situação dos excluídos.

Mais recentemente a literatura marginal periférica, marcada pela autenticidade e pela crueza de suas narrativas, tem contribuído, como espaço contra hegemônico, para trazer a cena literária as vivências de comunidades historicamente marginalizadas. Autores como Ferréz, Sérgio Vaz e Conceição Evaristo, entre outros, trazem à tona histórias de resistência, opressão, esperança e luta. Suas obras não apenas encantam pela estética literária, mas também provocam reflexões profundas sobre as realidades sociais que retratam. “O que encanta na minha obra é o quanto da minha subjetividade de mulher negra está contida nela e de distanciar o máximo possível de uma literatura que nos esteriotipisa. Me considero dentro de uma geração que busca uma escrita de identidade negra” afirma Conceição Evaristo (2015)⁹.

⁹ Fala de Conceição Evaristo na entrevista concedida ao canal Itaú Cultural em 2015. Disponível em: <https://youtu.be/dHAaZQPIF8I>. Acesso em: 17/09/2024.

Integrar essas narrativas ao ensino de História permite que os alunos percebam a História não apenas como uma sucessão de datas e eventos, mas como um tecido complexo de experiências humanas. A literatura marginal de periferia oportuniza aos estudantes, enquanto habitantes desses territórios marginalizados a compreendendo dos impactos das políticas públicas, das estruturas de poder e das dinâmicas sociais sobre as vidas individuais e coletivas, bem como a agência das comunidades locais nos processos de transformação da sua realidade social.

Diante do acima exposto, cabe a indagação: Afinal o que seria a literatura marginal periférica? A qual contexto histórico nos referimos?

Para auxiliar na resposta a essas questões, recorro à antropóloga Erica Peçanha Nascimento (2006), que cunhou o termo "Literatura marginal/periférica" ao acrescentar a palavra "periférica" à denominação originalmente proposta por Ferréz (Literatura Marginal). Essa adição visava distinguir os dois movimentos homônimos: o da década de 1970 e o que surgiu no início dos anos 2000. Como ela afirma:

Por isso busco demarcar as diferenças entre os dois conjuntos de escritores associados ao termo marginal e simultaneamente especificar o objeto de estudo dessa pesquisa com o uso das expressões “literatura marginal dos escritores da periferia” e “nova geração dos escritores marginais”. A expressão “literatura marginal dos escritores da periferia” opera tanto para distinguir os textos produzidos por escritores da periferia dos demais textos publicados nos últimos quinze anos que poderiam ser classificados como literatura marginal, como para diferenciá-los das obras dos ditos poetas marginais setecentistas. Já a nova geração dos poetas marginais reporta ao conjunto de escritores da periferia que, no início dos anos 2000, se apropriou de certos significados do termo marginal, desenvolveu uma certa consciência comum e das respostas conjuntas a problemas específicos do campo literário da época (Nascimento 2006, p.18).

Ao descrever a geração marginal da década de 1970, Cibele Moni Soares (2021) afirma que, apesar de propor uma crítica ao modelo de literatura já consagrado nos cânones da academia, tais escritores possuíam uma origem social bem distante da margem:

Tais vozes, no entanto, faziam parte da burguesia carioca, normalmente composta por jovens universitários; sua marginalidade, então, estava inicialmente ligada ao fato de contrariar o circuito editorial e, posteriormente, à subversão na escrita, opondo-se à linguagem institucionalizada (Soares, 2021, p.29).

Outro aspecto que chama atenção na terminologia literatura marginal periférica é que além do fato de demarcar a origem social dos escritores, refere-se também à linguagem utilizada, ao território e a temática abordada.

Sobre as/os escritoras/escritores marginais periféricos Almeida e Marinho (2023) pontuam:

Os escritores e as escritoras da Literatura Marginal/Periférica da nova geração são oriundos das periferias do Brasil e realçam, em suas produções, as experiências de pessoas colocadas à margem por violências sociais, econômicas, de gênero e raça. Nesse sentido, quase todos os textos apresentam um viés político de denúncia e contestação social, ligados à violência policial nas favelas, à vida urbana nas metrópoles e ao cotidiano de trabalho pesado, pois muitos dos escritores e escritoras trabalham em fábricas, na construção civil, nos mercados públicos e comércio de rua e utilizam-se dessas realidades quando escrevem (Almeida; Marinho, 2023, p.2).

Eble e Lamar (2015) acrescentam ao debate que a literatura marginal periférica é uma literatura de compromisso, ou seja, uma literatura que retrata o social e se posiciona como uma literatura engajada, isso sendo evidenciado na linguagem e nos termos oriundos da periferia que tem o propósito de legitimar uma cultura periférica, que se distancia de padrões e busca o marginal como meio de subversão.

Para os interesses dessa pesquisa destinada as juventudes de periferia, Almeida e Marinho trazem um elemento importante, que é o papel desses sujeitos e sujeitas na ressignificação da periferia e dos periféricos:

Abordar temas do cotidiano da vida urbana não representa nenhuma novidade, mas talvez um elemento balizador seja a origem periférica dos escritores e a autodenominação de periféricos. Portanto, escritores e escritoras reivindicam suas origens no fazer literário, como marcas de contestação e como modos de escancarar a periferia como lugar de arte, de sentido, de expressões culturais. É uma maneira de dar novos significados à periferia e aos periféricos de forma coletiva e articulada com outras expressões artísticas e culturais, aliadas aos movimentos sociais existentes nestes espaços (Almeida; Marinho, 2023, p.2).

A periferia como um lugar que consome e produz arte. A periferia como um lugar de resistência. Essa representatividade positiva desse espaço tão estigmatizado é uma potente ferramenta didática para as nossas aulas de História, uma vez as/os estudantes podem perceber o seu território para além dos estigmas e podem também apreender a agência cidadã das juventudes periféricas no processo de transformação social.

Em consonância com o que foi exposto anteriormente, o *Poetry Slam*, um dos elementos de estudo desta dissertação, é destacado por Almeida e Marinho, junto aos "novos saraus", como um dos impulsionadores dessa literatura marginal periférica. Isso ocorre porque o Slam reforça sua lógica coletiva, os aspectos relacionados à oralidade e à performance, além de reafirmar sua dimensão cidadã e sua conexão com movimentos sociais, como o Hip Hop.

É justamente nessa dimensão cidadã e no compromisso com a identidade e ancestralidade das pessoas que produzem o Poetry Slam que reside sua importância como

ferramenta de empoderamento e educação. O Slam, ao dar voz às narrativas periféricas, especialmente às de juventudes pretas, funciona como um espaço de resistência e expressão de subjetividades historicamente silenciadas. O Slam das Minas, em particular, destaca-se por criar um ambiente seguro e representativo, onde mulheres, sobretudo mulheres pretas da periferia, podem compartilhar suas vivências, dores, lutas e conquistas.

Esse movimento não apenas valoriza a oralidade e a performance, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e de agência cidadã entre essas jovens. Por meio da poesia falada, elas são encorajadas a refletir sobre sua realidade, questionar injustiças sociais e se afirmar como protagonistas de suas próprias histórias. Assim, o Slam se torna um recurso didático poderoso em aulas de História, pois permite que essas meninas se conectem com suas raízes culturais, ressignifiquem suas trajetórias e desenvolvam uma consciência crítica, promovendo o engajamento social e a construção de um futuro mais igualitário.

A seguir, apresentaremos o conceito de Slam e, especificamente, o Slam das Minas, evidenciando seu papel no fortalecimento das identidades periféricas e na formação de jovens empoderadas.

2.2 SLAM: ECOANDO POESIA PRETA NAS RUAS

Para chegarmos ao movimento *Slam* no Brasil e explorar suas especificidades no material “*Slam* Insubmisso 2021”, bem como analisar o seu potencial como material didático nas aulas de História, cabe-nos traçar suas trajetórias e identificar os processos de sua constituição.

Poetry Slam é uma expressão artística que consiste em poesias faladas, acompanhadas de uma performance por parte do poeta. Participando de competições, cada *slammer* (nome que se dá ao artista) dispõe de três minutos para realizar sua apresentação, constituída de trabalhos autorais sem qualquer tipo de acompanhamento musical, adereços, figurinos ou auxílio visual.

O *Slam* evidencia o uso do corpo e da voz como instrumento artístico ao recitar o poema. Em seguida, os competidores são julgados por uma comissão de jurados, que são selecionados de forma aleatória entre os espectadores e avalia os artistas com notas de zero a dez. Alguns dos critérios de avaliação são a criatividade e interpretação. Não basta apenas recitar os poemas: eles têm que tocar a alma da plateia.

Segundo Roberta Estrela D’Alva (2011), o movimento foi criado em 1986 por Mark Kelly Smith e o grupo *Chicago Poetry Ensemble*, a partir do *Uptown Poetry Slam*, primeiro *poetry slam* ocorrido em um bar no norte de Chicago, nos EUA, o Green Mill Jazz Club. A

organização do *Slam* se deu a partir de performances poéticas com intuito de popularizar a poesia falada, e a partir de então, passaram a organizar também competições, inclusive nacionais, como o primeiro *National Poetry Slam* realizado na cidade de São Francisco (EUA), em 1990. A criação de competições de poesia falada, principalmente em um bairro da classe trabalhadora do norte de Chicago, Estados Unidos, é carregada de intencionalidade: O *Slam Poetry* surgiu para resgatar a poesia, em seu entendimento, uma arte morta, enclausurada nas academias. No universo literário e acadêmico tradicional, esse gênero literário surge como um grande contraventor das normas e padrões pré-estabelecidos para a poesia o que faz com que ela seja ao mesmo tempo tão questionada no ambiente acadêmico e tão abraçada nas periferias de vários países do mundo.

No Brasil, o Slam chegou na década de 2000, inicialmente concentrado nos centros urbanos, principalmente em São Paulo. O primeiro grande evento de Poetry Slam no país foi o ZAP! Slam, organizado por Roberta Estrela D'Alva em 2008, e que se consolidou como um dos principais saraus competitivos no cenário brasileiro. Desde então, o movimento se expandiu para diversas cidades do Brasil, ganhando rapidamente o coração das periferias, onde encontrou terreno fértil para crescer.

A popularidade do slam no Brasil está diretamente relacionada ao seu poder de mobilização social e à forma como conseguiu se conectar com as vivências das juventudes populações periféricas e negras. Os temas abordados nas competições refletem as realidades duras da periferia, e a linguagem direta e acessível faz com que o público se identifique imediatamente com os textos. Dessa forma, o slam transcendeu o ambiente acadêmico e se tornou um fenômeno das ruas, conquistando praças públicas, escolas e centros culturais em diversas regiões do país.

O slam passou a ser uma importante ferramenta de mobilização social e política, dando voz a grupos historicamente excluídos dos espaços de poder e visibilidade, como mulheres, pessoas LGBTQIA+, negros e moradores de periferias. A potência do slam no Brasil reside justamente na diversidade de seus participantes, que utilizam a palavra como arma de resistência e transformação social.

Vale destacar que a participação das juventudes pretas no slam tem sido fundamental para fortalecer esse movimento como um espaço de resistência e empoderamento. As meninas e jovens negras, cujos corpos são atravessados por múltiplas violências, encontram no slam uma plataforma para denunciar as violências do racismo, do sexismo e das desigualdades sociais, além de celebrar suas identidades e histórias. Os jovens, em especial as juventudes negras, têm se destacado por transformar suas vivências em arte poética, construindo narrativas

potentes e capazes de mobilizar e inspirar mudanças. Assim, o slam se consolida como um território onde essas vozes ocupam o centro do palco, abrindo espaço e protagonismo em uma sociedade que historicamente é tão silenciosa.

Além desse aspecto democrático, multicultural e de agência jovem e preta do slam, vale pontuar marcos importantes na sua trajetória no Brasil que tornaram possível que ele se constituísse tão atraente para essas juventudes periféricas. Um desses marcos fundamentais é o surgimento do Slam da Guilhermina, criado em 2012, na Zona Leste de São Paulo. O Slam da Guilhermina não só consolidou o movimento nas periferias, mas também simbolizou o momento em que o slam passou a ocupar os espaços públicos de maneira mais efetiva. Realizado mensalmente em uma praça próxima à estação Guilhermina-Esperança do metrô, o evento rapidamente se tornou um ponto de encontro para poetas, artistas e jovens periféricos que encontraram na poesia falada um instrumento de resistência e expressão cultural.

Esse marco é significativo porque o Slam da Guilhermina, ao ser realizado ao ar livre, sem a formalidade de espaços tradicionais de cultura, reforçou a ideia de que a poesia pode (e deve) ser acessível a todos, especialmente às populações marginalizadas. Ao ocupar as ruas e praças, o slam rompeu com as barreiras institucionais da arte e da literatura, democratizando a palavra e criando um ambiente em que vozes periféricas pudessem ecoar livremente. "O espaço público foi essencial para que o slam se tornasse um fenômeno de resistência e voz coletiva", afirma Estrela D'Alva (2018), destacando a importância do ambiente aberto para a expansão do movimento.

Além disso, o Slam da Guilhermina incentivou o surgimento de novos slams em outras regiões de São Paulo e do Brasil, inclusive nas escolas, fortalecendo a cultura da performance poética nas periferias. A partir desse marco, o slam se consolidou como uma prática que articula arte, política e cidadania, tornando-se uma ferramenta poderosa para a conscientização social e o empoderamento das comunidades periféricas.

Deve-se destacar também o papel importante do Slam Resistência na difusão e fortalecimento do slam no Brasil, principalmente através das redes sociais. Fundado em 2014, atingiu alcance midiático por meio de redes sociais tão notável que em 2018, seus vídeos já tinham alcançado mais de oito milhões de visualizações. Com sede na Praça Roosevelt, no centro de São Paulo, o Slam Resistência¹⁰ utiliza fortemente as redes sociais como ferramenta de divulgação de seus eventos e como um espaço de compartilhamento de conteúdo crítico e poético. O coletivo também usa as redes para fomentar discussões sobre temas urgentes, como

¹⁰ Link do canal do Slam Resistência no youtube: <http://www.youtube.com/c/SlamResist%C3%A4nciaSP>. Acesso em 04/10/2024.

racismo, feminismo, e direitos humanos, criando uma comunidade engajada e ativa. "As redes sociais ampliam o alcance das vozes marginalizadas, permitindo que suas mensagens sejam ouvidas por um público que, de outra forma, talvez não tivesse acesso" (Almeida, 2020).

Além disso, as redes sociais permitiram que o slam adquirisse um caráter de resistência digital, sendo um espaço onde as vozes dos marginalizados podem se expressar sem a censura ou repressão que muitas vezes enfrentam nos espaços físicos. A força do slam está em sua capacidade de se reinventar e adaptar às novas tecnologias, mantendo sempre o foco na expressão autêntica e na luta por justiça social.

Com a força do Slam Resistência e a disseminação do movimento pelas redes sociais, o slam no Brasil cresceu de forma exponencial, consolidando-se como uma das principais manifestações culturais contemporâneas no país. Através da palavra falada, o slam continua a transformar vidas, especialmente nas periferias, onde é cada vez mais visto como um meio de empoderamento e resistência.

Assim, o slam não é apenas um evento de poesia, mas uma prática cultural que possibilita o empoderamento e a agência cidadã de seus participantes, especialmente jovens negros e periféricos. Como afirma D'Alva (2018), "o slam é uma maneira de ocupar espaços e de criar novas narrativas, rompendo com as invisibilidades e silenciamentos impostos pela sociedade". Portanto, o slam no Brasil continua a ser um espaço de luta, de expressão e de transformação, tanto nas ruas quanto nas redes.

2.3 SLAM DAS MINAS: UM ESPAÇO SEGURO PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO

“Minha voz uso pra dizer o que se cala. Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala”.
(Elza Soares, In: O que se cala).

Embora as mulheres estivessem presentes desde as primeiras competições de Slam, a participação masculina dominava os eventos iniciais. Em 2009, por exemplo, apenas homens competiram na primeira final anual de Slam. No entanto, em 2016, a situação começou a mudar, com duas mulheres, Luz Ribeiro e Fabiana Lima, disputando a vaga para representar o Brasil na Copa do Mundo de Slam, realizada na França (Thuin; Lima; Oliveira, 2023, p.40).

Cibeli Soares (2021) elenca como possível razão para reduzida participação feminina no Slam, o fato deste possuir estreita relação com o rap, onde por muito tempo predominou e presença masculina e, conseqüentemente um ambiente machista, pouco acolhedor para as mulheres:

Além de trabalharem com spoken word (palavra falada), termo modernamente utilizado para essas modalidades, a associação do slam ao rap também tem a ver com fato de ambos exigirem grande exposição daquele que se propõe a fazê-lo, já que normalmente a apresentação é individual e as produções são escritas em primeira pessoa, retratando visões de cunho bastante íntimo. Em razão disso, até ganharem confiança, nem todas as mulheres viam no slam um espaço seguro para que pudessem compartilhar as suas demandas, as quais comumente abrangem críticas severas referente às formas como são atingidas e invisibilizadas dentro do patriarcado (Soares, 2021, p. 67).

Com vistas a superar o desconforto e a insegurança que sentiam as mulheres nos slams mistos, Tatiana Nascimento, idealiza em 2015 no Distrito Federal, o Slam das Minas que surgiu como um movimento dentro da cena do Poetry Slam com o objetivo de criar um espaço seguro e acolhedor para que mulheres, pessoas não-binárias e LGBTQIA+ pudessem expressar suas vozes e vivências. A iniciativa busca enfrentar as desigualdades de gênero e a discriminação que muitas vezes marcam os eventos de slam tradicionais, promovendo um ambiente de inclusão, respeito e representatividade.

Assim, o Slam das Minas é possível a apresentação de poesias como as descritas abaixo:

Nessas batalhas poéticas de mulheres, é comum os poemas trazerem testemunhos de uma vivência traumática, episódios de racismo vivido pelas poetisas e seus pares que perpassam a história familiar, questões existenciais e históricas compartilhadas. Por outro lado, percebe-se também os poemas que reivindicam o amor entre mulheres, a dissidência sexual, a autoestima e a ancestralidade africana. A voz entra em cena com toda a carga de afetos em um ato político e festivo de celebração e convivência (Thuin; Lima; Oliveira, 2023, p.36).

A iniciativa de Tatiana Nascimento motivou a criação de slams exclusivamente femininos em várias regiões do Brasil, totalizando mais de vinte eventos espalhados por diferentes estados. Luz Ribeiro e Fabiana Lima, finalistas do Campeonato Brasileiro de Poesia Falada em 2016, foram, respectivamente, as fundadoras do Slam das Minas de São Paulo e do Slam das Minas da Bahia (D’Alva, 2019, p.278).

Ampliar os coletivos de mulheres, fortalecer os espaços de fala e instrumentalizar meninas e mulheres pretas acerca dos instrumentos teóricos e metodológicos do feminismo negro para superar as múltiplas opressões que as atravessam, esses são alguns dos propósitos do Slam das Minas como afirma Thuin, Lima e Oliveira:

Como criadora do Slam das Minas DF, Tatiana Nascimento também oferecia laboratórios de escrita feminista e oficinas de produção de livros artesanais e zines às participantes do evento. Ou seja, ao dividir conhecimento e compartilhar com outras mulheres ferramentas de escrita e produção de livros artesanais, ela estimulava a formação de uma nova cena poética, possibilitando a multiplicação desses espaços. Prática que foi reproduzida em outros Slams das Minas pelo país (Thuin; Lima; Oliveira, 2023, p.36).

Segundo Tatiana Nascimento, “a palavra é um lugar e a gente se constitui através da palavra”, então instrumentalizar outras mulheres a ocuparem esse lugar é um ato de resistência, além do aspecto seguro para as discussões de gênero conferido ao Slam da Minas, é importante destacar o caráter político e de engajamento coletivo deste espaço com outros coletivos que discutem e desenvolvem ações no sentido de fortalecer as pautas feministas, sobretudo aquelas que estiveram a margem do feminismo, dito hegemônico.

A exemplo disso, destacamos Os Diálogos Insubmissos de mulheres negras (DIMN), a plataforma literária que visa a visibilidade e a construção intelectual de mulheres negras que surge em 2017 a partir de um projeto de pesquisa no IFBA e desde então tem desenvolvido muito trabalho, pesquisa, encontros, compartilhamentos de saberes e, sobretudo, muito afeto e cuidado, em torno de uma perspectiva feminista negra para a literatura.

Em 20 de novembro de 2021, foi lançada a Editora Diálogos Insubmissos que se preocupa com a descentralização da produção de conhecimento, ao mesmo tempo que também deseja fomentar a circulação de produção intelectual de pessoas negras nos diversos campos como literatura, arte, política e educação, sobretudo pensando em redimensionar o mercado editorial do Brasil que valoriza pouco as produções do Nordeste e Norte. É nesse contexto que foi lançado o *ebook* Slam Insubmisso 2021, fonte histórica utilizada nesse estudo, e que reúne três autoras nordestinas, cujas poesias trazem muito das subjetividades das jovens pretas nordestinas.

Assim sendo, podemos perceber que Slam, em especial o Slam das Minas ou o Slam feito por mulheres, é atravessado pelos conceitos e pressupostos do feminismo negro, possuindo a mesma proposta de empoderamento feminino e de criar espaços de fala para mulheres que historicamente foram silenciadas, principalmente dentro da cultura negra e periférica. Esse diálogo entre Slam e feminismo negro fica evidenciado no prefácio do *ebook* Slam Insubmissos 2021:

A iniciativa significou um espaço de acolhimento e fortalecimento entre intelectuais negras nordestinas que são artistas da palavra. Este espaço de encontros enfatizou a necessidade de conexões e diálogos entre nós e com/para o mundo. Diferentemente das narrativas ocidentais, as quais insistem na ideia de dissidências entre oralidade e escrita através da manutenção de binarismos antagônicos como única via de expressão, aqui, partimos da ideia de que essas expressões reverberam potencialidades artísticas onde corpo voz-escrita se amalgamam, dançam, conversam, e, sobretudo, mobilizam as nossas sensibilidades interseccionais (Cerqueira, 2021, p.56).

Tomar para si a falar, “falar entre nós e com/para o mundo” e ocupar espaços acadêmicos, reconhecendo a interseccionalidade de raça, gênero e classe são pressupostos defendidos pelo feminismo negro através de várias autoras, entre as quais podemos destacar

bell hooks. Uma das pensadoras mais proeminentes do feminismo negro, hooks discute a marginalização das mulheres negras e a necessidade de elas tomarem a palavra para combater a opressão. Em suas obras, como "Ain't I a Woman?" (1981), critica a invisibilidade das mulheres negras no feminismo e nas academias. Essa e outras autoras são fonte de inspiração das slammers.

Collins (2019) também acrescenta ao debate que a construção das vozes de mulheres negras, sejam elas individuais ou coletivas deram-se em ambientes seguros, o que reforça o potencial do slam como um espaço seguro para a expressão de arte e identidade de meninas e mulheres negras.

Espaço seguro para as minas discutirem temáticas de gênero, raça e classe. Ambiente empoderador capaz de transformar a vivência de meninas e mulheres através da poesia. Acrescenta-se a todo esse potencial do Slam das minas, o papel da performance na poesia falada enquanto um ato libertador. Os gestos, a emissão da voz permitem que meninas e mulheres traduzam, através do corpo, as angústias e revoltas das poetisas. A performance portanto, potencializa a poesia.

Diante do acima exposto, reafirmamos que a utilização do slam no ambiente escolar, possibilita a apropriação desse espaço pelas/pelos estudantes, uma vez que, como poesia que valoriza as experiências pessoais, culturais e sociais das/os participantes, as/os estudantes terão a oportunidade de expressar suas realidades, desafios e identidades de maneira autêntica, muitas vezes abordando temas que não encontram espaço nas disciplinas formais.

Para além disso, a agência jovem no slam é fomentada. Nele as/os estudantes não são apenas ouvintes passivos, mas autores e intérpretes de suas próprias criações. Esse protagonismo fortalece o sentimento de pertencimento e apropriação do espaço escolar, tornando-o mais inclusivo e receptivo às suas vozes.

Em suma, o slam oferece um espaço de expressão pessoal e coletiva, fortalecendo o vínculo entre as/os estudantes e o ambiente escolar. Ele contribui para que os estudantes sintam que a escola também é um lugar onde suas vozes e experiências são valorizadas e ouvidas.

2.3.1 Slam Insubmisso 2021: interseccionalidades e transgressões das mulheres negras periféricas

O ebook "Slam Insubmisso 2021", reúne uma diversidade nas poesias, que vai para além das temáticas que se referem às violências, aos preconceitos e estereótipos e envolvem também questões ligadas a autoafirmação, resistência e ancestralidade.

Percebemos as poesias permeadas pela escrevivência, ou seja, as autoras trazem, nas suas poesias, experiências que transcendem a teoria acadêmica e mergulham nas vivências pessoais e coletivas de mulheres negras em um país heteropatriarcal e racista. A escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo, evidencia a importância de narrar a própria história a partir do ponto de vista de quem vive a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, destacando como essas múltiplas opressões se entrelaçam e afetam profundamente a existência dessas mulheres. Cada autora, em seu próprio território, compartilha como essas violências estruturais as atravessam e as forçam a resistir e transformar essas dores em conhecimento.

As experiências narradas no e-book revelam as marcas do racismo, do machismo, do sexismo, da segregação, realidades cotidianas que moldam as subjetividades das autoras e as impulsionam a escrever. A pesquisa, fruto desse processo, nasce não apenas de uma reflexão teórica, mas da necessidade urgente de reivindicar o lugar de fala e de luta. Dessa forma, a escrevivência no e-book não é apenas uma forma de escrita, mas uma ferramenta de resistência, denúncia e transformação, mostrando como a interseccionalidade impacta suas vidas e reforça a importância de narrar suas próprias histórias para romper com o silenciamento histórico.

Destacamos a poesia Atlântica de Carmem Kemoly, onde a autora descreve desde a presença marcante do racismo estrutural e da história eurocêntrica que tentam limitar o nosso avanço em qualquer direção que não seja o que o colonialismo determinou para uma mulher negra:

Toda vez que eu dou um passo
O mundo sai do lugar
Toda vez que eu dou um passo preto
Vem a história branca me confrontar
Me afrontar, tentar me dominar
Toda vez que essa corrente eu tento tirar
Vem a escrita eurocêntrica tentar me
derrubar
Me desequilibrar, duvidar, tentar me
formatar, me moldar, me enganar
Feito um muro de pedra, que separa o
bom do ruim
Vem com toda força tentar me confundir
Meus irmão desenganado, repetem,
tentam reproduzir (Kemoly, 2021, p.13).

Até a importância da história sob uma perspectiva decolonial, ou seja, uma história que questiona e desconstrói as narrativas dominantes, que, por muito tempo, invisibilizaram ou distorceram as trajetórias das populações negras, especialmente das mulheres pretas. Na poesia de Kemoly, temos a história de mulheres pretas a partir de uma perspectiva que reconhece a sua atuação central, não apenas como vítima das opressões de sistemas coloniais e pós-coloniais,

mas como agente ativa de transformação. Assim, a história narrada pela autora deixa de ser apenas um relato sobre conquistas de grandes impérios ou figuras de poder, passando a ser também uma ferramenta de resistência e de empoderamento.

Mas se segura ladrão, que nosso bonde
tá forte!
Esperança Garcia, preta piauiense
escravizada,
até a OAB já teve que oficializar
nossa primeira brasileira advogada
Sua carta de 1770
denunciava tanto quanto Marielle Franco
na bancada
Tem mais de miliano que nossas preta e
nossas índia segue aliada
Tá duvidando? Pergunta pras Jurema,
pras Jussara!
Se quiser alongar a história, fale da
guerrilheira Aqualtune, das Dandara!
Mas não esqueça da aquariana Lélia
González
E a noção que ela trouxe lá em 88
de Amefricanidade
Muito menos da Sueli Carneiro
Que hoje em dia segue fazendo coro
e tombando a internet com
a Djamilla Ribeiro
É discurso inflamado, narrativa
de malôquero
Junta com essas roda de slam e freestyle
espalhada pelo Brasil inteiro
E agora me diz! Se nós não tem projeto
político pra esse país (Kemoly, 2021, p.14).

No trecho acima, Kemoly destaca as múltiplas formas de resistência de mulheres pretas ao longo da história, seja no enfrentamento direto à escravidão colonial – Esperança Garcia, Aqualtune e Dandara - ou no combate à "escravização moderna", representada pelo racismo estrutural que permeia as instituições contemporâneas - Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Djamilla Ribeiro, Marielle Franco, Jussara e as várias mulheres pretas que erguem a voz narrando as suas histórias no Slam. Portanto, sob uma perspectiva decolonial, a autora evidencia a trajetória de luta da mulher preta, mostrando que ela não é um sujeito passivo, mas alguém que molda e transforma a realidade ao seu redor. A resistência das mulheres negras é uma contínua reafirmação de sua humanidade em face de um sistema que busca silenciá-las.

Na poesia também fica explícita a valorização da importância da ancestralidade nas narrativas das slammers, ou seja, existe um reconhecimento da trajetória das mulheres pretas que as antecederam como importantes para que elas ocupem o lugar que ocupam hoje. Portanto, o feminismo negro não só serve de inspiração para as slammers negras, mas também fornece

as base de sustentação para a existência do próprio Slam das Minas, uma vez que faz desse um ambiente empoderador capaz de transformar a vivência de meninas e mulheres através da poesia. Lélia Gonzalez é a grande referência de mulher preta citada em várias poesias do ebook, sendo tema específico da poesia de Jéssica Preta:

Quando falamos em mulheres
 O que te vem à memória?
 Quais são as mulheres que você conhece
 na história?
 Já ouviu falar em Lélia de Almeida
 González
 Intelectual, política, professora
 Que denunciou no Brasil o racismo
 e todos os seus males
 Filha de Oxum
 não tem mulher que represente melhor
 A sabedoria e o poder feminino
 Cada lapada que recebia da vida
 resignificava e devolvia em pesquisa
 sobre o racismo e o sexismo
 Sua luta era pela descolonização do
 saber
 Criar consciência no povo negro brasileiro
 Para que eles resgatassem o orgulho de si
 mesmos
 Forasteira de dentro
 derrubou portões acadêmicos
 e os mitos endêmicos
 de democracia racial
 Filha de preto e indígena
 Décima sétima filha
 rompendo com estrutural
 Cria Ativa de favela
 não se contentava em só escrever
 Ela botava a mão na massa
 questionava representação nos
 ambientes de poder (Preta, 2021, p.33).

Lélia é descrita na poesia acima como mulher preta “cria ativa da favela” que, como tal, desconstrói e reconstrói conhecimento a partir das nossas perspectivas, coloca em cheque a democracia racial como um mito e faz isso “dentro” da academia, lugar historicamente negado a nós negras e negros e na política social e partidária.

O tema da autoafirmação, da superação das representações sociais acerca de nós mulheres pretas também é tema recorrente nas poesias. Na poesia “Insone Poesia”, Kemoly nos traz a afirmação da identidade negra como uma voz que ecoa através da poesia.

Era eu e a poesia
 Eu e a poesia
 Eu...toda poesia!!
 E ainda me gritaram ‘nêga feia’ ...

Eu prestei muita atenção
 Sabia que era pretinha
 Mas não entendia minha missão
 Boca de sapo
 E nariz de bolota
 Ouvi tudo calada não sabia ao certo
 minha rota
 Continuei persistindo
 E dando meu melhor
 Não era branca
 Cor de jambo, muito pior!
 Me igualei aos meus
 Descobri minha cor
 Eu era preta mermo
 Entrei nos becos, nas quebradas e nas
 vielas
 Nem precisava ir longe eu já tava dentro
 dela
 Gritei pra todo mundo
 Eu vou me revelar
 Não sou Europa
 Minha casa é a Áfricaaa!
 Cabelo crespo e a pele muito escura
 (Kemoly, 2021, p.18).

A autoafirmação ganha nova configuração, um motivo de orgulho, uma espécie de libertação. Para Patrícia Hill Collins (2019), o ato de se autodefinir é potente, sobretudo para nós mulheres negras e periféricas em diáspora, atingidas por múltiplas opressões e que muitas vezes nos definimos a partir dos estereótipos como os citados por Kemoly na sua poesia.

Em “Estatística”, “Filhxs de Ninguém” e “Ela não elogia mais os meus poemas”, de Jéssica Preta e Van Cerqueira¹¹, as violências de gênero, amplificadas pela interseccionalidade com a raça, trazem à tona narrativas marcadas pela dor, ausência e permanência. O corpo da mulher preta, historicamente subjugado, figura em todas as estatísticas como principal vítima da violência e da cultura do estupro. É um corpo que, no Brasil, foi ensinado a ser desejado e explorado. Sueli Carneiro já alertava que a miscigenação no país resulta do abuso de mulheres negras e indígenas, e não de relações romantizadas entre a casa-grande e a senzala.

De 10 mulheres que conheço 9 já foram abusadas
 A décima não se lembra ou não percebeu
 que foi violada

¹¹ Jéssica Preta é uma das autoras das poesias contidas no ebook Slam Insubmisso 2021. É “natural de Abreu e Lima, Educadora e Comunicadora Social, poetisa marginal, Conselheira da Cultura Afro Brasileira em Campina Grande, Coordenadora geral do projeto social Batalha do Pedregal e do Projeto Slam na escola, organizadora do slam viral, do slam da balburdia e idealizadora do Slam das Pretas no Espaço Lusófono” (Kemoly; Preta; Cerqueira, 2021). Van Cerqueira (Vanessa Cerqueira) “é mulher negro-lésbica, poeta, slammer e professora. Atua na luta antirracista por meio da educação, cultura e arte. É integrante da Associação Artístico-cultural Odeart. É uma das poetisas que integra a antologia poética “O diferencial da favela dos contos às poesias de quebrada” (Sarau da Onça, 2019) e campeã do Slam Pandemia Poética. É mestranda em Leitura, Literatura e Cultura na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Kemoly; Preta; Cerqueira, 2021).

É que a cultura do estupro está muito
 enraizada
 Aí a gente confunde malicioso aperto
 com abraço camarada ...
 Tô sendo sempre atacada
 Meu pé na rua e começa a caçada
 Homem nunca vai entender o que é
 andar atordoada
 Meu pé na rua e começa a caçada
 Já dizia os mais velhos homem é caçador
 e a mulher é a caça
 Se aproveitam de tudo inclusive
 psicologicamente
 Passam a mão sem aval porque você é
 irreverente
 Você é muito sensual
 Não pude me conter
 Se não quisesse meu olhar
 Botava pano para esconder
 Argumentos fáceis e ao mesmo tempo
 mentirosos
 Quero saber como uma criança encanta
 sexualmente os teus olhos
 Teu pé dentro de casa e começa a
 caçada
 O que era proteção na verdade é
 ameaça
 Meu pé dentro de casa e começa a
 caçada
 No olhar do caçador a sobrinha é a caça
 De 10 mulheres que conheço
 10 já foram abusadas
 Porque a uma que faltava
 Acabou de ser avisada (Preta, 2021, p.29).

Jéssica Preta (2021) na poesia acima, descreve a triste realidade de muitas de nós desde a infância até a idade adulta. Como mulher preta periférica vi a mim e muitas das minhas alunas refletidas nesse espelho poético, a sensação de ser a caça em todos os espaços, inclusive no ambiente doméstico é presente no cotidiano de muitas de nós. Vê as suas feridas expostas na poesia acima traz um misto de dor e de alívio, esse último deve-se sobretudo a sensação de que, diante da naturalização dos atos abusivos e da sutileza e frequência com que eles acontecem, muitas vezes duvidamos do que vivemos e sentimos, assim temos certeza de que não foi um delírio nosso e de que infelizmente somos mais uma na estatística.

Esse olhar para nós mesmas proporcionado pela poesia de Jéssica Preta, é o grande potencial didático-político do Slam, a escrevivência exercitada na poesia falada pode tornar o ato de escrever/falar das meninas pretas da periferia de Teresina, libertador, uma vez que possibilita que saiam da invisibilidade e do silenciamento estruturalmente a elas impostos, desconstruindo a imagem de objeto, tornando-as sujeitas, e como tal, podendo definir a sua identidade e sua própria história.

Ao longo do ebook “Slam insubmisso 2021” nos deparamos com poesias que dialogam diretamente com as várias subjetividades do ser mulher negra na periferia. Sueli Carneiro e Djamilla Ribeiro nos chama atenção para o fato de que o feminismo negro tem um compromisso com o fim do racismo e do sexismo e que, como tal, não se restringe apenas as relações de gênero propriamente ditas mas, visa provocar fissuras em toda uma estrutura que sustenta e reproduz todas as opressões interseccionais de gênero, raça e sexo.

Assim sendo, a violência de um Estado que segrega, que falha no papel de promover políticas de acesso a educação, trabalho, saúde e que por outro lado é presente nas comunidades periféricas através dos instrumentos repressores que vitimiza vários jovens negros e que provoca a dor de mães negras tem especial destaque nas poesias do ebook:

Caravela à vista!
 Armados e engatilhados para nos ferir.
 Irmão pretos junto aos porcos
 Com a cabeça branca
 Vestiram a carapuça.
 São também vítimas?
 Bala cravada no centro do peito da
 menina do gueto
 Do homem do gueto
 Da mulher do gueto
 E não é o de Varsóvia!
 O gueto aqui continua sangrando
 Dona Maria continua chorando
 Dia após dia (Cerqueira, 2021, p.45).

Essas e outras poesias de Van Cerqueira são marcadas pela dor de uma periferia preta e LGBT que morre ou é morta pelas mãos do Estado brasileiro e que precisa se perceber como um coletivo atravessado por várias opressões que sem hierarquizações os marca indistintamente como alvos. Nesse sentido, alerta aos jovens dominados pelas redes sociais, que a “grande emancipação está na ancestralidade, no livro e na caneta na mão” (Cerqueira, 2021).

Por fim, em Cria Ativa de Jéssica Preta, podemos acompanhar, em síntese o que se espera despertar em todas nós mulheres pretas o feminismo negro - uma Cria Ativa, ou seja, uma sujeita fruto desse feminismo, resistente que recuse apagamento e silenciamento, que movimente as estruturas racistas e sexistas e que as suas ações reverberem em mudanças nas realidades de outras mulheres pretas. Com o uso didático dessas e de outras poesias pretendemos contribuir para o despertar de Crias Ativas entre meninas pretas da periferia de Teresina.

3 SUPERANDO A PEDAGOGIA DO SILENCIAMENTO: OFICINA DE SLAM COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo será dedicado à especificação do nosso produto educacional – O uso didático das Oficinas de *Slam* nas aulas de História. Tal produto consiste NO CADERNO DIDÁTICO: “SLAM: EQUALIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA ESCOLA VALTER ALENCAR TERESINA - PI” contendo a proposição de oficinas temáticas utilizando as várias questões sociais contidas no ebook “Slam insubmisso 2021” e que atravessam as vivências das juventudes de periferia, para estimular o empoderamento e a agência cidadã das meninas negras da Escola Valter Alencar, bem como despertar nas/nos não negros e meninos o respeito a diversidade étnico-racial e de gênero.

Antes de falarmos acerca de como as oficinas estão estruturadas e do porquê propomos oficinas e não uma sequência didática, partiremos de uma breve descrição do território onde atuamos e de onde partiram as provocações para pensar essa pesquisa e consequentemente, o produto educacional: A Escola Municipal Professor Valter Alencar, localizada no Conjunto Planalto Uruguai, Bairro Vale Quem Tem, periferia da zona leste da cidade de Teresina-PI.

3.1 PERIFERIA E ESCOLA: A ZONA LESTE DE TERESINA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA E RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE NEGRA PERIFÉRICA

Compreender a Escola Municipal de Tempo Integral Professor Valter Alencar, situada no bairro Planalto Uruguai, zona leste de Teresina (PI), exige mais do que apenas localizá-la geograficamente: é necessário reconhecê-la como parte de uma totalidade social e histórica marcada por desigualdades estruturais. Essa região compõe a malha urbana periférica da capital piauiense, sendo constituída por territórios vulnerabilizados pela lógica de expansão urbana seletiva, fruto de um modelo de cidade que, como analisa Milton Santos (1993), cresce orientado pelos interesses do capital e do mercado, e não pelas necessidades da população.

Segundo Santos (1993, p.101), “o espaço urbano é o quadro material da vida, mas também o instrumento das ações que o tornam produtivo e seletivo. Por isso, nunca é neutro”. Esse espaço, portanto, reflete relações de poder e interesses econômicos que moldam o acesso à cidade de maneira desigual. A urbanização brasileira, como ele aponta, é profundamente excludente, estruturando-se a partir de um processo que privilegia as elites urbanas enquanto empurra os pobres e racializados para as franjas da cidade, onde faltam infraestrutura, equipamentos públicos e oportunidades.

Teresina não escapa a essa lógica. Conforme Façanha (2013), a capital piauiense se expandiu de forma desorganizada e desigual, com acentuada concentração de infraestrutura e serviços públicos nas zonas mais centrais e na zona leste nobre, enquanto áreas periféricas, como o Planalto Uruguai, foram ocupadas por populações de baixa renda, oriundas em grande parte de migrações internas, e caracterizadas por uma urbanização precária e assistencialista. Para o autor, “a cidade se desenvolveu a partir de um modelo segregador, em que os pobres foram sistematicamente afastados dos centros decisórios e dos espaços de maior valorização imobiliária” (Façanha, 2013, p. 4).

A zona leste, ainda que tenha se tornado uma das regiões mais populosas da cidade, guarda traços profundos de vulnerabilidade. A ausência de políticas públicas efetivas, as deficiências no transporte, a carência de espaços culturais e a presença constante da violência urbana configuram o cotidiano das juventudes negras e periféricas que vivem no bairro Planalto Uruguai. Essas juventudes, por sua vez, carregam as marcas históricas do racismo estrutural, do machismo, da desigualdade de classe e da exclusão educacional — fatores que afetam diretamente sua relação com a escola e com o próprio direito à cidade.

A Escola Municipal de Tempo Integral Professor Valter Alencar, nesse contexto, não pode ser pensada como um espaço isolado. Ela está inserida em um território que produz subjetividades específicas e é, ao mesmo tempo, atravessada por essas vivências. A escola não é apenas um equipamento educacional; é um campo de disputa simbólica, onde se refletem as condições sociais do bairro, mas onde também é possível construir formas de resistência e emancipação.

É nesse sentido que a proposta pedagógica deste trabalho — o uso do Poetry Slam como ferramenta para o ensino de História — assume relevância. Ao trazer para o centro da prática pedagógica as vozes das meninas negras e periféricas, o objetivo é romper com a pedagogia do silenciamento e afirmar a escola como espaço de escuta, expressão e valorização das subjetividades historicamente marginalizadas. O Slam, enquanto linguagem poética, performática e crítica, permite que essas alunas reescrevam suas histórias, se reconheçam como sujeitos históricos e tensionem o lugar social que lhes foi imposto.

Assim, ao compreender a escola como parte do território e a periferia como espaço de criação, de luta e de memória, propomos uma prática pedagógica que reconheça o saber que emerge das margens, transformando-o em instrumento de empoderamento e reexistência

3.2 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR VALTER ALENCAR: A NOSSA QUEBRADA

É na realidade paradoxal descrita acima que se concentra o território objeto de estudo dessa pesquisa. Uma escola de Ensino fundamental que inicia as suas atividades em março de 1994 atendendo crianças de 1º ao 4º ano e que desde 2019 tornou-se escola de Tempo Integral de 6º ao 9 ano, com um total de cerca de 600 alunos. O Valter Alencar recebe alunos oriundos do planalto Uruguai e de vários outros conjuntos (Parque Mão Santa, Geovane Prado, Taquarí, Dom Avelar, Árvores Verde, Vila Maria, dentre outros) todos situados próximos à escola, portanto na periferia da zona leste de Teresina.

Minha trajetória nesta unidade de ensino como professora de História iniciou em 2016, portanto, participei do processo de reforma do espaço físico e da estruturação curricular para torná-la uma Escola de Tempo Integral. Senti o impacto da ampliação do tempo de estadia do aluno na escola, no cotidiano da sala de aula: “Os problemas que eram fracionados em dois turnos com alunos distintos, agora passaram a ser concentrado em uma jornada ampliada de 9 horas e meia (sendo 7h com aula e 2h e meia de intervalo para almoço e lanches). A escola parecia uma panela de pressão prestes a explodir” comentávamos eu e alguns dos meus colegas professores que também vivenciaram essa transição.

Segundo a pedagoga Valdete da Silva (2022)¹², em sua dissertação sobre o processo de implementação da educação de tempo integral nas escolas do município de Teresina:

Conforme exposto, a decisão de implantação de escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Teresina não foi acompanhada por um plano de implementação que desse suporte ao gestor escolar diante de sua nova demanda, assim como, desenhar um modelo de escola de tempo integral alinhada ao conceito de educação integral. Não houve espaço de formação da equipe escolar para que esta pudesse reorganizar sua Proposta Curricular aos princípios da educação integral em escola de tempo integral. O que houve foi uma reunião prévia para os diretores escolares com informes sobre horários, disciplinas, carga horária, diretrizes e planos de curso para as disciplinas do núcleo diversificado (os planos de curso não constavam divisão de conteúdos por ano escolar) (Silva, 2021, p.42).

Como bem ressalta Silva (2021), a ênfase excessiva nos aspectos burocráticos durante o processo de implementação das escolas de tempo integral, nos ajuda a entender o impacto que

¹² Valdete Silva, era a responsável pelas ações pedagógicas no Valter Alencar e, como tal, coube a ela articular junto a gestão, professores, alunos e aos seus responsáveis o processo de implantação da Educação de tempo integral na referida escola. Com ela eu já dividia minhas angústias como professora de história desde 2016 e passei a dividir as inquietações e frustrações enquanto professora de protagonismo juvenil a partir de 2018. Destaco a importância do olhar sensível e atento de Valdete ao me descrever com riqueza de detalhes a realidade socioeconômica e a estrutura familiar dos alunos que atendíamos como elemento fundamental a ser considerado no meu planejamento: “A educação deve fazer sentido para esses meninos, eles devem acreditar que através dela eles podem mudar essa realidade” dizia ela.

sentíamos na sala de aula. Em vez de se planejar um modelo de escola verdadeiramente voltado para a educação integral, capaz de promover o desenvolvimento pleno das/os alunas/os – considerando tanto sua formação acadêmica quanto cidadã –, o foco ficou restrito à mera ampliação da jornada escolar. A ausência de uma proposta pedagógica que alinhasse os princípios da educação integral às necessidades de tempo integral desconsiderou a possibilidade de oferecer uma formação mais ampla e significativa para as/os jovens.

Acrescenta-se a isso o fato de que, com a reestruturação do currículo, as disciplinas das Ciências Humanas (História e Geografia)¹³ tiveram sua carga horária reduzida em detrimento da ampliação das carga horária das disciplinas de língua portuguesa e matemática, que além de passarem a ter 6 aulas semanais ainda foram complementadas por mais 3 aulas de disciplinas práticas de cada uma delas nas turmas de 6º ao 9º anos.

Como forma de tentar diluir essas tensões oriundas da ampliação da carga horária e, de fato promover uma educação integral da/do aluna/o, foi incluído na matriz curricular de Teresina, o núcleo diversificado composto por disciplinas como: teatro, iniciação musical, dança, xadrez e Protagonismo Juvenil. Como professora desta última, pude vivenciar algumas situações que me permitiram pensar nas tensões que o ambiente escolar impõe às/ aos estudantes: 9 horas e meia (sendo 7h com aula e 2h e meia de intervalo para almoço e lanches) sem estrutura física adequada para o descanso e para o exercício de atividades do núcleo diversificado que proporcionassem aos jovens experiências de lazer, arte e cultura no ambiente escolar, organização curricular e tempo escolar estruturados de forma rígida, engessada de tal forma que impossibilita a autonomia da/do aluna/o em optar pelas atividades que possuía afinidade.

Dialogo novamente com Valdete Silva (2022) que no auge do seu entusiasmo pela educação e, nesse contexto pela educação integral, buscou comigo elaborar estratégias para que essa realidade pudesse mudar e que a/o aluna/o pudesse perceber-se enquanto agentes de mudança e a escola como o seu espaço de atuação:

[...] a teoria parecia muito distante da realidade que eu estava vivenciando, os professores continuavam fazendo suas aulas da mesma forma que faziam quando a escola era de tempo parcial; os alunos se amontoavam na sala da diretoria após o almoço alegando dores de barriga e cabeça como justificativa para sua liberação do turno da tarde; a nova rotina nos atropelava e não havia espaço para a gestão discutir os problemas. Mediante tantas incertezas, percebi que através da disciplina Protagonismo Juvenil, do currículo diversificado, poderíamos criar algo que chegasse mais perto de um eixo integrador. Convidei a professora da referida disciplina para

¹³ Para maiores informações acerca da matriz curricular do ensino fundamental (1º ao 9º ano) – jornada integral de Teresina elaborada em 2018 para o exercício do primeiro ano letivo das primeiras escolas de tempo integral do município, inclusive o Valter Alencar, ver quadros 3 e 4, em Silva (2022, p.42-43).

desenharmos uma espécie de organograma para a disciplina em que as temáticas derivassem da relação do aluno com ele mesmo (quem sou eu?), com o outro (como me relaciono com a família e os amigos?) e com o meio (como conservo a escola e a comunidade?). Dessa iniciativa surgiram vários projetos na escola. Apesar dessa ação, eu ainda estava angustiada com todo o resto: os alunos continuavam querendo ir embora após o almoço, os professores continuavam suas aulas em “gavetinhas”, e eu perdida no assessoramento docente. Definitivamente aquele não era o modelo de escola de tempo integral que eu acreditava (Silva, 2022, p.18-19).

Vale acrescentar que da disciplina de Protagonismo Juvenil, esperava-se proporcionar às/aos alunos uma maior participação nas decisões e na resolução dos problemas do cotidiano escolar, bem como estimular a sua ação transformadora na sua vida e da sua comunidade. Porém o que vivenciamos ao longo dos 7 anos de escola de tempo integral e que, como formulada pela BNCC, revela-se fortemente alinhada aos interesses neoliberais, beneficiando outras classes sociais e ignorando as demandas das/os alunas/os pobres, pretas/os e periféricas/cos. Em vez de promover a agência e o empoderamento de meninas negras, acaba por reforçar uma lógica meritocrática e individualista que desconsidera as desigualdades estruturais presentes nas periferias.

Essa percepção, somada às minhas experiências com escolas de tempo integral, onde observei o crescente desânimo e evasão escolar após a pandemia de Covid-19, me levou a refletir sobre estratégias para restabelecer os vínculos dos alunos com a escola. Foi nesse contexto que o uso didático do Slam, com recortes de gênero e raça, se inseriu como objeto de estudo. A invisibilidade das infâncias e juventudes negras tanto na historiografia quanto nos livros didáticos, refletida no desinteresse dos alunos nas aulas de História, uma vez que não se veem representado nessas, me provocou a ressignificar minha prática pedagógica, propondo ações que colocassem as juventudes periféricas no centro do ensino, criando um espaço de escuta, fala e resistência através do Slam.

3.3 OFICINAS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MAIS FLEXIBILIDADE E ENGAJAMENTO

Dedicamos essa sessão para uma breve justificativa acerca da nossa opção por utilizar oficinas temáticas como proposta metodológica no nosso caderno didático. A escolha por oficinas sobre Slam, em vez de uma sequência didática tradicional, para alunos do 6º ao 9º ano, se justifica teoricamente por diversas razões, especialmente no contexto de escolas periféricas em Teresina e da proposta de empoderar meninas e meninos pretos. A abordagem das oficinas

possibilita a criação de um espaço de aprendizagem mais horizontal, dialógico e participativo, que se alinha a princípios pedagógicos defendidos por Paulo Freire (2013) e Bell Hooks (2017).

Paulo Freire defende que o processo de ensino-aprendizagem deve ser dialógico e participativo, rompendo com o tradicional modelo "bancário" em que o professor deposita o conhecimento nos alunos de forma passiva. Através de oficinas, é possível promover uma construção coletiva do saber, em que os alunos são protagonistas de suas produções. O Slam, com sua característica performativa e coletiva, é uma excelente ferramenta para criar esse ambiente de diálogo, no qual os estudantes expressam suas experiências, percepções e histórias pessoais, conectando-se com a realidade ao redor e, ao mesmo tempo, revisitando a História de forma crítica e empoderadora.

Bell Hooks, enfatiza a necessidade de uma educação que combata as opressões de gênero, raça e classe, promovendo a libertação e o empoderamento dos alunos. Em um contexto periférico como o de Teresina, onde meninas e meninos pretos enfrentam cotidianamente o racismo estrutural e o machismo, oficinas que utilizam o Slam e a História permitem uma intervenção direta nos processos de autoafirmação e resistência dessas/es jovens. A linguagem poética do Slam é um espaço onde essas identidades e vivências podem ser ressignificadas, possibilitando a expressão da escrevivência, conforme conceituado por Conceição Evaristo, e o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento.

A escolha por oficinas também se conecta com o uso de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Diferentemente da sequência didática tradicional, as oficinas de Slam possibilitam que os estudantes se envolvam emocionalmente e cognitivamente com os temas abordados. O uso do Slam, como uma forma de expressão oral e corporal, estimula a criatividade e a reflexão crítica, ao mesmo tempo que facilita a construção de um aprendizado significativo. As/ Os alunos não apenas aprendem sobre a história do racismo, da escravidão e da resistência decolonial, mas também se reconhecem como agentes dessa história, desenvolvendo uma compreensão mais profunda de seu papel na sociedade.

Portanto, a opção por oficinas em vez de uma sequência didática convencional não apenas enriquece a experiência de aprendizagem das/os alunos, mas também se alinha com uma pedagogia crítica, decolonial e libertadora.

Com vistas a potencializar, na prática todas essas características da oficina que justificam a nossa escolha por essa metodologia, propomos que estas sejam ofertadas no contra turno e destinadas às alunas e alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9 ano), com inscrição feita de forma voluntária por aqueles que demonstrarem interesse pela temática.

Previamente à abertura das inscrições, a Poetry Slam será apresentada em sala de aula a fim de despertar o interesse dos alunos. Acreditamos ser o *Slam* instigante para os jovens de periferia por falar delas/deles e para elas/eles e de serem os autores das poesias e performances, também jovens.

A primeira, a segunda e a terceira oficinas tem como temas centrais os principais conceitos que permeiam toda a dissertação e as vivências das juventudes periféricas: O racismo, e como ele se processa no contexto brasileiro, as relações de gênero e como se constituiu historicamente as desigualdades entre eles e a periferia como um território violentado pela estado e potencial espaço de resistências protagonizados, sobretudo pelas juventudes pretas.

Já as oficinas 4, 5 e 6 estão direcionadas ao slam. Primeiramente apresentando-o como escrita marginal e periférica, em seguida como ferramenta de empoderamento feminino, por fim, utilizaremos as várias temáticas que perpassam a nossa fonte histórica o ebook Slam Insubmisso 2021 para exercitar a escrita prática da escrita e performance da poesia falada.

Encerramos a nossa proposta com as orientações acerca de como organizar o Slam, a batalha cujos jurados seriam a comunidade escolar. Ao final do processo espera-se que as/os alunos percebam que a escola também é um espaço de “erguer a voz” e de afetividade, portanto um lugar onde as suas necessidades, subjetividades podem e devem ser colocados.

Na próxima sessão, apresento o produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), intitulado Caderno Didático "SLAM: EQUALIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA ESCOLA VALTER ALENCAR - TERESINA/PI". O material traz a descrição detalhada de seis oficinas temáticas e uma Batalha de Slam como estratégia metodológica para o uso didático da poesia falada, com o objetivo de empoderar e estimular a agência cidadã de meninas e meninos negros da periferia.

Destinado a professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, o caderno oferece ferramentas práticas para abordar questões de gênero e raça nas aulas, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

3.4 APRESENTANDO O CARDERNO “SLAM: EQUALIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA ESCOLA VALTER ALENCAR TERESINA - PI”

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e

humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2009, p.14-16).

O texto de Chimamanda Adichie na epígrafe desse caderno diz muito sobre o perigo que todos corremos quando insistimos em privilegiar uma única História, em se tratando de nós professoras e professores de História esse perigo torna se recorrente e é inerente a nossa prática: todos os dias no exercício da nossa prática docente, ajudamos a “decidir” que História devem ser contadas e que sujeitos devem ser privilegiados, sobretudo quando o livro didático é o nosso único recurso pedagógico. Assim sendo, cabe questionarmos: quantas histórias são esquecidas ou negligenciadas nesse percurso? É fato que, durante décadas da História como disciplina escolar, o privilégio de ter sua história contada e recontada nas salas de aula se restringiu a poucos sujeitos, dentre os excluídos ou silenciados dessa História, destacamos as juventudes, sujeitos e sujeitas que, quando não invisíveis para a história, tiveram a sua vida descrita por terceiros, em geral adultos. Quando fazemos o recorte de gênero e raça, em sociedades racistas, a interseccionalidade dá o tom e os silenciamentos são ainda maiores.

Diante dessa realidade, o caderno didático “SLAM: EQUALIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA ESCOLA VALTER ALENCAR TERESINA - PI” foi concebido no contexto da minha pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UESPI/PARNAÍBA). Ele surge da busca por estratégias pedagógicas que fomentem reflexões sobre o racismo e o machismo em nosso cotidiano e estimulem a agência cidadã das juventudes, em especial a juventude negra periférica, com vistas a uma sociedade mais equitativa.

Esse caderno tem como eixo central as narrativas de mulheres negras, rompendo os silêncios que sustentam preconceitos raciais e de gênero. As discussões acerca da história das juventudes, junto aos aportes decoloniais e aos estudos sobre feminismo negro, evidenciam a urgência de repensarmos metodologias que promovam o empoderamento e a agência cidadã, especialmente entre as meninas negras.

Nesse contexto, o Slam surge como uma ferramenta potente nas aulas de História. Espaço de expressão da juventude negra periférica, o Slam amplifica vozes historicamente marginalizadas, com destaque para as mulheres negras. Além de seu poder representativo, o Poetry Slam se tornou um palco para debates de questões diversas que permeiam a vida das juventudes das periferias.

Este caderno didático, portanto, propõe-se a romper com um currículo tradicional, limitado por normas que, muitas vezes, desconsideram as realidades dos sujeitos que habitam

a sala de aula. A proposta aqui apresentada busca inverter o fluxo do conhecimento, trazendo para o ambiente escolar temas e narrativas que são, por vezes, invisíveis, mas que acompanham os estudantes em seus corpos e vivências.

Embora tenha sido inspirado pela minha experiência na Escola de Tempo Integral Professor Valter Alencar e na periferia da Zona Leste de Teresina-PI, este material, enquanto protótipo, oferece flexibilidade para ser adaptado a outras realidades e faixas etárias.

Quadro 1. Plano de Execução

OFICINA 1. Racismo à brasileira: estruturas, sociabilidades e interseccionalidades
Público específico: Alunos do 6º ao 9º anos inscritos nas oficinas
Duração prevista: 4 horas/aula
Recursos Necessários: <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; • Marcadores coloridos; • Material de apoio (textos, vídeos, imagens) sobre o tema do racismo no Brasil. • Computador e projetor para apresentações. • Folhas de papel e canetas para atividades em grupo.
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender como se constituem as estruturas que formam o racismo no contexto brasileiro. • Familiarizar-se com os conceitos relacionados ao estudo das relações étnico-raciais, suas distinções e aplicabilidades nas situações cotidianas. • Reconhecer a "democracia racial" brasileira como um mito e compreender a necessidade da postura antirracista como meio de enfrentar as desigualdades raciais.
Quem vem para a roda: <ul style="list-style-type: none"> • Professora(o); educandas(os)
Questões Motivadoras: Qual a sua cor? Qual a cor dos brasileiros? Por que algumas pessoas têm uma cor de pele diferente da sua? O que isso significa em termos de raça e identidade?" Você já percebeu se as pessoas são tratadas de maneira diferente por causa da cor da pele? Como isso afeta suas vidas? O que a cor da pele tem a ver com a ideia de raça e como isso influencia a forma como tratamos as pessoas no Brasil? Você já ouviu falar de situações em que alguém foi discriminado por causa da cor da pele? Como isso te faz sentir? Quais são as diferentes formas de racismo que você já viu ou ouviu falar? Como isso afeta as pessoas? Você já parou para pensar em como a cor da pele afeta oportunidades de emprego, acesso à educação e justiça? Como isso pode ser injusto?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

Antes do desenvolvimento da oficina, sugerimos à/ao professor(a) que oriente os educanda/os à registrarem, num diário de bordo, as suas impressões pessoais e a forma como foram atravessadas/os pelos temas abordados nas oficinas. Tais registros, visam exercitar a escrevivência dos educandos, ou seja, o exercício de registrar/ refletir sobre as suas experiências de vida, sobre questões sociais debatidas ao longo das oficinas e como elas as/os tocam pessoalmente.

O diário de bordo deve permanecer com as/os estudantes ao longo do percurso formativo (Ao longo das 6 oficinas), pois espera-se também que os registros feitos nele possam ajudar no processo criativo de elaboração dos *Slam* pelas/os participantes na última oficina que serão compartilhados na batalha de *Slam* ao final desse ciclo formativo.

AÇÕES PROPOSTAS

1º Momento (1hora/aula): Incitando o debate acerca da ideia de cor da pele e raça

A oficina 1, “Racismo à brasileira: estruturas, sociabilidades e interseccionalidades”, tem como objetivo instrumentalizar as/os educandas/os acerca da historicidade do racismo no contexto brasileiro.

Para iniciar essa primeiro momento, a(o) professora(o) deve lançar mão da primeira pergunta motivadora indagando as (os) alunas (os): Qual a sua cor? Espera-se com tal pergunta incitar o debate acerca da identificação étnica dos educandos.

Em seguida, outra pergunta motivadora deverá ser lançada pela(o) professora(o): Qual a cor dos brasileiros? A intencionalidade por trás de tal pergunta é gerar a ampliação do debate acerca da identificação étnica, agora ampliando a perspectiva: individual para a coletiva. Espera-se com isso gerar a reflexão acerca do caráter miscigenado e diverso do Brasil.

Após a escuta atenta de todas(os) e um breve comentário sobre as falas, deve - se partir para a exibição do Curta Metragem "Dúdú e o Lápis Cor da Pele", Canal Produtora de filmes Take a Take- YouTube (duração 19min03seg) acessando o link: https://youtu.be/-VGpB_8b77U.

Após a exibição do vídeo, lançar mão de outras questões motivadoras relacionando as com algumas situações vivenciadas por Dúdú no curta:

- Podemos afirmar que Dúdú teve uma “crise de identidade” quando ouviu a expressão lápis cor da pele?
- Por que algumas pessoas têm uma cor de pele diferente da sua? O que isso significa em termos de raça e identidade?
- Nas situações vivenciadas por Dúdú, podemos verificar que houve uma associação da cor da pele à ideia de raça?
- No curta, podemos verificar situações em que alguém foi discriminado por causa da cor da pele? Quais?

- Que argumentos a personagem Madalena, antropóloga e curadora de arte, usou para que Dúdú se sentisse melhor com a sua identidade negra?
- Você acha que na escola as histórias sobre grandes personagens negras(os) são abordadas da mesma forma que (as)os brancas(os)? Justifique sua resposta citando algum exemplo.

FICA A DICA

A(o) professor(a) deve ressaltar, após os comentários da turma, a importância da representatividade para a construção da identidade de crianças e jovens negras(os). Visualizar pessoas negras nos mais diversos espaços da sociedade, para além das visões estereotipadas, geralmente ligadas à escravização, permite que crianças e jovens tenham orgulho da sua cor e, consequentemente fortaleçam o seu sentimento de pertencimento étnico racial (Munanga e Kabengele, 2005).

A exemplo disso, temos a personagem Dúdú que, ao ser apresentado para várias referências positivas de negritude: na música, no futebol e na história (Dona Ivone Lara, Zumbi, Cartola e Pelé) pode perceber-se, orgulhosamente como negro.

2º Momento (2horas/aula): Discussão sobre as estruturas do racismo no contexto brasileiro.

Encerramos o primeiro momento com uma conversa acerca da relação entre a cor da pele e as referências positivas a essa cor como forma de fortalecer o sentimento de pertencimento racial de crianças e juventudes.

Dito isso, vamos iniciar esse segundo momento apresentando os fatos históricos, que ao longo do tempo, foram relacionando a negritude a estereótipos negativos e que constituem o racismo à brasileira. Além disso, pretendemos ao final desse segundo momento promover o debate dirigido para identificar como essas estruturas se manifestam em diversas áreas da vida social.

Assim sendo, a/o professor(a) deve elaborar uma apresentação em PowerPoint acerca da História da população negra do Brasil (o material abaixo pode ser utilizado para a apresentação). Destaca-se que algumas questões devem ser enfatizadas como: O Sistema Escravagista brasileiro, Abolição da Escravatura e Pós-Abolição no Brasil, as políticas de branqueamento, a exclusão de negros de oportunidades educacionais e econômicas e a falta de acesso à terra são exemplos do racismo estrutural que persistiu após a abolição.

Por fim, devem ser destacados também, a política de embranquecimento adotada pelo Estado no pós-abolição e o mito da democracia racial como importantes instrumentos para a formação do racismo à brasileira, ou seja, um racismo velado, mascarado pelo caráter miscigenado da população.

Para esse momento da nossa oficina, destacamos o uso indispensável de algumas imagens capturadas ao longo do tempo e muito presentes nos livros didáticos, que evidenciam o fortalecimento de alguns estereótipos acerca da negritude: de subalternidade, sexualização e marginalização dos/as negros/as.

Por fim, orientamos à/ao professor(a) fazer a associação dessas imagens, dos fatos históricos aos quais elas reportam a algumas falas e cenas do curta metragem “Dùdú e o lápis cor da pele”.

Sequência de imagens e questionamentos a serem utilizados pelo professor na apresentação

A história da população negra no Brasil: conflito e resistência

O Sistema Escravagista brasileiro, que durou mais de 300 anos, é um exemplo fundamental das estruturas do racismo, pois não apenas perpetuou a ideia de superioridade racial branca sobre negros, mas também influenciou profundamente as estruturas sociais e econômicas do país.

Para iniciar o de sobre a história da população negra no Brasil propomos à professora ou professor que inicie este momento com a exibição do vídeo: SARAU NO SLAM BR 2018 - CARMEN KEMOLY/ CAMBURÃO disponível no link https://youtu.be/I_4sw2UED0k . Acesso feito em 10/10/2024.

Fica a dica: Recomendamos à professora ou professor que imprima a poesia performada no vídeo, a versão escrita está disponível no ebook: Slam insubmisso 2021. [Livro eletrônico] p. 17,18 e 19 intitulada de Insone Poesia, isso poderá ajudar os alunos a entender o contexto histórico retratado pela Slammer.

Após a exibição do vídeo, sugerimos o debate a partir das seguintes perguntas:

- Quando você ouve falar de pessoas negras escravizadas, o que vem à sua cabeça?
- Você já ouviu histórias de luta e resistência dessas pessoas? Que tipo de resistência acha que era possível naquela época?

Leitura crítica das imagens: ressignificando com foco na resistência

Figura 1. Porta do não retorno



Fonte: Porta do Não Retorno, em Ouidah, cidade do Benin -- agora transformada em um memorial, antes foi o último ponto de parada de escravizados que vinham para as Américas.

A partir de tal imagem buscamos ressaltar que os africanos não foram “escravos”, mas sim povos com culturas, saberes e histórias próprias, que foram sequestrados e resistiram desde o primeiro momento. Para conduzir a análise da imagem acima propomos as seguintes perguntas norteadoras:

- Qual é o significado simbólico da Porta do Não Retorno?
- Por que ela tem esse nome?
- Como você interpreta esse nome em relação à história da diáspora africana?
- Se você pudesse ouvir essa imagem, que sons acha que escutaria?
- O que isso revela sobre a experiência vivida ali?
- Como ela pode ser vista como um monumento de memória e não apenas de perda?
- Como essa imagem se relaciona com o Brasil e com a população negra brasileira?

Os instrumentos de castigo (imagem 2), quando colocados ao lado da resistência (imagem 3), evidenciam que àqueles visavam a intimidação visto que as pessoas resistiram, fugiram, lutaram, construíram quilombos e preservaram culturas mesmo sob vigilância. As imagens 2 e 3 nos ajudam a promover o debate acerca do aspecto violento da escravização.

Figura 2. Objetos de castigos impostos aos escravizados no Brasil disponível no Museu Afro Brasil.



Fonte: Gargalheiras de ferro colocadas no pescoço dos escravizados - Museu Afro Brasil Emanuel Araujo. Data: 12/2023. Local: São Paulo, Brasil.

Figura 3. Comunidade Quilombola Mimbó, localizado no município de Amarante, Piauí,



Fonte: Quilombo Mimbó mais de 200 anos de resistência negra no Piauí

Para estimular o debate, sugerimos as seguintes perguntas norteadoras:

- O que esses instrumentos de castigo nos dizem sobre o sistema escravista além da violência física?
- Você conhece os quilombos? O que significaram naquele contexto?
- Você consegue pensar em outras formas de resistência além da fuga e da criação de quilombos?

Para estimular o debate acerca da resistência negra no Brasil escravocrata, propomos o estudo da trajetória de vida das várias mulheres negras, buscamos reafirmar que estas não foram apenas vítimas do sistema escravista, mas protagonistas de múltiplas formas de resistência. Cada uma dessas figuras representa diferentes estratégias de enfrentamento: a luta armada nos quilombos, a liderança política e espiritual, a articulação de levantes e a reivindicação de direitos por meio da palavra escrita.

Figura 4. Dandara, Aqualtune e Luiza Mahin,



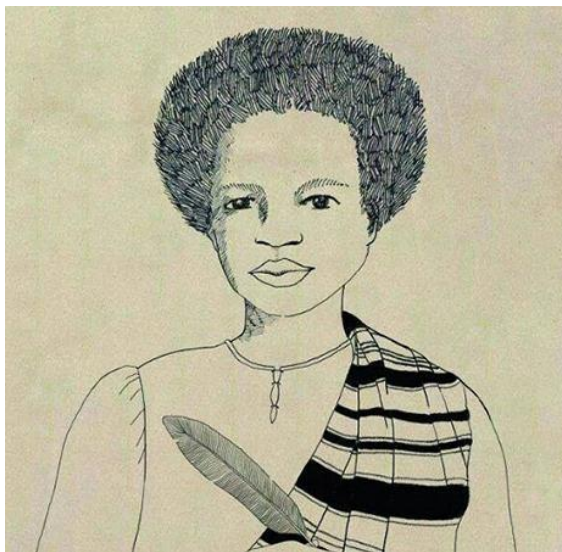
Pergunta norteadora:

- A imagem acima refere-se a três mulheres negras que tem um importante papel na história da população negra do Brasil. Quem são essas mulheres e que papel desempenharam?

Fica a dica: A Professora ou professor deve propor aos alunos que pesquisem em casa sobre as personagens ou trazer um breve histórico com a história de vida destas.

O texto abaixo refere-se à carta escrita pela escravizada Esperança Garcia em 1770. Ela foi encontrada em 1979, no Arquivo Público do Piauí, pelo historiador Luiz Mott. A descoberta de sua reivindicação fez dela símbolo da luta por direitos e da resistência negra.

Figura 5. Representação de Esperança Garcia.



“Eu sou uma escrava de V.S.a administração de Capitão Antônio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, aonde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não poço explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda aonde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.” De V.Sa. sua escrava, Esperança Garcia”

Perguntas norteadoras:

- Que estratégia Esperança Garcia utilizou para resistir ao regime escravocrata?

- Em novembro de 2022, Esperança Garcia foi reconhecida pelo Conselho Pleno da OAB Nacional como a primeira advogada brasileira, uma vez que a sua carta que ela escreveu em 1770 se trata de uma petição. Qual a importância para toda a população negra ter uma mulher negra reconhecida como a Primeira advogada brasileira?

FICA A DICA: Para maiores informações acerca do processo de reconhecimento de Esperança Garcia como Primeira advogada negra, a professora ou professor deve pesquisar em SOUSA, Maria Sueli Rodrigues; SILVA, Mairton Celestino. (Orgs). Dossiê Esperança Garcia: símbolo de resistência na luta pelo direito. Teresina: EDUFPI, 2017.

Abolição da Escravatura e Pós-Abolição

Após a abolição da escravatura em 1888, a população negra enfrentou sérias barreiras para a inclusão na sociedade. A liberdade desejada e almejada pelos negros não se limitava apenas ao término da exploração da mão de obra, mas trazia também intrínseco o desejo de reconhecimento como cidadãos e quiçá o direito de receber pelo tempo de trabalho nas fazendas.

Na figura 6. Apresentamos uma cena do cotidiano da Casa Grande no período pós-abolição e que revela o lugar social ocupado pela ama de leite, ou pela babá negra de uma criança branca.



LUCILIO DE ALBUQUERQUE (1877-1939): Mãe preta, 1912
Óleo sobre tela, 180 x 130 cm.
Salvador, Museu de Arte da Bahia
Foto: Arthur Valle, 2017

Perguntas norteadoras:

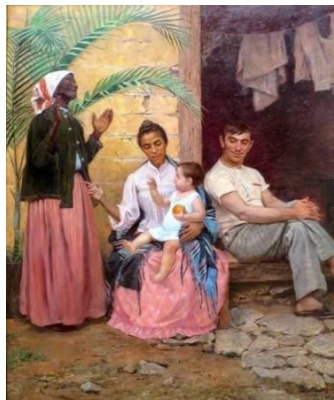
- Em que contexto histórico tal fotografia foi feita?
- Na fotografia intitulada “Mãe Preta”, conseguimos inferir alguns dos dilemas que a mulher preta enfrentava enquanto mãe e ama de leite no Brasil pós-escravista?

Fica a dica: Recomendamos à professora ou professor, ao discutir com a turma os “dilemas” impostos as mulheres negras que se dedicavam a cuidar e amamentar os filhos das sinharzinhas enquanto seus filhos ficavam em segundo plano como retratado na pintura de Lucílio Albuquerque, a exibição do vídeo “PRETUGUÊS: a africanização da língua portuguesa brasileira”. (6 min e 7s), disponível no link: <https://youtu.be/v7ZC429ONME>. Tal vídeo traz a contribuição africana para a língua portuguesa denominada por Lélia Gonzalez como “Pretoguês”, papel que em muito foi desempenhado pelas escravizadas domésticas que cuidavam dos filhos dos senhores e a eles ensinavam as primeiras palavras, portanto um importante exemplo de resistência. Outras questões acerca do papel da mulher preta nesse processo de resistência à escravização e à colonialidade protagonizadas pelas mulheres negras são destaque no vídeo.

Eugenismo e Políticas de Branqueamento

Eugenismo e Políticas de Branqueamento, teorias que ascenderam no Brasil no início do século XX, e que promoviam a ideia de uma suposta inferioridade racial dos negros. Políticas de branqueamento, como o incentivo à imigração europeia para "embranquecer" a população, foram implementadas e deixaram um legado de discriminação racial.

Figura 7. Pintura “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos, que foi medalha de ouro no Salão Nacional de Belas Artes de 1895.



Perguntas norteadoras:

- Descreva o que você vê na imagem?

- Podemos inferir que o homem retratado na imagem desempenha que papel?
- A senhora que está em pé parece estar agradecendo algo aos céus, diante do contexto histórico e em que a pintura foi feita, podemos inferir que o agradecimento tratava-se de?

FICA A DICA: Recomenda-se que a professora ou professor instigue as/os cursistas a perceberem o papel que cada personagem ocupa na cena. O homem branco como o redentor, aquele que transfere ao filho a pureza da raça branca. Chame atenção dos cursista para o fato de que à mulher negra, no contexto da escravização, transferia aos filho a condição de escravizado, por isso, na pintura ela é retratada como a responsável por purificar os filhos através da miscigenação. Portanto, para a mulher negra recaem as opressões advindas da interseccionalidade do gênero e da raça.

3º Momento: A resistência continua:

Para encerrar a breve apresentação sobre a trajetória da população negra no Brasil, sugerimos a abordagem das múltiplas formas de resistência que se manifestam na contemporaneidade. É fundamental que os estudantes compreendam que a luta da população negra não se limita ao período da escravidão, mas segue viva nos movimentos sociais, nos territórios quilombolas urbanos e rurais, nas expressões culturais, nas produções artísticas e nas vozes de mulheres e homens negros que enfrentam o racismo estrutural diariamente.

Mais do que um fechamento, essa proposta se coloca como um convite à continuidade: que cada estudante se reconheça como parte da história e se sinta convocado(a) a manter viva a luta por justiça, dignidade e igualdade. Para tanto sugerimos a análise das imagens e da poesia abaixo:

Fica a dica: Essa etapa também pode ser um momento potente de escuta e produção: incentive os(as) estudantes a entrevistar pessoas negras da comunidade que representem luta e inspiração, e, a partir dessas vivências, criar poemas ou slams sobre resistência — individuais ou coletivos.

Figura 8. 25 de julho: Mulheres negras lutam por igualdade e respeito



Figura 9. Slam das Minas - Memorial da Resistência



Para além das imagens acima, propomos a exibição do vídeo: “Se querem nos calar, vamos falar mais alto” de autoria da slammer Mel Duarte disponível no link: <https://youtu.be/ruMYcvi6g3o>, acesso em 10/10/2024.

Perguntas norteadoras:

- Como a resistência negra continua viva hoje, nos bairros, nas escolas e nas ruas?
- Quais mulheres e homens negros da sua comunidade inspiram você? Por quê?
- O que o Slam das Minas, os quilombos e a Marcha das Mulheres Negras têm em comum?
- Como transformar dor e luta em arte e palavra, como fazem as poetisas do slam?
- De que forma você pode ser parte dessa continuidade da resistência?

Quadro 2. Plano de Execução

OFICINA 2. Gênero, História e corporeidade
Público específico: Alunos do 6º ao 9º anos inscritos nas oficinas
Duração prevista: 4 horas/aula
Recursos Necessários: <ul style="list-style-type: none"> • Datashow; • Notebook; • Folhas de papel A4; • Caixa de som; • Pincel para quadro; • Texto xerocopiado.
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Entender como se constituíram historicamente o conceito de gênero; • Conhecer os conceitos de gênero e sexo, bem como suas distinções; • Reconhecer as desigualdades sociais decorrentes da interseccionalidade entre gênero e raça; • Perceber a democracia racial brasileira como um mito e a necessidade da postura antirracista como forma de enfrentamento; • Compreender os fatores que motivaram o surgimento do feminismo negro.
Quem vem para a roda: <ul style="list-style-type: none"> • Professora(o); educandas(os)
Questões Motivadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Como vocês definem gênero? Como isso influencia suas vidas diárias? • O fator racial interfere influencia nas opressões sofridas por mulheres brancas e negras?

- Que expectativas vocês percebem no seu cotidiano acerca do ser homem e do ser mulher?
- Como as representações de gênero são retratadas na mídia atualmente? Isso mudou ao longo do tempo? Como as mulheres negras são representadas na mídia? Como a História influenciou a forma como vemos e entendemos o corpo masculino e feminino?
- Quais são alguns dos estereótipos de gênero e raça mais comuns que vocês veem ao seu redor? Como esses estereótipos afetam as pessoas?
- Como o conceito de identidade de gênero se relaciona com a forma como nos vemos e nos expressamos através do corpo?
- Vocês conhecem exemplos de movimentos sociais que lutaram por igualdade de gênero e raça ao longo da história? O que podemos aprender com eles?
- Como podemos promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade de identidades de gênero e raça?
- Quais são os próximos passos que podemos dar para garantir que todos sejam tratados com igualdade, independentemente de sua identidade de gênero ou expressão corporal?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

ACÇÕES PROPOSTAS

1º Momento (5min): O que eu sei sobre gênero, sexo, ser homem, ser mulher?

Para iniciar a discussão propomos a utilização do site <https://www.mentimeter.com/> para criar com os educandos uma nuvem de palavras acerca do que eles pensam ser gênero, sexo, ser homem e ser mulher. Uma vez montada a imagem a partir das palavras coletadas com a dinâmica, recomenda-se que a professora ou professor imprima em tamanho e resolução visíveis para ser utilizada ao longo da oficina.

Em seguida partiremos para atividades práticas que nos ajudem nas discursões acerca da concepção biológica de sexo, bem como na desconstrução das variadas manifestações do determinismo biológico, desnaturalizando assim os estereótipos que dão base às desigualdades sexuais e de gênero.

2º Momento: dinâmica “Que corpo é esse?” (30 min)

Para nos ajudar a responder aos seguintes questionamentos: O que difere um corpo masculino de um corpo feminino? Do ponto de vista biológico, o corpo humano só pode ser pensado na perspectiva binária? Qual é mesmo a diferença entre sexo e gênero? Por que fazer esta diferença?

Propomos a adaptação da dinâmica intitulada “Que corpo é esse?” proposta pelo professor Diego Souza (2020, p.126) na sequência didática produto educacional da sua dissertação do PROFHISTÓRIA. Tal adaptação leva em consideração a diversidade de maturidade do público específico das oficinas proposta neste caderno didático (alunas e alunos do 6º ao 9º que tiverem interesse em participar das oficinas).

Para a execução desta atividade a professora ou professor deve organizar previamente o material descrito abaixo:

- Cartazes ou figuras de "Corpo A", "Corpo B" e "Corpo C" (figuras humanas neutras, sem sexualização).
- Cartões coloridos com características físicas e comportamentais (frases sugeridas abaixo)
- Quadro branco com as colunas: “Aparência física”, “O que dizem que é de menino ou de menina?” e “O que eu penso?”

Para iniciar a reflexão sobre aparência e identidade de gênero propomos a apresentação dos corpos A, B e C (três desenhos de corpos humanos neutros, sem marcação de gênero. Cada corpo terá pequenas diferenças (por exemplo: cabelo longo, roupa larga, óculos, pele clara ou escura).

Para esse momento a professora ou professor deve fazer as seguintes perguntas:

- Quem vocês acham que é menino ou menina?
- Por quê?
- Vocês têm certeza ou estão supondo?

Após a breve apresentação dos elementos envolvidos na atividade, partiremos para a segunda etapa da nossa oficina: A distribuição, entre os alunos, dos cartões com frases que expressam características biológicas ou comportamentos comumente atribuídos a homens e mulheres, como:

Gosta de rosa	Tem barba	Usa brinco
Joga futebol	Tem útero	Chora fácil
Corre rápido	Cuida de crianças	Usa saia
Tem voz grave	É forte	É sensível

Uma vez distribuídos os cartões, cada aluno deve colar o cartão no quadro ou nos cartazes dos corpos, escolhendo a categoria:

1. Aparência física
2. O que dizem que é de menino ou de menina
3. O que eu penso

Finalizada a etapa de identificação dos corpos às suas respectivas características ou comportamentos, a professora ou professor deverá lançar as perguntas abaixo para estimular o debate?

Perguntas norteadoras:

- O que vocês perceberam ao colar os cartões?
- Alguma característica que disseram “é de menina” também pode ser de menino? E o contrário?
- Como as pessoas tratam meninos e meninas de forma diferente por causa disso?
- Será que todo corpo que parece masculino é de um menino? E toda menina tem que gostar de rosa?

Fica a dica: Na experiência do professor Diego Souza, supra citada, as mais diversas atitudes dos educandos foram relatadas: reflexões individuais, debates em pequenos grupos e pequenas transgressões(alunos que associavam propositalmente uma característica que julgavam ser femininas em corpos masculinos pra “zoar” a atividade), nesse sentido recomendamos à professora ou ao professor que adote uma postura mais observadora, atenta e sensível em detrimento de uma postura repressora, pois a forma como as educandas e educandos irão se comportar durante a execução da dinâmica diz muito sobre a sua maneira de relacionar-se com as questões de gênero e sexo.

Ao final da atividade, propomos, assim como o professor Diego Souza, o debate acerca da ideia de sexo biológica, que entendem o copo humano somente pela perspectiva binária, do macho e da fêmea. Sugerimos também, para além do debate, uma pequena apresentação em slides pela professora ou professor do conceito de sexo, da concepção binária que, sedimentada na nossa sociedade, naturaliza alguns estereótipos em torno dos corpos e dos papéis sociais que tais corpos devem desempenhar. É importante também destacar a identidade intersexual como uma outra possibilidade de se pensar o sexo humano atualmente e todas as tensões sociais que existiam na terminologia antecessora a essa a hermafrodita e que hoje atravessam a categoria intersexual por fugir da concepção padrão, a binária.

Para auxiliar nessa explanação, sugerimos à professora ou professor a leitura do artigo de Cristina Scheibe Wolff e Rafael Araújo Saldanha “Gênero, sexo, sexualidades: Categorias do debate contemporâneo” que discutem sexo, gênero e sexualidade e nos oferece informações importantes acerca de como tratar a temática no ambiente escolar.

3º Momento: A História e as concepções de gênero e raça ao longo do tempo (1 hora aula)

Para esse momento da aula, propomos a projeção de imagens amplamente veiculadas através das propagandas em diferentes épocas e lugares para nos ajudar a pensar as representações do ser homem e do ser mulher, retratadas nas mídias ao longo do tempo.

Para dinamizar a aula, propomos a análise coletiva (professores e alunas/os) de seu conteúdo textual, das formas imagéticas de reprodução de figuras masculinas e femininas, do apelo comercial relacionado a essas formas etc. Recomendamos que cada imagem venha acompanhada com um espaço em branco a ser preenchido junto com a turma, com expressões ou frases que descrevam a forma como homens e mulheres estão representados em cada imagem.

Como questões norteadora trazemos:

- Como as representações de gênero são retratadas na mídia? Isso mudou ao longo do tempo?
- Que expectativas vocês percebem no seu cotidiano acerca do ser homem e do ser mulher?
- Como as mulheres negras são representadas na mídia? Podemos perceber especificidades nas representações acerca das mulheres negras?



Empregada doméstica: R\$ 800,00 Babá: R\$ 1.300,00 Cozinheira: R\$ 1.000,00
 Psicóloga: R\$ 1.600,00 Enfermeira: R\$ 4.000,00 Motorista: R\$ 2.000,00

Casar com uma mulher que não cobra NADA disso, não tem preço!



If your husband ever finds out you're not "store-testing" for fresher coffee...

...if he discovers you're still taking chances on getting flat, stale coffee ... we'll be onto you!

For today, there's a sure and certain way to test for freshness before you buy

Here's how easy it is to be sure of fresher coffee

Look for the "Store Test" can of Chase & Sanborn. That's the one! You can't tell if it's stale or fresh by looking at the can. But all that you can tell is that it's Chase & Sanborn. And that's the sure way to get the freshest coffee you can get.

No other can lets you test! You can't tell if it's stale or fresh by looking at the can. But all that you can tell is that it's Chase & Sanborn. And that's the sure way to get the freshest coffee you can get.

Here's the payoff! Not as you pour a cup, they'll want more! For Chase & Sanborn is a proven blend of more coffee than you can drink. So you'll want more. And that's the sure way to get the freshest coffee you can get.

Just do this! Press your thumb against the can top before you buy. If it's stale, it'll push back. If it's fresh, it'll push forward. That's the sure way to get the freshest coffee you can get.

Chase & Sanborn

"Meu cabelo liso ressalta o melhor de mim. Por isso, gosto dele forte."

Novo TRESEMME SELAGEM CAPILAR. Não é mais que um fio fixador e relaxador, instantâneo e fácil. Impede no tratamento desalinhamento do cabelo, fixa a forma com manta de queratina e dermossílica, selando e hidratando no interior dos fios, deixando os cabelos quimicamente tratados 10x mais fortes.

É PELO CORPO QUE SE RECONHECE A VERDADEIRA NEGRA.

DEVASSA NEGRA. FICOPROPADA. ESTILO DARK ALE. DE ALTA FROMENTAÇÃO. CREMOSA E COM AROMA DE MALTE TORRADO.

BEBA COM MODERAÇÃO

Marlboro

SMOKE RESPONSIBLY. DRINK RESPONSIBLY. New Southwestern Country Style at Your Retailer.

QUE HORAS ELA VOLTA?

Poema: De Elisa Lucinda – Mulata Exportação

“Mas que nega linda
 E de olho verde ainda
 Olho de veneno e açúcar!
 Vem nega, vem ser minha desculpa
 Vem que aqui dentro ainda te cabe
 Vem ser meu álibi, minha bela conduta
 Vem, nega exportação, vem meu pão de açúcar!
 (Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?)
 Minha tonteira minha história contundida
 Minha memória confundida, meu futebol, entendeu meu gelol?
 Rebola bem meu bem-querer, sou seu improviso, seu karaquê;
 Vem nega, sem eu ter que fazer nada. Vem sem ter que me mexer
 Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer.
 Sinto cheiro docê, meu maculelê, vem nega, me ama, me colore
 Vem ser meu folclore, vem ser minha tese sobre nego malê.
 Vem, nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente sambar.”
 Imaginem: Ouvi tudo isso sem calma e sem dor.
 Já preso esse ex-feitor, eu disse: “Seu delegado...”
 E o delegado piscou.
 Falei com o juiz, o juiz se insinuou e decretou pequena pena
 com cela especial por ser esse branco intelectual...
 Eu disse: “Seu Juiz, não adianta! Opressão, Barbaridade, Genocídio
 nada disso se cura trepando com uma escura!”
 Ó minha máxima lei, deixai de asneira
 Não vai ser um branco mal resolvido
 que vai libertar uma negra:
 Esse branco ardido está fadado
 porque não é com lábia de pseudo-oprimido
 que vai aliviar seu passado.
 Olha aqui meu senhor:
 Eu me lembro da senzala
 e tu te lembras da Casa-Grande
 e vamos juntos escrever sinceramente outra história

Digo, repito e não minto:
 Vamos passar essa verdade a limpo
 porque não é dançando samba
 que eu te redimo ou te acredito:
 Vê se te afasta, não invista, não insista!
 Meu nojo!
 Meu engodo cultural!
 Minha lavagem de lata!
 Porque deixar de ser racista, meu amor,
 não é comer uma mulata!

Uma vez feita a exposição de imagens, a leitura coletiva da poesia e as anotações acerca das impressões das educandas e educandos, sugerimos que seja realizado um debate geral não sobre a categoria teórica “gênero” como instrumento de análise da diferenciação sexual, mas sobre as impressões surgidas da análise das formas com que mulheres (brancas e negras) e homens são retratadas/os em campanhas publicitárias ou na mídia, indagando sobre a forma como essas características são produzidas socialmente ao longo da História, dos lugares e das mais diferentes culturas e vão sendo internalizadas pelos indivíduos por meio de um longo e complexo processo de socialização, que faz com que tais atributos sejam percebidos como instintivos e naturais.

Essa discussão entre o que é natural e cultural, entre o que seria inato ou socialmente construído é importante para que as/os próprios jovens amadureçam seus conhecimentos acerca dos conceitos e resinifiquem ou reformulem as próprias concepções sobre sexo, gênero e raça e como essas concepções permeiam o seu cotidiano.

É importante ressaltar no debate, o papel do movimento feminista na ampliação da categoria gênero, superando a concepção binária, biológica e inserindo tal categoria na perspectiva social e histórica, permitindo assim que outras identidades de gênero possam ser pensadas e outros papéis sociais possam ser desempenhados por tais identidades. Além disso, vale destacar também o papel dos feminismos negros, que ao questionar a categoria mulher como uma unicidade, denunciam que, além do sexismo, o racismo também ocupa esse lugar de subordinador/opressor sobre a mulher negra, quando interseccionado com demais marcadores sociais.

4º momento da aula: Por que feminismo negro? (2 hora aula)

Nesse momento da nossa oficina buscaremos responder a seguinte questão: Porque dividir o movimento feminista criando o feminismo negro, acaso não seria enfraquecer um movimento que tantas conquistas trouxe para as mulheres?

1º passo: Para iniciar o debate, sugerimos à professora ou professor que lance mão de uma das premissas do feminismo negro: trazer as mulheres para o debate na condição de sujeitas, contando elas próprias a sua história, para tanto, propomos trazemos a ativista negra Sojourner Truth que em seu discurso “E não sou uma mulher?” Já questiona o caráter universal da categoria mulher e expõe as várias questões que atravessam o ser mulher negra como a raça e a classe social, exemplificando um conceito que será cunhado mais tarde pelo feminismo negro, a interseccionalidade. A professora ou professor deverá imprimir e distribuir entre as/os educandas/os, o discurso, disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>.

Após a leitura sugerimos as seguintes questões para direcionar o debate:

- A visão amplamente difundida, inclusive em algumas das imagens da sessão anterior, de delicadeza e fragilidade femininas, também é direcionada à mulher negra?
- A partir do discurso de Sojourner Truth, que questões atravessam especificamente às mulheres negras? Podemos inferir que a luta das mulheres negras perpassa primeiramente a sua condição de humanidade?

2º Passo: Para entender o que é o feminismo negro e quais as suas premissas sugerimos o vídeo abaixo da intelectual negra Djamila Ribeiro sobre pensar o feminismo negro: "É combater uma divisão que já está posta", canal Roda Viva, 3min, 46seg. disponível em: <https://youtu.be/RSwkE6ScJLc>

Após a exibição do vídeo indagar as educandas e educandos:

- O feminismo negro divide o movimento feminista ou amplia as pautas do feminismo para inserir uma pluralidade maior de mulheres?
- Como os feminismos negros propõe o enfrentamento das mais diversas opressões que atravessam o ser mulher negra?

#FICA A DICA: Além da interseccionalidade, Lugar de Fala é outra contribuição importante do Feminismo Negro para pensar e instrumentalizar nossas práticas teórico metodológicas por permitir ampliar o nosso olhar para silenciamentos em nossas narrativas históricas, para refletir também até onde as representações sociais do ser mulher ou ser homem incorporam um padrão dominante das construções de raça. O que nos provoca a pensar sobre a

importância dessas perspectivas de feministas negras em nosso fazer histórico e nas maneiras de aplicar nas nossas aulas. Para ampliar o seu conhecimento acerca do conceito, sugerimos a leitura, que é Lugar de Fala de Djamila Ribeiro,

3º Passo: Uma das questões mais debatidas pelas mulheres negras e seus feminismos diz respeito a representação social da mulher negra, visando contestar os estereótipos de gênero e raça que giram em torno das mulheres negras; demonstrar imagens positivas em relação a essas mulheres e seus corpos tem sido fundamental na construção dos feminismos negros

Assim sendo, a representatividade é importante, a ressignificação de imagens acerca da própria mulher negra é importante. Nesse sentido, para encerrar a nossa oficina, propomos a divisão dos alunos em três grupos. Ao primeiro grupo será solicitado que busquem as imagens recorrentes de mulheres negras na mídia televisiva (novelas, propagandas de tv, etc.), as imagens devem ser buscadas, de preferência nos veículos de comunicação com grande alcance popular.

O segundo grupo deve pesquisar como as mulheres negras estão representadas nas propagandas dos bens de consumo do seu cotidiano. Assim sendo, devem observar supermercados, farmácias, restaurantes, shoppings, enfim lugares que fazem parte do seu cotidiano.

O objetivo das atividades propostas para os grupos é observar se as questões pautadas pelo feminismo negro, sobretudo nos últimos 10 anos (momento de maior incidência das pautas feministas negras em decorrência do cyberativismo) tem reverberado de forma positiva nas formas como as mulheres negras são representadas na grande mídia e se podemos verificar isso no nosso cotidiano.

O terceiro grupo deve selecionar 10 biografias de mulheres negras que foram e são importantes para o feminismo negro direta ou indiretamente ou mulheres negras do seu cotidiano cuja identidade negra os inspira. Uma vez selecionada as biografias estas devem ser apresentada na roda de conversa: “eu sou, porque elas são”. Pretende-se exercitar umas das premissas do próprio feminismo negro: ressaltar e reverberar a nossa ancestralidade, ou seja, reconhecer e valorizar o papel daquelas que prepararam todo o percurso para chegarmos.

#FICA A DICA: A professora ou professor pode sugerir a utilização desse e-book como material para pesquisa das biografias. Ele reúne, além de um glossário com vários conceitos importantes sobre a discussão sobre gênero, raça e sexualidade, além de uma série de biografias de mulheres diversas que contribuíram com os feminismos negros. [LIVRO-UNIFAL-GENERO-E-SEXUALIDADE-ROVAI-MONTEIRO-2021-1.pdf](#)

Quadro 3. Plano de Execução

OFICINA 3. Teresina: A quebrada e experiência juvenil
Público específico: Alunos do 6º ao 9º anos inscritos nas oficinas
Duração prevista: 4 horas/aula
Recursos Necessários: <ul style="list-style-type: none"> • Datashow; • Notebook; • Folhas de papel A4; • Caixa de som; • Pincel para quadro; • Texto xerocopiado.
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Entender como se constituíram historicamente o conceito de periferia; • Ampliar o conceito de Periferia(s), Território violento X Territórios violentados; • Evidenciar e debater a insuficiência do Estado, a desumanização dos favelados e o racismo; • Estimular a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os estigmas e as injustiças presentes na sociedade teresinense, especialmente em relação às comunidades de periferia; • Reconhecer a periferia/favela/quebrada de Teresina como lugar de resistência e de potencialidades culturais, sociais, econômicas. • Conhecer a realidade da vida juvenil nas periferias, destacando suas experiências, perspectivas e contribuições para a sociedade;
Quem vem para a roda: <ul style="list-style-type: none"> • Professora(o); educandas(os)
Questões Motivadoras: O que eu entendo por periferia ou quebrada? Quem mora lá? Como são os periféricos? Como esse território foi constituído? Território violento X Território violentado - Qual o meu conceito de periferia? Que desigualdades marcam a história de Teresina? Sendo moradores de comunidades de periferia em Teresina, como você descreveria esse território: Quais são suas características e desafios? Vocês acham que as pessoas das periferias têm as mesmas oportunidades que as pessoas que vivem em outras partes da cidade? Por quê? Como é a vida dos jovens que moram na periferia de Teresina? Quais são suas preocupações e aspirações? Como a experiência juvenil tem evidenciado a periferia como lugar de resistência?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

AÇÕES PROPOSTAS

Iniciando o debate acerca do processo de favelização (2 horas/aula)

1º Passo: Introduza a temática estimulando a reflexão acerca do que as(os) educandas(os) entendem por periferia. Nesse momento recomendamos à professora ou professor que apresente um mapa da sua cidade para as/os cursistas. No caso do meu território recomendo a apresentação do mapa de Teresina para que as/os cursistas identifiquem os bairros que eles consideram periferia/ quebrada. Em seguida, as/os cursistas serão indagados sobre que características destes bairros os fizeram aponta-los como periféricos. Por fim, será proposta a consulta ao dicionário a fim de coletar algumas acepções do termo para confrontar com as reflexões do grupo.

Após a leitura individual das respostas discentes, como forma de aprofundar a discussão, apresente o vídeo “O que é Favela? Vídeo - “O que é Favela? (Animação)”. (Duração: 6min32).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sxwTqGzCUyc>

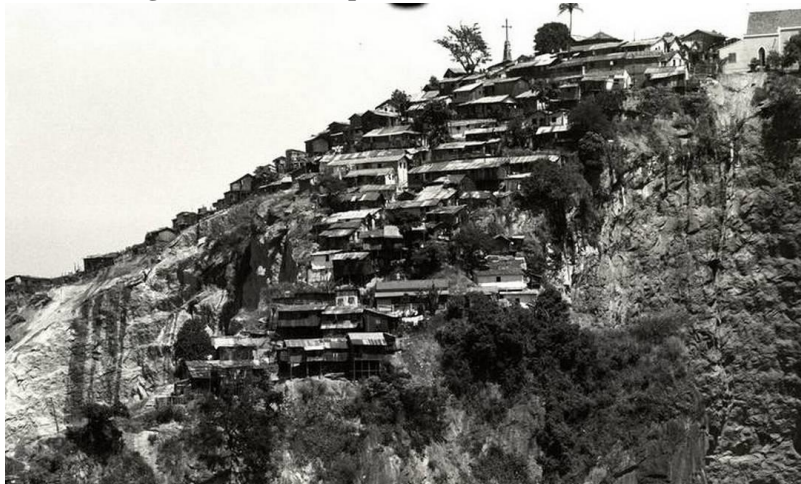
Após o vídeo, apresente perguntas problematizadoras sobre o tema, como:

- O que é a quebrada?
- Quem mora lá?
- Como são os favelados?

2º Passo: Sobre a temática do processo de favelização em Teresina, resistência negra à escravidão e da organização de quilombos, solicite aos alunos que respondam em seus cadernos as seguintes perguntas: Após a exibição do vídeo, organize um debate sobre a favelização, problematizando a formação das favelas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Apresente o fato de que a formação das favelas está relacionada com a abolição da escravidão e suas implicações, como a marginalização dos negros que, por falta de políticas de inclusão social, foram forçados a procurar refúgio em habitações irregulares, sem infraestrutura.

Para auxiliar na discussão sobre a favelização sugerimos a utilização das imagens abaixo:

Figura 1. Morro da providência 1ª favela do Brasil



A planta que cobria o Morro da Providência, conhecida como favela, deu nome a esse tipo de moradia
Foto: Agência O Globo - 21/05/1966

- Que características possuem as moradias do morro da providência, denominada como a primeira favela do Brasil?
- Podemos afirmar que a ocupação desse espaço pela população foi planejada, ou seja, houve a organização do Estado para garantir a segurança para as pessoas construírem suas casas?

Para esse momento da aula, sugerimos o uso de imagens que evidenciam o impacto da política higienista, modernista ocorrida durante o governo de Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e em Teresina, outro fator que estimulou o deslocamento das população pobre das regiões centrais para áreas periféricas.

Figura 2. Imagem do prefeito do Rio de Janeiro ateando fogo na favela onde mais tarde será um dos bairros mais nobres da cidade.



A destruição foi efetuada de modo inédito na história da cidade. O próprio prefeito (à direita) da cidade ateando fogo na favela Largo da Memória / O Malho, julho de 1942.

- As fontes históricas acima fazem referências ao bairro carioca Leblon, você já ouviu falar desse bairro? Eles ainda correspondem aos espaços mostrados nas fontes?

#FICA A DICA: Cara(o) professor(a). Acessando o link para as fotografias de favelas do Leblon disponíveis na Brasileira Fotográfica, o leitor poderá magnificar as imagens e verificar todos os dados referentes a elas. Além de acessar ao link, recomenda-se que a(o) professor(a) utilize imagens atuais do Leblon, um dos bairros destinados a pessoas de alto poder aquisitivo contrastando com os habitantes que originalmente viviam nessa localidade.

A discussão acima nos ajuda a introduzir a historicidade do processo de favelização em Teresina, que ainda em meados da década de 1940 também vivencia políticas públicas de Estado modernistas e higienistas que, ao criar espaços modernos e verdadeiros cartões postais para a cidade, também geram, com o deslocamento das populações pobres para as regiões periféricas, espaços precários e ausentes de infra estrutura básica. Sobre esse contexto, sugerimos que a/o Professor(a) utilize as informações do blog no link: <https://oestadonovonopiaui.blogspot.com/2010/04/as-maos-invisiveis-da-tragedia.html>, sobre os incêndios que recorrentemente assolaram a população pobre da cidade, que resultaram no

deslocamento desta para regiões periféricas e na construção, no local de uma das avenidas mais importantes da cidade, a avenida Miguel Rosa.

Recomendamos também a utilização dos depoimentos abaixo:

DEPOIMENTO1.

Teresina naquela época tinha muitas casas de palha, uma encostadinha na outra e qualquer negligência dos moradores, uma lamparina acesa ou um trempe com fogo para cozinha, uma panela de comida, podia pegar fogo nas paredes, que às vezes também eram de palha, e subir para o teto e assim, dava início a um grande incêndio que se propagava por trinta ou quarenta casas (Nascimento, Alcides, A cidade sob o fogo, modernização e violência policial, Recife 1999, p.232).

DEPOIMENTO 2.

Quando nós saímos da Miguel Rosa, onde tinha toda uma estrutura montada, aí fomos lá pro Buenos Aires, nós passamos exatamente três anos sem ter nada lá, não tinha água, não tinha energia, não tinha rua, não tinha nada e foram três anos de difícil situação, porque a gente estava numa situação atual, porque numa situação desejada e, de repente, chega e não tem mais nada[...] A dificuldade também que nós enfrentamos é que lá na Miguel Rosa nós tínhamos uma, praticamente, trinta, quarenta famílias que a gente foi visitar, eles foram mudados lá da Miguel Rosa pro Buenos Aires, e todo mundo ficou distante, entendeu? Aí a gente perdeu aquele vínculo de vizinhança (Depoimento de Francisco de Assis Soares Gondinho, concedido a Regianny Lima Monte).

- A partir da análise comparativa entre as fontes referentes à favela Largo da Memória no Rio de Janeiro e os incêndios que acometeram a população da Miguel Rosa em Teresina. Qual o papel do Estado no processo de deslocamento dessas populações para regiões periféricas?
- A partir dos depoimentos podemos inferir que pertenciam a que classe social?
- A partir dos depoimentos podemos inferir que os moradores desejavam sair da região onde moravam? Quais impactos sociais e afetivos o deslocamento trouxe para as populações que viviam nas regiões que viviam na atual avenida Miguel Rosa em Teresina?

Sobre o cotidiano da favela (1 hora aula):

3º Passo: Propomos a utilização de alguns depoimentos de moradores de diferentes periferias no Brasil e em diferentes épocas. Tais depoimentos nos ajudam a entender mudanças e permanências nesse território ao longo do tempo. Sugerimos a organização, pelos alunos, de um painel onde serão expostos os fatos históricos descritos nos depoimentos de acordo com a época, o lugar em que aconteceram. Pretendemos com isso possibilitar aos educandos a visualização das semelhanças e diferenças das vivências dos moradores de periferia no tempo e no espaço.

Esperamos que ao final dessa etapa, as/os educandas/os possam ter subsídios para responder aos seguintes questionamentos:

- Território violento X Território violentado - Qual o meu conceito de periferia?
- Que desigualdades marcam a História de Teresina?
- Como moradores de comunidades de periferia, em especial a periferia de Teresina, como você descreveria esse território: Quais são suas características e desafios?

Fonte 1. Trechos do livro “Quarto de Despejo” que é uma edição dos diários de Carolina Maria de Jesus e relata a amarga realidade dos favelados na década de 1950 em São Paulo.

“... As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora do uso, digno de estar num quarto de despejo” (JESUS, 2014, p.37)

Foto: UFRJ/Divulgação

“16 de maio. Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer ... Será que é só eu que levo esta vida? Eu quando estou com fome quero matar Janio, quero enforçar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos.” (JESUS, 2014, p.33)

“Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta [...] O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.” (JESUS, 2014, p.64)

Seleção de trechos realizada por Silva,Thays Leal; Carmo, Ana Carolina Rigoni, 2021,p.55.

Fonte 2.

“13 de Maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos Nas prisões os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz. Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: – Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandeilhe um bilhete assim: – “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude catar papel. Agradeço, Carolina”. Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome! (Jesus, 2014, p.30).

Fonte 3.

Dois relatos do jovem Kacau, morador do bairro Santa Maria da Codipi, periferia de Teresina:

O que a gente sente é um descaso do Poder Público. Em mais de trinta anos de bairro, nunca teve a preocupação de nada, praticamente nada. Não tinha uma água de qualidade, tratada, só agora, e a gente sabe que com outros interesses, é que estão construindo a estação de tratamento de água. E tudo aqui tem sido assim: o próprio alargamento da Avenida Poty, vem por interesses de empresários, vem por causa de uma grande empresa que trabalha com reciclagem e produção de embalagens, latinhas e tal. Antes disso, ninguém nunca tinha se preocupado. Triplicou-se a população, só que com problemas três vezes maiores. Não melhorou a qualidade da água. Transporte público é ineficiente, se você pegar um ônibus cinco horas da manhã – ou em qualquer hora – o ônibus já vem lotado do Jacinta Andrade. A gente vê que não tem uma preocupação para melhorar a vida dos moradores. Vem a falta ou a ausência de políticas para a comunidade, saneamento, saúde, educação, tudo aqui funciona de forma precária. Um bairro com mais de cem mil habitantes, há pouco menos de cinco anos é que tem um hospital de urgências que não atende uma demanda, não tem o perfil de um hospital de urgências, funciona de forma precária. Não tem maternidade, não tem meios para tratar de casos mais complexos, só os básicos (Kacau, 2014).

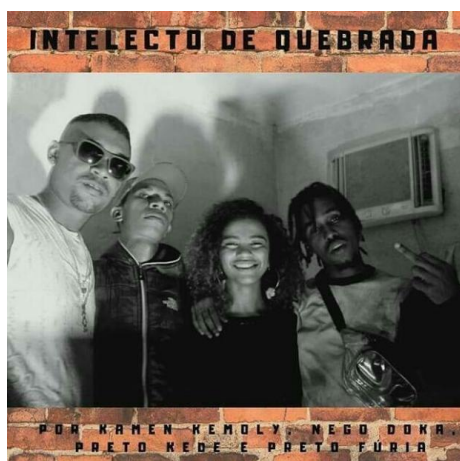
A ação efetiva do Poder Público, do Estado aqui, é a repressão através da polícia. A polícia está na comunidade, atua na comunidade, e a gente achava que isso poderia provocar o Poder Público. Eles mandam a polícia pra cá, a violência não diminui, pelo contrário. De uns tempos pra cá, ela continua cada vez mais presente na vida da comunidade, de várias formas. Inclusive provocadas por abuso de poder do policial. E outros tipos de violência. Perto da gente, moradores sobrevivem, não vivem, sobrevivem com o mínimo do mínimo. Isso revolta um pouco a gente. O bairro cresceu muito, mas continua com muitas necessidades (Kacau, 2014).

Fonte 4.

Poesia (*slam*) de Luz Ribeiro “Eu, que só sei abrir janelas”, disponível <https://youtu.be/TIAEEHcWGLM>.

Fonte 5.

Rappers do MA e PI lançam clipe ‘Intelecto de Quebrada’ disponível no link: https://youtu.be/7GIg_gZGyJ4



Fica a dica: Para estimular o debate:

- No depoimento de Carolina de Jesus de 13 de maio de 1958, a autora afirma ainda vivia numa escravidão- a fome. Que outras opressões a população negra enfrenta atualmente?
- Observando os diferentes depoimentos, podemos verificar que o tempo passou, as cidades cresceram e a realidade de quem vive nos territórios periféricos mudou?
- Que desafios os moradores desses territórios veem enfrentado ao longo do tempo?
- Que formas de resistência moradores de periferia tem elaborado?

PERIFERIAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA (1 hora aula)

4º passo: Apresentamos as periferias como espaços de resistência e de criação de identidades culturais únicas, com uma rica diversidade de expressões artísticas, culturais e comunitárias protagonizadas, principalmente pelas juventudes. Destacamos iniciativas de cunho cultural, político e social que tem movimentado a quebrada e o centro da região metropolitana de Teresina buscando dar visibilidade às potencialidades da periferia em detrimento dos estereótipos de violência e criminalidade.

Figura 1 e 2. Espaços de lazer e entretenimento:



Fonte: Créditos Wagner Santos

A PERIFERIA É O CENTRO!

Coletivos culturais promovem atividades como forma de luta e resistência
POR: ALDENORA CAVALCANTE | FOTO: MAURÍCIO POKEMON
15 DE AGOSTO DE 2017



Na Santa Maria da Codipi

Final da tarde de domingo no extremo norte de Teresina. Um grupo de jovens se reúne em uma das praças públicas do bairro Francisca Trindade para realizar uma ação de grafiteagem promovida pelo Coletivo Ruaz. Em uma das mãos um spray e na outra o papel rabiscado com o desenho que estava tomando forma na parede. O chão repleto de pontos coloridos que escondiam de garrafas de plástico cheias de tinta. Homens e mulheres juntos levando tarde a dentro o fazer artístico com diversão e se preparando para a apresentação de artistas do bairro durante a noite. Alguns moradores observam curiosos o que se passa naquele lugar que dias antes foi palco de desavenças entre dois rapazes, levando um deles a morte.

O bairro faz parte da grande Santa Maria da Codipi. O local é recorrente nos noticiários pela prisão de traficantes e apreensão de drogas. Mas o que muita gente não sabe é que, por entre aquelas ruas pouco ordenadas, a arte e a vontade de mudança por meio da cultura é o que faz a cabeça de jovens que cresceram ouvindo histórias sobre violência e falta de oportunidade.

"O bairro sempre se destacou de forma negativa, seja por problemas com a falta de saneamento ou pela violência. Muitas vezes quem mora lá não se enverga nessa realidade que é mostrada na mídia. A gente mora em um bairro que tem um valor cultural muito rico", enfatiza Fliebert Rodrigues, educador social, fazendo referência às atividades de grafite, hip hop, dança, capoeira e outras que acontecem na região, promovidas por Coletivos Culturais como o

Fonte: Disponível em : <https://revistarevestres.com.br/reves/cultura/a-periferia-e-o-centro/>

Figura 3. A agência das juventudes de periferia tencionando o estado para pensar políticas para a periferia e a partir da periferia.



Figura 4. Grafite e empoderamento feminino.



Fonte: Foto do perfil de arteurbanateresina.
PERSONA. Artistas: Prih.
Evento: Tinta na Federal. Local: Ufpi

Fica a Dica: Sugerimos à professora ou professor que solicite à turma a apresentação de sua Quebrada sob diferentes perspectivas, utilizando registros em vídeo, fotografias ou relatos escritos. Espera-se que os cursistas abordem seus territórios a partir de diversas perspectivas. Devemos estar atentos aos aspectos que serão destacados e àqueles que poderão ser silenciados, pois essas escolhas refletirão como os alunos vivenciam e percebem esse espaço.

Quadro 4. Plano de Execução

OFICINA 4. <i>Slam</i> : Escrita marginal e periférica
Público específico: Alunos do 6º ao 9º anos inscritos nas oficinas
Duração prevista: 4 horas/aula
Recursos Necessários: <ul style="list-style-type: none"> • Datashow; • Notebook; • Folhas de papel A4; • Caixa de som; • Pincel para quadro; • Texto xerocopiado.
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar para as/os educandas/os o estilo de poesia Slam, suas características e importância cultural; • Incentivar os alunos a refletir sobre suas próprias identidades e a importância da representatividade na arte e nas literaturas; • Estimular discussões acerca da juventude de periferia, gênero e raça presentes na poesia slam; • Oportunizar espaços para que as/os educandas/os exercitem a escrita de si através da poesia falada (Slam);
Quem vem para a roda: <ul style="list-style-type: none"> • Professora(o); jovens poetas/slammers e educandas(os)
Questões Motivadoras: <ul style="list-style-type: none"> • O que é poesia para você? • Você já ouviu falar sobre Slam? O que você sabe sobre o estilo de poesia? • O que esses eventos, e os respectivos sujeitos neles atuantes, têm a nos dizer e a propor? • O que faz dos <i>slams</i> tão atrativos para a juventude de periferia? • Como você se identifica com sua comunidade ou bairro? Você acha que suas experiências podem ser uma fonte de inspiração para a escrita poética? • Porque é importante que diferentes vozes e perspectivas sejam representadas na literatura e na arte?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

AÇÕES PROPOSTAS

1º momento: Apresentando o Slam.

Antes de apresentar o slam e a suas peculiaridades dentro do gênero poético, propomos uma prévia conversa acerca das concepções de poesia que as/os educandas/os possuem, bem como a concepção de poesia de alguns poetas.

- Pergunta motivadora: O que é poesia pra vc?
- Recursos didáticos: Quadro branco, a frase impressa em tamanho visível para a turma (Poesia é...), fita gomada, pedaços de papel, um envelope ou uma caixinha com pedaços de papel com a mesma frase: Poesia é... completada por poetas de diversos tipos de poesia. Para esse momento a/o professora irá colar a frase “Poesia é” no quadro e distribuir os pedacinhos de papel para que cada participante da oficina escreva a continuação da frase. Após ouvir e colar no quadro as respostas de todas/os, a professora ou professor deve projetar para a turma o vídeo: “Você já foi poesia hoje?” da poeta Mariana Felix disponível no link: <https://youtu.be/sqOKyxY7wyU>. Em seguida, deve

pedir que os educandos tirem os papezinhos de dentro do envelope ou caixinha e leiam em para a turma a definição de poesia de outros poetas.

Espera-se com a dinâmica as/os educandas/os percebam a diversidades de concepções acerca da poesia e percebam qual destas várias concepções mais a/o identifica.

Para finalizar esse primeiro momento, buscaremos responder a seguinte indagação: Afinal, o que é Slam?

Para responde-la, recomendamos que a professora ou professor distribua cópias impressas do texto abaixo:

Slam: a poesia que encanta a juventude de periferia

O *slam* surge em 1984, em Chicago, Estados Unidos. Em um bar de *jazz*, onde costumavam ocorrer declamações e saraus de poesia, o trabalhador da construção civil e também poeta Mark Smith teve a ideia de fazer uma “batalha de poesias”. Junto com seu grupo *Chicago Poetry Ensemble*, ele cria o Show-Cabaré-Político-Vaudevilliano. A ideia inicial de Smith, que visava popularizar a poesia em detrimento dos modelos de saraus elitistas e formais, ganhou cada vez mais adeptos e logo se espalhou por várias partes do mundo.

Do ponto de visto prático, o slam é uma batalha de poesia falada onde, na maior parte das comunidades de slam, existem três regras fundamentais que são mantidas: os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical. Outros dois pontos fundamentais dentro de um slam de poesia, são os jurados e o público. São cinco jurados, escolhidos aleatoriamente dentre o público presente, levando-se em consideração o máximo de diversidade possível. Os jurados têm a missão de dar notas aos poemas apresentados e, para tanto recebem plaquetinhas, ou papéis onde marcam notas de 0 a 10. As placas são levantadas individualmente, imediatamente ao final de cada poema, e dessa maneira não há tempo para análises demoradas, o impacto da performance e das palavras é o que geralmente é “julgado”. A menor e a maior nota caem para que não haja favorecimentos ou desfavorecimentos propositais. É feita uma média e o poeta que consegue a maior pontuação nas rodadas é o campeão da noite

No Brasil o slam chegou através da atriz e poeta Roberta Estrela D’Alva, em 2008. Estrela D’Alva faz parte do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos que juntos montaram o *Slam ZAP! – Zona Autônoma da Palavra*. Ele ocorre há dez anos em um bar no bairro da Pompéia, Zona Oeste de São Paulo. O segundo slam a ser formado no país foi o Slam da Guilhermina, em 2012, zona leste da cidade de São Paulo. Esse tem a característica de ocorrer em espaço ao ar livre, ao lado da estação de metrô, em uma praça pública aberta à toda comunidade da região e com fácil acesso ao restante da cidade. No Brasil, o slam se insere nesse processo de conquista crescente de espaço por grupos excluídos, oprimidos ou marginalizados e tem como principais protagonistas os jovens das periferias. Nesse sentido, destacamos como marco importante para o slam no país, o ano 2013, no contexto dos movimentos de juventude que ocorreram em todo o país, nasce o Slam da Resistência que, ao fazer uso das redes sociais para divulgar as batalhas, os poetas e as poesias, contribui significativamente para tornar o slam cada vez mais popular e atingir as regiões mais longínquas do país. O slam brasileiro se caracterizou a partir daí, por ser realizado em locais abertos, permitindo a entrada democrática de todas as pessoas e impondo aos pedestres que por ali passam a presença de grupos de jovens poetas e seu público. Não há qualquer rigidez ou imposição de temática aos slammers, mas existe uma tendência a tratar de temas como racismo e empoderamento de mulheres e jovens negros, repressão policial e violência do Estado, exclusão de direitos, sexualidade e temática LGBTQ+, feminismo, machismo e autoafirmação feminina.

(Texto resumido baseado em: D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. **Revista Synergies Brésil**, n.09, 2011. p. 119-126).

2º momento: O Slam como a escrita antirracista

Para falar sobre o slam enquanto uma escrita marginal e periférica e antirracista, propomos uma roda de conversa com jovens slammers intitulada: “O papo é reto”. Para a roda de conversa deve se preparar previamente:

- Pedir que as/os slammer selecionem três de suas poesias para participar de uma batalha de slam durante a oficina;
- Pedir às/aos educandas/os que leiam ou releiam o texto acima (Slam: a poesia que encanta a juventude de periferia) como uma fonte de pesquisa acerca do slam e anotem as dúvidas ou perguntas a serem feitas para as/os slammer
- A professora ou professor deverá preparar algumas perguntas norteadoras para auxiliar na condução da roda de conversa como: Como você começou a participar do slam? Que contribuições o slam trouxe para a sua vida, para a sua realidade social? Suas poesias são escritas acerca de você e da sua comunidade?

Recomendamos que a professora ou professor inicie a conversa simulando com as/os jovens slammers uma batalha de slam, ou seja, as/os slammer vão declamar e performar suas poesias e as/os educandas/os serão público e juradas/os (5 educandas/os devem ser escolhidas/os para serem juradas/os). O Objetivo dessa vivência é permitir às/aos participantes da oficina sentirem o impacto da Poetry slam, sentir-se atravessadas/os pela poesia, pela performance e por todas as questões sociais contidas nela e, por fim estimulá-los a começar a escrever as suas poesias.

Após a dinâmica, deve se iniciar a roda de conversa pela fala das/dos cursistas acerca das experiências vivenciadas por elas/eles no slam simulado. Recomendamos para essa fase da oficina, que a professora ou professor direcione as seguintes perguntas aos educandos:

- Você acha que a escola é um espaço potencializador para ampliar a nossa voz? Se a resposta for negativa, como potencializar esse espaço?
- O que mais chamou a sua atenção durante a performance?
- Você concorda com a ideia de podermos usar a palavra para manifestar questões importantes para a sociedade?
- Para você, o que significa usar o texto como política para respirar? Explique

Logo em seguida sugerimos que a professora ou professor deve iniciar lançando algumas perguntas às/aos jovens slammers Como você começou a participar do slam? Você já escrevia poesias ou como você aprendeu a escrever e performar? Que contribuições o slam trouxe para a sua vida, para a sua realidade social? Suas poesias são escritas acerca de você e da sua comunidade?

Observação: Tais perguntas devem ser feitas de forma gradual e, na medida que julgar necessário, uma vez que o intuito dessas é estimular as/os cursistas a perguntarem, caso sintam -se à vontade para fazê-lo e as perguntas feitas por eles ajudem a explorar o máximo de informação acerca das experiências das/os slammer com o slam.

Ficaadica: Para ajudar a responder a pergunta motivadora: O que faz do *Slam* uma escrita marginal de periferia? recomendamos a leitura:

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Literatura marginal:** os escritores de periferia entram em cena. São Paulo, 2006. 211 págs. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo – USP, 2006.

Por fim, para nos ajudar a debater acerca do questionamento: O *Slam* pode ser uma escrita antirracista? sugerimos que ambos, slammers e cursistas, assistam ao vídeo da cantora, compositora e poetisa Cinthya Santos, conhecida como [Kimani](https://youtu.be/1p1pC4HPJwY): “Deixa eu dizer o que penso dessa vida”, disponível no link: <https://youtu.be/1p1pC4HPJwY>

A partir do vídeo a professora ou professor poderá intermediar um debate acerca dos vários temas sociais presentes na poesia: racismo e a sua interseccionalidade com o gênero e a classe social. Esperamos que tal debate plante reflexões importantes na cabecinha das/dos cursistas para as suas escritas e para a próxima oficina: “Apresentando o *slam* como ferramenta de empoderamento”.

Quadro 5. Plano de Execução

OFICINA 5: Apresentando o <i>Slam</i> como ferramenta de empoderamento feminino
Público específico: Alunos do 6º ao 9º anos inscritos nas oficinas
Duração prevista: 4 horas\aula
Recursos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • Datashow; • Notebook; • Folhas de papel A4; • Caixa de som; • Pincel para quadro; • Texto xerocopiado.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o Slam das Minas como espaço específico de pautas femininas;

- Explorar o papel do Slam como ferramenta de empoderamento para mulheres e meninas;
- Incentivar as/os educandas/os a expressarem suas próprias experiências e perspectivas através das escrita e da performance poética;
- Fomentar um ambiente inclusivo e de apoio mútuo, onde todas as vozes sejam valorizadas;

Quem vem para a roda: Professora (o), jovens slammers e educandas (os)

Questões motivadoras:

- O que é empoderamento?
- Nas expressões culturais de periferia existem exclusões ou desigualdades de gênero?
- Porque se criar um Slam das minas?
- É possível criar um ambiente seguro para que meninas e mulheres possam se expressar sem opressões?
- Você já se sentiu excluída/o ou sub representado em algum contexto cultural? Como isso afeta sua identidade ou auto estima?
- O Slam pode ser um instrumento de empoderamento para meninas e mulheres?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

AÇÕES PROPOSTAS

As atividades propostas nesta oficina, serão realizadas em dois momentos descritos abaixo. Estas ações serão orientadas pelas perguntas motivadoras dispostas no plano de execução.

1º momento: Esta etapa será iniciada com a exibição do documentário Slam *das Minas - Seja heroína, seja marginal*, disponível no link <https://youtu.be/xNWBpKcsY4w>, onde é apresentada a trajetória de várias slammers femininas, assim como, a criação do coletivo e a importância deste espaço para cada uma delas. A partir, deste documentário é possível iniciar algumas discussões pensando na trajetória das artistas e o depoimento delas sobre a transformação que o Slam causou nas suas vivências. Estas discussões podem ser iniciadas com as seguintes perguntas norteadoras:

A partir desta pergunta norteadora a professora ou professor pode questionar os alunos se a escola também pode ser um ambiente empoderador, se a resposta for negativa, pode questionar os alunos quais ações seriam necessárias para torná-la.

- Porque se criar um Slam das minas?
- É possível criar um ambiente seguro para que meninas e mulheres possam se expressar sem opressões?
- Você já se sentiu excluída/o ou sub representado em algum contexto cultural? Como isso afeta sua identidade ou auto estima?

Orientar o aluno que não se sentir confortável para responder oralmente anotar sua resposta no diário.

Com o desenvolvimento da discussão e o depoimento dos estudantes é importante que o professor estabeleça uma conexão entre as educandas e as artistas apresentadas, apontando as semelhanças existentes, ressaltando que estas *slammers* também são meninas negras de periferia que encontraram no Slam um espaço de empoderamento, um ambiente seguro para discutir problemáticas que as atingem de forma individual e coletiva, mas também como um mecanismo capaz de lhes dar instrumento de enfrentamento frente às opressões diárias finalizando o primeiro momento e dando o início ao segundo.

2º momento: Agora será apresentado para os estudantes as letras dos slams contidos no e-book *Slam insubmisso 2021*, nesse momento, apresentaremos a biografia das *slammers* que fizeram parte do e-book, sempre estabelecendo a conexão entre as educandas e estas artistas, assim como, utilizando as perguntas norteadoras para iniciar o debate.

Nesse sentido, a primeira letra a ser apresentada é *Estatística* da autora Jéssica Preta, onde ela explicita a cultura de estupro presente na nossa sociedade que atinge principalmente mulheres e meninas pretas, já que estas estão mais frequentemente em situação de vulnerabilidade social. Nesta poesia, a autora busca realçar a normalização desta cultura na nossa sociedade, para isso, apresenta ditados populares presentes na nossa sociedade, problematizando-os.

Pergunta norteadora: Nas expressões culturais de periferia existem exclusões ou desigualdades de gênero?

Quadro 6. Trechos que podem ser utilizados durante o debate

<p>“De 10 mulheres que conheço 9 já foram abusadas A décima não se lembra ou não percebeu que foi violada É que a cultura do estupro está muito enraizada Aí a gente confunde malicioso aperto com abraço camarada Toques sutis na minha perna No meu peito Na minha saia Tudo parece normal para quem está acostumada”</p>	<p>“Já dizia os mais velhos homem é caçador e a mulher é a caça Se aproveitam de tudo inclusive psicologicamente Passam a mão sem aval porque você é irreverente”</p> <p>A letra pode ser encontrada na página 29 do e-book.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em seguida podemos apresentar a letra da mesma autora intitulada *Sai da esquina*, onde a artista busca apresentar o drama vivenciado por muitas mães periféricas brasileiras que se preocupam com a morte precoce de seus filhos, já que o Estado criminaliza jovens negros. Essa música busca alertar a esta juventude sobre a importância de “sair da esquina”, ou seja, de se

afastar da criminalidade presente em bairros periféricos e principalmente explicitar que a busca pelo acesso a bens de consumo através de atividades criminosas pode trazer um fim trágico e precoce para esses jovens. Neste momento, é importante ressaltar o papel transformador que a educação pode ter na vida destes estudantes, buscando afastá-los dessa realidade.

Pergunta norteadora: O que é empoderamento?

Quadro 7. Trechos que podem ser utilizados durante o debate

<p>“De repente a notícia Ele morto lá no chão Nem prenderam, nem avisaram Só “fizeram o balão” Sente a dor O odor De uma família em extinção Sente a dor O horror De perder mais um irmão”</p> <p>“ Sai da esquina Só tua mãe vai chorar É meia-noite e trinta E meu coração palpita Cadê esse menino que não chega dessa esquina?”</p>	<p>“ Na saga do desespero O moleque quer dinheiro Ele quer dignidade Quer ter carro e comida Quer ser homem de verdade”</p> <p>“Ninguém liga para o teu choro Se “vai um e vem dezoito” Enquanto eles comem carne ‘Tu trafica’ por biscoito Então ouve a tua irmã E vem comigo estudar Porque se tu arrepiar Eles podem te matar Saí da esquina!”</p> <p>A letra pode ser encontrada nas páginas 26 a 28 do e-book.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A terceira letra a ser analisada e que será utilizada para finalizar o segundo momento é *Convocação* da mesma autora, com essa poesia a *slammer* traz um questionamento em relação a presença feminina nos Slam, assim como de outras minorias como por exemplo membros da comunidade LGBTQIA + que sofrem diversas opressões na periferia. Esta letra alerta para a importância da união destes grupos minoritários para que juntos possam ter acesso a estes e outros espaços, assim como, a potência que os movimentos sociais podem alcançar ao se organizarem de forma mais abrangente e inclusiva.

Pergunta norteadora: O Slam pode ser um instrumento de empoderamento para meninas e mulheres?

Quadro 8. Trechos que podem ser utilizados durante o debate

<p>“ Andei fazendo as contas E tem alguma coisa errada O movimento ‘tá’ forte Os pretos estão vindo Os pobres, nem se fala Mas os meus olhos treinados estão sempre a procurar</p>	<p>“Será possível que ainda não deu para entender? Segregação é manobra do Estado para diminuir nosso poder Dividir, conquistar, você já ouviu esse lema? Fragmentar esse todos é o maior</p>
--	---

<p>Onde é que estão “as minas” na hora de rimar? E eu vou além se é para falar de minoria Onde é que estão as gays lá da periferia? ‘Tá’ faltando gente aqui Isso não vai passar em branco Só vai passar em bando”</p> <p>A poesia pode ser encontrada na página 25</p>	<p>esquema É que a gente junto vira agência Vira potência e resistência Ninguém aguenta Atura ou surta Reclama alto Sem medo de morrer porque pelo todo está guardado E o nosso lugar de fala, mano Nesse caso é um só Somos todos “fudidos” do sistema dó Do sistema dor Cismados, mas ressignificados pelo sistema amor É por isso que eu não vou calar Eu vou gritar ‘tá’ faltando gente aqui E é nossa responsabilidade chamar!”</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Recomendamos que após a discursão e análise dos trechos das referidas poesias, a professora ou professora oriente às alunas ou alunos a escrever as suas experiências no seu diário ou caderno de registros, uma vez que as suas experiências registradas ao longo das oficinas será utilizada na próxima oficina como amostra da escrivência das/dos participantes desse percurso formativo de 6 oficina e servirá como matéria prima para a elaboração das suas poesias.

Quadro 9. Plano de Execução

OFICINA 6: <i>Slam Insubmisso 2021</i>: exercitando a escrita marginal periférica
Público específico: Alunos do 6º ao 9º anos inscritos nas oficinas
Duração prevista: 4 horas\ aula
Recursos necessários: Datashow; Notebook; Folhas de papel A4; Pincel para quadro; Texto xerocopiado
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> ● Explorar o conceito de escrivência da escritora Conceição Evaristo fazendo uma relação com o Slam, apresentando a poesia Slam como um exemplo de escrivência. ● Ressaltar a importância da escrita de si para sujeitos marginalizados, já que, está pode agir como instrumento de empoderamento. ● Situar a poesia Slam como um produto cultural periférico. ● Apontar a importância da utilização da performance corporal nas batalhas de Slam, apresentando este fator como essencial para o empoderamento dos <i>Slammers</i>. ● Orientar a produção individual ou coletiva de Slam pelas/os participantes da oficina;
Quem vem para a roda: Professora(o); jovens slammers e educandas(os)
Questões Motivadoras: <ul style="list-style-type: none"> ● O que é escrivência? Como você entende o conceito de Conceição Evaristo?

- Como a poesia Slam pode ser considerada um exemplo de escrevivência?
- Por que é importante para os sujeitos marginalizados escreverem sobre si mesmos e suas experiências?
- Como você tem se sentido, ao longo das oficinas, ao exercitar a escrita para expressar suas próprias experiências ou a realidade da sua comunidade?
- Quais desafios você acha que enfrenta ao criar uma poesia Slam e como a escrevivência pode te ajudar nesse processo?
- Como você acha que a combinação de escrita e performance pode transformar a forma como uma mensagem é recebida pelo público?
- Como a performance corporal contribui para o empoderamento nas batalhas de Slam?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

AÇÕES PROPOSTAS

Esta atividade será desenvolvida em três momentos diferentes, no primeiro e segundo momentos discutiremos sobre o conceito de escrevivência e buscaremos exercitá-lo através a produção das poesias das/dos participantes da oficina, utilizando como matéria prima as anotações que estas/estes fizeram no seu diário de bordo ao longo do nosso percurso formativo. Para esse momento, sugerimos à professora ou professor que convide uma ou um slammer para auxiliar no processo produtivo. Já no terceiro momento, debateremos sobre a importância da performance do corpo na poesia Slam, para este segundo momento precisaremos da cooperação novamente da/do slammer e/ou de um/uma professor(a) de teatro ou dança para desenvolver atividades com as/os estudantes e estas/estes que possam ser despertados para o uso do seu corpo enquanto instrumento artístico.

1º momento: Para esse momento da oficina, buscaremos responder as seguintes questões motivadoras:

- O que é escrevivência? Como você entende o conceito de Conceição Evaristo?
- Como a poesia Slam pode ser considerada um exemplo de escrevivência?
- Por que é importante para os sujeitos marginalizados escreverem sobre si mesmos e suas experiências?

Iniciaremos esta etapa com a apresentação de uma entrevista da autora Conceição Evaristo onde ela explica o conceito de *Escrevivência* (sugerimos a utilização do vídeo “O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo” disponível no link https://youtu.be/3CWDQvX7rno?list=PLaV4cVMp_odyDPYFplPak8xp9wcKcvtIf) e a sua importância para sujeitos marginalizados, ressaltando o caráter empoderador desta prática, haja vista que, ela permite que os indivíduos contem as suas experiências através do seu ponto de vista. Em seguida, seguiremos, que uma/um slammer seja convidado para a roda de conversa, com o objetivo de estimular uma discussão demonstrando como o Slam é um exemplo claro de escrita de si e como tal cumpre com o papel de ajudar jovens a encontrarem um espaço seguro

para discutir as injustiças sociais sofridas, como também a criarem um coletivo para buscar mecanismos de enfrentamento a estas opressões e para além disso, estas poesias também podem ser responsáveis pelo letramento racial de muitos, já que, as Slammers possuem referências de diversas intelectuais negras brasileiras tais como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro.

Para exemplificar o que está sendo explicitado utilizaremos a poesia *Atlântica* de autoria da Slammer Carmem Kemoly que nos traz a referência a diversos intelectuais brasileiros, bem como, apresenta o conceito de diáspora africana e colonialidade ao falar sobre a dominação intelectual eurocêntrica que regula a produção cultural de povos minoritários a uma posição inferiorizadas.

Quadro 10. Trechos que podem ser utilizados durante o debate

<p>“Toda vez que eu dou um passo O mundo sai do lugar Toda vez que eu dou um passo preto Vem a história branca me confrontar Me afrontar, tentar me dominar Toda vez que essa corrente eu tento tirar Vem a escrita eurocêntrica tentar me derrubar Me desequilibrar, duvidar, tentar me formatar, me moldar, me enganar Feito um muro de pedra, que separa o bom do ruim”</p> <p>A poesia pode ser encontrada entre as páginas 13 e 15.</p>	<p>“ Beatriz Nascimento foi quem falou “Atentai à diáspora brasileira que vem pro Sudeste Do Norte e do Nordeste” Atravessaram o Atlântico Negro, não vieram por ibope Construíram esse país pelos mares, fazendas, indústria têxtil, metalúrgica Mas não ganharam nenhum holofote À noite, continuam a subir o morro 14 e lutar por dias melhores Mas se segura ladrão, que nosso bonde tá forte! Esperança Garcia, preta piauiense escravizada, até a OAB já teve que oficializar nossa primeira brasileira advogada”</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em seguida, utilizaremos a poesia *Geracional* escrita por Van Cerqueira para discutir problemáticas inerentes às gerações mais jovens que já nasceram em um mundo hiper conectado, apresentando como essa constante exposição às redes sociais pode afetar a auto estima de jovens negros periféricos, ressaltando a importância de se conectar através das mídias com indivíduos que possuam um contexto social parecido com o seu e portanto poderá contribuir de forma mais significativa. Nesta poesia, a autora também reflete sobre o esvaziamento ocasionado pela busca por aprovação nas redes, onde o número de *Likes*, seguidores e visualizações é mais relevante que conexões reais, para solucionar essa problemática a autora apresenta o resgate da ancestralidade.

Quadro 11. Trechos que podem ser utilizados durante o debate

<p>“Geração oprimida, reprimida, perdida. Comendo cérebros nas redes como zumbis Sem afeto Sem teto Emprego, sem grana! Cancelando por divergência teórica e por querela até os próprios irmãos. Qual o nosso plano de emancipação? Se apegando a textão, tweet, like E esquecendo da grande revolução: a ancestralidade, o livro e a caneta na mão.”</p> <p>“Precisamos das Dora Milajes e dos Panteras Negras saindo das telas e da ficção, Partindo para ação, porque Malcom X tá em prantos vendo o tanto de ódio entre os manos. Passar pano não é a ideia, mas linchamento é uma prática racista. O caráter não tem cor, sabemos. Mas o ódio tem! E Quando um de nós tomba, todos nós tombamos.”</p>	<p>“É o Dilema das Redes! Os dedos deslizam na timeline Enquanto o time passa ligeiro e você perde o dia inteiro. Sobrevivendo ao like, a lama, a trama de uma vida em chamadas Onde o quadrado todo é branco. Criamos um mundo paralelo, cibernético. Para esquecer da realidade ou para fugir da verdade? Não, não irmãos! Não podemos esquecer da chacina do cabula E das irmãs pretas que continuam em prantos Por cada Negro Drama assassinado pelo estado”</p> <p>Podemos encontrar esta poesia nas páginas 46 e 47</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Por fim, para finalizarmos o primeiro momento, discutiremos a poesia Cria Ativa, onde a autora Jéssica Preta faz um trocadilho entre a palavra “criativa” e a gíria “cria” utilizada para se referir a pessoas nascidas em zonas periféricas principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Com este jogo de palavras, a poetisa, apresenta o conceito de cria ativa, isto é, uma pessoa que utiliza a sua arte para denunciar as problemáticas que assolam a ela e a sua comunidade e para além disso, utiliza as oportunidades possibilitadas pela sua arte para ajudar outras companheiras e companheiros, ou seja, uma Cria Ativa é uma pessoa que vivencia na prática o conceito de escrevivência.

2º momento: Após as discussões acerca do conceito de escrevivência e de observar a utilização desse conceito nas poesias do Slam Insubmisso 2021, dedicaremos esse segundo momento à prática, ou seja, à produção das poesias pelas/os estudantes. Com o auxílio da slammer, as/os estudantes serão orientados a produzir, individualmente ou coletivamente suas poesias. Para tanto será utilizada, como matéria prima básica as anotações feitas ao longo das oficinas e as suas vivências enquanto meninas, meninos de periferia.

FICA A DICA: Os diálogos acerca da elaboração das poesias podem tomar como referência as seguintes perguntas norteadoras:

- Como você tem se sentido, ao longo das oficinas, ao exercitar a escrita para expressar

suas próprias experiências ou a realidade da sua comunidade?

- Quais desafios você acha que enfrenta ao criar uma poesia Slam e como a escrevivência pode te ajudar nesse processo?

3º momento: As seguintes devem nortear a discussão nesse momento:

- Como você acha que a combinação de escrita e performance pode transformar a forma como uma mensagem é recebida pelo público?
- Como a performance corporal contribui para o empoderamento nas batalhas de Slam?

Para que este segundo momento possa ser executado da melhor forma, precisaremos da colaboração de um professor de teatro, de dança ou a/o Slamer que poderá organizar uma dinâmica a ser trabalhada com a turma com mais propriedade. Neste sentido, partiremos pela exibição vídeos das apresentações de Slam das artistas estudadas durante a execução das oficinas, em seguida a slammer convidada deverá fazer a performance de uma das suas poesias, após este momento serão lançados questionamos os estudantes sobre a importância de elementos como a emissão da voz, uso do corpo e vestimentas para as apresentações de Slam.

Ressaltamos como a utilização do corpo para uma performance artística pode ser um mecanismo empoderador, para isso, analisaremos a utilização de acessórios que remetem a cultura africana e afro brasileira, desde penteados até mesmo a utilização de brincos e pulseiras, explicitando que dentro do ambiente do Slam os traços negros são valorizados e não inferiorizados, já que, são uma expressão de quem eles são, bem como, uma herança de seus ancestrais.

Em seguida, o professor de Teatro, de dança ou a slammer fará uma dinâmica com os estudantes organizando-os em roda para que eles possam perceber o seu corpo como instrumento artístico, com o objetivo de auxiliá-los a desenvolver auto estima e apreço pelos seus traços, já que, são elementos que compõem quem eles são.

Ao final dessa oficina, esperamos que o processo criativo para as poesias e a performance para estas estejam em andamento. Sugerimos à professora ou professor que estipulem um tempo entre o encerramento desta oficina e a data para que as/os estudantes possam apresenta-los na roda de slam intitulada “Erguendo a voz na escola”. Devemos ressaltar que esse período de intervalo deve respeitar o ritmo de produção e de elaboração da performance de cada grupo ou indivíduo e deve ser acompanhada pelas orientações da professora ou professor.

Quadro 12. Plano de Execução

OFICINA 7. BATALHA DE SLAM: “ERGUENDO A VOZ NA ESCOLA”
Público específico: Alunos do 6º ao 9º anos inscritos nas oficinas
Duração prevista: 4 horas/aula
Recursos Necessários: <ul style="list-style-type: none"> • Caixa de som; • Microfone; • Pincel; • Plaquinhas com folhas de papel;
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar os alunos a explorarem a poesia falada como forma de escrivência; • Estimular o uso da voz e do corpo na performance poética na escola como estratégia para que os alunos ocupem o espaço também como o seu lugar de fala; • Reconhecer a escola como um ambiente essencial para promover a inclusão, o respeito e o enfrentamento de preconceitos e discriminações, reafirmando a diversidade racial e étnica presente na sociedade. • Proporcionar vivências coletivas que valorizem a conexão entre o corpo, as emoções e os processos cognitivos durante a aprendizagem.
Quem vem para a roda: Estudantes, professores(as) e equipe gestora serão a plateia para o protagonismo dos(as) alunos(as) slammers.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ações propostas

Esse espaço do nosso caderno didático é dedicado para sugerir à professora ou professor estratégias para realizar a atividade de conclusão do nosso percurso formativo composto por 6 oficinas, que consiste na apresentação, para a comunidade escolar das poesias produzidas pelas/pelos estudantes e será composto de dois momentos, o primeiro envolvendo diretamente a professor ou professor de História que desenvolveu as oficinas e as/os estudantes, esse será o momento de revisar as regras da batalha de slam e realizar a auto avaliação. O segundo momento será dedicado à batalha de Slam, no espaço da escola onde costumam ser realizadas as atividades coletivas.

1º momento: Neste momento inicial em sala de aula o(a) professor(a) deverá projetar informações sobre algumas características da apresentação oral, e revisar as regras da batalha de slam, tanto para quem vai apresentar a performance, como para quem estará na plateia, intensificando a importância de estarem atentos(as). Também sugerimos que nesse primeiro momento seja realizada uma auto avaliação acerca da experiência das/dos participantes das oficinas, com o objetivo de ouvir destes como tal processo formativo contribuiu para a sua vida enquanto jovem e como estudante de História.

2º momento: A batalha de slam acontecerá no pátio da escola, devem ser convidados (as) estudantes de todas as turmas, professores e gestão, para participarem como plateia. Os (as) jurados (as) serão escolhidos aleatoriamente e receberão os papéis e/ou placas e pincéis para registrarem a pontuação. A (o) convidada (o) para atuar no palco como mestre de cerimônia -

slammaster - fará a abertura da batalha e conduzirá todas as etapas posteriores (batalha pontuação-resultado).

Em geral, as batalhas de slam tem 3 fases: inicial, semi-final e final. No caso da nossa batalha, a quantidade de fases será definida a partir das produções das/dos estudantes, podendo se limitar a uma só fase e o resultado ser feito por aclamação da plateia.

Finalizando o nosso percurso esperamos:

Que esse material sirva para reestruturar caminhos e abrir novas possibilidades, criando oportunidades necessárias e acolhendo muitas meninas e meninos da periferia, permitindo que se vejam refletidas/dos nele, reconheçam sua identidade e enxerguem o sentido de pertencimento. É nessa educação transformadora, com um ensino de história que não só transmite conteúdo, mas empodera, que acredito. Quero fazer parte dela, não como guardião de estruturas engessadas, silenciadoras e marginalizastes, mas como alguém que também aprende e evolui, ciente de que, ao dialogar com o outro, especialmente com as juventudes periféricas, deixamos de ser fragmentos e nos tornamos inteiros, construindo uma narrativa de resistência e força.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, que buscou investigar o Slam como instrumento didático nas aulas de História para empoderar e estimular a agência cidadã de meninas negras, é possível afirmar que a prática pedagógica aqui proposta abre caminhos significativos para uma educação crítica e emancipatória. O uso da poesia marginal e periférica, como o Slam, se mostrou uma ferramenta potente para a formação de sujeitos conscientes das suas realidades sociais, especialmente em contextos escolares de periferia, onde as vozes de meninas pretas são historicamente silenciadas ou marginalizadas.

No primeiro capítulo, ao discutir as chaves teóricas que sustentam esta pesquisa, partimos da historicidade do conceito de juventude, analisando sua transformação desde sua emergência até a pluralidade de “juventudes”, conforme definido por Juarez Dayrell. A juventude, longe de ser uma categoria homogênea, é atravessada por questões de raça, gênero e classe. Dentro dessa perspectiva, o feminismo negro emerge como uma teoria central, pois ao discutir interseccionalidade, revela como as opressões de gênero e raça estruturam as experiências de meninas negras, tanto dentro quanto fora da escola. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda das especificidades da realidade vivida por essas alunas, abrindo espaço para pensar como a prática educativa pode dialogar diretamente com suas vivências e subjetividades.

No segundo capítulo, ao refletir sobre a relação entre o ensino de História e a literatura marginal periférica, além da trajetória do Slam no Brasil, reforçamos a relevância da arte e da escrita como formas de resistência e de reescrever a história a partir das vozes marginalizadas. A literatura periférica, especialmente o Slam, ao se apresentar como um espaço de fala e de contestação, permite que as jovens envolvidas não apenas ressignifiquem suas próprias histórias, mas também ocupem um lugar de destaque no debate público. A trajetória do Slam, desde sua chegada ao Brasil até sua expansão pelos territórios periféricos, reforça sua potência enquanto ferramenta de transformação social, especialmente no que tange à problematização de temas como racismo, machismo e desigualdade social.

O terceiro capítulo, por sua vez, situou o leitor na escola onde a pesquisa foi realizada, a Escola Municipal Professor Valter Alencar, na periferia de Teresina-PI, um território carregado de desafios, mas também de resistências. Através do caderno didático, propomos a realização de oficinas que discutem temas relacionados as vivências cotidianas das juventudes de periferia: racismo, interseccionalidades entre gênero, raça e classe, experiências juvenis de periferia, slam como literatura marginal periférica e como tal, arte que liberta e transforma.

Espera-se com isso ser possível proporcionar aos alunos e alunas um espaço de diálogo, reflexão e criação. A dinâmica das oficinas é proposta por considerarmos importante as práticas pedagógicas que partam das vivências dos alunos, conectando conteúdos históricos às suas realidades, e, mais do que isso, abrindo espaço para que essas realidades se transformem em protagonismo. As oficinas de Slam devem funcionar como catalisadoras de um processo educativo que não apenas repassa conteúdo, mas que efetivamente busca transformar a maneira como os alunos se enxergam na sociedade.

Em síntese, esta pesquisa destacou o potencial do Slam como instrumento de empoderamento para meninas negras, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades críticas e cidadãs. Ao ocupar o espaço do Slam, essas alunas não apenas se apropriam da palavra, mas também rompem com estereótipos historicamente impostos, assumindo-se como protagonistas de suas histórias e sujeitas ativas na construção de um novo futuro. O empoderamento que o Slam proporciona vai além das fronteiras da escola; ele se estende para a vida, estimulando o desenvolvimento de uma consciência política e social que transcende o espaço educativo.

Além disso, o uso do Slam nas aulas de História se alinha às perspectivas de uma educação antirracista e decolonial, que não apenas reconhece a diversidade e a pluralidade das vivências periféricas, mas que também valoriza essas experiências como fundamentais para a construção do saber histórico. Ao valorizar as narrativas de meninas negras e periféricas, o ensino de História ganha um caráter mais inclusivo, relevante e transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Assim, concluímos que o Slam, ao ser inserido no contexto das aulas de História, tem um grande potencial para promover o empoderamento e a agência cidadã de meninas pretas, permitindo que elas se vejam como protagonistas de suas próprias histórias e agentes de transformação social. O caderno didático produzido e as oficinas proposta nele são um reflexo desse processo, apontando para a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas na educação pública, especialmente em escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Que essa prática possa ser expandida e aperfeiçoada, para que mais vozes sejam ouvidas e mais histórias, contadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 25-36, dez. 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>>. Acesso em: 11 ago.2023.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p.152 (Feminismos Plurais: coordenação de Djamila Ribeiro).
- BARBOSA, J.S. Juventude (s): afinal, que sujeitos sociais são estes? **Cadernos do Aplicação** (online), Porto Alegre, v.34, n.1, jan-jun. 2021.
- BARROS, L.S. Por uma pedagogia das juventudes: reflexões a partir de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.34, n.1, jan-jun. 2021. n.1.
- BLANCH, J.P. As fontes literárias no ensino de História. **OPSIS**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 33–42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/19966>. Acesso em: 4 out. 2024.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Vol. 2: A Experiência Vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112 – 121.
- BUENO, P.H.C.; LIMA, A.J. (Re)estruturação urbana de Teresina (PI): uma análise de suas dinâmicas recentes. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v.16, n.109, jul./dez. 2015.
- CARNEIRO, S. Mulher em movimento. **Revista Estudos Avançados**, v.17, n.49, 2003.
- CAIMI, F.H. Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Tempo**, v.11, n.21, 2006, p.21- 32.
- CARDOSO, C.P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feminista**, v.22, n.3, dez/2014.
- CAVALCANTE, E.B.T. **Das ruas para as aulas de História: infâncias, cidadania e direitos humanos**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional ProfHistória) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.
- CAVALCANTE, E.B.T. O conceito de adultocentrismo na História: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v.23, n. 42, p. 196-215. Jul. / dez. 2021.

CERTEAU, M. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERQUEIRA, V. et al. **Slam insubmisso 2021**. [Livro eletrônico]. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2021.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COIMBRA, C.M. B; NASCIMENTO, L. **A produção de crianças e jovens perigosos**: a quem interessa? São Martinho: CEDECA, 2008

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, a.10, n.1, 2002, pp. 171- 188. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123084/mod_resource/content/1/Crenshaw%202002%20revista%20estudos%20feministas.pdf> Acesso em: 28 out. 2023.

D'ALVA, R. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça - **poetry slam entra em cena**. **Synergies Brésil**, n.9, pp. 119-126, 2011.

DALCASTAGNÉ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. A Escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1105 – 1128, out., 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set-dez, 2003.

DUARTE, M. (org.) **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta Brasil, 2019.

ESTEVES, L.C. G; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M. et al. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, p. 19-54, 2007.

FAÇANHA, A.C. **A evolução urbana de Teresina**: passado, presente e perspectivas. Teresina: EDUFPI, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343538748>. Acesso em: 08 jul. 2025.

FERNANDES, E.B.B. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In: GONCALVES, M.A. et al. **Qual o valor da História hoje?** – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. pp. 90-108.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p.19-32.

MELO, C.N. **A encruzilhada e as possibilidades do protagonismo da juventude negra**: o caso do slam da guilhermina. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, 2021.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de educação**, v. 4., n. 2, p.3-14, set./out./nov./dez., 1997.

NEVES, C.A.B. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, XXV (105-106), 1990, p.139-165.

PEREZ, O.C. A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva. *In*: **X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP)**, Associação Latino-americana de Ciência Política e Associação Mexicana de Ciência Política e o Tecnológico de Monterrey, 31 de julho e 1, 2 e 3 de agosto 2019.

PEREIRA, N.M.; PAIM, E.A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v.32, n.6, p. 1229–1253, 2018.

PEREIRA, J.G. Juventude Negra: Uma Perspectiva Decolonial. *In*: **III Congresso Nacional de Educação**, 2015.

PINTO, C.R.J. Feminismo, História e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PESAVENTO, S.J. **História & história cultural**. Bela Horizonte: Autêntica, 2007.

QUIJANO, A. Colonialismo do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autunoma de Buenos Aires, Argentina: Setembro, 2005.

ROVAI, M.G.O.; MONTEIRO, L.N. (org.). **Gênero, sexualidades e relações étnico-raciais**: um guia para o Ensino de História. Alfenas(MG0: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2021.

SANTANA, M.S. A categoria juventude na pesquisa histórica: notas metodológicas. *In*: Simpósio Nacional de História - ANPUH, XXVI, São Paulo, julho de 2011.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7611617/mod_resource/content/1/Milton%20Santos%20%20A%20urbaniza%C3%A7%C3%A3o%20brasileira.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

SANTOS, Y.L. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA, J.M. **Feminismo na atualidade**: a formação da quarta onda. Recife: Independently publish, 2019.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.