



## **Tecendo redes entre coletivos culturais juvenis e escola**

**Tejer redes entre colectivos culturales juveniles y  
centros escolares**

**Weaving networks between youth cultural collectives  
and schools**

**NÉCIO TURRA NETO**

Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP,  
Brasil  
necio.turra@unesp.br

**ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES**

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil  
ana.marques@unb.br

**FABIANA ALVES DOS SANTOS**

Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP,  
Brasil  
fabiana.alves@unesp.br

---

### **Resumo**

Este texto trata do relato de experiência de um projeto de extensão em uma escola pública de Presidente Prudente (SP). Seu objetivo foi articular os saberes de coletivos culturais juvenis e periféricos acerca da questão racial e de gênero, aqueles do espaço formal da escola, para pensarmos formas de superar distâncias entre estes espaços formativos. A proposta teve a parceria do coletivo de Slam Quilombo de Dandara. Apresentamos o percurso realizado para a construção e execução da proposta, tendo a poesia marginal como principal recurso e as temáticas de gênero e de racialidades no centro. No início e final do processo, aplicamos questionários para traçar um perfil dos estudantes e de seus conhecimentos sobre os temas. Ao final, os estudantes elaboraram suas próprias poesias e apresentaram num sarau na escola. Reconhecemos a potencialidade da articulação entre estes dois universos educativos para a formação das juventudes escolares.

**Palavras-chave:** Coletivos culturais juvenis; Escola; Poesia marginal.

### **Resumen**

Este texto relata la experiencia de un proyecto de extensión en una escuela pública de Presidente Prudente

(SP). El objetivo del proyecto fue articular los saberes aprendidos en colectivos culturales juveniles y periféricos, con los saberes del espacio escolar formal, para pensar formas de superar las distancias entre estos espacios formativos. La propuesta contó con la colaboración del colectivo de poesía Slam Quilombo de Dandara. Presentamos todo el proceso de construcción e implementación de la propuesta, con la poesía marginal como principal recurso y los temas de género y racialidad en el centro. Al principio y al final del proceso, administramos cuestionarios para trazar un perfil de los alumnos y su conocimiento de los temas. Al final, los alumnos escribieron sus propias poesías y la representaron en una velada en la escuela. Reconocemos el potencial del vínculo entre estos dos universos educativos para la educación de los jóvenes escolares.

**Palabras-clave:** Colectivos culturales juveniles; Escuela; Poesía marginal.

### **Abstract**

This text reports on the experience of an extension project in a public school in Presidente Prudente (SP). The aim was to articulate the knowledge of youth and peripheral cultural collectives with the knowledge of the formal school space, in order to think about ways of overcoming the distances between them. The proposal had the partnership of the collective Quilombo de Dandara. We present the process of building and implementing the proposal, with marginal poetry as the main resource and the themes of gender and raciality at the center. At the beginning and end of the process, we administered questionnaires to draw up a profile of the students and their knowledge of the themes. At the end, the students wrote their own poetry and presented it at a soiree at the school. We recognize the potential of the articulation between these two educational universes for the formation of youth.

**Keywords:** Youth cultural collectives; School; Marginal Poetry.

---

## **Introdução**

### **Tu aprendeu "to be", lá em casa nois aprendeu Tupac... (Jamile Santos)**

Eu tenho poesia até no meu caderno de biologia.  
Eu quase reprovei por falta de atenção e pressa,  
mas é que essa é a única química que me interessa.  
A "sora" até brincou: "Tá apaixonada"  
Pô, já faz "mó" tempo  
Fazia poesia bem antes de sair escrevendo  
Gostava de criar histórias, vai vendo  
E hoje crio desculpas pra ficar em casa lendo.  
É que os meus cálculos nunca bateram com aqueles que nos eram impostos  
E me identifiquei com sociologia por não aceitar esses caô imposto  
Meu espaço geográfico é esse mesmo, no quarto, com papel, caneta, pensamento pro alto, localizado ali mesmo no  
Complexo do Planalto.  
Tô educando o meu físico, a cada verso fixo um objetivo, mesmo que seja triste e frio, garanto meu próprio riso, sobre  
o meu próprio piso eu piso e firmo a minha própria arte. Entendo que de tanto pensar e falar, filosofar faz parte,  
sempre fez.  
E mesmo manjando das rimas, às vez eu assassino o português, mesmo que seja só no falador, infelizmente, não o  
colonizador.  
Os prof. não curte essa marra já que eu sou a cara da dura, mas vão ter que aturar  
ouvir falar de mim também na literatura.  
Se na minha língua tá difícil, imagina nas outras.  
Pra falar em voz alta, eu quase desmaio.  
Espanhol só sei falar "mucho", e ainda falo errado  
Não vem me corrigir se eu falar "ingrês" embolado, que bom que tu sabe  
Tu aprendeu "to be", lá em casa nois aprendeu Tupac.

Na poesia “Tu aprendeu ‘to be’, lá em casa nois aprendeu Tupac...”, Jamile Santos (2019) apresenta sua posicionalidade e trajetória de vida em versos, destacando como a escola participa, de forma ambígua e mesmo contraditória, dos seus modos de apreender e viver o mundo. Evidencia como os conhecimentos de disciplinas escolares permeiam uma narrativa de si por meio da linguagem poética. Também escancara o fato de que fora dos espaços escolares circulam uma série de saberes que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, para que conteúdos sejam reconhecidos como significativos. É no sentido de criar pontos de comunicação entre estes dois universos aparentemente incomensuráveis que surgiu a proposta do projeto “Tecendo Redes: entre a rua e a escola”, o qual esse texto procura apresentar, na forma de relato de experiência.

A principal motivação para o desenvolvimento deste projeto intervenção/extensão, foi o Edital Nº 01/2021 da Vice-Reitoria da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Ligado às políticas de ações afirmativas e de diversidade da instituição, o edital foi destinado para o fortalecimento do protagonismo social e acadêmico de estudantes vulnerabilizados/as socialmente (autodeclarados pretos/as, pardos/as, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans, travestis e transexuais), considerando ainda os impactos e o aumento das desvantagens sociais produzidas pela pandemia da Covid-19. O edital oferecia uma bolsa para estudante de pós-graduação e cinco bolsas para estudantes de graduação, para o desenvolvimento de projetos de intervenção social, que tivessem relação com algum dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>1</sup>. No projeto “Tecendo Redes: entre a rua e a escola” foram incorporados os objetivos “4- Educação de qualidade” e “5- Igualdade de gênero”.

O edital em questão se encontrou com o projeto em desenvolvimento “Juventudes e múltiplas territorialidades: diferenças socioculturais em contextos de cidades médias e metrópoles brasileiras”, financiado pelo CNPq (Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018), pelo qual alguns resultados já estavam confirmando nossa hipótese inicial: de que as culturas juvenis são contextos educativos, que participam e contribuem com a formação de jovens. Em tais coletivos, circulam e são acionados conhecimentos que, em seu conteúdo e forma, às vezes, se apresentam mais significativos do que aqueles que ocupam os currículos dos espaços formais de educação, como a escola de educação básica e até mesmo a universidade – ideia que não é necessariamente nova nos estudos de juventude, mas que empreendemos esforços por demonstrar empiricamente.

---

<sup>1</sup> Em 2015, a ONU estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável a fim de atingir a Agenda 2030. Os ODS se apresentam como uma forma de “[...] acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU, 2023).

As pesquisas de Salvi (2019), Turra Neto e Alves (2022) e Marques (2021) com os coletivos juvenis Batalha do Vale (que se dedica à organização de batalhas de rimas desde 2015), Quilombo de Dandara (que organiza competições de poesias marginal, desde 2017), ambos com atuação em Presidente Prudente, e a Batalha das Minas Londrina (que organiza batalhas de rimas para mulheres e pessoas LGBTQIA+)², respectivamente, concluíram que neles se realiza uma reflexão a respeito da cidade e dos atravessamentos inerentes às questões raciais, espaciais e de gênero que marcam nossa sociedade e, sobretudo, os corpos de jovens negros e negras moradores/as das periferias empobrecidas. Também nesses coletivos são trocados e sedimentados saberes e conhecimentos sobre ancestralidade, enfrentamento ao racismo e a outras formas de discriminação, empoderamento intelectual e estético, entre outros temas de relevância para os/as jovens.

Tais pesquisas evidenciaram, portanto, que estávamos diante de processos educativos não-formais que, pelo modo como eram comunicados, pelas relações de horizontalidade estabelecidas e por uma série de outros fatores ainda insuspeitos, estão fazendo a cabeça de jovens e vêm contribuindo com seus processos de individuação e de construção de pertencimentos sociais, de modo a reconfigurar a forma como compreendem a si e ao mundo do qual fazem parte e, em consequência, como se repositonam ativamente nele.

Por outro lado, quando os jovens e as jovens envolvidos nos coletivos eram perguntados/as sobre suas relações com a escola, davam respostas evasivas, em que se combinavam uma falta de sentido e um autoritarismo desmedido, que colocavam barreiras para processos educativos mais significativos. Turra Neto e Alves (2022), por exemplo, ouviram o quanto os temas do racismo e de gênero passaram ao largo da formação escolar das jovens do Coletivo Quilombo de Dandara, ao passo que tinham centralidade nas poesias do slam e eram muito relevantes para sua formação política e cultural.

Nesse sentido, vimos no Edital da Vice-reitoria da Unesp uma oportunidade de constituição e mesmo de ampliação, em alguns casos³, da interlocução entre estes dois universos educativos, aquele das culturas juvenis e aquele da escola. A ideia inicial foi articular um coletivo cultural formado predominantemente por jovens mulheres negras, o Quilombo de Dandara, formando uma rede entre este e uma escola pública de Presidente Prudente. Seria uma forma tanto de continuarmos dialogando com o coletivo, visto que ainda se constituía em foco de pesquisas do grupo, quanto de atuarmos mais efetivamente na “disputa” pelas juventudes escolares, a partir dos modos de ação dos

---

<sup>2</sup> Todas as pesquisas ligadas ao GeoJuvies, da Unesp de Presidente Prudente.

<sup>3</sup> Também foram particularmente inspiradoras para a proposição do projeto Tecendo Redes, as ações já desenvolvidas pelo Coletivo Batalha do Vale que, a convite de escolas públicas de Presidente Prudente, já realizava um diálogo sobre a cultura Hip Hop e sua importância, com jovens escolares. Processos que vêm sendo mapeados por Salvi (2021).

coletivos juvenis. Também seria um modo de contribuirmos com a formação de estudantes de graduação envolvidos no projeto, no que se refere às temáticas étnico raciais e de gênero, bem como, na sua formação para a docência.

Uma escola pública<sup>4</sup> de Presidente Prudente foi escolhida para tecermos as redes, uma vez que o grupo também já havia realizado ações de pesquisa e de formação com o corpo docente<sup>5</sup>, justamente levando o debate sobre o papel formativo das culturas juvenis, em contraponto a uma escola ainda pouco permeável a elas.

O que se segue é, portanto, o relato dessa experiência de ação na escola, uma experiência que foi formativa para os/as diferentes sujeitos/as envolvidos/as pelo projeto: os/as jovens escolares, que foram o seu principal foco, participando das ações; os/as estudantes de graduação e pós-graduação, a partir dos estudos formativos, do diálogo com os coletivos, do planejamento das ações e de sua execução na escola; as jovens do coletivo, na sua participação nas etapas de planejamento e intervenção na escola; e também para o corpo docente envolvido, seja do professor orientador geral da universidade, seja para aqueles/as que, na escola, acompanharam, ainda que de forma intermitente, as ações do projeto.

### **O período formativo e o referencial teórico**

Reunida a equipe do projeto, dedicamos os primeiros meses a um processo formativo, tendo em vista que os/as estudantes de graduação e pós-graduação, todos/as autodeclarados/as negros/as, possuíam diferentes níveis de letramento racial e de gênero<sup>6</sup>, bem como estavam sendo apresentados/as à temática das culturas juvenis e seus impactos sobre a formação das juventudes das periferias.

Assim, firmamos uma parceria com o Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) da Unesp de Presidente Prudente e iniciamos a etapa formativa do grupo. Partindo das questões raciais, com a leitura e debate das obras *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2019) e *Lugar de Fala* (Ribeiro, 2017), seguimos os estudos com o livro *Racismo Estrutural* (Almeida, 2018) e alguns capítulos do livro *Memórias de Plantação* (Kilomba, 2019).

Por este material, foi possível trazer à discussão o racismo que estrutura a sociedade brasileira, permeando todas as dimensões da vida e levando à constituição, por um lado, de privilégios usufruídos pela população branca e, por outro, de

---

<sup>4</sup> A escola se localiza no núcleo Bartholomeu Bueno de Miranda – COHAB. De acordo com os dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, possui mil duzentos e cinquenta e três alunos, que estão entre o ensino fundamental II e o ensino médio.

<sup>5</sup> Entre 2020 e 2021, foi desenvolvido o projeto de Iniciação Científica “Jovens no Ensino Médio entre a Cidade e a Escola: diálogos e diferenças...”, no âmbito do GeoJuvEs. Também vinculada ao projeto maior financiado pelo CNPq.

<sup>6</sup> Entendemos letramento racial e de gênero como os conhecimentos críticos em relação à estrutura social de raça e gênero no Brasil. Diz respeito a compreender o histórico desses temas, os desdobramentos da sociedade racista e patriarcal na vida das pessoas e refletir acerca de ações antirracistas e antipatriarcais.

desvantagens cumulativas que atingem a população negra e vão passando de geração a geração, com base na cor da pele e na identificação racial.

O racismo constitui uma estrutura de poder que coloca as pessoas negras nos locais mais inferiores da hierarquia social, fazendo com que, apesar de comporem pouco mais da metade da população brasileira, sejam a grande maioria nos presídios e favelas e uma minoria ainda invisível nas universidades e nas posições prestigiadas socialmente. Esta estrutura é particularmente nefasta para as mulheres negras, sobre as quais o racismo é interseccionado com o sexismo e o machismo, de uma sociedade também estruturalmente patriarcal, como vemos descrito na poesia de Carol Dall Farra (2019), poeta marginal que compõe a bibliografia do material didático utilizado nas ações do projeto:

[...]  
Filha de Preta, que com a vida já traçada  
Me desfiz de tanta tralha  
Com o grito de cansado  
Entalado na garganta  
E os bicos de diaristas entalados na minha herança...  
Vi o mundo cortar com a foice  
minha passagem pela infância  
Os homens que me olhavam revestidos de ganância  
E para eles não importa se trata-se de uma criança  
de hipersexualizar o hobby da vizinhança  
[...]

Ribeiro (2017; 2019) e Almeida (2018) salientam que o racismo e o machismo podem ser contestados e combatidos, afinal, não se trata de designações naturais ou divinas, mas de uma estrutura social e histórica, ou seja, construções humanas que foram se afirmando ao longo do tempo, por meio de relações de poder. É importante que a luta antirracista seja combinada à luta antissexista e, sobretudo, a luta anticapitalista.

Na sequência, foram debatidos os textos de D’Andrea (2020), Marques (2021) e Turra Neto e Alves (2022), que versam acerca de coletivos culturais das periferias e seu papel na formação de uma nova “consciência periférica” e mesmo de uma “epistemologia periférica”, nos termos de D’Andrea (2020). Este autor traz uma perspectiva sobre como a ideia de periferia passou a ser ressignificada a partir da emergência do movimento Hip Hop, nos anos de 1990. Um processo que foi se intensificando ao longo dos anos 2000, com as transformações econômicas nos governos do PT, e a entrada em cena de uma nova geração que, graças ao acesso à universidade e à atmosfera de mobilização política, especialmente a partir de 2013, passou a se organizar em coletivos culturais e a disseminar arte e cultura na periferia.

Os textos de Marques (2021) e Turra Neto e Alves (2022) trouxeram o histórico dos coletivos Batalha das Minas Londrina e Quilombo de Dandara, as trajetórias biográficas das jovens mulheres que lhes deram vida e os animam, bem como os desdobramentos dos coletivos na história pessoal e na formação de uma nova consciência sobre periferia,

negritude e gênero. Por intermédio destes textos, algumas das nossas interlocutoras passaram a ser identificadas pelos/as bolsistas do projeto, visto que para além de produzirem trabalhos com os coletivos, também se dedicam à produção artística individual na cidade de Presidente Prudente.

Por fim, debatemos o texto de Gadotti (2005) acerca da educação formal e não-formal, suas diferenças e relações. O autor trouxe a ideia de que estes dois universos educativos não se separam, na maior parte das vezes, na medida em que na escola, espaço da educação formal por excelência, há uma série de saberes informais e não-formais, da experiência, sendo acionados por docentes e estudantes dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo, nos universos não-formais de aprendizagem, há saberes adquiridos em processos formais, informando as ações, metodologias e formas de interação social.

Com isto, pensamos ter dado conta de uma formação inicial básica que capacitaria os/as bolsistas do projeto para encararem os processos formativos em que atuariam na escola. Mas, antes da ação, houve todo um período de planejamento, que é o que passamos a relatar a seguir.

## **Planejamento**

O primeiro passo do planejamento das ações foi realizar a costura da nossa proposta com as ações desenvolvidas pelos coletivos e os interesses da escola. Encaminhamos o projeto e um esboço do cronograma de ações na escola para o Coletivo Quilombo de Dandara, juntamente com um convite para assistirmos ao documentário “Nunca me Sonharam”, no Centro Cultural Matarazzo.

Após assistirmos ao documentário, falamos sobre a nossa intenção de contribuir com a formação dos/as jovens escolares, apresentando-lhes referências da cultura juvenil de rua e possibilidades de compreensão de si e do mundo, ações que já são realizadas pelo coletivo, mas não dentro do espaço escolar. Como sintetizou uma das bolsistas: “nossa intenção é levar a educação não-formal da cultura de rua para o espaço formal da escola e fazer ali, por um momento, um espaço híbrido”. Seria uma experimentação, uma aposta em algo que acreditávamos poder dar certo e que poderia fazer a diferença na formação escolar dos/as jovens.

Mesmo com as relações estabelecidas anteriormente, o coletivo cultural apresentava ainda certa desconfiança em relação à universidade. Ainda mais quando a universidade chega com um projeto já desenhado e que só então chama os coletivos para conversar. Havia um receio de apropriação. Indagações como: “Qual seria o papel do coletivo no processo?” ou “O que o projeto poderia trazer de retorno ao coletivo?” permearam a conversa inicial. As críticas e desconfianças apontavam para uma negociação complexa e para a necessária reavaliação da relação que a universidade tem estabelecido com os sujeitos protagonistas da ação cultural e política de base, que por

muito tempo foram “utilizados” como “objetos” para pesquisas, mas que nunca tiveram retorno sobre os conhecimentos que foram produzidos. Havia uma ideia de que os conhecimentos científicos se mantinham numa “bolha” de uma “elite intelectual”, caracterizada por homens e algumas mulheres não-negros/as, geralmente enriquecidos/as pelas heranças coloniais e que nunca experienciaram as vivências que escrevem em seus textos complexos, como versa Luz Ribeiro (2017):

[...]  
quando “ceis” citam quebrada nos seus tcc’s e teses  
“ceis” citam as cores das paredes natural tijolo baiano?  
“ceis” citam os seis filhos que dormem juntos?  
“ceis” citam que geladinho é bom só por que custa R\$ 1,00?  
“ceis” citam que quando vocês chegam pra fazer suas pesquisas  
seus vidros não se abaixam?  
num citam, num escutam só falam, falácia!  
[...]

Após um tempo para discutirem internamente sua participação no projeto, o Coletivo Quilombo de Dandara aceitou estabelecer a parceria. Por outro lado, também empreendíamos esforços para dialogar com a escola parceira, situação que não foi tão simples quanto esperávamos, visto que, apesar da abertura inicial da direção, durante a reunião de apresentação da proposta para a equipe gestora e, depois, para o corpo docente<sup>7</sup>, encontramos algumas barreiras. Um dos docentes afirmou que o conteúdo proposto pelo projeto não era inovador, pois durante suas aulas apresentava vídeos de poesia marginal dos “SLAMS de São Paulo”. Contudo, mostrou desconhecer tanto a existência do movimento de slam local, que iria ser levado para a escola, quanto as abordagens de gênero e raciais que pretendíamos desenvolver. De acordo com Carrano (2011, p. 19),

A compreensão dos processos de sociabilização contemporânea dos jovens, [...] podem contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar e outros territórios educativos. [...] muitos dos problemas que os educadores enfrentam na sala de aula e espaços escolares com os jovens alunos tem origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos.

Com base no que Carrano (2011) nos apresenta, podemos compreender um dos aspectos que separam, hierarquizam e retiram qualquer possibilidade de relação entre os diferentes espaços e modos de produzir educação, visto que, ao afastar o conteúdo escolar das diversas realidades vivenciadas pelos/as jovens, a resposta apresentada será o desinteresse pela escola e, em alguns casos, a evasão escolar.

Em consonância com Pereira (2016), compreendemos que a escola de educação básica é um espaço que é mais permeável às culturas da infância, em suas metodologias

---

<sup>7</sup> A apresentação para o corpo docente aconteceu durante uma ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que boa parte dos professores da escola estava presente. Nesta ocasião, tivemos muito pouco tempo para exposição e para costurar qualquer parceria possível com algum docente, tendo os conteúdos que estariam trabalhando como mediação.

e conteúdos, do que às culturas juvenis e, conforme os anos de escolarização vão aumentando, intensifica-se também o afastamento em relação aos universos imaginativos dos/as estudantes, de modo que tendem a se tornar, para a escola, ilustres desconhecidos/as.

Nesse sentido, o projeto se colocava para a escola como possibilidade de abrir ou ampliar canais de comunicação com as culturas juvenis que, independente de serem ou não acolhidas, atravessavam seu cotidiano escolar, sendo trazidas nos corpos, nas subjetividades, nas mochilas e celulares dos/as jovens estudantes.

Apesar das adversidades e contradições que encontramos na reunião, a escola se manteve aberta à parceria. Aceitou o cronograma apresentado e nos designou as turmas de 2º ano do Ensino Médio para o desenvolvimento do projeto, sendo, três turmas no período matutino e duas no noturno.

A proposta de ação foi estruturada em dez encontros, organizados por “ciclos formativos”, nos quais as temáticas de gênero e raça seriam pautadas por meio das linguagens artísticas da música e da poesia:

- a) Primeiro Ciclo formativo: Conhecimentos formais, não-formais e informais - As culturas juvenis e a ressignificação da ideia de periferia;
- b) Segundo Ciclo formativo: Raça, gênero e ativismos juvenis - a partir da poesia marginal;
- c) Terceiro Ciclo formativo: Oficinas de construção poética.

Para finalizar os ciclos, propomos um Sarau na Escola, com o objetivo de que os/as estudantes expusessem suas produções e tivessem um contato direto com as ações que são realizadas pelo Coletivo Quilombo de Dandara na cidade. Ao longo do processo de intervenção na escola, aconteceram reuniões semanais de balanço e planejamento, em que cada ação proposta recebia maior detalhamento e adequações, com base na resposta que recebíamos dos/as estudantes durante os encontros. A participação do Coletivo Quilombo de Dandara foi fundamental nesse processo, avaliando o modo como estávamos apresentando a cultura de rua, os temas e os próprios coletivos locais.

Foi por sugestão do coletivo que a equipe decidiu trabalhar os temas ligados a raça e gênero utilizando referências musicais e poéticas da cultura marginal. O que nos conduziu a uma curadoria de seis poesias por tema e seus respectivos vídeos-poemas, para serem apresentados em sala de aula.

Separados em grupos e munidos dos textos impressos, os estudantes eram estimulados a leitura e a discussão dos temas abordados na poesia que foi escolhida pelo grupo, sem que tivessem qualquer introdução prévia. Após esta etapa, eram apresentados os vídeo-poesia para toda turma e abria-se para uma discussão ampla dos temas que foram identificados pelos/as próprios/as estudantes. Este formato foi decisivo para a conquista do maior engajamento dos/as jovens estudantes da escola.

## O perfil dos/as estudantes

Para as ações na escola, a equipe da universidade foi dividida em dois grupos, um para trabalhar com as turmas do 2º ano do Ensino Médio do período matutino e outro do noturno. Ao todo foram cinco turmas envolvidas no projeto, com 250 estudantes matriculados. O quadro 1 apresenta as poesias trabalhadas.

**Quadro 1** - Poesias discutidas em sala de aula com as/os estudantes no projeto “Tecendo redes: entre a rua e a escola”

Poesia	Autor/a	Temas principais
Na ponta do abismo	Carol Dall Farra	Racismo; gênero
Eu sou a menina que nasceu sem cor	Midria	Racismo; identidade racial; colorismo
Convocação	NegaFya	Racismo; luta antirracista
Coisa de preto	Cristal Rocha	Racismo; gênero; luta antirracista
Preta, liberte-se	Danielle Almeida	Racismo; gênero; identidade racial.
Fala	Carol Dall Farra	Racismo; identidade racial
Louca	Mariana Felix	Gênero; hipersexualização das mulheres
Ser mulher é sentir medo, e você não entende o que é isso	Daisy Coelho	Gênero; violência de gênero
Receba a delicadeza	Tawane Theodoro	Gênero; feminismo
Sobre masculinidade tóxica	Emerson Alcalde	Papel dos homens na luta feminista
Travas formadas	Bixarte	Sexualidade; violência contra pessoas LGBTQIA+
É melhor tomar cuidado	Mah Vieira	Gênero e Sexualidade

Fonte: Organização dos autores (2022).

Como já sinalizado anteriormente, apesar do projeto atender estudantes que estão no mesmo nível educacional, deparamo-nos com grupos totalmente distintos. Enquanto as turmas da manhã eram compostas, geralmente, por adolescentes mais novos, que apresentavam comportamentos mais característicos das juventudes, os estudantes do noturno já estavam vivendo experiências da vida adulta, dentre elas, o trabalho.

No primeiro contato com as turmas, além de apresentarmos o projeto e nos apresentarmos, aplicamos um questionário, para mapear seu perfil e verificar o conhecimento inicial dos/as estudantes sobre as temáticas que iríamos abordar. Dentre

as perguntas estavam: nome, idade, gênero, cor, bairro em que reside, religião; quais coletivos juvenis já havia ouvido falar, de quais coletivos juvenis participava, quais atividades de lazer realizava nas horas vagas, quais lugares frequentava nas horas vagas e finais de semana, se desenvolvia alguma atividade artística; e, por fim, o que é racismo, o que é machismo, o que é cultura, o que é cultura marginal, o que é slam e o que deseja fazer quando concluir o ensino médio. Obtivemos 130 respostas ao questionário, o que corresponde a 52% dos estudantes matriculados nas turmas de 2º ano. A seguir exploraremos aquelas que mais fazem sentido às discussões abordadas neste texto.

Entre os respondentes, vemos que há um número maior de meninos (56,9%) em relação a meninas (43,1%). Nenhuma pessoa se declarou não-binária. A faixa etária variava entre os 16 e 18 anos, tendo maior incidência de estudantes com 16 anos completos, o que significa uma correspondência idade/série elevada entre os/as estudantes da escola.

Em relação a autodeclaração, 46,2% se identificavam como brancos/as, 38,5% como pardos/as, 10,8% como pretos/as, 2,3% amarelos/as e 2,3% indígenas. O percentual de estudantes que se autodeclararam negros/as (junção de pretos/as e pardos/as), 49,3%, superou o de brancos/as. Entretanto, a partir da heteroidentificação, constatamos que o percentual de negros/as era maior do que os resultados apresentamos. Durante o preenchimento da questão acerca da cor autodeclarada, diversos/as estudantes nos questionavam sobre sua cor, nas turmas da manhã, por exemplo, foi necessário fazer uma rápida explicação a respeito desse tema. Um avanço constatado ao longo do projeto foi que muitos/as estudantes negros/as passaram a se reconhecer enquanto tais, a partir das ações e debates realizados, fazendo aumentar o número de pardos/as no questionário aplicado ao final do projeto.

Constatamos que a maior parte dos/as estudantes já tinha conhecimento da existência de coletivos juvenis em Presidente Prudente, mas poucos/as participavam das atividades destes. O coletivo mais conhecido foi a Batalha do Vale (94,6%)<sup>8</sup>, em seguida o grêmio estudantil (73,8%), grupos de jovens da igreja (66,2%), Oficina de Freestyle (20,8%), Fruto Proibido (9,2%), Quilombo de Dandara (7,7%), Batalha da Montica (4,6%)<sup>9</sup> e Santo Útero (1,5%). Em relação à participação nos coletivos juvenis, a resposta mais frequente foi “não participo de nenhum coletivo”, com 71,5%, em seguida

---

<sup>8</sup> A maior visibilidade deste coletivo tem relação com o tempo espaço em que acontecem seus eventos: todos os sábados à noite, com regularidade desde 2016, no mais importante espaço público de Presidente Prudente - o Parque do Povo, um local margeado pelo principal shopping center da cidade e por uma oferta de vida noturna para jovens de classe média. Aos finais de semana, o Parque do Povo atrai jovens de diferentes periferias da cidade, que circulam entre o shopping, o espaço público e a Batalha do Vale. Ainda que as/os jovens não necessariamente participem dos eventos, eles/as já ouviram falar do coletivo, pela importância que ele adquiriu desde sua formação.

<sup>9</sup> Os coletivos Fruto Proibido, Oficina de Freestyle e Batalha da Montica organizam batalhas de rap em Presidente Prudente. Podemos entender a Batalha do Vale como um dos impulsionadores para a criação de outros coletivos juvenis.

tivemos grupo de jovens da igreja (14,6%), Batalha do Vale (13,1%), grêmio estudantil (6,2%), Quilombo de Dandara e Batalha da Montica (1,5%) e Santo Útero (0,8%).

O fato de a maior parte dos/as estudantes não participar dos coletivos juvenis reforça a necessidade do estabelecimento da interlocução entre os universos educativos da escola e dos coletivos juvenis, uma vez que estes últimos se apresentam como uma opção de encontro, de lazer, de ocupação do espaço público, mas também proporcionam empoderamento, afirmação e reflexão crítica em relação às vivências cotidianas na cidade.

O grêmio estudantil, ainda que seja um coletivo que desenvolve atividades dentro do espaço escolar, tem baixo engajamento dos/as estudantes. Há um destaque para os grupos de jovens da igreja, em que mais da metade dos/as estudantes possuem conhecimento da sua existência, além de que foi o coletivo que mais possui participação (14,6%), demonstrando que a religião exerce um peso considerável sobre as vivências dos/as jovens estudantes da escola, principalmente porque 82,3% deles/as se autodeclararam críticos/ãs.

Um fato que nos chamou atenção foi o pouco conhecimento que as/os estudantes possuíam a respeito da existência do Coletivo Quilombo de Dandara, assim como da competição de slam. Apenas 10 estudantes já tinham ouvido falar do coletivo e somente duas pessoas haviam participado de alguma atividade promovida pelo grupo. Desse modo, o projeto foi importante não somente para os/as estudantes, mas também para o próprio coletivo, que se tornou mais conhecido na escola, tendo a possibilidade de receber um novo público em suas ações e maior engajamento em suas redes sociais.

A pergunta “O que é racismo?” demonstrou que os/as estudantes possuíam um conhecimento básico a respeito da questão racial, qualificando o racismo como crime. As verbalizações possuíam certa similaridade, dentre os exemplos estão:

“Racismo é a falta de respeito e de tolerância com pessoas que são pretas e pardas, quem pratica esse crime é sem noção”; “Racismo é algo que vem desde antigamente onde a pessoa branca se acha superior a pessoa afrodescendente”; “Falta de respeito e preconceito com pretos e pardos”; “Diminuir uma pessoa pela cor”; “Preconceito com a cor da pele”; e “Uma ofensa muito grande pro meu povo”.

Entretanto, ao longo do diálogo nas intervenções, ficou visível que faltava um maior letramento racial aos/às estudantes, que ainda utilizavam termos inadequados como “pessoas de cor”. Não pareciam entender o racismo como um projeto estrutural, situando-o em ações individuais e descontextualizadas. Apesar de conhecerem um pouco da história do racismo no Brasil e no mundo, ainda se pautavam pelo senso comum sobre questões como cotas raciais, materialização do racismo no espaço geográfico e colorismo. As poesias de Carol Dall Farra, NegaFya e Midria contribuíram para o desenvolvimento destas questões.

A pergunta “O que é machismo?” apresentou verbalizações que destacavam como o machismo prejudicava as mulheres e as colocava em posição desigual e inferior aos homens na sociedade:

“Quando alguém acredita que está acima de uma mulher por ser homem e acha que merece regalias por isso, pessoas intolerantes com mente fechada”; “O machismo é a figura masculina se achar superior aos outros gêneros”; “Tirar o direito de uma mulher só porque ela é uma mulher”; “Pessoa em que vive em um mundo antigo, que não mudou seus pensamentos antigos, que não tem noção das coisas”; “É menosprezar e tratar como objeto uma mulher”; e “É algo dos homens idealizado nas mulheres, que as diminuem, desrespeitam, violam, e as excluem na sociedade”.

A partir dessas verbalizações, procuramos enfatizar ao longo dos ciclos formativos, três questões principais. Primeiro, como o machismo estrutura a sociedade e impede que as mulheres conquistem uma série de direitos, como o de ir e vir. Poesias como “Ser mulher é sentir medo, e você não entende o que é isso” e “Receba a delicadeza” contribuíram para essas explicações. Segundo, a responsabilidade dos estudantes homens na superação do machismo, sendo a poesia “Sobre a masculinidade tóxica” essencial para essa explicação.

Duas últimas questões ainda merecem destaque: “Você sabe o que é cultura marginal”, em que 83,1% responderam que não, e 16,9% sim; e “Você já ouviu falar em slams?”, em que 91,5% alegaram que não, e 8,5% que sim. Ainda que os slams façam parte da cultura marginal, essa associação não foi diretamente realizada pelos/as estudantes.

Frente a esse panorama, nossa estratégia foi traçada para apresentar a importância da cultura marginal na ressignificação da posição de periférica/o, rompendo com os estigmas que relacionam a periferia apenas à criminalidade, violência e pobreza. Ressaltamos a periferia como potência e a cultura marginal como uma forma de expressão da população empobrecida e excluída pela sociedade. Os slams foram destacados como parte da cultura marginal e a sua poesia como expressão de afirmação e resistência.

### **As ações na escola: um balanço**

Éramos um corpo estranho na escola. Um grupo da universidade circulando pelos corredores e entrando nas salas de aula, interrompendo, às vezes, a explicação dos docentes (todos já previamente avisados do nosso cronograma). Em algumas ocasiões éramos recebidos/as com euforia, porque naquele momento estávamos interrompendo ou iríamos ocupar o lugar de uma aula indesejada. Em outros momentos, ao contrário, certas turmas pediam para voltarmos depois, pois a aula era mais significativa, o que não podíamos fazer, dado o nosso cronograma acordado com a escola.

Nas primeiras intervenções, havia uma curiosidade sobre quem nós éramos e o que estávamos fazendo ali. Nas seguintes, encontramos um certo ar de desdém, afinal era mais daquele assunto. Por fim, já com alguma convivência e familiaridade, conseguimos criar vínculos com muitos/as dos/as estudantes de cada turma, de modo que nossa presença já era aguardada e desejada.

De todo modo, éramos como professores/as de outro tipo e que levavam conteúdos nem sempre abordados nas disciplinas, pelo menos naquelas que poderiam fazê-lo. E, apesar de levarmos um debate sobre saberes informais e não-formais, da rua e em formato de poesias marginal, fazíamos com certo tom professoral, conduzindo um processo educativo que demandava aquilo que era necessário para qualquer aprendizagem: atenção e disciplina.

Ainda que deixássemos os/as estudantes bastante livres para conversarem e circularem pela sala, fazendo com que nossos encontros tivessem sempre uma atmosfera caótica para quem olhasse de fora, em alguns momentos precisávamos do silêncio para que a palavra, sobretudo a palavra poética, pudesse ter o protagonismo. O que nos obrigava ao exercício da autoridade pedagógica (nunca abandonada), sempre buscando evitar o autoritarismo.

A presença dos/as docentes da escola nas nossas ações em sala de aula era um tanto quanto ambígua, pois as vezes ajudava no estabelecimento da disciplina necessária e as vezes nos constrangia pela autoridade que se impunha com autoritarismo e certa violência simbólica. Cada docente havia encontrado, de forma mais ou menos eficiente, sua estratégia de se impor e desenvolver seu trabalho, nas salas superlotadas, com cerca de 40 jovens, em meio ao calor e a ventiladores barulhentos, competindo com assuntos que, para os/as estudantes, poderiam ser mais urgentes e significativos do que os pronomes do inglês ou as equações matemáticas. Por outro lado, mesmo aqueles/as estudantes que gostariam de ouvir e aprender o conteúdo, estando mais propensos aos estudos, não podiam se engajar em situações de aprendizagem, dada a dinâmica da turma.

Sobre este tema, Severo (2015) faz um questionamento bastante pertinente: por que estariam os/as estudantes, sobretudo jovens, tensionando as estruturas da escola, as práticas pedagógicas e os próprios conhecimentos? Tensionamentos que ganham a forma de transgressões de várias naturezas que, por sua vez, “[...] têm criado, nos professores, a sensação de ‘descontrole’, de perda de autoridade, e as reclamações têm como fundamentação a indisciplina e o desinteresse dos alunos” (Severo, 2015, p. 35). Os/As professores/as reivindicam, então, a retomada do controle e da ordem. A ordem, colocada como o ideal, o bom, o desejável, serve de referência para a estigmatização de todos/as que estão fora dela, que carregam a culpa pela sua não adaptação. Um projeto de ordem que produz todo um conjunto de “lixo humano”, nos termos da autora.

Nesse sentido, optamos por não estigmatizar, nem excluir, mas fazer o máximo para sermos inclusivos/as, respeitando mesmo aqueles/as que não queriam tomar

parte. Alguns e professores/as presentes nas nossas ações não concordavam com as questões levantadas, ainda que todo o conteúdo dos ciclos formativos estivesse embasado em referencial teórico e em dados oficiais. Os debates que mais levantaram polêmicas e falas de senso comum foram: cotas raciais, racismo reverso, sexualidade e feminismo<sup>10</sup>.

Essas situações demonstraram como a formação inicial do projeto foi importante para que tivéssemos aporte teórico suficiente para conseguirmos romper com discursos do senso comum. Além disso, os episódios apontaram certos incômodos que foram criados na escola, com os avanços que estávamos conquistando e a construção do conhecimento que estava sendo realizada por intermédio da poesia marginal.

As turmas eram também muito variadas. Havia as que consideramos mais difíceis e as mais fáceis de trabalhar, as que contavam com maior número de estudantes mais engajados/as nas atividades e aquelas em que predominavam estudantes desinteressados/as. Em todas elas, a grande maioria oscilava entre a atenção e a dispersão. Na realização das atividades em grupo, eram turmas sempre ruidosas, com focos diferentes de concentração. O que nos causava certa ansiedade quanto ao andamento da proposta. Mas ao final, geralmente, éramos surpreendidos com a entrega dos resultados que esperávamos e, em alguns casos, superando as expectativas.

A apresentação dos resultados era um momento em que a turma toda era colocada em círculo e cada grupo se revezava na posição de centralidade do discurso. Era um momento em que novamente havia oscilação entre atenção e dispersão, mas também de “zoação”, a depender de uma série de fatores difíceis de mensurar, no curto período de convivência e com os tênues vínculos que fomos capazes de criar.

Outra presença ambígua em sala de aula foram os telefones celulares. Nem sempre sabíamos se os/as estudantes estavam nas redes sociais ou buscando informações para ajudar no processo criativo de construção poética nos grupos. Era visível, contudo, durante os trabalhos, seja nos grupos ou quando toda a sala estava em círculo, alguns/mas estudantes completamente alheios/as, com fones de ouvido, transportados/as pela música a outros universos.

Optamos sempre por não chamar a atenção e cobrar a participação destes/as, pois acreditávamos que se o que estava acontecendo ali fosse significativo, se houvesse engajamento de boa parte da sala, estes/as estudantes que se colocavam à margem do processo mudariam de atitude – e de fato, pudemos testemunhar tal mudança. Além

---

<sup>10</sup> Após o término de nossa intervenção e do debate sobre cotas raciais, demonstrando que não se tratava de privilegiar um grupo, mas promover uma reparação histórica, um professor que acompanhou a ação reforçou, em sua aula, que racismo contra pessoas brancas existe, ocorrendo um caloroso embate entre os/as estudantes. No encontro seguinte, tivemos que retomar a discussão para reforçar que racismo reverso não existe. No debate sobre gênero e sexualidade, uma professora associou população LGBTQIA+ à pedofilia, sendo necessária uma pausa no nosso trabalho para desconstrução deste equívoco. Tais exemplos reforçaram para a equipe da universidade o quanto o próprio corpo docente ainda lida com as questões de forma estereotipada e preconceituosa.

disso, avaliamos que cada sujeito aprende de um modo, em um ritmo e segundo certas condições, portanto, a liberdade deveria ser um valor cultivado em sala de aula. Não imaginávamos e não desejávamos que todos e todas caminhassem em ordem unida para a mesma direção.

Talvez o fato de não apresentarmos atividade avaliativa, com algum peso nas médias de disciplinas, pode ter levado a manutenção de atitudes de desengajamento de alguns poucos. Por outro lado, a participação da maioria dos estudantes nas nossas atividades, valorizando o que acontecia em sala de aula, seu engajamento na produção de uma sinergia positiva para os processos educativos em curso, mesmo sem que isto significasse algum benefício em termos de nota, evidenciam uma predisposição para a aprendizagem e uma valorização daquele conhecimento como um recurso duradouro, que poderia fazer a diferença na forma como se posicionam no mundo, ainda que oscilando entre atenção e dispersão.

O envolvimento, a atenção, a curiosidade e a participação se intensificaram quando entraram em cena as poesias de slam que havíamos selecionado, o que evidencia que tomamos uma decisão acertada. A poesia de slam é particularmente potente em sua crítica social e aos valores da sociedade e permitiu abordar as temáticas de gênero e de raça, aprofundando segundo o interesse e o engajamento das turmas, de modo mais horizontal, sem que a equipe do projeto detivesse o monopólio do discurso.

No bojo da discussão, abrimos um momento de escuta das jovens estudantes sobre os episódios de machismo que já haviam sofrido. Várias delas elencaram situações de assédio sexual, violência física e psicológica, estigmas e estereótipos em relação à sua aparência e seu gênero. Também ouvimos relatos de racismo e de homofobia sofridos pelos/as estudantes da escola, sentidos desde a mais tenra idade e aos quais pareciam estar conformados/as. O projeto parece ter trazido uma nova luz sobre os temas, em direção a um reposicionamento dos sujeitos, o que foi percebido nas suas produções poéticas no final.

Caminhando para a última etapa, que era a da formação poética, quando os/as estudantes deveriam assumir o protagonismo e tomar a palavra como recurso para falar de si e de como são afetados pelo mundo, chegou o dia da ação do Coletivo Quilombo de Dandara na escola. Como as integrantes do coletivo trabalham durante o dia, as ações nas turmas da manhã foram desenvolvidas por uma poeta prudentina – Mah Vieira – que participa como público e também como poeta dos Slams promovidos pelo Coletivo. À noite, o trabalho foi desenvolvido pela Alliblack, em parceria com dois convidados poetas de Slam, CLD e Daniel Vieira.

As poetas em sala nos deram uma aula de como prender a atenção das turmas. Abrindo sua fala e se apresentando por meio da poesia declamada enfaticamente com todo o corpo em cena, rapidamente fizeram todos os olhos e mentes focarem naquilo que estava sendo dito. A partir daí, a realização das atividades propostas pelas poetas não foi difícil. Os grupos continuaram ruidosos, mas como sabiam que o trabalho se fazia

em meio ao caos da liberdade proporcionada em uma sala de aula, o exercício de construção poética aconteceu. Pela manhã, com atividade em grupo e à noite com trabalhos individuais - especificidades resultantes da forma como o trabalho foi conduzido pelas nossas colaboradoras.

De manhã, os grupos foram aleatoriamente reunidos e a poeta distribuiu recursos para a elaboração da poesia. A pergunta de partida foi: “O que o/as integrantes dos grupos tinham em comum?”, era para escrever sobre o que os/as identificava, de modo a perceberem que aquilo que os/as afeta não é uma questão ou problema individual, mas parte de questões coletivas. Temas como ansiedade, padrões de beleza, crítica à escola, respeito às diferenças, intolerância religiosa, auto aceitação e tantos outros apareceram nas turmas da manhã. Ao final e inspirados pelos temas, a poeta e a equipe do projeto teceram comentários, que foram rapidamente complementados pelos/as estudantes. Criou-se ali uma atmosfera de construção coletiva e compartilhamento de saberes, sem discurso professoral ou de alguma autoridade educativa que se colocava em outro plano que não aquele do aprender e escutar junto.

Embora consideremos que tivesse sido necessário, pelo menos ao final, recobrar a palavra para a equipe para a realização de uma fala que organizasse os pensamentos dispersos, que oferecesse maior consistência aos argumentos apresentados ou mesmo que pudesse relativizar falas que caminharam para um sentido deturpado de autoajuda e meritocracia, pensamos que aquele não era o momento de assumir o papel de professores/as em sala de aula. Talvez, se fossemos dar seguimento à discussão no próximo encontro e não caminhar já para o fim do projeto, com o fechamento do trabalho de construção poética, os conteúdos trazidos pelas poesias dos/as estudantes poderiam servir de mote para a elaboração do conteúdo programático.

Na turma da noite, o formato da intervenção de Alliblack consistiu em recitar suas poesias, falar das motivações que a conduziram ao fazer poético e trazer os seus parceiros também para declamarem poesias autorais, isso conduziu os/as estudantes a usarem o tempo para construir também suas próprias poesias, em que deveriam expressar suas vivências, medos, desejos, bem como fazer críticas às injustiças sociais que os/as atingem.

Algumas situações marcantes aconteceram ao longo da intervenção poética no período noturno. Um estudante negro, que ao longo dos ciclos formativos nem sempre demonstrou interesse pelas discussões, mudou totalmente sua postura no momento da escrita, apresentando muito empenho e pedindo para recitar sua poesia antes mesmo do sarau. Toda a turma ficou muito impactada com as palavras recitadas por ele, que são apresentadas nas páginas seguintes, na poesia “O que importa é a poesia”. Outra estudante também pediu para recitar durante a intervenção, apontando que sempre escreveu poesias, mas que havia perdido o interesse pela escrita devido à bloqueios, ela destacou que foi por meio dos ciclos formativos que seu interesse foi retomado. Por último, duas estudantes se emocionaram muito durante a escrita de suas poesias, uma

por expressar um episódio de racismo que sofreu, e outra por versar a respeito da perda de um ente querido.

Em ambos os turnos, foi salientando o poder curativo da escrita. O quanto a poesia pode ser libertadora para dizer aquilo que encontra dificuldade de expressão por outros meios e atuar como uma forma de organização do pensamento. A palavra foi encarada como um recurso importante para ser usada em processos de crítica social, auto aceitação, empoderamento e mesmo para extravasar iras, dores e toda sorte de sentimentos. Uma forma de chamarem a atenção para o que têm a dizer e de serem escutados/as.

A finalização do projeto ocorreu com os Saraus. No matutino o sarau foi conduzido pela equipe do projeto, e no noturno foi conduzido por Alliblack. As turmas participantes do projeto foram reunidas na quadra de esportes da escola, que serviu de palco para as apresentações. Novamente, os/as estudantes foram deixados/as livres para ficar, sair e circular enquanto a atividade acontecia, o que era algo incomum para a disciplina escolar, em que atividades na quadra eram organizadas com as turmas em fila e aos gritos de silêncio<sup>11</sup>.

A direção e alguns/mas professores/as presentes no Sarau pareciam não entender bem o que estava acontecendo, nem para onde aquela movimentação poderia levar. Mas ao longo das apresentações, com a qualidade e profundidade das poesias e com a resposta efusiva da plateia que saudava cada poeta que se apresentava, ocorreu a comoção da equipe do projeto e do corpo docente que estava presente. Foi um momento apoteótico de celebração da palavra, tal como acontece nos Slams e Saraus que já tivemos a oportunidade de presenciar.

Como exemplos das produções elaboradas pelos/as estudantes, que, com as demais, foram organizadas numa cartilha para ficar na biblioteca da escola, sem que o nome dos/as poetas fosse indicado em suas respectivas produções - dado o caráter as vezes muito pessoal do texto.

O estudante que escreveu a poesia “O que importa é a poesia” expressou suas vivências cotidianas que, enquanto homem preto, são atravessadas perversamente pelo racismo. Na poesia “Meu primeiro trauma”, a estudante relatou um episódio de racismo do qual foi vítima e afirmou nunca ter falado a respeito da situação com os/as colegas, chegando a se emocionar enquanto contextualizava a situação que viveu. Desse modo, foi por meio da palavra, da escrita e de todo o trabalho de preparação realizado no projeto, que ela se sentiu confortável para expor sua vivência.

Por fim, a poesia “Racismo” foi escrita por uma estudante branca, que demonstrou sensibilidade e comprometimento na luta antirracista, seus versos partem da posicionalidade da branquitude e servem como direcionamentos de atitudes que não devem ser reproduzidas.

---

<sup>11</sup> Pudemos acompanhar uma cerimônia de premiação da escola, no período matutino, em que houve esta conformação.

Ao final dos ciclos formativos e do sarau, destacamos que a cultura de rua de Presidente Prudente é potente, que está aberta e demanda que cada vez mais jovens das periferias da cidade se somem a ela, para a fortalecê-la ainda mais. A parceria do Coletivo Quilombo de Dandara e da escola afirma o quanto estes espaços educativos se atravessam e que há muitas possibilidades de interlocuções.

Durante o sarau, novamente foi aplicado um questionário similar ao primeiro, com adição de perguntas para os/as estudantes avaliarem a experiência educativa e o que mudou em relação ao seu conhecimento inicial. Comparado ao primeiro questionário em que obtivemos 130 respostas, neste segundo ocorreu uma considerável diminuição, apenas 55 respostas, em virtude de que estudantes faltaram no dia letivo ou não concluíram o preenchimento pelo encerramento da aula. Ainda assim, as respostas nos ofereceram direcionamentos e um importante *feedback*. A seguir, no quadro 2, apresentamos três poesias.

**Quadro 2** – Exemplos de poemas produzidos pelos estudantes da escola

O que importa é a poesia	Meu primeiro trauma	Racismo
<p>Preto aqui tem vez sim Minha cor faz me forte E não é nenhum policial branquelo Que vai tirar minha raça Eu sou aquilo que eu desejo E não vou parar até alcançar o topo Vocês vão me ver muito ainda Principalmente no topo Junto com os maiores Vocês até tenta me derrubar Mas eu descendente do Zumbi Não caio fácil Preto neguin aqui tem vez sim Eu não me abalo com qualquer zé não Se quiser vir tamo aqui Eu não tremo mandado Um policial me enquadrou Me chamou de macaco Aquilo mexeu comigo, Mas assim como Zumbi Dos Palmares Eu sou resistência E como ele vou lutar pela minha raça Para que assim nossa liberdade E nossa igualdade finalmente alcançada E enfim botar um fim nessa luta Que já se estende a mais de décadas.</p>	<p>O racismo ainda existe e acontece comigo Quem eu mais admirava conseguiu acabar comigo Se somos todos iguais para que discriminar Quem deveria ensinar acaba querendo nos afundar. Foi em um dia de sol Onde eu me sentia eu mesma Esperando pela aula do meu professor preferido E em uma fachada pelas costas foi o meu dia mais sofrido “Nossa Camila você deveria raspar sua cabeça” Foi o que ele disse em uma sala cheia. Todos me olhavam em silêncio Com cara de que não entendiam o que aconteceu ali Mas eu com os meus 12 anos Sentia um turbilhão de toda uma dor que nunca nem tinha pensado sentir E foi ali que eu percebi Que quem a gente mais admira um dia vai nos juntar.</p>	<p>É a diferença da cor de pele, vinda de muitos anos atrás e estruturada na sociedade como uma sola no sapato. Há quem diga que nunca foi racista, mas se um preto passa caminhando atrás de você, é você quem o desvia. A branquitude suprema nunca vai saber o que é ser preto, periférico e violado até por quem deveria nos proteger. A gente ouve e fala tanto sobre racismo, mas o preto continua morrendo por simplesmente andar, se vestir e se portar “suspeito”. Eles adoram apreciar uma cultura “diferente”. Eles gostam de se apropriar do que é usado contra eles em forma de protesto. Aaah, e sabe mais do que eles curtem? Ver um preto na cadeia “Lá que é o lugar dele” Acorda PORRA! Você branco que diz que lugar de preto é na senzala, sinto muito meu camarada. Vai ter que ver muito preto onde ele quiser estar. E sem refutar, não vem com essa de racismo reverso. Se não quiser lutar, pelo menos respeita e dê lugar à voz de quem quer falar. E se vier falar que isso é militar, vou recitar esse poema até minha voz se esgotar.</p>

Fonte: Organização dos autores (2022).

Foi evidente que ocorreu uma construção de conhecimento crítico em relação às questões racial, de gênero, cultura e periférica. Os/as estudantes também demonstraram que passaram a conhecer mais os coletivos juvenis de Presidente Prudente. Para além disso, passaram a refletir mais a respeito das práticas que vivenciam em seu próprio cotidiano, como por exemplo, quando questionados/as novamente a respeito do que é racismo, uma estudante respondeu:

“Um assunto que sempre precisa ser discutido, pois depois de hoje, dia 17/11, depois do nosso Sarau, vi muita gente pregando o que não faz, que não comete racismo, mas sim zoa o coleguinha dentro da sala de aula e zomba do próximo... falar o que não faz é fácil, agora quero ver começar a fazer a diferença... vamos começar a fazer o bem, independente da classe e cor de pele [...]”.

Ela critica o comportamento de colegas que não possuem atitudes antirracistas, apontando que é necessário transpor o discurso e exercer a práxis.

Os/As estudantes foram indagados/as se gostaram de participar do projeto e 90,9% responderam que sim, 5,5% disseram que mais ou menos, e 3,6% não gostaram. Na pergunta “Como você avalia o projeto?”, 96,4% avaliaram como bom, 1,8% como regular e 1,8% como ruim.

Na pergunta “O conteúdo que trabalhamos no projeto já havia sido trabalho em alguma matéria/disciplina da escola?”, 10,9% responderam que sim, com bastante frequência, 43,7% responderam que sim, porém com pouca frequência, e 41,0%, que não. O que revela a ambiguidade com que as temáticas de raciais e de gênero são abordadas na escola, ficando a dúvida se, do ponto de vista dos/as estudantes, elas são ou não de fato trabalhadas.

Em suma, o *feedback* do projeto foi bom e atingimos nossas metas iniciais, discutindo cultura marginal e questões racial e de gênero por meio da poesia, estabelecendo uma relação entre o conhecimento formal da escola e o conhecimento não-formal que circula nos coletivos juvenis. Foi perceptível que em alguma medida a escola procurava abordar as temáticas citadas, sobretudo a racial, entretanto, como apontado por Gomes (2021), comumente as questões raciais são trabalhadas em sala de aula como questões sociais, como se fossem um problema de ordem econômica, e os discursos reproduzem e perpetuam a colonialidade. Assim, faltava uma maior criticidade a respeito dos assuntos abordados, promovendo um ensino livre de estigmas, que refletisse acerca da posição da branquitude e do machismo e heteronormatividade na sociedade e que reforçasse identidades positivas nos/as estudantes negros/as, nas mulheres e nos estudantes LGBTQIA+.

Questionamos também sobre o que os/as estudantes consideravam que aprenderam com o projeto, alguns exemplos de respostas são:

“Aprendi mais sobre a cultura do povo preto e assuntos importantes”; “Muito, a me expressar. É algo ótimo que eu aprendi”; “A realidade da "rua", os coletivos culturais e como nós podemos nos expressar através deles”; “Aprendi muito sobre a cultura marginal, um mundo que eu não tinha o conhecimento”; “Aprendi muito mais sobre racismo, machismo, o poder da mulher, Slam,

poesias, cultura, batalhas de rima, etc.”; “Acho que o projeto abriu muito meus olhos para novas formas de expressão, enriquecendo meu saber cultural e me incentivando a expressar minhas ideias”; e “Eles conseguiram mudar meu ponto de vista em algumas coisas”.

Como se percebe, a palavra “expressar” foi a mais presente dentre as verbalizações, para além do aprendizado dos conteúdos, os/as estudantes destacam que aprenderam uma nova forma de se expressar, que a poesia também ensina e que por meio dela é possível apreender e expor conhecimentos, sentimentos e pensamentos. Tal panorama aponta para a necessidade de as instituições escolares promoverem momentos diversificados de aprendizado e, sobretudo, se abrirem às manifestações culturais juvenis e para as diferentes linguagens pelas quais os saberes podem se materializar.

### **Considerações finais**

Os resultados finais do projeto foram positivos e inspiradores para novas propostas que, a partir da experiência realizada, fazem-nos refletir acerca de pontos que podem ser melhorados, como por exemplo, um contato mais duradouro com as turmas para a criação de vínculos e a realização de ciclos formativos também com professores/as, que são aqueles/as que passam mais tempo com os/as estudantes.

Percebemos que há uma falta de formação adequada entre os/as professores/as no que diz respeito às questões de gênero e raça, fato que não é responsabilidade única dos/as profissionais, mas uma falha estrutural do sistema de ensino. Diversos/as professores/as ainda nutrem uma série de preconceitos com conteúdos que transgredem os marcos civilizatórios preservados e difundidos pelos espaços de educação formal, o que interfere no processo de construção de currículos que verdadeiramente contemplem a diversidade étnica e racial do país.

Além disso, foi evidente a falta de conhecimento a respeito dos coletivos juvenis presentes na própria cidade, o que se torna fundamental para aproximar os conteúdos ensinados da realidade dos/as estudantes e da conjuntura da cidade, bem como para que a escola encontre neles parceiros e aliados no trabalho educativo.

Para além de uma mudança na visão de mundo dos/as estudantes, também houve uma transformação nos conhecimentos dos/as bolsistas, que adquiriram maior letramento racial e de gênero, tiveram a oportunidade de estar em sala de aula antes dos momentos formais do curso de graduação (estágios supervisionados) e, principalmente, positivaram suas identidades raciais.

Os resultados do projeto apontaram para a importância do diálogo entre a escola e os coletivos juvenis, mas também entre estes e a universidade. A extensão universitária possui inúmeras potencialidades e se faz necessária sua expansão como uma forma de

devolutiva à sociedade e também como estímulo para que as pessoas se aproximem da universidade, entendendo que esse espaço precisa ser ocupado pela diversidade.

Como materiais finais ocorreram a construção de um vídeo que registra toda a experiência do projeto, com fotos, momentos e depoimentos dos/as bolsistas, e a construção de uma cartilha que registra as poesias produzidas pelos/estudantes e que está disponível na biblioteca da escola para que as pessoas da comunidade escolar tenham acesso.

Por fim, salientamos que o relato de experiência realizado neste texto não intenciona ser um direcionamento para práticas pedagógicas que possam ser realizadas em diferentes escolas, pois é fundamental que as propostas dessa natureza sejam construídas de acordo com o contexto socioespacial das instituições e cidades e em estreito diálogo com os coletivos juvenis ali presentes.

## Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARRANO, P. C. Jovens, Escolas e Cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, [s./l.], v. 12, n. 26, p. 7-22, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 12 jun. 2025.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DALL FARRA, C. Na ponta do abismo. In: DUARTE, M. (Org.). **Querem nos calar:** poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta Brasil, 2019.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 12 jun. 2025.

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

MARQUES, A. C. S. **As espacialidades instituídas pelas jovens mulheres negras na e por meio da cultura Hip Hop em Londrina (PR)**. 2021. 230 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2021.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Roteiro Tetê Cartaxo, André Finotti. Brasil: Maria Farinhas Filmes, 2017. (90 min). **Mídia digital**. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-lRr2FWrdTeBl1->. Acesso em: 12 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PEREIRA, A. B. **“A maior zoeira na escola”**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Ed. Unifesp, 2016.

RIBEIRO, Luz. **Espanca/Estanca**. São Paulo: Querino Edições, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é Lugar de fala**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SALVI, B. F. **A cidade e os espaços informais de educação**: contribuições da Batalha do Vale na educação de jovens de Presidente Prudente. 2019. 91 f. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

SALVI, B. F. Juventudes, cidade e Hip Hop: a construção educativa do coletivo Batalha do Vale. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, 14., 2021, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Edição online, 2021. p. 1-16. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA150\\_ID219016092021194304.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA150_ID219016092021194304.pdf) Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, J. **Tu aprendeu "to be", lá em casa nós aprendeu Tupac...** Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OKk3V\\_21-BQ&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=OKk3V_21-BQ&t=1s). Canal: Manos e Minas, 2019.

SEVERO, R. C. B. S. Identidades juvenis contemporâneas e espaços e tempos escolares: algo está fora da ordem? **Nonada**, Porto Alegre, n. 24, p. 27-39, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151225/001009190.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jun. 2025.

TURRA NETO, N.; ALVES, C. P. Slam Quilombo de Dandara de Presidente Prudente-SP: Um Território Insurgente e suas Práticas Educativas. **Revista Latino-Americana de**

**Geografia e Gênero**, cidade, v. 13, n. 1, p. 195-222, 2022. Disponível em:  
<https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/20058> Acesso em: 12 jun. 2025.

---

**Nota:**

Trabalho vinculado ao Projeto “Juventudes e Múltiplas Territorialidades: diferenças socioculturais em contextos de cidades médias e metrópoles” (Chamada MCTIC/CNPq n.28/2018). Processo 427225/2018-3. Financiado pelo Edital AADI/Vice-Reitoria Unesp nº 01/21, que concedeu bolsas para uma estudante de pós-graduação em Educação, quatro estudantes de graduação em Geografia e uma estudante de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

---

**Agradecimentos:**

Agradecemos à Vice-Reitoria da Unesp e ao CNPq pelo financiamento ao projeto e à escola pela abertura do espaço. Agradecemos a poeta e educadora social Mah Vieira pela participação em um dos ciclos formativos fundamentais para a produção das poesias e realização do sarau. Agradecemos a parceria do Coletivo Quilombo de Dandara pelas sugestões na estruturação da proposta, aos poetas CLD, Daniel Vieira e Roazz pela participação no projeto e, em especial, a AlliBlack pela oficina de produção poética e condução do sarau noturno. Por fim, queremos agradecer a Victor Hugo Nedel de Oliveira e a Lana Cavalcanti pelo convite que nos possibilitou compartilhar esta experiência que nos foi tão significativa.

---

Recebido em: 21/11/2023

Aprovado em: 4/2/2024