REDES, TERRITÓRIOS E SABERES EM RESISTÊNCIA: PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS PERIFERIAS

NETWORKS, TERRITORIES AND KNOWLEDGE IN RESISTANCE: THINKING ABOUT EDUCATION FROM THE PERIPHERIES

Maria Elisa Pimentel[1]
Suellen Candido[2]

Resumo

Este ensaio analisa a educação como prática social e política, inscrita nas dinâmicas urbanas contemporâneas. A partir de experiências desenvolvidas em territórios periféricos, busca-se compreender como a educação, articulada às dimensões das lutas de resistência, pode se constituir como instrumento de mudança social. Pensar a educação voltada às periferias, implica entender também como a violência, enquanto elemento constituidor das dinâmicas de produção da vida de crianças e jovens, impacta seus percursos educacionais. Para propor essa reflexão, trazemos à análise uma experiência de prática educativa em espaços não formais, construída no campo da cultura e da comunicação, como campos interligados a uma concepção de mundo crítica e interdisciplinar.

Palavras-chaves: Educação Periférica. Violência Urbana. Comunicação.

Abstract

This article analyzes education as a social and political practice embedded in contemporary urban dynamics. Drawing on experiences in peripheral areas, it seeks to understand how education, linked to the dimensions of resistance struggles, can serve as an instrument of social change. Thinking about education focused on the peripheries also implies understanding how violence—as a constitutive element of the dynamics that shape the lives of children and young people—impacts their educational trajectories. To facilitate this reflection, we bring into our analysis an experience of educational practices in non-formal settings, developed within the fields of culture and communication—fields interconnected with a critical and interdisciplinary worldview.

Keys words: Education in the Outskirts. Urban Violence. Communication.

[1] Doutora em Serviço Social pelo PPGESS/UFRJ, Mestra em Educação pelo ProPED/UERJ. Coordenadora Geral da Rede Quimera: cultura, educação e saúde mental em territórios periféricos. E-mail quimeraredecontato@gmail.com ORCID: 0009-0005-0265-4897

[2] Graduação em Letras/UFF, Especialização em Educação Básica/UERJ. Analista de Projetos no Instituto Jelson da Costa Antunes- IJCA- E-mail suellen.candido@ijca.org.br ORCID: 0009-0007-1695-9119

Introdução

A educação, nas periferias urbanas do Brasil, tem se colocado como campo de luta e invenção. A vulnerabilidade de alunos, em contextos marcados pela exclusão, impele à busca de práticas educativas que dialoguem com esses territórios — que enfrentam cotidianamente formas de existências produzidas por um modelo concentrador e antidemocrático do desenvolvimento brasileiro, marcados também no negligenciamento de políticas públicas efetivas para grande parte da população.

O que este ensaio propõe, ao se debruçar sobre uma experiência de prática educativa não formal, é construir um olhar sobre as questões que emergem desses territórios periféricos, buscando identificar e afirmar a potência dessa população, no tempo em que atravessam sobre ela diferentes formas de violência. A ideia central — a de identificar como as atividades socioculturais não escolares podem ajudar na construção de uma proposta de educação que fortaleça um projeto de sociedade democrático e humanista — exige, assim, a fala daqueles que têm construído esses espaços, numa aproximação das experiências que nos permita definir, dentro de uma perspectiva emancipadora, um projeto de educação afinado com as demandas populares. Busca-se compreender como o sistema escolar periférico pode se beneficiar das atividades formativas não escolares promovidas por organizações sociais, bem como o impacto dessas vivências na melhoria da qualidade de vida dos estudantes. Este ensaio não decorre de uma pesquisa de campo, mas constitui uma aproximação inicial com uma experiência de cinco anos conduzida por uma rede de apoio. Tal iniciativa desenvolve ações que auxiliam os jovens a se aproximarem de suas realidades, ampliando suas possibilidades de acessibilidade e mobilidade social.

A Favela como Espaço de Resistência

Trazer essas experiências de ações educativas não escolares para pensar os impactos que o ensino público imprime nas realidades das periferias implica, primeiramente, situar as favelas no cenário da cidade.

Surgidas pela necessidade de responder às demandas de reprodução da força de trabalho, as favelas configuram-se por um caráter ambíguo de funcionalidade e disfuncionalidade — traço que se acentua nas sociedades contemporâneas, marcadas pela metamorfose do capital e pelo trabalho biopolítico. Para Negri (2005), este último baseia-se na comunicação entre singularidades e se manifesta por meio de processos sociais colaborativos de produção.

É nessa perspectiva — em que a reprodução se confunde com a produção, o tempo do trabalho coincide com o tempo do afeto e a própria vida se torna produtiva — que o espaço da periferia ganha um novo sentido. Assim, as favelas passam a ser compreendidas como territórios de mobilização produtiva e de construção de um comum de resistência pautado na produção da vida.

Partimos, assim, da concepção das favelas sob os paradigmas da ausência e da potência, sem desconsiderar as questões sociais produzidas pelo modelo concentrador e antidemocrático do desenvolvimento brasileiro. Ao ser transformada em lócus da pobreza, a favela explicita a ineficácia das políticas públicas — entre as quais se inclui a educação como política social. Interessa-nos, portanto, compreender por dentro dessas dinâmicas como os moradores das favelas atuam como sujeitos ativos na construção de uma proposta educacional alinhada aos seus interesses democráticos e ao direito de ocupação desses espaços.

Pensar um projeto de educação pautado por uma pedagogia consoante aos territórios periféricos implica considerar o território como um lugar dinâmico de lutas e ações sociais, capaz de reinventar o espaço para além daquilo que lhe é imputado como escassez.

É sob essa perspectiva — pautada por referências democráticas que afirmam a cidadania na cidade — que trazemos para a reflexão a experiência de constituição de uma rede de educação no município de Niterói: a EntreRedes.

EntreRedes: Rede de Organizações Sociais e Coletivos Ativistas

A experiência da rede de atividades socioculturais formativas sobre a qual iremos nos debruçar, o EntreRedes, tem sua origem no contexto da crise sanitária mundial provocada pela pandemia de Covid-19. Tratou-se de um período marcado por profundas incertezas políticas quanto às diretrizes de enfrentamento à crise, refletidas tanto na hesitação na implementação das medidas sanitárias e no acesso aos serviços de saúde quanto no agravamento da vulnerabilidade socioeconômica. O acentuado empobrecimento de parcela significativa de pessoas durante a pandemia significou, por conseguinte, a negação e a exclusão de parte dos direitos sociais e humanos garantidos ao longo de décadas de lutas políticas, incluindo o próprio acesso à educação.

A proposta da EntreRedes parte, assim, da constatação de que a crise sanitária acentuou as desigualdades sociais e impôs desafios ainda maiores àqueles que já viviam em situações de privações e vulnerabilidades, revelando que o processo de ensino no país sofreu impactos desiguais. Entendendo que a pandemia não atingiu a todos da mesma forma, a parcela mais afetada da sociedade, composta sobretudo por aqueles que vivem nas favelas, foi impelida a uma participação mais efetiva na gestão da crise. Em busca de saídas coletivas, essa atuação alicerçou-se em um modelo metodológico voltado à construção e implementação de ações colaborativas, fortalecendo os territórios e suas representações. Dentre os desafios colocados naquele momento, e que permanece como um problema histórico do sistema educacional público brasileiro, destaca-se a questão da evasão escolar. O Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul (Silva Filho, & Araújo, 2017, p.36). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Educação, divulgado em 2025, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os adolescentes e jovens de 14 a 29 anos do país, 8,7 milhões não haviam completado o ensino médio em 2024, por terem abandonado

a escola sem concluir essa etapa ou por nunca a terem frequentado. Nesse grupo etário, os maiores percentuais de abandono ocorreram a partir dos 16 anos: com 16,5% nessa idade, 19,9% aos 17 anos e 20,7% aos 18 anos. Ainda assim, o abandono escolar precoce continua presente nas idades correspondentes ao ensino fundamental, onde 6,5% haviam deixado a escola até os 13 anos e 6,8% aos 14 anos. Ou seja, na etapa que deveria estar universalizada, o percentual de desistência chega a 13,3% no total.

Diante do desafio da evasão escolar, cinco organizações da sociedade civil, com atuações complementares e orientadas por um planejamento comum uniram-se com o propósito de potencializar suas ações, construir estratégias integradas e ampliar sua capacidade de incidência sobre o sistema municipal de educação. Dessa articulação resultou a elaboração conjunta do projeto Construindo uma Cidade Educadora (2021).[3] Mantendo a investida de dialogar e entrelaçar ações junto ao município, que naquele momento buscava desenvolver uma ação coordenada de diversos órgãos e políticas públicas para melhorar as condições de acesso e a permanência nas escolas, sobretudo em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), onde a incidência da evasão escolar era acentuada, optou-se pela realização de um mapeamento georreferenciado. O objetivo foi identificar o potencial dos territórios no que tange à presença de equipamentos públicos, bem como às iniciativas do terceiro setor e dos movimentos sociais locais no oferecimento de atividades culturais, artísticas ou outras, que resultam na realização de um mapa georreferenciado[4].

Assim, quando essas organizações se juntam com a tarefa de pensar a educação pública levando em conta os vetores da evasão escolar e o da educação híbrida, visando mitigar essa realidade, o primeiro passo do projeto foi o de mapear os programas e os projetos sociais presentes no entorno dos equipamentos

[3]Niterói, Construindo uma cidade Educadora. Disponível em: https://1drv.ms/b/c/5b34ef6f00b1b8a9/IQCpuLEAb-80IIBbThoAAAAAAe2G3g_CeG2Dc-hwR0fqe6Y. Acesso em julho de 2026.
[4]Mapa Georreferenciado. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1GmkOR1TEAd_DoxmFikENj3Ceb4mZcAvX&hl=pt BR&usp=sharin. Acesso em julho de 2026.

escolares. Buscou-se mapear ações que contribuíssem para a permanência de crianças e adolescentes, sobretudo daquelas pretas ou pardas, as mais atingidas pela evasão no sistema escolar.

A partir desse mapeamento e considerando a viabilidade da rede, são abertas duas frentes de intervenção. A primeira se constituiu na aproximação a duas escolas, situadas nos bairros do Caramujo e do Engenho do Mato, onde tenta-se articular a escola com outras instituições presentes no bairro, capazes de ampliar o repertório cultural dos alunos, como, por exemplo, o Quilombo do Grotão. O objetivo foi propor ações ativadoras de uma educação mais inclusiva e que pudessem gerar impacto nos territórios. A segunda frente tem como objetivo garantir que essa proposição sirva como um ponto de referência para articular outras políticas públicas e outros programas governamentais, entendendo a educação como fomentadora da construção de ferramentas para garantir a participação das populações locais nos processos decisórios das políticas públicas e gestão da cidade.

Dessa forma, realizamos, em outubro de 2024, um Seminário que reuniu cerca de 400 pessoas, com um público diverso, para discutir o Fundo para a Infância e Adolescência (FIA). O debate foi subsidiado pela elaboração de um estudo[5], assim como pela articulação com as representações políticas com incidência sobre a política municipal voltada à infância e a adolescência, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA).

Partiu-se da premissa que essas ações, desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil, são significativamente relevantes para o processo formativo de crianças e jovens, sobretudo nos territórios periféricos e, que a aplicação dos recursos públicos para esse fim tornava-se imprescindível.

Sendo assim, construir uma rede voltada à educação pressupõe perseguir sentidos outros com os quais esse processo formativo pode se alinhar. A educação aqui expande sua linguagem e seus espaços, constituindo-se entremeada aos

[5] Levantamento Situacional do Financiamento das Organizações da Sociedade Civil e do Fundo da Infância e Adolescência de Niterói. Disponível em: Levantamento Situacional do Financiamento das Organizações da Sociedade Civil e do Fundo da Infância e Adolescência de Niterói - Instituto JCA. Acesso em julho de 2026.

movimentos e fluxos presentes nas trajetórias de vida dos jovens, implicando em expandir esse campo para além daquilo que se entende como os espaços específicos da educação formal, para uma ampla rede, que entrelaça os espaços da escola, os espaços de representações políticas no campo dos direitos das crianças e adolescentes e o território, propiciando trazer à tona os sujeitos centrais desse debate.

Percebe-se, portanto, que, quando a evasão escolar segue se constituindo como um dos principais desafios das políticas educacionais, ela também se constitui como um dos seus principais indicadores, na medida em que a evasão escolar explicita as fraturas internas dos nossos sistemas educacionais. Como também explicita os impasses externos que antecedem a chegada do aluno na escola, em desafios perpetuados por um modelo de desenvolvimento que expropria a maior parte das riquezas materiais e imateriais de quem as produz, inscrevendo a escola no campo da dominação ideológica e política. O conceito de evasão escolar passa a ser entendido como expressão de múltiplas violações de direitos que resultam no afastamento da criança do espaço escolar, nos levando a uma abordagem que privilegia a análise dos fatores que produzem e sustentam a evasão, invertendo a lógica centrada na responsabilização da criança e da família, para os determinantes estruturais que atravessam o fenômeno, como desigualdades sociais, econômicas e institucionais.

Nesse sentido, a evasão escolar deve ser compreendida como expressão de uma estrutura educacional que, frequentemente, se mostra distante da realidade social dos educandos, que o reduz à condição passiva de receptor de conteúdos e tende a produzir desinteresse e perda de sentido em relação à escola, que deveria ser a base para a criação de novos saberes e fazeres advindos das experiências vivas que emergem da produção da vida nos territórios periféricos.

A comunicação assume papel estratégico nesse percurso ao fortalecer a disputa em favor de um modelo educacional comprometido com a garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens. Trata-se de uma perspectiva que reconhece esses sujeitos em suas condições concretas de existência, considerando

os seus territórios, histórias e experiências, e disputando narrativas que superem concepções universalizantes da infância e da juventude.

Surge, nesse contexto, a aposta na construção de um espaço capaz de produzir conteúdos articulados às experiências de vida dos estudantes, concretizada na criação da Agência de Comunicação Popular EntreRedes. Desenvolvida com a participação ativa de adolescentes, a iniciativa busca possibilitar a emergência de uma leitura de mundo produzida a partir desse lugar de fala por meio de uma linguagem e de uma estética conectadas aos seus universos criativos.

Ao longo de todo o percurso, busca-se garantir o protagonismo dos jovens, transformando a Agência em um espaço de reinvenção do aprendizado, por meio da incorporação de diferentes tecnologias sociais ao processo formativo, orientado pela integração de múltiplas linguagens e pela produção coletiva de saberes. A experiência formativa dos jovens da Agência de Comunicação Popular EntreRedes envolve conteúdos sobre infância e adolescência, sobre políticas públicas, comunicação e produção de conteúdo. A formação articula conhecimentos teóricos e experiências de participação social, incluindo a presença e participação ativa dos jovens em reuniões do Conselho Municipal dos Direitos da Crianças e do Adolescente, nas Pré-Conferências e Conferências Municipais, no Fórum Intersetorial de Atenção Psicossocial da Infância e da Juventude, em visitas a equipamentos públicos e serviços, e em mobilizações como a caminhada do Maio Laranja.[6] Trata-se, assim, de uma experiência forjada no aprendizado compartilhado, que, embora muitas vezes tenha produzido impactos ainda insuficientes no universo escolar, revela significativo potencial transformador na vida desses adolescentes e jovens participantes do projeto.

Essa experiência revela, assim, que essas práticas podem contribuir para a construção de uma educação comprometida com a ampliação das possibilidades de mobilidade social, especialmente ao favorecer o fortalecimento das políticas

[6] Essas e outras ações desenvolvidas pela Agência de Comunicação Popular EntreRedes, estão registradas no Instagram do EntreRedes. @entre.redes_

públicas, ao mesmo tempo em que consolidam experiências de comunicação como espaços de desconstrução do senso comum. Desse modo, constituem movimentos de resistência capazes de afirmar identidades, fortalecer modos plurais de existência e projetar formas de estar no mundo que potencializam a experiência coletiva.

Quando o processo educativo se estrutura de forma verticalizada, desconsiderando o contexto social e cultural dos sujeitos, muitos estudantes deixam de se reconhecer como parte ativa da construção do conhecimento.

Freire (1995) contrapõe essa lógica ao defender uma educação dialógica, crítica e libertadora, na qual o conhecimento é construído a partir da interação entre educador e educando. Nessa perspectiva, a experiência de vida dos estudantes constitui elemento fundamental do processo pedagógico, permitindo que o ensino se conecte às práticas sociais e à realidade concreta dos sujeitos.

Tal abordagem busca promover processos educativos capazes de estimular a autonomia intelectual e a consciência crítica dos alunos. Dessa forma, levar esse campo de experimentação extraclasse para a escola, nos instiga repensar as práticas pedagógicas, buscando construir um ambiente educativo mais democrático, inclusivo e socialmente situado. O objetivo não se limita à transmissão de conteúdos, mas a formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade e atuar na transformação das estruturas sociais, impactando diretamente seus espaços de vida; a escola, o local de moradia, o universo das redes sociais, como também os espaços de representação das políticas voltadas aos direitos das crianças e adolescentes.

A Educação Construída sob Muitas Linguagens

Pensar uma pedagogia da educação periférica pressupõe, portanto, em pensar o lugar da educação na sociedade implicada nas mudanças que o mundo atravessa, entendendo que não há um modelo pedagógico ou projeto educacional único, mas experiências concretas que nos mostram os impactos e as diferenças

dos projetos educacionais no potencial de transformação social que estes guardam, refletindo sobre como a educação lida com as questões que atravessam o percurso escolar dos alunos periféricos.

A atuação em rede amplia as instâncias de elaboração e decisão no campo das políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes, ampliando também as atividades e linguagens presentes no processo educacional. O que a nossa experiência irá apontar será para a necessidade de se pensar a educação de forma articulada com outras políticas sociais e serviços públicos territorializados, reiterando que o processo de desvinculação de crianças e adolescentes do ambiente escolar têm quase sempre uma relação com a não garantia de direitos fundamentais ou fragilidades socioeconômicas das famílias, inscrevendo as políticas educacionais no âmbito das disputas de projetos políticos e aportes das verbas públicas.

Aqui levamos em conta dados importantes que alertam para uma grande defasagem entre as experiências formativas dos alunos, considerando os 10% mais pobres para os 10% mais ricos, apontando para a necessidade do sistema educacional promover políticas públicas educacionais que incluam atividades diversificadas como atividades físicas, experimentações artísticas diversas, acessibilidade a um conhecimento universal e, ao mesmo tempo, valorização das matrizes culturais originárias brasileira. A gravidade desse descompasso aparece na pesquisa Cada Hora Importa (2023).

A pesquisa vai estimar a diferença de horas de oportunidades de aprendizado entre crianças de 0 a 14 anos de idade que vivem em famílias em extremos de renda per capita, entre os 10% menores rendas per capita (até R$ 175,00) e as famílias com 10% maiores rendas per capita (a partir de R$ 2.400,00).

Dessa forma, a pesquisa considera oportunidades de aprendizado a partir de diferentes categorias. A primeira é entendida como atividades extracurriculares, ou seja, a frequência e horas dedicadas a cursos de idiomas, artes e esportes e também a atividades culturais como cinema, teatro e museus. A segunda engloba a frequência e horas em atividades estruturadas em períodos de férias e a terceira, o

que a pesquisa chama de aprendizado em família, como as horas de dedicação de familiares a atividades de leitura e brincadeira com as crianças e, por fim, as horas dedicadas a estudos e pesquisas com o uso da internet em casa.

O que a pesquisa revela é, por um lado, que não há uma diferença significativa no quesito da educação formal, ou seja, a frequência e o volume de horas das crianças na educação infantil e no ensino fundamental, nos extremos de renda. Contudo, essa diferença se mostra bastante significativa quando vistas pelas categorias acima, concluindo que "as estimativas revelam um volume impressionante de horas adicionais de exposição a oportunidades de aprendizagem às quais crianças de famílias com mais recursos estão sujeitas, em comparação a crianças de famílias de baixa renda" (Cada Hora Importa, 2023, p.05).

Embora ponderando que a pesquisa deixe de lado um enorme potencial educativo referente às vivências das crianças e jovens das favelas, é inegável também, ao estimar a diferença de horas de oportunidades de aprendizado extra classe entre crianças de famílias com diferentes oportunidades econômicas, que a pesquisa esteja apontando para a necessidade de existirem nos territórios ofertas acessíveis a crianças e adolescentes de baixa renda atividades diversas, como estratégia para que esses setores mais vulneráveis da sociedade tenham acesso a esses conhecimentos e recursos, incluindo os dispositivos tecnológicos, que ampliam os processos formativos.

Dessa forma, tomamos como principal ação do projeto a de movimentar as frentes de representações políticas da sociedade civil, fortalecendo os espaço para debater e delinear diretrizes que possam atravessar a educação pública e impactar a vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, em que o vínculo ao ensino formal, mas também as experiências socioeducativas formativas, oriundas dessas diversas iniciativas da sociedade civil, aparecem como fundamentais na garantia de um padrão mínimo de formação. A perspectiva de uma educação que extrapole o conteúdo escolar, oferecendo uma rede de atividades artísticas, desportistas, de incentivo à ciência e a conhecimentos diversos, se mostra fundamental.

Contudo, se podemos afirmar a importância das formações culturais e artísticas ao longo da vida educacional dos alunos, uma outra realidade se interpõe de forma contundente no seu cotidiano e na efetivação da sua trajetória escolar, e deixa marcas profundas nesse percurso. A presença de grupos armados no território de crianças e jovens das periferias.

O relato que aparece na pesquisa Tiros no Futuro (2022), feito à Secretaria de Educação, por um diretor de uma escola municipal da zona norte do Rio, justificando que naquele dia a escola não estaria em funcionamento, em março de 2019, que reproduzimos aqui: "Presença de blindados nas proximidades da unidade, tiroteio intenso e ouvimos, também, muitas bombas" (2022, p.7), oferece a dimensão desse contexto de guerra que se instalou em nossas periferias, agravado pelo fato de que esse não é um caso isolado, ao contrário, essa tem sido a realidade de muitas escolas situadas na cidade do Rio de Janeiro. Segundo dados produzidos pela plataforma Fogo Cruzado[7], ao menos 188.694 crianças e adolescentes da rede municipal do Rio de Janeiro tiveram seus trajetos casa-escola afetados por interrupções no transporte público causadas pela violência armada entre janeiro de 2023 e julho de 2025. Dados que registram ainda que essas interrupções se concentram em áreas específicas da cidade, afetando de forma desproporcional alguns bairros e comunidades. Se pegarmos, por exemplo, dados específicos do Complexo da Maré veremos que, de 2016 a 2025, foram cerca de 163 dias de escolas da Maré fechadas por conta das operações policiais[8].

Dentre os desafios que aparecem na perspectiva de pensar uma pedagogia para uma educação periférica, portanto, não podemos assim ignorar a questão da presença de grupos armados nos territórios das favelas como um fator relevante no desempenho escolar de milhares de crianças e jovens.

Ainda que esse indicador não apareça nas amostras nacionais da educação, inúmeras pesquisas têm nos revelado que, em grande parte dos territórios periféricos da cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, crianças e

[7] Os dados são do estudo Percursos interrompidos: efeitos da violência armada na mobilidade de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro, lançado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Instituto Fogo Cruzado e Grupo de Estudos de Novos Ilegalismos (GENI/UFF).

[8] Redes da Maré. Boletim Direito à Segurança Pública na Maré. 2025

adolescentes coexistem com a presença de grupos armados, com ocorrências frequentes de confrontos com as forças do estado.

Inscrito sob o signo da violência, o tráfico de drogas revela a forma particular com que a globalização e o modelo de acumulação pós-industrial se encontram com a pobreza brasileira.

Fenômeno atravessado pelos signos civilizatórios implicados no nosso processo de colonização, o tráfico de drogas aparece como construto de afirmação de dispositivos de poder que legitimam, ano após ano, o extermínio de milhares de jovens brasileiros e levam milhares ao encarceramento em condições sub humanas. Condenados por um sistema estruturalmente racista e atravessado por dispositivos jurídicos corrompidos, se produz espaços sociais marcados pela precariedade extrema e violência constante, configurando aquilo que Mbembe (2018) entende como necropolítica. Produção de espaços que se assemelham — no sentido de destituição do direito natural à vida — como campos de concentração a céu aberto, como denomina Pelbart (2003).

A gestão da morte como elemento central de regimes políticos contemporâneos, marcam a violência na vida desses jovens como se fosse uma escolha pessoal, escondendo sua função de domínio de classe, externando as dificuldades que estão interpostas a vida dos jovens periféricos, particularizada por essa dinâmica de violência e que abrem também interfaces com seus percursos educacionais e nas suas possibilidades de futuro.

Quais são os efeitos da violência armada sobre as crianças e jovens que vivem nestas comunidades?

Como os moradores lidam com os riscos de um cotidiano violento, em cenários marcados pela presença de tiroteios, abordagens truculentas, corpos pelo chão, incertezas e instabilidades, suspendendo a normalidade, muitas vezes, impondo violações de direitos pelo próprio Estado.

Um estudo realizado pelo CESEC (2022), comparou os resultados acadêmicos de dois grupos de estudantes com níveis socioeconômicos semelhantes e que frequentam escolas com perfis similares, mas expostas a níveis distintos de

violência. O estudo conclui que há uma diferença significativa nos resultados acadêmicos nos grupos de crianças com níveis socioeconômicos semelhantes, mas graus distintos de exposição aos tiroteios e, também, que há uma perda econômica futura decorrente do prejuízo acadêmico sofrido pelas crianças hoje expostas ao impacto de confrontos armados nas proximidades das escolas.

Evidencia-se uma realidade que muitas das vezes é ignorada, ainda que seja incontestável.

O estudo alerta para essas decorrências interrogando, Lemgruber (coord., 2022, p.56):

> Como aprender diante de tiros que perturbam o silêncio da sala de aula e impõem medo às pessoas presentes na escola? Como aprender convivendo com o pavor de que seus pais, avós, amigos e irmãos estejam sendo mortos pelo tiroteio que ronda o ambiente escolar? Como aprender se professoras e professores se ausentam com justificado receio do conflito noticiado nos jornais ou diante das constantes interrupções do calendário impostas como medida necessária diante dos conflitos armados?

Os resultados dessa pesquisa confluem com as nossas percepções ao longo do desenvolvimento da EntreRedes, cujos jovens, em sua maioria, relatam já terem tido alguma dificuldade de acessar a escola ou ter um desempenho adequado, em decorrência de episódios de violências no seu entorno. Essa percepção vai se confirmando quando o estudo segue revelando que quase metade dessas intervenções acontecem em dias letivos e horário escolar e com durabilidade suficiente para inviabilizar um dia inteiro de aula.

Na prática, isso significa turnos escolares comprometidos e estudantes sem condições de chegar ou retornar da escola. “Em síntese, a violência amplia desigualdades educacionais e compromete o futuro de crianças e jovens.” (Lengruber, 2022, p.13).

Sendo assim, a guerra às drogas, que inicialmente poderia ser definida como uma política de combate frontal e violento ao tráfico de drogas, se mostra, na verdade, como uma política de vulnerabilização desses territórios periféricos, de forma a subjugar seus moradores e legitimar violações de direitos, restringindo os

espectros de alcance das políticas sociais e, sobretudo, restringindo a participação biopolítica de seus moradores.

A perspectiva inicial — de apanhar por dentro dessas dinâmicas como os moradores das favelas aparecem como sujeitos ativos no processo de construção de seus territórios — revela a necessidade de entender como essa dinâmica de violência estanca o fluxo de circulação desses adolescentes e jovens pela cidade, aqui entendida não só como espaço físico, mas como possibilidade de acesso e de compartilhamentos de serviços e bens.

Uma pedagogia para uma educação periférica não pode ignorar dessa forma os efeitos decorrentes da implantação de uma política de segurança pública baseada na guerra às drogas, que afeta o percurso da vida de milhares de jovens.

Contudo, o que é mais relevante nas nossas reflexões, é a evidência de que a letalidade policial é um fenômeno seletivo, onde os dados de perfil das vítimas demonstram que determinadas parcelas da população são mais vitimizadas que outras.

Assim, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025, p.69/70):

> A grande prevalência de vítimas são do sexo masculino, com um percentual de 99,2%. Ao ponderar pela população de cada faixa etária, é possível observar um padrão nas mortes decorrentes de intervenção policial: as taxas de letalidade policial chegam a 2,3 para cada 100 mil adolescentes de 12 a 17 anos, atingindo o maior índice entre os jovens de 18 a 24 anos (com 9,6 mortes para cada 100 mil), e passando para 7,3 na faixa de 25 a 29, com decréscimos sucessivos conforme o aumento da idade.

Mas, sobretudo, quando agregamos a essas vítimas o indicador raça/cor é que, ainda segundo o anuário, temos uma dimensão do quanto o racismo estrutural se faz presente na vitimização por forças de segurança no Brasil, em que pessoas negras corresponderam a 82% das vítimas de letalidade policial. No caso brasileiro, o risco de uma pessoa negra ser morta pelas forças de segurança é 3,5 vezes maior do que uma pessoa branca.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025, pag.73):

> As disparidades regionais e a concentração das vítimas em segmentos específicos – como jovens negros do sexo masculino – expõem os limites das políticas públicas de segurança e reforçam a urgência de ações estruturantes voltadas à prevenção, à responsabilização e à proteção de grupos historicamente vulnerabilizados.

As lutas pela educação também se estendem, portanto, àquelas capazes de revirar os sentidos que essa guerra às drogas impõe, dando visibilidade ao extermínio naturalizado de adolescentes e jovens que transcorre há décadas nas periferias brasileiras. É preciso fazer da educação ferramenta de apropriação do mundo e entendimento do lugar de classe a que esses jovens pertencem, estimulando a identificação e valorização das suas histórias de vida, para além do lugar da criminalização.

A presença do tráfico de drogas suspende, nesses territórios, o exercício dos direitos democráticos. Diante disso, é preciso compreender a educação como ferramenta de afirmação do direito à vida , fazendo da escola também um espaço coletivo de construção de pedagogias capazes de produzir impactos no território. Isso implica reconhecer os campos de força que nele se constituem e disputar sentidos, valores e possibilidades de existência, afirmando a ética daqueles que constroem o mundo com as próprias mãos.

Reflexões Finais

O debate apresentado teve como propósito colocar em reflexão o papel que as escolas exercem nas dinâmicas periféricas, pensadas no atravessamento das ações e iniciativas que acontecem nesses territórios e ampliam o repertório formativo dos jovens.

Dessa forma, os dispositivos que levam ao afastamento de crianças e jovens das escolas foram vistos em suas composições singulares; considerando os mecanismos internos, como, currículos inadequados, professores desestimulados pelo excesso de trabalho e pelas condições precarizadas do exercício docente e,

externos, como, territórios vulnerabilizados e a falta de garantias dos direitos fundamentais.

O objetivo foi investigar a importância que a presença das organizações e movimentos sociais próximos aos equipamentos escolares podem ter ao oferecerem uma gama de atividades e programas que permitem novos fluxos de apropriação para esses jovens, abrindo-lhes outras perspectivas de futuros. Trazer a escola nessa amplitude, com um potencial transformador de contribuir para a construção de sociedades mais equânimes, norteou, por conseguinte, a reflexão sobre quais elementos devem compor uma concepção pedagógica em comunidades periféricas.

A experiência da EntreRedes e da Agência de Comunicação Popular, aparecem, deste modo, como ativos políticos e pedagógicos capazes de fazer movimentar — ao criarem canais e incentivos que qualifiquem por fora da escola a participação dos alunos—, impactos significativos nos territórios, nas escolas e nos espaços de representações políticas dos direitos das crianças e jovens.

Dessa forma, a Agência EntreRedes de Comunicação Popular aposta na possibilidade desses jovens produzirem midiaticamente outras representações que possam desfazer os preconceitos consensuados sobre as favelas e seus moradores, permitindo que, ao mesmo tempo em que ampliem os horizontes interpretativo dos jovens, estes se apropriem de seus espaços, implicando a sociedade na democratização da cidade.

Identificamos aqui a necessidade de fortalecer a comunidade escolar de fora para dentro (movimentos sociais, organizações sociais e universidade), entendendo que trazer as favelas para o centro dos currículos das escolas é reconhecer seus sujeitos tanto como detentores de saberes ancestrais, como construtores de novos saberes (Arouca, 2022).

Dentro desse percurso, concluímos assim que não há como definir uma pedagogia periférica, a não ser como experimento vivo, que se constrói em ato, em seu devir múltiplo e aberto, em processo que se inventa de forma coletiva na imanência da produção contínua da vida. Parte-se do entendimento de que a

construção de um futuro somente é possível quando esses jovens são reconhecidos e envolvidos como protagonistas de suas próprias histórias.

Referências

AROUCA, Marcelo; CARDOSO, Cláudia Pons. **Pedagogias de favelas: educação popular, emancipação e descolonização**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 3, n. 7, p. 1-19, jan./mar. 2022. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed. Acesso em: maio 2026.

COCCO, Giuseppe. **Trabalho e cidadania**: produção e direitos na crise do capitalismo global. São Paulo: Cortez, 2012.

ENTREREDES. **Construindo redes educadoras: relatório anual**. Niterói, dez. 2023.

ENTREREDES. **Pesquisa FIA-Niterói: relatório final**. Niterói, 2024. Disponível em: https://cdn-628267e2c1ac18bb0c1a669b.closte.com/. Acesso em: maio 2026.

ENTREREDES. **Relatório anual**. Niterói, jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Fórum de Participação Popular das Administrações Municipais: poder local, participação popular e construção da cidadania**. [S.l.], 1995.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025.

ITAÚ SOCIAL. **Cada hora importa**. São Paulo: Itaú Social, 2023. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/divulgacao/cada-hora-importa/. Acesso em: maio 2026.

ITAÚ SOCIAL. **Experiências em Rede: Niterói, construindo uma cidade educadora**. Niterói, 2021.

ITAÚ SOCIAL**. Relatório de progresso: Niterói, construindo uma rede educadora**. Niterói, jun. 2023.

LEMGRUBER, Julita (coord.). **Tiros no futuro: impactos da guerra às drogas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: CESeC, 2022.

MAPA GEORREFERENCIADO. Disponível em: https://www.google.com/maps/. Acesso em: maio 2026.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NEGRI, Antonio; COCCO, Giuseppe. **Glob(AL): biopoder e lutas em uma América Latina globalizada**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. de L. (2017). **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** Educação Por Escrito, 8(1), 35–48. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527

SILVA, Sheila Agda Ribeiro da; SILVA, Roberto da; LOPES, Roseli Esquerdo. **O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Anais [...]. São Paulo, 2012.

UNIPERIFERIAS. **O paradigma da potência e a pedagogia da convivência**. Revista Periferias, Brasil, 2018.

VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, n. 6, 1992.

Data do envio: 04/05/2026

Data do aceite: 16/09/2026