

Centro Universitário UNA  
Instituto de Ciências Humanas  
Curso de Psicologia

Camila de Moura Ferreira  
Érika Divina da Silva  
João Luiz Nunes Bicalho

**A contribuição das práticas psicossociais para o empoderamento de adolescentes na  
favela**

Trabalho de Conclusão de Curso

Belo Horizonte  
Julho de 2021

Camila de Moura Ferreira  
Érika Divina da Silva  
João Luiz Nunes Bicalho

**A contribuição das práticas psicossociais para o empoderamento de adolescentes na favela**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Psicologia, do Instituto de Ciências Humanas do Centro Universitário UNA como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientador: Roberta Andrade e Barros

Belo Horizonte  
Julho de 2021

## **Agradecimentos**

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradecemos:

A professora e orientadora Roberta Andrade, que durante esses meses esteve conosco acompanhando pontualmente e prestando o auxílio necessário para a elaboração da nossa escrita.

Ao corpo docente que nos acompanhou durante esses cinco anos de curso, transmitindo todos os ensinamentos que nos permitiram estar aqui hoje concluindo nosso trabalho.

Ao Coletivo Luna e às participantes do Papo de Meninas que aguçaram em nós o desejo de construir uma sociedade mais justa e emancipada.

“A cabeça pensa onde meus pés pisam. Minha psicologia tem os pés no chão e os olhos no horizonte. Delirando na experiência com as coisas reais, vejo a cascata de lixo escorrendo pelas ladeiras da favela. Que outras psicologias possíveis?” - Mariana Alves Gonçalves.

## Resumo

Neste trabalho, demonstramos de que maneira a experiência com as práticas psicossociais podem contribuir para a promoção da conscientização ético-política e da emancipação de jovens mulheres na favela. Para tanto, defendemos a importância da interseccionalidade como ferramenta metodológica, na perspectiva do feminismo negro e interseccional. O objetivo foi compreender de que maneira as relações de poder e opressão, como o machismo, o racismo e o preconceito de classe, bem como as determinações associadas ao território, concorrem para a manutenção das condições de desigualdade de acessos. Analisamos as práticas psicossociais e a relevância de um espaço de escuta como instrumento de diálogo educativo na área de direitos humanos, considerando o paradigma de sujeito sócio-histórico. Concluímos que, sob tais condições, a Psicologia pode contribuir para o empoderamento de jovens mulheres na favela, visando a autonomia individual direcionada à emancipação do grupo.

**Palavras-chave:** Intervenção psicossocial, Psicologia, favela, comunidade, território, empoderamento, Direitos Humanos, interseccionalidade, grupos.

## Lista de ilustrações

Figura 1 – Papo de Meninas . . . . .	48
Figura 2 – Papo de Meninas . . . . .	49
Figura 3 – Papo de Meninas . . . . .	50

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO . . . . .</b>	<b>7</b>
<b>1.1</b>	<b>OBJETIVO GERAL . . . . .</b>	<b>11</b>
<b>1.1.1</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS . . . . .</b>	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>JUSTIFICATIVA . . . . .</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA . . . . .</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>O PROJETO LUNA CRESCENTE: ESCUTAR E ACOLHER AS NARRATIVAS DO FEMININO PERIFÉRICO . . . . .</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DA FAVELA COMO UM LUGAR DE POTENCIALIDADES . . . . .</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>DIREITOS HUMANOS PARA TODAS: COMO A PSICOLOGIA IMPULSIONA O APRENDIZADO CONJUNTO E A RETOMADA DO PODER . . . . .</b>	<b>34</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS . . . . .</b>	<b>40</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS . . . . .</b>	<b>42</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para esta escrita coletiva, escolhemos privilegiar o trabalho de mulheres autoras e pesquisadoras, com o intuito de enfatizar a produção científica feminina, já que a Psicologia é uma ciência e profissão essencialmente composta por pessoas que se identificam como mulheres. De acordo com uma pesquisa realizada em 2012 pelo Conselho Federal de Psicologia, 89% das profissionais são mulheres. Optamos, ainda, por buscar autoras negras, com o mesmo objetivo de dar visibilidade às suas contribuições acadêmicas, já que a mesma pesquisa aponta que 67% dessas psicólogas são brancas, 25% são pardas e apenas 3% se autodeclararam pretas.

O presente trabalho teve como objetivo demonstrar a relevância das intervenções e práticas psicossociais com grupos de adolescentes periféricas no contexto escolar. Considerando as diversas desigualdades que caracterizam a sociedade, mais especificamente a violência de gênero, o preconceito racial e a vulnerabilidade de renda, tais práticas constituem uma tentativa de amenizar esse cenário, como recomenda a Cartilha de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher (2007):

[. . .] Colocar em prática ações que promovam o empoderamento feminino, interfiram nos padrões machistas da sociedade, assegurem um atendimento qualificado e humanizado às mulheres em situação de violência. Enfim, iniciativas que garantam o acesso de todas as mulheres e seus direitos nas mais variadas dimensões da vida social e que resultem em mudanças dos padrões culturais vigentes. (GONÇALVES et al., 2007, p.7.)

De acordo com o segundo volume da Pesquisa Nacional de Saúde 2013 do IBGE, “3,1% das mulheres brasileiras com mais de 18 anos – um total de 2,5 milhões de mulheres – já foi vítima de agressão física, verbal e emocional de autoria de conhecidos, como pai, irmão, marido, amigos ou pessoas do convívio em geral”. (IBGE, 2014. Site). Ademais, as condições de vulnerabilidade e exposição às quais essas jovens estão submetidas ocasiona uma série de agravantes para seu desenvolvimento pleno, um levantamento que deve ser considerado e que atravessa a realidade dessas jovens é a taxa de gravidez na adolescência. Segundo o Guia Prático de Atualização: Prevenção da Gravidez na Adolescência do Departamento Científico de Adolescência (2018):

A taxa de gestação na adolescência no Brasil é alta para a América Latina, com 400 mil casos/ano. Quanto à faixa etária, dados do Ministério da Saúde revelam que em 2014 nasceram 28.244 filhos de meninas entre 10 e 14 anos e 534.364 crianças de mães com idades entre 15 e 19 anos. ( SANTOS et al, 2018, p. 87).

Com base nesses dados, e na tentativa de amenizá-los, existem vários movimentos em Belo Horizonte que atuam em favor de “minorias sociais”, em geral, são grupos compostos por um número grande de pessoas, mas se encontram de algum modo subalternizados, dialogando e propondo ações para conscientizar e minimizar os comportamentos opressores que afetam a vida dessas pessoas. O Coletivo Luna vem atuando com o propósito de

colaborar na formação crítica de meninas dentro das favelas, principalmente as que são mais expostas a essas opressões, ampliando as possibilidades para essas jovens lidarem com as dificuldades sociais. Dessa forma, torna-se relevante compreender e demonstrar de que maneira a experiência com as práticas psicossociais pode contribuir para a promoção da conscientização ético-política e da emancipação de adolescentes na favela.

O Coletivo Luna é uma iniciativa social, sem fins lucrativos, que promove conscientização, entretenimento e formação social para jovens e adolescentes periféricos. O Coletivo iniciou-se em 2017 com rodas de conversas que aconteciam mensalmente de forma aberta ao público feminino em uma Escola Municipal no Bairro São José, em Belo Horizonte. Atualmente, além das rodas mensais, o trabalho é realizado em parceria com outras escolas e também com equipamentos públicos, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e outras instituições. O Projeto Luna Crescente, um dos trabalhos realizados pelo Coletivo, tem como metodologia uma proposta pedagógica e dialógica com grupos fechados de jovens mulheres e adolescentes com temáticas que atravessam gênero, raça, sexualidade e direitos humanos. A partir dessas perspectivas, o intuito dos debates acerca dos eixos levantados é questionar o sistema social vigente, que apresenta arranjos prévios e perpetua opressões, violências e violações, em consonância com as diretrizes de políticas públicas para o enfrentamento à violência contra as mulheres:

A violência contra as mulheres não pode ser entendida sem se considerar a dimensão de gênero, ou seja, a construção social, política e cultural da(s) masculinidade(s) e da(s) feminilidade(s), assim como as relações entre homens e mulheres. É um fenômeno, portanto, que se dá no nível relacional e societal, requerendo mudanças culturais, educativas e sociais para seu enfrentamento, bem como o reconhecimento de que as dimensões de raça/etnia, de geração e de classe contribuem para sua exacerbação (BRASIL, 2011, p.20).

Para Judith Butler (2003), os gêneros normativos:

[...] buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a expressão ou efeito de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2003. p.38).

Ainda segundo a autora, em sua Teoria Queer “as identidades não são expressões de alguma essência fixa interna, mas são dinâmicas e co-construídas discursivo-performaticamente na linguagem e nas interações.” (BUTTLER, 1993 apud LEWIS, 2012 p.16). Assim, de acordo com Butler (1993):

As identidades de gênero e sexualidade não são expressões de alguma propriedade essencial do corpo ou da mente; são constituídas no decorrer do tempo através de o que uma pessoa faz e diz repetidamente e, assim, assumem uma aparência de “naturalidade”. Podemos dizer que o gênero e a sexualidade são performativos: produzem o que nomeiam. Porém, estas performances discursivas repetidas são limitadas dentro de um sistema de restrições sociais. Esse sistema é a matriz heteronormativa, que exige que o sexo e o gênero de uma pessoa

se alinhem e que essa pessoa sinta desejo sexual e afetividade por pessoas do sexo/gênero “oposto” e pela qual são marginalizadas as pessoas que não se alinhem dessa maneira. (apud LEWIS, 2012, p.17).

Pensando nos eixos que organizam o trabalho do Coletivo Luna, raça e gênero entram como primordiais, visto que as atendidas pelo projeto eram meninas negras (parda/preta). No livro *Tornar-se Negro*, de Neusa Santos Souza (1990), o conceito de raça é abordado através de uma concepção ideológica, ou seja, “engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes” (SOUZA, 1990, p.20). No Brasil, a raça sempre foi demarcada através de um determinado grupo social, embora esteja fundamentada por qualidades biológicas, como a cor da pele.

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1990, p.19)

Assim, mesmo com o fim da sociedade escravocrata e o conseqüente surgimento da sociedade capitalista, as atribuições de qualidades negativas aos negros são mantidas, no intuito de conservar o espaço de participação social destes nos mesmos limites da antiga ordem social (SOUZA, 1990). Sueli Carneiro complementa explicando que:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas conseqüências. (CARNEIRO, 2011. p.1).

Dessa maneira, na tentativa de articular esses eixos às práticas socioeducativas, o Coletivo Luna acredita que o empoderamento e fortalecimento das jovens parte necessariamente de uma compreensão crítica dessas estruturas. Portanto, faz-se necessário a contextualização do que entendemos como empoderamento e de quais formas essa ferramenta pode contribuir para fortalecimento dessas jovens para a organização coletiva e individual no combate às opressões e violações que ocorrem cotidianamente. Segundo a teórica indiana feminista Batliwala (1994):

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classes, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos. (BATLIWALA, 1994, p. 130 apud SARDENBERG, 2006, p.6).

Para o presente trabalho, buscamos enxergar a favela como um espaço heterogêneo, no esforço de distanciamento das perspectivas massificadoras e estigmatizantes que costumam permear os estudos vinculados ao território favelado (SANTOS e MAYORGA, 2015). Compreende-se que a Psicologia, enquanto ciência e prática, deve olhar com desconfiança supostas verdades que contribuam para segregar a favela e seus habitantes em oposição ao restante da cidade, como se não fossem também um componente legítimo do tecido social e resultado das políticas econômicas e sociais que são praticadas nas grandes metrópoles. Acompanhamos, portanto, o pensamento de Santos e Mayorga (2015) ao interpretar a favela como um tecido político da cidade. Dessa maneira, relações superficiais que definam a favela como espaço único da pobreza e da insegurança, produtora da violência e do crime que se abatem sobre o restante da cidade, devem ser investigadas em profundidade e questionadas.

A nossa proposta é justamente demonstrar como a Psicologia pode atuar nesses espaços, construindo debates com a sua população, nos quais são desveladas as relações de poder que produzem os abismos sociais e os preconceitos contra a favela, afetando a construção das subjetividades, minando o potencial dos sujeitos, dificultando o acesso a bens e serviços e ferindo a garantia de direitos individuais e coletivos dos cidadãos favelados e faveladas. Para tanto, saudamos a concepção de Psicologia favelada, que parte de uma perspectiva popular e comunitária do campo psi e foi cunhada por Gonçalves (2020), a partir de estudos sobre a Psicologia social comunitária no Brasil e as contribuições de Ignacio Martín-Baró. A autora propõe um compromisso ético-político de trabalho para e com os sujeitos marginalizados, tendo em vista as lutas populares e os processos de opressão produzidos e reproduzidos socialmente, bem como os caminhos possíveis para uma transformação social em algum nível.

Esse compromisso social da Psicologia revela uma relação direta com os Direitos Humanos. Isso significa que não é possível perpetuar práticas e saberes que transformaram a Psicologia hegemônica em instrumento de classificação e patologização, com finalidade adaptativa e de resolução de questões consideradas problemáticas (BICALHO et al., 2009). Isso ocorreu e ainda pode ocorrer quando a Psicologia atua sem considerar o caráter histórico, social e político, criando ou avalizando supostas verdades naturais e universais. Por isso, pensar em Direitos Humanos no contexto da Psicologia Favelada, que se produz às margens, periférica e popular como define Gonçalves (2020), é contribuir para práticas cotidianas de direitos humanos.

No contexto que foi analisado, a proposta é trabalhar com os sujeitos, considerando-os autores de suas histórias, fomentando uma postura ativa e interativa, compreendendo que constroem a realidade em que estão inseridos, ao mesmo tempo que são afetados por ela. Significa também sensibilizar e conscientizar no sentido de não reproduzirem as opressões sofridas, agravando seus conflitos interpessoais, bem como capacitá-los para identificar as violações de direitos sofridas e exigir sua apuração e reparação, reconhecendo

e recuperando em alguma medida a própria dignidade humana. (AFONSO, 2014).

Portanto, a partir das teorias psicossociais, a Psicologia assume um papel indispensável na elaboração dos espaços de acolhimento e escuta, que interagem a partir do contexto, para a tomada de consciência e transformação dos mecanismos de opressão, promovendo e possibilitando melhores condições e qualidade de vida. Dessa forma, o presente Trabalho de Conclusão de Curso pretende demonstrar como as práticas psicossociais podem ser ferramentas para a construção desses espaços, ao mesmo tempo que estimulam a autonomia e a consciência ético-política dos sujeitos aos quais se destinam.

Nossa linha de pesquisa é em subjetividade e cultura. Inicialmente, apresentaremos o lugar de fala de cada uma das pessoas que foram co-autoras deste trabalho, na perspectiva da autoetnografia. Em seguida, discorreremos sobre o contexto de criação do Projeto Luna Crescente, bem como sobre o perfil das adolescentes que participaram de sua construção coletiva. Mostraremos, ainda, como se deu a articulação dos conceitos de conscientização ético-política, empoderamento e territorialidade (nomeadamente a favela), no decorrer da execução do Projeto. Por fim, analisaremos as práticas psicossociais e a relevância de um espaço de escuta como instrumentos de diálogo educativo na área de direitos humanos, assim como a contribuição destes para o empoderamento dessas adolescentes na favela.

## **1.1 OBJETIVO GERAL**

Demonstrar de que maneira a experiência com as práticas psicossociais possam contribuir para a promoção da conscientização ético-política e da emancipação de jovens mulheres na favela.

### **1.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Apresentar o Projeto Luna Crescente e analisar o perfil das adolescentes atendidas pelo projeto.
- Articular os conceitos de conscientização ético-política, empoderamento e territorialidade.
- Analisar as práticas psicossociais e a relevância de um espaço de escuta como instrumento de diálogo educativo na área de direitos humanos e a contribuição para o empoderamento de adolescentes na favela.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

A motivação que sustenta a presente pesquisa justifica-se, inicialmente, em demonstrar de quais formas a intervenção psicossocial pode contribuir para o fortalecimento e empoderamento de adolescentes dentro das favelas. Com a finalidade de evidenciar o

Projeto Luna Crescente, iniciativa do Coletivo Luna que vem atuando com o propósito de contribuir na formação crítica de meninas dentro das favelas, principalmente as que são mais expostas às violações e opressões, ampliando as possibilidades para esses jovens lidarem com as dificuldades sociais. Nesse sentido, pensamos em colaborar na construção de uma psicologia crítica engajada e democrática, que dialoga a fim de ampliar as possibilidades de atuação, a partir do acolhimento, escuta, conscientização coletiva e transformação social.

A proposta do Coletivo Luna com o Projeto Luna Crescente é manifestar-se de forma crítica no ambiente escolar e elucidar as problematizações acerca de sistemas opressivos, como machismo, racismo, lgtbfobia, classicismo entre outros, com grupos de meninas que variam de 12 a 18 anos. Compreendemos a escola como um eixo social importantíssimo na constituição e na formação dos indivíduos e que constantemente reproduz e perpetua esses sistemas de opressões.

Portanto, a Psicologia assume, a partir das teorias psicossociais, um papel indispensável na construção dos espaços de acolhimento e escuta, que interagem a partir do contexto das participantes, para a transformação e a tomada de consciência dessas opressões, promovendo e possibilitando melhores condições e qualidade de vida.

De acordo com IBGE, o módulo Educação da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 10,1 milhões (ou 20,2%), não completaram alguma das etapas da educação básica, por evasão ou por nunca terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. A pesquisa ainda mostra que o percentual de abandono da escola é acentuado na passagem do ensino fundamental para o ensino médio:

[...] aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. (IBGE, 2019. Site.)

Ainda segundo essa pesquisa do IBGE (2019), entre os principais motivos para a evasão escolar, 39,1% refere-se à necessidade de trabalhar e 29,2% à falta de interesse desses jovens. Vale destacar que entre as mulheres, o motivo de abandono se dá em 23,8% dos casos devido à gravidez e 11,5%, aos afazeres domésticos. Nas grandes regiões do país, estes dois motivos citados anteriormente representam cerca de 70% dos jovens. Assim, é necessário que se promovam ações para que os alunos se sintam pertencentes e envolvidos no ambiente escolar, valorizando suas contribuições e acolhendo suas necessidades e lacunas. Como a escola representa um espaço de socialização, é importante que o diálogo esteja presente para possíveis intervenções e denúncias, no intuito de promover a integração e a proteção.

A partir disso, pretende-se fazer jus aos direitos fundamentais e constitucionais do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA – lei n° 8.069/1990, que assegura que a criança

e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, previstos na Constituição Federal 1988. Possuindo, assim, o direito a uma educação básica de qualidade, para desenvolvê-lo sob uma formação pautada pelo exercício da cidadania, a fim de fornecer-lhe meios para progredir em estudos posteriores, no trabalho e na vida como um todo. Firmamos também o compromisso na efetivação e garantia da lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Portanto, a relevância do presente trabalho se justifica pela tentativa de demonstrar como a Psicologia, através das práticas psicossociais, pode e deve atender às demandas sociais, considerando a complexidade do paradigma de sujeito social e histórico. Para tanto, será demonstrado como as práticas psicossociais aplicadas pelo Projeto Luna Crescente funcionam como mecanismo de análise dos marcadores sociais das estudantes, notadamente gênero, raça e classe, bem como de exposição dos conflitos latentes no espaço escolar e de reflexão sobre as relações de poder que concorrem para a manutenção da condição de desigualdade de acessos. Com o respaldo da literatura especializada, será demonstrada a importância de construir, junto a essas jovens, caminhos possíveis na direção da autonomia e do empoderamento, analisando as determinações sociais que marcam a intercessão dos sujeitos com o meio em que vivem, com ênfase em suas histórias de vida.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a execução desse trabalho é o relato da pesquisa-intervenção psicossocial, método de pesquisa que propõe um olhar ampliado para os atravessamentos dos grupos e suas afetações psicossociais, realizada pelo Coletivo Luna com o Projeto Luna Crescente. Essa forma contemporânea de pesquisa possibilita um olhar investigativo e uma construção coletiva de conhecimento sobre o grupo a partir de reflexões conjuntas, das quais surgem caminhos possíveis para a criação de outras narrativas. Além disso, trabalhamos a relação da prática com a teoria, a fim de compreender as maneiras mais adequadas de intervir na promoção de bem estar coletivo e individual.

A pesquisa-intervenção psicossocial como um trabalho de produção de conhecimentos sobre grupos, organizações, instituições, comunidades e movimentos sociais, fundado nas reflexões teóricas e descobertas da psicologia social e da psicossociologia, e, simultaneamente, um conjunto de práticas clínicas de consulta voltadas ao tratamento desses diferentes conjuntos sociais e meios abertos. (MACHADO, 2004, p. 15).

Pesquisas bibliográficas sistemáticas foram realizadas para encontrar estudos relevantes ao tema nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social (Nexin), Google Acadêmico e SciELO, além de outras obras como livros e teses, no idioma português. Foram incluídos estudos de intervenções psicossociais, realizados pelo Coletivo Luna, dirigidos a adolescentes de 12 a 16 anos participantes do grupo Papo de Meninas. Os temas pesquisados foram: educação, emancipação, empoderamento, direitos humanos, favela, território, gênero, raça e classe. A construção da pesquisa também dispõe da pesquisa autoetnográfica partindo da narrativa das ações que foram realizadas.

A pesquisa foi dividida em subtemas de acordo com as especificidades que surgiram para apresentar o trabalho realizado pelo Coletivo Luna: analisar o perfil das adolescentes participantes das rodas realizadas e as práticas psicossociais como ferramenta de empoderamento, articular os conceitos de conscientização ético-política, emancipação e territorialidade. Essa divisão serviu para articular a prática com a teoria.

- 1) Apresentar o Projeto Luna Crescente e analisar o perfil das adolescentes atendidas pelo projeto. Esse procedimento permitiu contextualizar e analisar a atuação desse movimento social em Belo Horizonte, o qual opera em favor de minorias sociais e analisar o perfil das adolescentes que participaram da iniciativa.
- 2) Articular os conceitos de conscientização ético-política, emancipação e territorialidade. Esse procedimento possibilitou a construção do marco teórico que norteou a pesquisa e auxiliar na análise do perfil das adolescentes atendidas pelo projeto.
- 3) Analisar as práticas psicossociais e a relevância de um espaço de escuta como instrumento de diálogo educativo na área de direitos humanos e a contribuição para

o empoderamento de adolescentes na favela. Esse procedimento proporcionou um olhar ampliado para o grupo e seus atravessamentos.

### 3 O PROJETO LUNA CRESCENTE: ESCUTAR E ACOLHER AS NARRATIVAS DO FEMININO PERIFÉRICO

O que se pretende neste capítulo é explicitar o trabalho realizado pelo Coletivo Luna e as narrativas que foram recortadas e analisadas por Camila Ferreira e Érika Divina, co-fundadoras do Coletivo Luna, com o apoio de João Bicalho. Para isto, pretendemos expor às leitoras dois conceitos fundamentais que irão caminhar conosco nessa escrita. O primeiro refere-se à “autoetnografia”, que de acordo com Santos (2017):

vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (SANTOS, 2017, p. 218).

O segundo conceito é o “lugar de fala” de cada participante dessa pesquisa, formulado no livro de mesmo nome, da filósofa e pesquisadora Djamila Ribeiro: “não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidade”. (RIBEIRO, 2017, p.61). Portanto, diz respeito a existir “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. (RIBEIRO, 2017, pág.64).

Por essa razão, desejamos informar às leitoras como se constitui nossa construção de pensamento e nossa escrita, que reúne lugares de fala distintos. Assim, apresentamos as pesquisadoras e responsáveis pelo encontro e escrita deste documento. Erika Divina: as reflexões e análises que me trouxeram até aqui partem de uma perspectiva do Feminismo Negro e Interseccional - o lugar de uma mulher negra,<sup>1</sup> latina e favelada - que se encontra na luta política nos movimentos negro e feminista. Participei e fiz parte da organização das rodas do Papo de Meninas, que ocorreram em três escolas nas regiões Centro-Sul e Pampulha.

Camila Ferreira: me reconheço através da perspectiva do Feminismo Interseccional - o lugar de uma mulher branca, cisgênera, bissexual, feminista e latina - que atua e luta nos movimentos<sup>2</sup> e feminista. Assim como minha companheira Érika, fiz parte da organização das rodas e tive o privilégio de participar de algumas delas.

João Bicalho: Como homem branco de classe média engajado no processo de constante reconhecimento de privilégios, me coloquei na postura de aprendiz ao aceitar o convite para essa escrita coletiva. Revisitei e me aprofundi no trabalho do Projeto Luna

<sup>1</sup> De acordo com Jesus (2012): “Chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento.”

<sup>2</sup> LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersex, agêneros, assexuados e mais). Sigla mais usada atualmente que consegue referir a toda e qualquer sexualidade e/ou identidade de gênero que compõe a comunidade.

Crescente, que já conhecia e acompanhava por meio dos relatos afetuosos das amigas Érika e Camila. Como homem gay, me sinto capaz de reconhecer as dores de quem vive às margens e conhece da vida algo de amargo que nos é apresentado desde muito cedo, por não nos enquadrarmos naquilo que a sociedade respeita e valoriza em outro ser humano. Acredito na força das lutas sociais unidas em prol de um mundo melhor e mais justo.

Os relatos expostos nesse trabalho carregam consigo narrativas que se constroem a partir da experiência vivenciada e da percepção individual enquanto pesquisadoras e interventoras. Ademais, a seguir apresentaremos o Coletivo Luna e o Projeto Luna Crescente, com enfoque no Papo de Meninas. O Projeto foi realizado pelo Coletivo com apoio da coordenação escolar do Projeto Escola Integrada (PEI), de agentes do projeto saúde escola, realizados nas escolas municipais de Belo Horizonte, e de agentes do equipamento público Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

O Coletivo Luna é uma iniciativa social, sem fins lucrativos, que objetiva levar conscientização, entretenimento e formação social para jovens e adolescentes de todos os gêneros. O Coletivo iniciou-se em 2017, com rodas de conversas que aconteciam mensalmente de forma aberta ao público feminino em uma Escola Municipal, no bairro São José, situada na regional Pampulha, em Belo Horizonte. O Coletivo também atuou em outras ações culturais e de formação social, como em Centros Culturais, com exposições de fotos; Associações comunitárias com a implementação de horta; Equipamentos Públicos, com palestras socioeducativas e Iniciativas Periféricas, com intervenções artísticas.

Atualmente, o Coletivo conta com seis integrantes: Camila Ferreira, Débora Andrade, Érika Divina, Francisley Silva, Jessica Cruz e Sthefany Vieira. O que nos motivou a criar o Coletivo Luna foi a percepção de que os acessos aos lugares de poder em sentido amplo são, via de regra, vedados à população marginalizada. A educação crítica acerca dos eixos gênero, raça e sexualidade não chegam ou demoram muito a chegar nos espaços de Favelas e a falta de informação acaba acarretando ainda mais para vulnerabilidades e violências nesses espaços. Nesse sentido, o Coletivo propõe uma série de projetos que tem como finalidade garantir que essas discussões sejam explicitadas e difundidas de uma maneira horizontal, num fazer em conjunto.

Entre eles, o Projeto Luna Crescente, iniciativa voltada para a formação social em escolas e espaços públicos e privados. Assim, o objetivo desse projeto é levar a discussão das temáticas de gênero, raça e sexualidade fundados na garantia dos direitos humanos, para as salas de aulas, podendo ser trabalhados em formato de roda de conversa, vídeo aulas, debates e atividades recreativas e práticas para incentivar o pensamento crítico das envolvidas. O público alvo são jovens e adolescentes de 12 a 18 anos, alunas e alunos de escolas públicas e usuários dos equipamentos públicos de Belo Horizonte e região metropolitana. Contudo, nesta pesquisa apresentaremos e discutiremos o Papo de Meninas, um braço do Projeto Luna Crescente que é voltado às meninas e mulheres.

Ao construirmos juntas este espaço de debates, buscamos ouvir e acolher as

demandas trazidas por elas, que se estendem à sua relação familiar, desempenho escolar ou profissional, saúde mental, dentre outras áreas de suas vidas.

A intervenção acontece com um grupo fechado de no mínimo oito e no máximo vinte participantes, que são escolhidas pelo critério da coordenação escolar e/ou equipamentos, vindo também por demanda espontânea. O número de participantes é delimitado em até vinte adolescentes para manter o acolhimento e a atenção qualificada das oficinas. Com este número de participantes, é possível uma comunicação democrática entre elas, bem como as intervenções, observações e demais atividades realizadas com o grupo sem afetá-las qualitativamente. Os encontros são realizados semanalmente, com uma data definida pelo grupo e no caso das escolas no contraturno, 2 horas/aulas, totalizando doze encontros.

O grupo foi coordenado por três representantes do coletivo, responsáveis por planejar os encontros, realizar atividades, intervenções e observação da dinâmica grupal. Além disso, houve em algumas escolas uma representante do CRAS, para notificar as demandas do grupo, em caso de ocorrências, e uma representante da escola, para fazer o acompanhamento com as adolescentes. Esse formato ocorreu a partir do interesse da escola pelo trabalho que apresentamos com o Coletivo. Em algumas escolas tivemos acompanhamento da coordenação da instituição e em outras só as integrantes do Coletivo coordenaram e acompanharam as rodas. Nesse último caso as demandas que emergiram eram repassadas para a coordenação da escola.

A escola é um importante espaço de construção, interação e provocações. Apesar disso, ela também se apresenta como espaço de disputas, rivalidade e violência, reflexo da nossa cultura e das dinâmicas sociais que se estabelecem por meio das opressões. Como aponta Juarez Dayrell (2010)

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2010, p. 1)

Desse modo, entendemos como de suma importância ações que estimulem nas alunas uma conduta de respeito às diversidades e que encoraje o pensamento crítico acerca da sua condição política no mundo. Com isto, o trabalho de educação social nos espaços como a escola e outros dispositivos públicos contribui para uma aproximação das juventudes e suas demandas.

A premissa do Projeto é a construção de uma cidadania comprometida com o respeito às diversidades e com uma postura crítica. Foram abordados problemas sociais estruturais e conjunturais, visto a necessidade da desconstrução de ideias de opressão,

perpetuadas ainda hoje por uma cultura violenta, machista e desigual. Buscamos, dessa forma, ampliar o campo do diálogo, escuta e informação.

Audre Lorde (2019) afirma que “não existe hierarquia de opressão” no título do texto que traz a força desse manifesto. A autora ressalta que as diversas formas de opressão e intolerância derivam da crença de uma superioridade intrínseca a determinada condição de existência sobre outras, resultando em um direito de predominância. Dessa fórmula surge o racismo, como crença na superioridade do branco sobre os não brancos (notadamente pretos e pardos); o sexismo, do sexo masculino sobre o feminino; o heterossexismo, do heterossexual sobre todas as outras formas de manifestação de afeto e desejo.

Essas são algumas das exteriorizações conhecidas desse desejo de dominação do outro. O paradigma interseccional defende que suas formas de rearranjo e articulação são inúmeras e nenhuma delas pode ser considerada mais opressora que outra. É sob essa ótica que o trabalho do Projeto Luna Crescente se desenvolve e fomenta os debates entre as adolescentes participantes. Assim como Lorde (2019), acreditamos na importância política da afirmação identitária, ao mesmo tempo que cremos na força da diversidade unida em prol de ações éticas e políticas efetivas. Em defesa da liberdade de consciência e de corpos, afirmamos ao lado de Lorde (2019) que não é possível escolher algumas lutas em detrimento de outras, frente às inúmeras forças discriminatórias. Enquanto houver um grupo oprimido, todos os outros não estarão livres de serem subalternizados pelo ódio e pela intolerância. Como afirma Carneiro (2019, p.320), “pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade”.

A análise interseccional torna-se, assim, uma ferramenta necessária frente à complexidade das relações sociais e à multiplicidade dos atores envolvidos. De acordo com Mayorga (2013), a compreensão marxista acerca das lutas de classe, bem como a perspectiva do gênero como matriz única das opressões que recaem sobre o feminino, se revelaram insuficientes para compreender criticamente as experiências de marginalização, subordinação e dor de maneira mais ampla. Por isso, a partir de contribuições das feministas negras, latino-americanas, africanas, asiáticas e lésbicas, foi construído o modelo interseccional de análise dos diferentes eixos de opressão e poder, notadamente, classe, gênero, expressões da sexualidade e raça. Outro elemento importante a ser considerado é o território, o qual, no caso do Projeto e suas participantes, é a favela, estereotipada como um não-lugar que resulta na depreciação tanto do espaço quanto dos que ali estão e nele se movimentam, fator que será analisado detidamente adiante.

Dessa forma, pode-se dizer que a interseccionalidade é como um conjunto de lentes de aumento com alcances e possibilidades distintas, por meio das quais é possível revisitar, reconhecer e colocar em debate os diferentes aspectos da vida dessas jovens mulheres, suscitando a crítica, desvelando aspectos políticos, apontando problemas estruturais, sempre a partir das demandas que surgem nos encontros. A ótica interseccional permite historicizar,

identificar e desconstruir as diferentes dinâmicas que a articulação entre tais eixos de poder e opressão operam nos corpos e subjetividades, perpetuando lugares de poder e não-poder e, conseqüentemente, naturalizando desigualdades que são socialmente construídas. Permite-nos, ainda, a escuta atenta à possível origem comum das marcas de angústia, sofrimento, solidão e diminuição ou ausência de perspectivas. Assim, ora prevalecem as questões raciais, ora as de gênero; noutro momento elas são concomitantes ou podem somar-se às questões de classe e/ou acumular-se às injunções que emanam do território.

Seguindo os preceitos do empoderamento, que serão pormenorizados em um capítulo específico, consideramos que a emancipação individual não pode prescindir da libertação coletiva, dentro dos grupos e fora deles. Decorre daí a importância do olhar e da escuta interseccional nos grupos formados pelo Projeto, já preconceitos de raça, gênero e classe são uma presença marcante na narrativa das adolescentes atendidas. É evidente como eles produziram e produzem efeitos na subjetividade e na realidade concreta dessas jovens mulheres, por meio de violências simbólicas, psicológicas e físicas, por vezes cotidianas e praticadas até mesmo pelo Estado, por meio de ações ou omissões. O intuito de nossa prática conjunta é justamente trazer luz sobre esses mecanismos, que por vezes são insidiosos e obscuros e, por isso, naturalizados e internalizados. Conforme ensina Sueli Carneiro (2003), buscamos refletir e conscientizar umas às outras sobre a condição de plenitude do ser em suas múltiplas possibilidades. Consideramos, como já exposto, os atravessamentos resultantes dos marcadores de raça, gênero e classe, sem que sejamos reduzidas a eles: “ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra, sem ser somente mulher negra” (CARNEIRO, 2019, p. 320).

Nesse sentido, se coloca o desafio de denúncia e enfrentamento dos dispositivos de manutenção do poder, os quais visam controlar quem tem acesso a esses mesmos lugares de poder e quem não tem. No recorte do Projeto Luna Crescente, mais especificamente entre as mulheres negras periféricas. Podemos citar como exemplos recorrentes algumas crenças difundidas culturalmente e reforçadas por meios diversos: a associação da negritude com a criminalidade, que se reflete nos altos índices de encarceramento e genocídio da juventude negra, e com uma estética indesejada, que não pode ser objeto de afeto, ocupando apenas o lugar do desejo.

Nesse ponto, nos remetemos à necropolítica, conceito cunhado pelo filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe (2016). Seu significado é uma atualização do conceito de biopolítica de Foucault, segundo o qual o Estado exerce sua soberania por meio do controle e disciplina dos corpos, promovendo políticas de preservação e regulação da vida, privilegiando alguns grupos em detrimento de outros. Mbembe acrescenta a essa perspectiva foucaultiana a ideia de que o Estado contemporâneo neoliberal retoma uma lógica colonialista de produção da morte e instauração do terror, direcionada a segmentos definidos da população de um território, suspendendo, inclusive, a ordem jurídica e produzindo estados de exceção. No caso do Brasil, notadamente o território favelado, onde

o direito à vida e à liberdade, por exemplo, são precarizados pela ação de agentes do Estado, desde políticos eleitos até a polícia. As milícias, os traficantes e a força policial estatal sujeitam a população favelada a verdadeiras guerras urbanas, das quais são vítimas majoritariamente os corpos negros. Seguindo o pensamento de Mbembe (2016), destacamos que é evidente, portanto, a repetição do componente racial, assim como ocorreu nas colônias e no holocausto. Resultam daí o genocídio e as políticas de encarceramento em massa que eliminam e/ou invisibilizam corpos negros no Brasil. Outro efeito devastador da necropolítica é a conformação da população menos afetada por ela aos seus resultados nefastos. Basta observar a indiferença cotidiana dessa parcela privilegiada de cidadãos em relação a outros que vivem e são mortos pela escassez de recursos básicos (outra forma de imposição de terror), provocada pela lógica capitalista na qual o Estado se ampara. Além da indiferença, há ainda o fenômeno do negacionismo em relação ao racismo e à criminalização da pobreza, ignorando evidências empíricas e dados estatísticos.

Nesse contexto, nossa proposta é a ampliação da consciência de si, a afirmação da identidade e o reconhecimento da diferença para o empoderamento pessoal e coletivo. Ombreamos com Paulo Freire (1987) para pensar esse espaço de reflexão pedagógica como uma prática libertadora, uma maneira de romper o silêncio, o medo, o isolamento e as lógicas subalternizantes. Desde o encantamento com os próprios cabelos até o reconhecimento e reivindicação de direitos fundamentais, cada passo trilhado é uma conquista a ser celebrada e sustentada pelas lutas do cotidiano.

Todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às diferenças humanas e a lidar com essas diferenças de determinada maneira dentre três: ignorá-las e, se isso não for possível, imitá-las, se acharmos que são dominantes, ou destruí-las se acharmos que são subordinadas. [...] A menos que se viva e ame nas trincheiras, é difícil lembrar que a guerra contra a desumanização é incessante. (LORDE, 2019, p. 244).

Considerando que o Projeto Luna Crescente foi desenvolvido nas regionais Centro-Sul e Pampulha, da cidade de Belo Horizonte, e entendendo o território como um dos atravessamentos existentes na vida destas adolescentes indispensável para a compreensão identitária destas, já que todas as atendidas pertencem ao território favelado, serão discutidos a seguir os indicadores demográficos e socioeconômicos destas regionais, no intuito de analisar as diferenças entre elas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo de 2010, referente às informações demográficas e socioeconômicas de Belo Horizonte, a renda média da regional Centro-Sul representa 3.915,67 reais e é a maior da cidade, que possui nove regionais. Já a da regional Pampulha, está em segundo lugar, com 1.672,21 reais. Apesar disso, o <sup>3</sup> do IBGE (2015), considerando jovens de 15 a 29 anos, aponta a

<sup>3</sup> De acordo com o site da Prefeitura de Belo Horizonte, o IVJ “desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte e com apoio do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública - CRISP-UFMG, é um instrumento de apoio ao planejamento e ao monitoramento das políticas públicas municipais voltadas para o público

primeira regional sendo a quarta com maior IVJ e a segunda regional, sendo a oitava.

Diante disso, ao analisarmos os territórios presentes nestas duas regionais, ainda segundo o índice citado anteriormente, podemos perceber a disparidade entre os bairros ricos e as comunidades vulneráveis. Para tanto, é necessário pontuar a forma como é feita a regionalização da cidade, de acordo com Nabuco, Ferreira e Almeida (2013):

A Prefeitura de Belo Horizonte, a partir da segunda metade de 2010, deu início à discussão de uma nova proposta de regionalização da cidade, organizada em torno de conceito multidimensional de áreas homogêneas, posteriormente chamadas de Territórios de Gestão Compartilhada. O objetivo da Prefeitura era o de poder assumir que as condições de vida, dentro de um mesmo conglomerado, eram similares entre si e, assim, aprofundar a análise de cada conglomerado e o conhecimento das necessidades, desafios e potencialidades intra urbanas, de modo a observar e compreender melhor a cidade. (NABUCO; FERREIRA; ALMEIDA. 2013 p. 2.)

Assim, ainda segundo estas autoras:

A regionalização, a utilização de uma escala que subdivida a cidade, potencializa a identificação das condições de vida em cada local, revelando a desigualdade espacial existente no interior do tecido urbano - em termos de disponibilidade e acesso a bens e serviços urbanos, sociais, culturais e econômicos - e apontando as áreas mais carentes de investimentos públicos. (NABUCO; FERREIRA; ALMEIDA. 2013 p. 2.)

Quanto à regional Centro-Sul, os dados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil por Território de Gestão Compartilhada (TGC), que considera cinco territórios nesta regional, apontam que o território referente às comunidades da Favela Aglomerado da Serra, onde o Coletivo atuou, possui o segundo maior IVJ. Enquanto que, no território referente ao bairro Belvedere, é apenas o segundo menor. No que diz respeito à regional Pampulha, que possui quatro territórios, o IVJ apresenta números mais equilibrados entre estes. Mesmo assim, há ainda diferenças claras entre os bairros mais ricos e os mais pobres. O maior índice por território é referente à comunidade onde o Projeto Papo de Meninas atuou, a Vila Jardim São José.

Ademais, outro dado importante é referente à taxa de fecundidade em jovens de 15 a 19 anos, ainda segundo este índice. Enquanto que, na regional Centro-Sul, o território no qual o Coletivo atuou possui a maior taxa, 6,5%, o território referente ao bairro Belvedere representa apenas 0,9%. Vale ainda analisar estes dados através do recorte de raça e cor, do total de jovens deste território (2.096), 1672 se identificam como não brancas (pretas/pardas/indígenas) e 424 se identificam como brancas/amarelas. Destas mulheres não brancas, entre 2013 e 2015, 373 tiveram filhos nascidos vivos, enquanto que referente às jovens brancas, foram 32. Comparando estes números com o território onde há bairros ricos, como Belvedere, a diferença é notável. A população total feminina entre 15 e 19 anos

---

jovem. [...]o índice varia entre 0 e 100 e permite identificar os territórios da cidade nos quais os jovens estão em situação de maior vulnerabilidade.“

é de 2438, onde 2026 se consideram brancas e 412 se consideram não brancas. Quanto ao número de nascidos vivos dessas jovens, 11 são de mulheres brancas e 54 de não brancas.

Já na regional Pampulha, considerando também o território de atuação do projeto, a população total feminina, nesta mesma faixa etária em questão, representa 3.356. Destas, 1.211 se consideram brancas e 2.145 não brancas. E quanto aos nascidos vivos dessas jovens, 73 são das primeiras e 285 é referente às segundas. Analisando o território referente a região da orla da lagoa da Pampulha, um das partes mais nobres da regional, das 1923 jovens, 1089 são brancas e 834 não brancas. No que diz respeito ao nascidos vivos destas, 36 são de jovens brancas e 81 de não brancas.

A partir disso, refletimos acerca da sexualização precoce que acomete essas jovens, a desinformação sobre as relações sexuais e os contraceptivos, além do acarretamento de uma gravidez não planejada e antecipada, que causa mudanças significativas na vida e na trajetória dessas garotas. As oficinas são pensadas considerando essa realidade sociocultural das alunas presentes, como já exposto, compreendendo os acessos e não-acessos dessas jovens. O intuito é aproximar as adolescentes de representações negras que estejam envolvidas no campo cultural das artes plásticas, como pixo e graffiti, enquanto vertentes artísticas periféricas junto ao hip hop. Além disso, rock, jazz, funk, soul, afrobeat - uma combinação de música iorubá grupos étnico-linguísticos da África Ocidental; jazz, funk, samba, danças, teatro, fotografia, a fim de potencializar as atividades culturais aos quais essas jovens estão envolvidas e/ou apresentar as diversas possibilidades da expressão artística cultural negras.

Além disso, promover a discussão de outros âmbitos, como a apresentação de ativistas e intelectuais latino-americanos e africanos e tratar da política de descolonização e centralidade europeia intercontinental, orientada pela lei 10.639/03. Esse dispositivo legal, um marco pedagógico importante, promove a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando, assim, a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Buscamos, ainda, levar o pensamento das teóricas do feminismo interseccional e negro, para construirmos uma relação de gênero que busca garantir o olhar interseccional. As temáticas também são acordadas em grupo com as adolescentes que participam das rodas a partir das demandas que surgem.

No que diz respeito às discussões que aparecem nas rodas, estas variam e vão de uma série de curiosidades, até questões como feminismo, saúde mental, racismo, assédio, machismo, sexualidade e as condições de subalternidades impostas para essas adolescentes que em sua maioria são negras. As discussões surgem partindo das suas vivências e experiências. Diante disso, foi disponibilizado uma caixa intitulada "Caixinha de Perguntas" no qual eram escritas as questões que seriam discutidas. E os encontros eram feitos sempre em formato de roda para manter a horizontalidade do grupo e a circulação da palavra.

Recordamos do primeiro encontro com as adolescentes em uma escola estadual na

regional Pampulha, em novembro de 2019. Na sala com aproximadamente vinte alunas, apresentamos a proposta do Projeto junto a coordenação da Escola e convidamos as adolescentes para fazerem parte das rodas, explicando o funcionamento. Neste grupo, quatorze meninas quiseram participar e tivemos dois encontros nos quais discutimos as demandas que surgiam a partir da caixinha de perguntas, como: rivalidade feminina,<sup>4</sup> e sexualidade. Nesses encontros, buscamos discutir alguns conceitos como patriarcado e machismo, e como eles são motores para elucidar a rivalidade feminina. Na mesma escola ainda, realizamos uma roda no mês de novembro para falar sobre Negritude e as discussões que surgiram desse encontro foram: racismo escolar, estética e preconceito.

No que tange aos assuntos de subalternidade, as adolescentes traziam a realidade vivenciada por outras mulheres e até por elas nas condições de trabalho, nas diferenças de acesso que outros adolescentes filhos das patroas (geralmente das mães) vivem, acessos esses básicos, como educação, saúde, lazer. Além disso, algumas delas traziam que já se viam responsáveis pelas tarefas domésticas, como: organização da casa, preparo da alimentação, cuidado com os irmãos etc. Gravidez na adolescência e evasão escolar se emaranham nesses recortes e muitas apresentavam uma visão crítica em relação ao assunto, falando das consequências que isso traria para o futuro que elas almejavam.

Outro assunto recorrente nas rodas foi em relação à saúde mental, recebíamos bilhetes com perguntas em relação a depressão, angústia, tristeza e suicídio. Percebemos que muitas das angústias trazidas por essas adolescentes se relacionam diretamente com as opressões de gênero, raça, condições socioeconômicas e sexualidade. O que nos leva a pensar no conceito do Sofrimento Ético-Político, postulado por Bader Sawaia (2021), que demonstra o quanto o sofrimento se relaciona com as questões sociais e as vivências cotidianas:

O sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ela revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e expressar desejo e afeto. (SAWAIA, 2001, p. 104 e 105).

São essas vivências de vulnerabilidades, riscos sociais e desigualdades que geram, segundo esta autora, sofrimento, medo e humilhação. Em consonância com Sawaia, identificamos que essas vivências da exclusão e da marginalização são potencializadores dos sofrimentos psíquicos e emocionais. Uma das adolescentes contou que em casa sofria constantemente com ofensas raciais e que isso gerava bastante tristeza e baixa autoestima, o que agravou o quadro depressivo dela. Além disso, recebíamos constantemente adoles-

<sup>4</sup> Crush - tipo de gíria iniciada na internet. É utilizada pelas meninas para falar de paixões, admirações e interesses afetivo-sexuais por outras pessoas.

centes que diziam sobre o quanto se sentem desprotegidas e constrangidas ao andar nas ruas, pois eram continuamente vítimas de assédio.

Ademais, muitas adolescentes só conseguiam nomear as violências após o relato de outras. Percebemos, diante disso, o quanto o grupo se torna potente nesse lugar do reconhecimento das opressões e da busca coletiva por possíveis saídas, visto que é a partir da dialética entre a subjetividade e o social que se constitui o que há de humano, o ser Humano traz consigo uma dimensão que não pode ser descartada, que é a sua condição social e histórica (Silvia Lane (1989, p.12)). As adolescentes sempre mostravam bastante inquietação em relação às opressões, diziam de seus lugares enquanto mulheres e em sua maioria negras; iam contra as opressões raciais, de gênero e sexuais; questionavam algumas posturas adotadas pelos adolescentes, as quais nomeavam como posturas machistas. No final do Projeto que ocorreu na Escola da regional Centro-Sul, o grupo de alunas que participaram das rodas questionou o monitor de jogos e brincadeiras por que as meninas não poderiam jogar totó com os meninos, que a postura de separar meninas e meninos era machista, reivindicando o direito de transitarem nos jogos sem serem separadas por gênero (esse foi um relato do monitor do PEI que demonstrou o quanto as rodas potencializaram a voz dessas meninas).

Percebemos que no fazer Psi é necessário não apenas técnicas e teorias para intervenções, mas também a abertura para uma construção coletiva, para a escuta e o acolhimento. É no encontro com o outro que os nós vão sendo construídos, desatados e reformulados. É o poder coletivo que possibilita o empoderamento sem nenhum esvaziamento do termo, como aponta Lélia Gonzalez (1988):

Se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser coniventes com posturas ideológicas de exclusão, que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vivida. Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e de todas. Portanto, nosso lema deve ser: Organização já! (GONZALES, 2020, pág 270).

A partir da organização e do encontro, como exposto, é possível construirmos e criarmos possibilidades para que outras narrativas sejam construídas, para que as normativas e estruturas sejam questionadas e revisadas. Além disso, é a organização coletiva que possibilita a interseccionalidade, já que, por mais que as experiências se cruzem, existem especificidades e atravessamentos distintos para cada mulher.

#### 4 A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DA FAVELA COMO UM LUGAR DE POTENCIALIDADES

O termo empoderamento está bastante atrelado às lutas sociais de maneira geral e tornou-se um lugar comum tanto na academia, quanto na sociedade em geral. É possível se deparar com o vocábulo em artigos científicos, em matérias jornalísticas e em programas de auditório populares na televisão. Essa apropriação de discursos pela visibilidade e equidade social é bastante positiva, mas pode também provocar um esvaziamento político da palavra, banalizando o seu uso e tornando-o alvo de críticas. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando grandes corporações instrumentalizam de modo deturpado as pautas sociais e, portanto, os discursos que delas emergem, como meio de alavancar a venda de produtos e serviços. Dessa forma, substitui-se valores éticos e políticos, como a consciência de si, a força do coletivo e o respeito à diferença, por valores capitalistas, individuais e massificantes. Nesse contexto, os sujeitos seriam “empoderados” ao adquirir a roupa da moda, o destino turístico ou o carro do momento. Até mesmo ao admirar um determinado artista, a partir de valores que são colados artificialmente à imagem deste. Como se a conscientização política e a possibilidade de agir modificando a realidade concreta fossem possíveis de adquirir em doze vezes sem juro ou, instantaneamente, pelo compartilhamento de um tweet. Na academia, por sua vez, também não há um consenso sobre a adequação, validade e possibilidades de uso do termo empoderamento em teoria e prática.

No intuito de esclarecer sobre o sentido que desejamos evocar ao utilizar a concepção de empoderamento neste trabalho, recorreremos ao trabalho de Joice Berth na obra *Empoderamento*. Nele, Berth (2019) elucida que se trata de um neologismo proveniente da palavra inglesa *power* e traz a ideia genérica de dar ou ampliar poder. No entanto, alerta sobre a necessidade de esclarecer a qual poder estamos nos referindo ao empregar esse conceito. Para tanto, Berth (2019) recorre à definição de Hannah Arendt (2001), a qual analisa o poder enquanto capacidade de agir coletivamente, perpetuando-se à medida em que o grupo consegue permanecer unido. Berth complementa esse pensamento ao apresentar a ótica de Foucault (1979), o qual reconhece o poder do Estado e das instituições, mas ressalta como as relações de poder transcendem essas esferas e se constroem historicamente como prática social em todos os âmbitos da sociedade, para além do aspecto jurídico, nas entrelinhas, nos ‘não-ditos’, mas fortemente sentidos. Dessa maneira, tanto os corpos, como as subjetividades são disciplinados e submetidos por normas explícitas, instituídas juridicamente, e implícitas, construídas socialmente nas relações, sem limites claramente definidos entre o que é consenso, acordo, e o que é imposição ou opressão.

É importante salientar que Berth constrói a sua obra sob a perspectiva do feminismo negro, cuja característica marcante é a interseccionalidade. A autora Carla Akotirene (2018) em *O que é Interseccionalidade?* explica tratar-se de uma ferramenta teórica e metodológica usada para refletir criticamente sobre o entrecruzamento do racismo, do capitalismo e do patriarcado heterocisnormativo de maneira estrutural. Isso significa ter em mente que as

relações de poder são desiguais devido aos privilégios de acesso e imposições normativas que colocam o homem branco heterossexual e cis como ponto de referência, topo de uma pirâmide social que se assenta sob a invisibilização e opressão das minorias, em específico, as mulheres negras, que são mais expostas e vulnerabilizadas pela articulação dessas estruturas.

Djamila Ribeiro (2019), ao apresentar o trabalho de Berth, aponta a necessidade urgente de se nomear essas opressões de classe, raça e gênero, sem estabelecer hierarquias entre estas. Pensamento que a filósofa ecoa na obra *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?*, na qual afirma que “pensar como as opressões se combinam e se entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se considerar outras formas de existência” (Ribeiro, 2018, p.122). Em seu trabalho, Ribeiro (2018) deixa evidente que pensa o feminismo negro como proposta para um novo marco civilizatório, mais democrático e plural. A partir de análises críticas de acontecimentos cotidianos que ganharam alguma notoriedade, ela expõe as consequências danosas do racismo e seus entrecruzamentos. A autora ainda denuncia a falácia da pretensão de universalidade do <sup>1</sup> e as tentativas de silenciamento dos discursos contra hegemônicos:

Nada é isento de <sup>2</sup> Como acadêmica e militante, ouço de outros acadêmicos que sou ideológica por estudar feminismo, como se não estivessem seguindo uma ideologia, inclusive ao decidir quais temas são legítimos ou não e quem deve ser mantido fora daquele espaço. [...] não é possível falar de política, sociedade e arte sem falar de racismo e sexismo. Falar de questões que foram historicamente tidas como inferiores, falar de mulher, população negra e LGBT, é romper com a ilusão de universalidade que as exclui. Não nos enganemos quando eles dizem que falam de temas universais e nós não. Estão somente falando de si próprios. (RIBEIRO, 2018, p. 122).

Alinhadas com Ribeiro é que compreendemos que o próprio conceito e as práticas de empoderamento podem servir a ideologias perversas, ao criar sistemas de dependência e projetos políticos de cunho paternalista e/ou assistencialista, anulando as possibilidades de

<sup>1</sup> Louro (2018) recorre ao ensinamento de Derrida (1986) para ensinar que “a lógica ocidental opera tradicionalmente por binarismo: esse é um pensamento que elege e fixa uma identidade ou sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto o outro é o seu derivado, inferior.” Essa é a inquietação que compartilhamos com Ribeiro – o homem branco eleito como termo fundante, universal, enquanto a mulher está hierarquicamente abaixo, invisibilizada. Nessa lógica, o ponto de vista masculino e a produção intelectual dos homens é forjada como referência. Basta pensar quem são considerados os cânones do pensamento ocidental, no meio acadêmico em geral. Nossa proposta é também desconstruir essa lógica, ao destacar a importância do gênero e da raça como categorias analíticas.

<sup>2</sup> Tanto pelo trecho destacado quanto pelo contexto geral da obra, entendemos que a autora emprega a acepção de ideologia que indica um “sistema de crenças políticas: conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos”, conforme define Stoppino (1998, p. 584) no *Dicionário de Política*, organizado por Bobbio e outros. Nesse sentido, Ribeiro explicita que os discursos em sua multiplicidade contêm em si uma carga ideológica, ou seja, são orientados por um sistema de crenças e valores que visam o reforço desse próprio sistema no âmbito coletivo. Dessa forma, as diversas ideologias servem tanto para a manutenção do status quo quanto para marcar a oposição a este.

atuação engajada para a transformação da realidade. Assim, o processo de empoderamento que defendemos não se dá de maneira isenta, visto que a neutralidade é uma ficção. Ele se assenta sob as bases sólidas do antirracismo, antissexismo, anticapitalismo e das articulações daí decorrentes, partindo da consciência crítica dos sujeitos sobre a própria existência articulada às possibilidades de seu agir sobre o mundo:

[...] os processos de empoderamento, embora possam receber estímulos externos diversos da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas etc., é uma movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista. (BERTH, 2019, p. 20, grifo nosso).

Essa concepção da autora apoia-se no pensamento de Paulo Freire e sua Teoria da Conscientização, construída na década de 1960, para apontar a importância da mobilização a partir dos próprios grupos subalternizados, criando um movimento de empoderamento de si mesmos. Nesse contexto, o saber é produzido pelos próprios sujeitos que sofrem a opressão, partindo de uma consciência crítica da realidade em direção à ação coletiva e concreta na realidade. Referência internacional de estudos sobre educação, Freire (1999, p. 20) afirmou que “a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores[...], a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade.” Ele ainda denunciou a exploração de uma parcela subjugada da população por outra mais favorecida, revelando o antagonismo entre opressores e oprimidos e de que maneira o processo educacional pode ser uma via de libertação ou reforço dessa lógica. Daí surge a ideia de que o empoderamento para a luta social deve se dar de maneira horizontal, entre os oprimidos, com o intuito de evitar a reprodução dessa lógica de subalternidade.

Berth nos apresenta uma síntese valiosa sobre o processo de empoderamento, pensado de maneira interseccional, ao qual nos alinhamos para conceber o presente trabalho:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. (BERTH, 2019, p. 18).

Berth considera um pressuposto ético que deve acompanhar o processo de empoderamento, ao qual ombreamos para tratar do tema na teoria e na prática: ter clara a noção de que não há um lugar de saber supremo do qual o conhecimento flui em direção a um outro

que seja menos capaz ou deficiente. Pelo contrário, seria um trabalho social conjunto de recuperação e ênfase das potencialidades de cada indivíduo, com o objetivo de emancipar todo o grupo, inclusive intelectualmente, por meio de um processo amplo e em diversas dimensões, como a cognitiva, psicológica, política e econômica (BERTH, 2019).

Essa conscientização ético-política, construída coletivamente a partir do processo de empoderamento, será analisada a seguir, juntamente com as influências que emanam do território ocupado tanto pelo Projeto Luna Crescente, quanto pelas participantes.

Antes de trazer à tona o conceito de conscientização ético-política é necessário fazer considerações teóricas sobre a consciência. Assim, neste trabalho utiliza-se a visão teórica da abordagem da Psicologia Sócio-Histórica para apresentar essa função psicológica. Segundo Wanda Aguiar (2007) em *Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia*, a psicologia dialética parte da unidade dos processos psicológicos e fisiológicos, assim é importante esclarecer que o psicológico refere-se à inserção do ser humano no ambiente sociocultural e suas relações e experiências com este universo. “O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do <sup>3</sup> com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural.” (AGUIAR, 2007. p. 96).

Nessa perspectiva, a consciência se constitui como um sistema integrado, no qual é determinada pelas condições sociais e históricas e a partir desses processos permanentes se transforma em produções simbólicas e singulares. “Para a Psicologia Sócio-Histórica, portanto, <sup>4</sup> é um ser ativo, social e histórico. Essa é a sua condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar, sentir e agir: sua consciência.” (AGUIAR, 2007, p. 100).

Em vista disso, Vieira e Ximenes (2008) refletem a respeito da apropriação que a Psicologia faz do termo conscientização, a partir das discussões de Paulo Freire, Martin-Baró e Silvia Lane. Diante do surgimento da Psicologia Comunitária no Brasil e a vista de um começo assistencialista, a Psicologia Social passou a questionar sua presença na comunidade, no que concerne ao processo de emancipação das populações marginalizadas e oprimidas. Assim, a priori, o termo “conscientização” carregava uma “[...] concepção muito mais política do que necessariamente psicológica.” (VIEIRA & XIMENES, 2008. pg.27).

De acordo com estes autores, essa concepção começa a ser utilizada pela Psicologia através de Ignacio Martin-Baró. Com seu trabalho voltado à América Latina, ele defende o papel da psicóloga “[...] como o de contribuir para a transformação da realidade de opressão em que vive a maioria das pessoas” deste continente (VIEIRA & XIMENES, 2008. pg.27). Para Martin-Baró (1997), o processo de conscientização contempla três aspectos:

- a. O ser humano transforma-se ao modificar sua realidade. Trata-se, por conseguinte, de um processo dialético, um processo ativo que, pedagogicamente, não

<sup>3</sup> O uso do gênero masculino para se referir a humanidade e aos seres humanos constitui um mecanismo de reforço da hierarquização dos gêneros, onde o homem se torna o padrão e o modelo. Assim, por se tratar de uma citação direta mantivemos o uso do masculino genérico, apesar de não concordarmos com sua utilização.

<sup>4</sup> Vide nota de rodapé anterior.

pode acontecer através da imposição, mas somente através do diálogo.

b. Mediante a gradual decodificação do seu mundo, a pessoa capta os mecanismos que a oprimem e desumanizam, com o que se derruba a consciência que mistifica essa situação como natural e se lhe abre o horizonte para novas possibilidades de ação. Esta consciência crítica ante a realidade circundante e ante os outros traz assim a possibilidade de uma nova práxis que, por sua vez, possibilita novas formas de consciência.

c. O novo saber da pessoa sobre sua realidade circundante a leva a um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social. A pessoa começa a se descobrir em seu domínio sobre a natureza, em sua ação transformadora das coisas, em seu papel ativo nas relações com os demais. Tudo isso lhe permite não só descobrir as raízes do que é, mas também o horizonte do que pode chegar a ser. Assim, a recuperação de sua memória histórica oferece a base para uma determinação mais autônoma do seu futuro. (MARTIN-BARÓ, 1997. p.16).

Vale ressaltar ainda que, segundo Maria da Graça Gonçalves no livro *Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia* (2007), a referência básica de estudo da Psicologia Sócio-Histórica parte das relações sociais do ser humano e das suas atividades realizadas socialmente, ou seja, da historicidade da experiência humana. Entende-se que o indivíduo se constitui por meio dessas relações e atividades e, a partir disso, produz objetos e ideias.

O conjunto de ideias produzidas pelo <sup>5</sup> inclui crenças, valores e conhecimentos de toda ordem. Esse referencial é o materialismo histórico e dialético e, de acordo com essa concepção, as idéias e conhecimentos produzidos pelo <sup>6</sup> em determinado momento histórico refletem a realidade desse momento histórico, ou seja, o pressuposto é de que a origem das idéias produzidas socialmente está na base material da sociedade. (GONÇALVES, 2007. pg. 39).

Nesse sentido, de acordo com Vieira e Ximenes (2008), adotar esta visão teórica traz implicações éticas e epistemológicas. A ética enquanto concepção de não neutralidade, significa situar-se no mundo de forma crítica, pois é necessário reconhecer a construção do conhecimento vinculado ao momento histórico. Quanto ao âmbito epistemológico, a concepção dialética e a consideração da materialidade dos fenômenos deve estar presente nos estudos e nas ações da psicóloga. (VIEIRA & XIMENES, 2008).

Por conseguinte, e de tal importância, o campo político - enquanto âmbito social de lutas e práticas de cidadania, representa a forma de auto-organização e percepção do ser humano diante dos seus direitos e deveres enquanto sujeito ativo na sociedade. Em consonância, Ansara e Dantas (2010), corroboram ao dizer que:

Essa dimensão diz respeito à esfera pública, às questões concernentes à cidadania e ao caráter político da ação comunitária, que permite a todo sujeito expressar-se e fazer-se ouvir publicamente, gerando espaços de diálogo nos quais aqueles que são relegados ao silêncio possam falar e ser escutados. (ANSARA & DANTAS, 2010. p.99).

<sup>5</sup> Vide nota de rodapé anterior.

<sup>6</sup> Vide nota de rodapé anterior.

Ademais, Lhullier (2008), ao abordar o movimento da Psicologia Política Crítica, orienta para uma construção de uma abordagem integrada, que ela chama de “perspectiva psicopolítica”, a qual “[...] rejeita a possibilidade da ‘neutralidade científica’ e busca a explicitação de seus vínculos e compromissos com determinadas visões do mundo, da sociedade, da pessoa e das relações entre essas instâncias.” (LHULLIER, 2008. pg.112).

Portanto, a conscientização ético-política se dá através do processo em que o indivíduo se percebe autor de sua história e assim, consegue assumir uma visão crítica sobre si mesmo e sobre a sociedade na qual está inserido. Diante disso, a atuação da profissional de psicologia deve ser fomentar, através de uma postura ativa e interativa, a compreensão por parte desse indivíduo da realidade em que está inserido e os afetos provenientes desta relação.

A Psicologia Social crítica tem se posicionado em relação à construção da subjetividade enquanto uma constituição constante que perpassa pelas condições externas da vida social e pelas formas histórico-sociais da existência de cada sujeito. Nesse sentido, ao buscarmos o entendimento dos atravessamentos existentes na vida das adolescentes atendidas pelo Coletivo Luna, pontuamos território e territorialidade como conceitos indispensáveis para a compreensão identitária dessas adolescentes, já que todas as atendidas pertencem ao território favelado. No livro “Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos”, Rosa Maria Vieira Medeiros (2009) diz que o território é um espaço de identidade ou pode-se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. Ao afirmar o território como espaço de identidade e identificação percebemos que o território é um espaço dialógico que se transforma e é transformado pelas suas interações. Para Medeiros (2009), a definição de território consiste em:

O território é, de início, um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. O território é, assim como um espaço político, um jogo político, um lugar de poder. Definir seus limites, recortá-lo, é sinônimo de dominação, de controle. O domínio entre pessoas e nações passa pelo exercício do controle do solo. (MEDEIROS, 2009. p. 217).

A organização territorial pode ser compreendida, portanto, nas dimensões de interesses econômicos e políticos. Mas não apenas, ele também pode ser definido enquanto espaço dinâmico de organização social política, identitária, cultural, composta por redes de circulação, comunicação, relações de poder que definem hierarquias, acessos e controle. Ao pensarmos território e espaço é importante compreendermos os lugares que cada um ocupa (considerando que existem nessa divisão de espaço alguns grupos segregados, já que território é demarcado a partir dos interesses de poder). De acordo com Sara Fernandes Picheth e Priscilla Borgonhoni Chagas (2018):

O espaço antecede o território e este se forma por meio daquele. O território resulta de uma ação conduzida por um ator que, ao se apropriar de um espaço,

o territorializa. Assim, território e espaço são diferentes, o território se apoia no espaço, mas configura-se como uma produção por meio dele. **E, apesar de serem distintos, espaço e território não podem ser dissociados, um está no outro.** (PICHETH & BORGONHONI, 2018, grifo nosso).

Deste modo, espaço e território se interligam intrinsecamente à noção de territorialidade, que está em constante interação, constituindo identidades e relações a partir da coletividade, sendo interlocutora das relações que grupos ou indivíduos constituem para além das ações cotidianas, tornando essa dinâmica mais complexa. É onde se constrói a história e as diversas formas de vivência e sobrevivência e onde se constituem as subjetividades. Para Haesbaet (2004), a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar. (HAESBAET, 2004. p. 3).

Dadas as noções de território e territorialidade, a Favela entra como espaço que compõe a identificação e a identidade das jovens. Neste trabalho, utilizaremos o termo Favela como disputa discursiva, conforme Renata Souza afirma, em seu livro *Cria da Favela: Resistência à Militarização da Vida* (2020), que inserir no debate “comunidade” ou “favela” é algo muito relevante. Para Souza (2020), “Precisamos compreender que a apropriação e a difusão da linguagem fazem parte de uma disputa discursiva e política. **A luta por identidade e representatividade também passa pela apropriação da favela.**” (SOUZA, 2020. p 20, grifo nosso). A composição desse espaço se dá por interesses políticos e de manutenção dos lugares de poder. Como nos alerta a autora, “a estratégica segregação dos pobres sempre foi justificada com argumentos de progresso e, pasme-se, justiça social.” (SOUZA, 2020. p 13)

Davis (2006) coloca a segregação urbana como uma guerra social que alimenta interesses e poderes. Segundo ele, “a segregação urbana é uma guerra social incessante do Estado para redesenhar as fronteiras espaciais em benefício de proprietários de terrenos, investidores, estrangeiros e elites.” (DAVIS, 2006. pg. 111). Além disso, Eber (2005) define que:

A distinção das favelas em relação a outros espaços ocupados pelas classes populares na metrópole brasileira merece definição, além daquela estabelecida a partir de um paradigma jurídico-normativo. O fenômeno socioespacial favela é historicamente construído; assume contornos sociais específicos por apontar imediatamente para aqueles atores sociais que ocupam posições subalternas na estrutura de classe; e está ligado à representação social do espaço como privilegiado para a atuação ilegal, seja tradicionalmente na dita contravenção ou, contemporaneamente, no tráfico de drogas, como lócus marcado pelo crime e violência junto à ideia de carência; além de sua dinâmica construtiva e configuração arquitetônica e urbanística peculiar. (MALUZZO, 2005, p.131).

O território da Favela, tendo surgido a partir da subalternidade e da segregação social, corresponde ao antagonismo e à pluralidade. Desde a precarização dos acessos básicos à

sobrevivência humana, saneamento básico, educação, saúde, alimentação, até às diversas violências e violações nas inter-relações e pelo Estado. A diversidade e a pluralidade surgem pelos acessos e não acessos que fazem parte desse território. Além disso, o espaço é marcado por estigmas que perpetuam no imaginário do asfalto (nomenclatura para os que vivem fora da realidade favelada) como um lugar apenas da violência, tráfico, pobreza e miséria o que reforça socialmente as hierarquias e as relações de poder que definem quem tem ou não determinados acessos.

Em seu livro “O Perigo da História Única”, Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p.04) diz que “A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes”. No caso da Favela, os moradores desses territórios são constantemente discriminados nas dinâmicas sociais dentro e fora das favelas, o que reflete em seu modo de ser e estar em sociedade.

Nesse sentido, surge daí a noção de pertencimento e identidade a partir da territorialidade, como visto anteriormente. No caso das jovens atendidas pelo projeto luna crescente, a Favela está intrinsecamente ligada à construção Sócio-Histórica de suas subjetividades. Ao esbarrarmos com as realidades produzidas dentro e fora desse espaço percebemos pontos de potencialidades e a produção e reprodução das violências, já que percebemos os antagonismos presentes no território e nas dinâmicas das relações que ali se estabelecem. Como aponta Gonçalves em seu livro *Psicologia Favelada*:

Quem vive na favela tem um modo específico de ser e estar no mundo, que lhe confere uma identidade “favelada” que não pode ser capturada por ninguém que não tenha a experiência encarnada de viver na favela. A empatia é possível, mas tem seus limites. Há dessa forma, uma especificidade em ser favelado. (GONÇALVES, 2020, p. 16).

Esse fato nos implica a um olhar atento a esses atravessamentos presentes na vida dessas adolescentes. É imprescindível que a construção das práticas psicossociais passe pela noção crítica do território, para que o trabalho realizado com as adolescentes seja efetivo. Além disso, é indispensável construir em conjunto, pois dessa forma criamos um ambiente dialético e horizontal. Outro ponto importante é considerarmos cada adolescente uma potência para explicitar e criar estratégias na sua própria experiência. Com isso, buscamos realizar práticas que sensibilizem e incitem a busca pelo pensamento crítico e ético-político que chamamos de emancipação e/ou empoderamento. Todos esses pontos só podem de fato ocorrer a partir da noção crítica do território e das suas produções, conforme acentua Gonçalves:

Uma psicologia organicamente vinculada às pautas e à favela. Uma psicologia contaminada de favela e não uma favela contaminada de psicologia. É necessário entender a favelização da psicologia como processo, como abertura a possibilidade de novas formas de compreender fenômenos e elaborar estratégias de intervenção. (GONÇALVEZ, 2020, pág.18).

## 5 DIREITOS HUMANOS PARA TODAS: COMO A PSICOLOGIA IMPULSIONA O APRENDIZADO CONJUNTO E A RETOMADA DO PODER

A Psicologia, enquanto ciência e prática, pode e deve atender às demandas sociais e, para isso, é necessário considerar as complexidades do paradigma de sujeito social e histórico, como apresentado no capítulo anterior, através dos apontamentos da Psicologia Social, em especial da vertente Sócio-Histórica. Para tanto, neste capítulo será analisado como a Psicologia tem um papel indispensável na elaboração dos espaços de acolhimento e escuta como instrumento de diálogo educativo e contribuição para o empoderamento das adolescentes faveladas através das práticas psicossociais.

No que diz respeito a essas, Kathia Neiva (2010) em seu livro *Intervenção Psicossocial: Aspectos Teóricos, Metodológicos e Experiências* expõe que a intervenção psicossocial “[...] tem um caráter de pesquisa-ação que visa facilitar o bem-estar psicossocial de indivíduos, grupos, instituições, organizações e/ou comunidades.” (NEIVA, 2010. p.16). A partir disso, a autora discute as características básicas da intervenção psicossocial e, então, apresenta oito aspectos desta prática, os quais serão discutidos a seguir.

Segundo ela, a práxis psicossocial une a pesquisa à ação, de acordo com os parâmetros do método científico, e isso permite a reflexão crítica e a reformulação. Além disso, o objetivo fundamental da intervenção psicossocial é despertar mudança e desenvolvimento, mas para isso, é preciso que esta seja primeiramente percebida como necessidade pelo grupo. Quanto a este, a autora aponta como sendo o terceiro aspecto: foco em grupos, organizações e comunidades, pois o alcance da intervenção, apesar de gerar mudanças intrapessoais, deve ser amplo e mesmo para além dos grupos. Para tanto, a autora frisa que “Uma ação em um dos grupos gera efeitos nos demais e, conseqüentemente, no conjunto como um todo” (NEIVA, 2010. p.18).

Quanto ao quarto aspecto, Neiva (2010) aponta que é necessário conhecer os fatores que perpassam e interferem no bem-estar psicossocial dos indivíduos, já que a intervenção psicossocial tem como objetivo geral melhorar a qualidade de vida destes. E, para isso, é preciso fazer o mapeamento e a análise das necessidades destes indivíduos e do seu grupo, pois estas podem ser de ordem econômica, educacional ou mesmo de saúde, dentre outras. Após este processo, é preciso definir as prioridades do grupo para então poder decidir o(s) foco(s). Diante disso, a autora apresenta o quinto aspecto, e pontua a necessidade de uma intervenção focada, pois não é possível nem mesmo desejável abranger todas as demandas do grupo. (NEIVA, 2010. p.19)

O sexto aspecto, ainda segundo esta autora, é o “caráter predominantemente preventivo” da intervenção psicossocial, pois “na qualidade de área de atuação volta o seu olhar para as situações cotidianas, para as atividades e necessidades da vida corrente da população [...]”.(NEIVA, 2010. p.21). A autora ainda aponta que:

Talvez pareça incoerente atribuir à intervenção psicossocial um caráter predominantemente preventivo, pois o foco das intervenções são as necessidades

psicossociais, na maioria das vezes preexistentes. Mas, considerando que seu objetivo maior é o bem-estar psicossocial e qualidade de vida, ou seja, os aspectos de saúde e não de doença, seu foco maior é, portanto, a prevenção. (NEIVA, 2010.p.20).

Por conseguinte, os dois últimos aspectos referentes à prática da intervenção psicossocial citados por Khatia Neiva (2010) são o contexto social e cultural e a diversidade do grupo. Quanto ao primeiro, diz respeito a considerar o contexto sócio-histórico em que a prática se desenvolve, ou seja, levar em conta que os sujeitos são seres (inter)ativos, sociais e históricos. No que diz respeito à diversidade, a autora se refere a pluralidade tanto dos sujeitos quanto do local onde estão inseridos assim:

Cada grupo, instituição, comunidade tem suas características próprias, necessidades, exigências e peculiaridades. A intervenção deve levar em conta as especificidades da instituição e contemplar as adaptações necessárias, trabalhando até com o enquadre possível. O local, o horário, a frequência dos encontros, a forma de participação do grupo não podem ser rígidos e devem, portanto, ser adaptados ao que for possível para que a intervenção ocorra e seja eficaz." (NEIVA, 2010.p. 22).

Dessa forma, a prática psicossocial em seu movimento dialético e coletivo, envolve a participação dos indivíduos na esfera pública e se configura na criação de espaços sociais de luta e identidade coletiva, como ressalta Ansara e Dantas (2010). Assim, a intervenção psicossocial proporciona a reflexão crítica e a reformulação, operando no fortalecimento comunitário e na transformação social.

Ademais, perceber esse lugar da intervenção psicossocial conseqüentemente nos leva a reflexão da relevância de um espaço de escuta como instrumento de diálogo educativo na área de direitos humanos. Ao encontrarmos com as adolescentes que participaram do Projeto Luna Crescente desde os primeiros encontros, percebemos a necessidade de construir um espaço de escuta crítica a fim de que juntas pudéssemos desenvolver um ambiente em que as questões que atravessam a realidade delas, como machismo, racismo, bullying, violência sexual, gravidez na adolescência, estudos, carreira, crushs, estética e outras, pudessem emergir e, a partir disso, elaborar juntas estratégias de ação diante da realidade vivenciada. A escola é uma importante instituição do pensamento, é um espaço de produção, reprodução e desenvolvimento humano. É, também, ou deveria ser, o lugar onde o exercício de democratização do pensamento e das diversas formas de perceber o mundo pudessem se manifestar, sem imposições ou opressões, livre para o exercício pleno da democracia. Como Freire (1967) nos alerta:

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a

reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1967 p.57).

A educação corajosa, como proposto por Freire (1967) exige o exercício da escuta, pois ela parte da reflexão, do pensamento, ela nos convoca para a responsabilidade e só é possível garantir os direitos humanos a partir da reflexão do Ser no mundo. Uma educação que não possibilita esse movimento sustenta o paradigma do assistencialismo, paralisa e não convoca para as mudanças. Assim como, Freire (1967) nos convida a perceber que:

É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira, a que já nos referimos. (FREIRE, 1967. p. 57).

Ao adentrarmos o ambiente escolar e propormos uma roda com as adolescentes, é imprescindível que ocorra uma escuta e uma construção de saber horizontal. No intuito de que, a partir desse encontro, o pensamento crítico acerca de si e da sua realidade emerja, possibilitando, dessa forma, o que Paulo Freire nos aponta como Educação para a Liberdade. É a partir desse movimento que garantimos a construção de um saber que passe pela experiência. A escuta é a ferramenta da autopercepção e da autorregulação com o coletivo.

A escuta favorece os processos coletivos de trabalho e de organização, instaurando efetivamente capacidades de indagação criativa, pensamento divergente (fora dos quadrados e dos limites dados), exploração de opções e possibilidades não óbvias. A habilidade da escuta, exercida em grupos em um ambiente colaborativo, cria campos fecundos para ativar e sustentar a inteligência coletiva. (MOURA & GIANNELLA, 2016. p. 16).

A escuta, enquanto instrumento educacional, favorece a abertura de novas possibilidades de perceber o mundo e a realidade. Ela também possibilita os outros movimentos para construção de novas perspectivas e, como dito anteriormente, a percepção de si mesma no mundo. Neste sentido, “como ato social e dialógico, a escuta requer uma abertura para reconhecer que o outro é a fonte possível de uma percepção diferenciada e tem algo a contribuir (no processo de aprendizagem, na gestão das organizações, nas políticas públicas etc.)”. (MOURA & GIANNELLA, 2016. p.10). Portanto, a relevância de criar um espaço de escuta dentro das escolas situadas nos territórios periféricos se dá pela garantia dos Direitos Humanos e pela valorização dessas pluralidades, desses olhares e desses atravessamentos.

É nessa construção coletiva de escuta que nos deparamos com o que os acessos e os não acessos produzem nesse território, que perpassam desde uma série de silenciamentos acerca das violências vivenciadas ao movimento de desenvolver outras narrativas possíveis.

Sendo assim, a prática da escuta nos leva à garantia dos direitos humanos, pois ela considera a diversidade, possibilita o pensamento crítico acerca do mundo e das diversas realidades. Permitindo dessa forma uma Educação em Direitos Humanos como nos apontam as autoras:

Sendo assim, educar em Direitos Humanos, é educar a partir da prática, para a construção comunitária da cidadania e a participação ativa no coletivo, para uma formação ética, crítica e política, possibilitando que a pessoa ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, exercendo e promovendo ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A educação em Direitos Humanos tende a desenvolver que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana, acreditando que dessa forma possa contribuir com a construção da cidadania, dos conhecimentos sobre os direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crença religiosa. (CULAU, LIRA & SPONCHIADO, 2015. p.3950).

Esse modelo de educação que prioriza a construção individual e coletiva é um importante instrumento de combate às violações, aos silenciamentos e as violências que atravessam a vida das adolescentes faveladas. Em relação aos eixos de educação e direitos humanos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) dizem que:

É um paradigma que foi construído com base na diversidade e na inclusão de todos os estudantes. É considerado também um meio de efetivação do diálogo entre estas diversidades no ambiente educacional, o qual pode ocorrer por meio da produção de conhecimentos voltados à defesa e promoção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012. p. 8).

Nesse sentido, ainda carecemos muito de políticas efetivas que garantam esse direito, de uma formação escolar crítica e atuante na defesa dos direitos humanos e de um espaço educacional no qual as educandas possam se sentir livre para problematizar, pensar e reformular acerca das questões que as atravessam; é uma construção conjunta com a comunidade escolar. Celma Tavares (2014) pensa nessa construção da seguinte perspectiva:

Nesse sentido, é necessário chamar atenção para o fato de que a prática pedagógica não se restringe às atividades didáticas ou ao fazer docente que ocorre na sala de aula. Ela é mais ampla, envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, abrangendo o conjunto das atividades da escola, as relações entre os diversos atores, os diferentes aspectos do projeto pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica, de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH. (TAVARES, 2014. p. 707).

Compreendemos, portanto, o espaço de escuta como instrumento relevante para a construção do diálogo educativo acerca das questões sociais e dos atravessamentos, além

da garantia dos direitos humanos. Tendo em mente os preceitos das práticas psicossociais, aliados a esse espaço de escuta qualificada, criamos, junto com as adolescentes, condições para o processo de empoderamento.

Para tanto, partimos dessa escuta atenta dos discursos que emergem no espaço do Projeto Luna Crescente para compreender o lugar a partir do qual cada uma das adolescentes fala, bem como os pontos de convergência e divergência que surgem. Ao demonstrar interesse e disponibilidade para ouvi-las como sujeitos ativos, protagonistas da própria história, criamos um espaço seguro onde a palavra circula livremente na melhor medida possível, em nossa percepção e segundo os retornos recebidos das participantes. Dessa forma, conseguimos mapear e analisar as necessidades de cada indivíduo e do grupo, ainda que de maneira limitada.

Quando consideramos os atravessamentos provenientes do território que ocupam, da questão racial e do fato de se identificarem e serem reconhecidas pela sociedade como mulheres, conseguimos conhecer os fatores que perpassam e interferem no bem-estar psicossocial das jovens. Ao conhecer as especificidades de cada sujeito, reveladas gradualmente por elas mesmas, é facilitada a percepção e o respeito mútuos à singularidade de cada participante, considerando as pluralidades que se apresentam. Ao mesmo tempo, identificamos e buscamos fomentar uma identidade coletiva positiva, como fator de fortalecimento comunitário, essencial para as lutas sociais de cada indivíduo e do grupo.

Esse trabalho de escuta ativa das psicólogas, baseado nas práticas psicossociais, também propicia considerar o caráter histórico e social que permeia as suas existências, revelando a forte influência do passado colonial escravocrata do nosso país. Abre-se a oportunidade de ouvir e provocar reflexões sobre a tentativa operada sobre elas de fixação em <sup>1</sup> negativos relacionados ao gênero, à cor da pele e ao espaço da favela. Com isso, torna-se urgente problematizar essa tentativa de desumanização das mulheres negras ao tentar objetificá-las como se fossem uma categoria homogênea. Questionamos e desconstruímos essa suposta identidade comum a todas as mulheres negras e faveladas, a qual cria um discurso socialmente autorizado sobre elas, seus corpos e suas possibilidades de se manifestar no mundo, de maneira reducionista e preconceituosa, com consequências nocivas.

É partindo dessa consciência de si como ser que atua na realidade e é determinado por ela, que o trabalho de empoderamento se dá. Por meio do processo de ouvir e ressoar discursos sobre os mecanismos de opressão social, explicitando as ideologias que reforçam a subalternidade, a reflexão crítica das participantes vai tornando-se mais perspicaz em

<sup>1</sup> Sobre os estereótipos, coadunamos com a Teoria da Justificação do Sistema, segundo a qual “certos estereótipos se prestam a justificar um certo estado de coisas do mundo, como o sistema social ou o econômico, hierarquias de status ou poder, distribuições de renda, divisão dos papéis sociais, etc. Desse ponto de vista, estereótipos com esse papel acompanham qualquer sistema que se baseie na separação de pessoas em papéis, classes, posições, status, colaborando para que tais arranjos sejam percebidos e explicados como justificáveis por aqueles que deles participam”. (JOST e BANAJI, 1994 in BRUNELLI, 2016).

relação à própria existência, ao meio em que vivem e à sociedade como um todo. Ao mesmo tempo, buscamos fomentar um espaço no qual seja possível emergirem novas narrativas, múltiplas possibilidades, explicitando suas potencialidades, como ensina Freire.

Dessa maneira, surgem as condições para um trabalho social conjunto de recuperação e ênfase das potencialidades de cada indivíduo, que visa o empoderamento: a emancipação dessas jovens mulheres e o fortalecimento da luta coletiva pelo rompimento das amarras impostas pela sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ressaltamos a importância dos direitos humanos como baliza para um fazer Psi comprometido com a transformação social, através de práticas psicossociais que disseminam uma cultura de reivindicação das garantias fundamentais, nos âmbitos individuais e coletivos.

Investigamos o conceito de empoderamento, muito em voga atualmente, e, face aos riscos desse uso exacerbado, assinalamos sua captura ideológica pelo capital e o seu consequente esvaziamento político. Por outro lado, invocamos o sentido assertivo de sua utilização no contexto do Projeto Luna Crescente, bem como as possibilidades positivas que se abrem aos sujeitos e grupos como portas de acesso ao próprio potencial, quando o conceito é bem compreendido e explorado.

Evidenciamos também a fecundidade de um corpo metodológico interseccional como recurso teórico e prático para tratar da complexidade do ser, por meio da análise de conjunturas históricas, sociais, institucionais, políticas e ideológicas, as quais capturam os sujeitos por meio de sistemas de poder e opressão intercambiantes e perversos. Foi possível demonstrar a relevância da sua aplicação em práticas psicossociais direcionadas à emancipação de pessoas e grupos oprimidos, assim como o fortalecimento do vínculo grupal para as lutas do cotidiano.

Conhecemos e reforçamos, ainda, a potência da construção de uma ponte de trânsito livre entre o conhecimento acadêmico e a vivência da realidade que é seu objeto. Daí surge um lugar de pesquisa e prática, mas também de acolhimento, respeito, afeto e crescimento pessoal e comunitário. Nascido do desejo de não conformação, de pertencer, de libertar, de amar e sermos amadas, dos anseios de quem chora as dores e aprende a celebrar as delícias de ser quem se é.

Restou claro que extrapolar os limites da sala de aula requer força, coragem e determinação, mas também permite florescer nas alunas pesquisadoras a própria identidade enquanto futuras psicólogas, bem como os valores éticos que orientam a sua prática.

Procuramos elucidar com esta pesquisa que as intervenções psicossociais propostas pelo Coletivo Luna colaboram na formação crítica de jovens mulheres dentro das periferias. Através do diálogo e da proposta de ações para que elas se sintam pertencentes e envolvidas, valorizando suas contribuições, e acolhendo suas necessidades e lacunas é possível fomentar uma postura ativa e interativa que gera conscientização e, assim, minimiza os comportamentos opressores que afetam a vida dessas jovens. Podendo, assim, ampliar as possibilidades de (re)conhecimento e melhores condições e qualidade de vida.

As diversas autoras e autores citados apontam para a compreensão e análise dos sujeitos e suas subjetividades através da concepção Sócio Histórica, ou seja, leva em conta que os sujeitos são seres (inter)ativos, sociais e históricos. Assim, uma Psicologia

crítica e engajada, que considera a complexidade do paradigma de sujeito social e histórico, dialoga a fim de ampliar as possibilidades de atuação a partir do acolhimento, escuta, conscientização coletiva e transformação social.

Além disso, percebemos que a visão crítica acerca dos atravessamentos e dos territórios é de suma importância para construção de uma Psicologia engajada na transformação social. Só é possível construir uma prática acolhedora e transformadora a partir da horizontalidade, num movimento dialético no qual todos os saberes são considerados, ouvidos e debatidos em coletividade. Participar e atuar junto às jovens e adolescentes do Papo de Meninas aguçou, sem dúvidas, o desejo por uma educação emancipadora, que considera a construção humana a partir do subjetivo e do social. Atuar dentro das favelas compreendendo sua multiplicidade de opressões e potências, partindo das próprias narrativas que surgem, é um possível caminho para produzir intervenções emancipatórias.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADE, Flavia Lemos. O lúdico na Educação em Direitos Humanos. In: Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania 2014 / coordenação e apresentação Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes; textos João Ricardo Wanderley Dornelles . . . [et al.]. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2014.

AKOTIRENE, Carla. O que é Interseccionalidade?. Disponível em <https://www.geled.es.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>. Acesso em 02 mar. 2021.

ALVES, Mariana. Psicologia Favelada: ensaios sobre a construção de uma perspectiva popular em Psicologia. 1.ed. Rio de Janeiro:mórula, 2019.

ANSARA, Soraia; DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. *Psicol. Soc.*, Florianópolis , v. 22, n. 1, p. 95-103, Apr. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 de abril de 2021.

BATLIWALA, Srilatha. The meaning of women's empowerment: new concepts from action. In CHENG, Lincoln C.; GERMAIN, Adrienne; SEN, Gita (Eds.). *Population Policies Reconsidered: Health, Empowerment and Rights*. Boston: Harvard University Press, 1994.

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

BICALHO, P. P. G. et al. Formação em psicologia, direitos humanos e compromisso social: a produção micropolítica de novos sentidos. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 20-35, dez. 2009

BOCK, Ana M. B. GONÇALVES, Maria G. M. FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo. 3ª Edição. Cortez, 2007.

BRASIL, Lei N° 8.069 (1990), Presidência da República. Casa Civil – ECA, Art. 3º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 11 de setembro 2020.

BRASIL, Lei Nº 13.935 (2019), Presidência da República. Art. 1º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em 11 de setembro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: [https://escoladeconselhos.faccat.br/sites/default/files/diretrizes\\_nedh.pdf](https://escoladeconselhos.faccat.br/sites/default/files/diretrizes_nedh.pdf). Acesso em: 15 abril. 2021.

BRUNELLI, A. F. Estereótipos e desigualdades sociais: contribuições da psicologia social à análise do discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 25–43, 2016. DOI: 10.20396/cel.v58i1.8646152. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unica.mp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646152>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio

de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Geledés, 06 de Março 2011. Mulher negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

CULAU, Julia, LIRA, Daiane e SPONCHIADO, Aparecida. 2015. Educação em Direitos Humanos: um desafio da sociedade e da escola. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18221\\_7983.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18221_7983.pdf). Acesso 15 de abril de 2021.

DAVIS, Mike. Planeta Favela. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. Ensino em sociologia. Belo Horizonte. pág 01, Setembro, 2010. Disponível em:<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaco-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 02/06/2021.

FREIRE, Paulo. A Educação é um ato político. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1357/FPF\\_OPF\\_07\\_015.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1357/FPF_OPF_07_015.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em 30/04/2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1967.

GONÇALVES, et al. Enfrentamento à Violência Contra a Mulher. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Brasília, 2007. Balanço de Ações 2006-2007. Página 7.

GONÇALVES, Mariana Alves. Martín-Baró como Inspiração Ética para a Construção de uma Perspectiva Comunitária e Popular em Psicologia. Estudo e Pesquisas em Psicologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. 2020, Vol. 02. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/52591/34220> . Acesso em 01 de abril de 2021.

GONZALES, Lélia. Por um Feminismo Afro Latino Americano: ensaios, intervenções e diálogos. 1º edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, pág 270.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In Anais do I Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS. Disponível em; <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf> acesso 30 de março de 2021.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: 2019. 440 p.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.) Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: 2019. 400 p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Informações Demográficas e Socioeconômicas de Belo Horizonte. Munic, 2017. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores> . Acesso em 20/05/2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte (IVJ -BH) 2015. IBGE; INEP; PBH. 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte> . Acesso em 20/05/2021

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Módulo Educação. Rio de Janeiro. 2019. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional de saúde : 2013 : percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas : Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro. 2014. Agência IBGE Notícias. Disponível em:

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações Sobre Identidade De Gênero: Conceitos E Termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2ª Edição. Brasília: Publicação Online, dezembro de 2012.

LANE, Sílvia. Psicologia Social: O homem em movimento. 8º edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, pág 12.

LEWIS, Elizabeth Sarah. Não é uma fase: Construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2012.

LHULLIER, A.L. et al. Quem são as psicólogas brasileiras? publicação do Conselho Federal de Psicologia (Uma Profissão de Muitas e Diferentes Mulheres). 2012. Disponível em <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres-resultado-preliminar-da-pesquisa-2012.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2021.

LHULLIER, LA. A psicologia política e o uso da categoria “representações sociais” na pesquisa do comportamento político. In ZANELLA, AV., et al., org. Psicologia e práticas sociais [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/886qz> . Acessado em 01 de abril de 2021.

LOURO, G. L. Um Corpo Estranho. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. E-book kindle

MACHADO, M. N. M. Práticas psicossociais: pesquisando e intervindo. Belo Horizonte: Edições Campo Social, 2004.

MARTIN-BARO, Ignácio. O papel do Psicólogo. Estud. psicol. (Natal), Natal , v. 2, n. 1, p. 7-27, June 1997 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 12 Abril de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>.

MARZULO, Eber Pires. Espaço dos pobres: identidade social e territorialidade na modernidade tardia, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33456> .

Acesso em 30 de março de 2021.

MAYORGA, Claudia Andrea. SANTOS, Luana Carola. Pobreza e favela: a política pública de segurança em Belo Horizonte, Brasil. *Revista de Direito da Cidade – Universidade estadual do rio de Janeiro – UERJ*. 2015, Vol. 7. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/16972>. Acesso em 11 de novembro de 2020.

MAYORGA, Claudia. Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária. *Athenea digital*, [en línea], 2014, Vol. 14, n.º 1 Disponível em . <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291780>, acessado em 04/06/2021.

MEDEIROS, 2009. TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES: TEORIAS, PROCESSOS E CONFLITOS. Pág 217, cáp 10. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geobernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/2-LIVRO%20SAQUET%20E%20SPOSITO.pdf>. Acessado em 01 de abril de 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Revista Arte & Ensaios* nº 32, revista do PP-GAV/EBA/UFRJ. 2016 Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 07 junho 2021.

MOURA, Maria e GIANNELLA, Valeria. 2016. A Arte de Escutar: Nuances de um campo de pratica e conhecimento. Disponível em: <file:///C:/Users/Herica/Downloads/40739-Texto%20do%20artigo-196963-1-10-20170520.pdf>. Acesso 12 de abril de 2021.

NABUCO, A. L.; FERREIRA, R. N.; ALMEIDA, M. C. de M. (2013). Territórios de Gestão Compartilhada na cidade de Belo Horizonte: descrição da metodologia utilizada e perspectivas de uso da nova regionalização. Disponível em <http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2012/arquivos/Territ%C3%B3rios%20de%20Gest%C3%A3o%20Compartilhada.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2021.

NEIVA, Kathia Maria Costa. *Intervenção Psicossocial: Aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. 1ª Edição. São Paulo: Vetor, 2010.

NGOZI, Chimamanda, 2017, Pg 04. O Perigo da História Única. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e-a-vida-convite-para-o-3-o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-unica-chimamanda-ngozi-adichie-pdf.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2021.

PICHETH, S. Fernandes e BORGONHONI, Chagas. Interfaces entre territorialidade e identidade: analisando as vivências das mães do Grupo Maternati. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1679-39512018000400788&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-39512018000400788&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 29 de março de 2021.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: Lugar de fala?*. Belo Horizonte: letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?* – 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Karine et al. *Guia Prático de Atualização: Prevenção da Gravidez na Adolescência*. Departamento Científico de Adolescência, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p.

86-94, dezembro 2018. Disponível em: [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=763](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=763) Acesso em 3 de dezembro de 2020.

SANTOS, Silvio, O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios, PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.218.

SAQUET, Marcos e SPOSITO, Eliseu. MEDEIROS, Rosa. cap 10. Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2009.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In: Sawaia, B.B. (2001) (org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 97-118. (original publicado em 1999).

SAWAIA, Bader. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Psicologia e Sociedade. Belo Horizonte, vol. 21 (3), 2009. p. 364 – 372.

SOUZA, Neusa S. Tornar-se Negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, Renata. Livro Cria da Favela: Resistência à militarização da vida, Editora Boitempo, 2020. Disponível em [https://www.google.com.br/books/edition/Cria\\_da\\_favela/Fc4HEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1](https://www.google.com.br/books/edition/Cria_da_favela/Fc4HEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1) , Acesso em 01 de abril de 2021.

TAVARES, Celma. 2014. A prática pedagógica em direitos humanos na educação básica. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/82%20A%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA%20EM%20DIREITOS%20HUMANOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA.pdf>. Acesso 15 de abril de 2021.

VIEIRA, Emanuel Bandeira. XIMENES, Verônica Moraes. Conscientização: Em que interessa este conceito à psicologia / Awareness: In what does this concept interests psychology?. BVS Biblioteca Virtual em Saúde, 2008. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-527278> . Acessado no dia 30 de março de 2021.

TAVARES, Celma. 2014. A prática pedagógica em direitos humanos na educação básica. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/82%20A%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA%20EM%20DIREITOS%20HUMANOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA.pdf>. Acesso 15 de abril de 2021.

## **Apêndices**

**Figura 1 – Papo de Meninas**



Registro do "Papo de Meninas", ação do Projeto Luna Crescente. 2019

**Figura 2 – Papo de Meninas**



Registro do "Papo de Meninas", ação do Projeto Luna Crescente. 2019

**Figura 3 – Papo de Meninas**



Registro do "Papo de Meninas", ação do Projeto Luna Crescente. 2019