

A DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL MANIFESTADA NOS DADOS OFICIAIS DO IBGE 2022-24 COMO FERRAMENTA DE GAMIFICAÇÃO PEDAGÓGICA: FAVELAS E CONDOMÍNIOS FECHADOS DECOLONIZADOS

“Mulheres negras podem demorar até 184 anos para comprar uma casa de R\$70 mil no Brasil” (HABITAT PARA A HUMANIDADE BRASIL, 2025)

“O pesquisador tem a obrigação de desconstruir e procurar a verdade, o que está acontecendo naquele momento. E tendo uma boa pesquisa, bem feita, é mais fácil ter atuação política bem feita. A pesquisa precisa retratar a realidade. Agora, um retrato ruim conduz a uma política que vai ser ineficaz, sempre.” (PASTERNAK, 2016)

RESUMO

A missão pedagógica da escola e de seus professores é a conscientização discente capaz de habilitá-los a serem sujeitos de sua própria história. A clichê frase freiriana: “educar para libertar” surge na premência de desoprimir e decolonizar subjugados por inúmeros processos históricos machistas, racistas, classistas e demais violências interseccionalizadas.

A atividade que ilustra o objeto de estudo – “super trunfo” favelas x condomínios fechados - permite aos alunos a pesquisa, manipulação e depuração dos dados estatísticos oficiais enredados num jogo confeccionado por eles mesmos e, no processo de construção, tematizam territorialidades dicotomizadas pelo estereótipo “morro” e “asfalto – além de outros pares dialógicos, tai como, cidade e não cidade, centro e periferia, etc. com diferentes leituras das representações geográficas em suas diversas escalas.

Portanto, os dados públicos serviram de instrumento de autopercepção – a despeito do mero gerenciamento estatístico aplicado em *gamificação* – além de emancipação cidadã acerca do “direito à cidade” e a vida, já que tanto a necropolítica de Mbembe e as subjetividades moldadas na crítica de Fanon, quanto a psicossocial de Jesus e Campos são evocadas na gamificação de alcance às múltiplas inteligências decoloniais.

Considerações Iniciais

Após 33 anos as ditas “comunidade carentes” sendo tratadas como aglomerados subnormais - classificação de 1991 dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) – foi considerado um termo favela utilizado pela autarquia federal para definir assentamentos irregulares, invasões, grotas, comunidades, vilas, entre outros.

Atualmente, o termo do Censo Demográfico de 1991 sucumbiu ao desígnio “Favelas e Comunidades Urbanas” que denota localidades ausentes de planejamento urbano ou que crescem em conformidade às transformações dos núcleos familiares ou multifamiliares, contudo, marca também a valorização histórica da planta baiana encontrada nos altiplanos nordestinos, onde soldados ex-escravizados que lutavam na Guerra de Canudos 1896-1897 permaneceram no aguardo do frustrado pagamento de seus soldos.

Nesse sentido, a favela nasceu preta e se perpetua como preta em função das condições

sociais e oficiais de alojamento das classes subalternas – tal qual nas zonas vulneráveis de racismo ambiental: beira de rios, topos de montanha, trincheiras de linhas férreas/elétricas e zonas urbanas declivosas, ao passo, que aos condomínios fechados – lastreado nas mesmas condições histórico-social aristocráticas, são destinados as localidades urbanas nobres e planejadas, conforme Patriarca (2022):

“As favelas não são planejadas, e as casas crescem conforme as famílias crescem. Já as casas em condomínios fechados são cuidadosamente projetadas. A População negra de SP é 10 vezes maior no Jardim Ângela do que em Moema, diz Mapa da Desigualdade: 'Apartheid territorial', segundo entrevista de José Vicente (2022).

Tal lógica eugênica e segregacionista foi aplicada nas edificações dos conjuntos populares do Minha Casa Minha Vida que, segundo Breda (2020), destinou negros e pobres às periferias urbanas, sobretudo as “mães solteiras” (BUONFIGLIO, 2022) que sequer obtiveram, em seus anos iniciais do projeto, a previsão de edificação de creches ao redor das unidades domiciliares: reforço ao racismo estrutural que agudiza as condições materiais e subjetivas das matrizes raciais do povo brasileiro (RIBEIRO, 2005).

Em resumo, a população negra definida pelo IBGE como “ricos” são apenas 17% dos brasileiros, ao passo que $\frac{3}{4}$ da população miserável é de negros ou pardos. Corrobora-se a análise de Campos (2005) de que há fronteiras sociais em contextos urbanos, onde a produção da favela é igualmente elaborada como os quilombos, lugares de desconfiança preconceito e a segregação estão interligados, de forma que, no senso de favelas 2024, 73% da população habitante é de pretos e pardos, em contraponto às estatísticas que dão conta que apenas 7% destes são moradores dos notórios “bairros nobres” de São Paulo (SILVA, 2020).

Esse cenário aparentemente inexorável reflete a construção social de raça vivendo o genocídio negro brasileiro (FLORENTINO, 2024) e nos conclama a uma pedagogia-epistemologia, de fato, libertadora, potente e decolonial.

O objetivo do presente trabalho é desenvolver uma metodologia de criação de jogo de cartas que encaminhe a questão central da obra de Carolina Maria de Jesus (2019): “a favela é o quintal onde jogam os lixos” em diálogo com a proposta de letramento antirracista “libertador e autônomo” – projeção da pedagogia de Freire (1986 e 1997) – de alcance às inteligências múltiplas (GARDNER, 1985).

Dessa forma, a autonomia discente aguça a habilidade para resolver problemas ou criar produtos pedagógicos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais, já que a busca de dados estatísticos do universo das favelas e condomínios fechados reverberará do contexto cotidiano (sociocultural) das músicas, séries *streamings*, filmes, novelas e redes sociais, porém de estereótipos, ficção ou feitiço criticáveis.

No bojo do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) o tecido social desigual em oportunidades e infraestrutura territorial – tanto pela luta de classes, como pelas assimetrias raciais, de gênero,

culturais, etc. – nos convoca a uma análise dos ritmos da vida cotidiana (MARTINS, 2020). Sendo, portanto, o corpo e a corporeidade cotidiana de uma favela, condomínio fechado e conjuntos habitacionais referenciais de uma “meritocracia” que escondem os mecanismos polirritmizados e excludentes de uma lógica complexa e dialética capaz de criar articulações e arranjos que adestram, até mesmo, os grupos oprimidos a naturalizarem o processo. A “teoria” social dos alunos somente ganhará vida com o pleno emprego das atividades mentais (MORIN, 2005), aqui chamadas de múltiplas inteligências, ou seja: o investigar, examinar, escolher, decidir (in)conscientemente acerca da complexidade passa pelo exercício da autonomia, liberdade, heteronomia, etc. daqueles dotados de preocupações particulares holísticas (completude).

Capaz, portanto, de ressignificar as orientações oficiais/hegemônicas que doutrinam subjetividades “eurocentradas” (FANON, 2020) ao prazer do mercado, do patriarcado e da violência colonial (KILOMBA, 2019), numa decolonialidade, contra-colonialidade ou colonialidade colapsante (LIMA, 2020) que abre um campo profícuo convergente às ideias de humano e humanismo e pedagogia libertadora.

O mesmo Morin *et. al* (2009) nos ensina que a prática (pedagógica) nasce do problema real em consonância com respostas reais é permeado por um “cotidiano colonizado por experiências digitais” e o cotidiano escolar é, simultaneamente, *lôcus* de resistência/resiliência e potência de professores e alunos decolonizados, como também espaços de racismos “denegados” (GONZALEZ, 2020) por miríade de violências reproduzidas.

Além disso, consiste na opção voluntária de elencar cartas (territórios urbanos ou peri-urbanos desiguais) e localidades com valências (forças a serem confrontadas), seja nacionalmente ou regionalmente, tematiza-se o cerne da desigualdade social brasileira: os ranços coloniais de raça e gênero manifestados nas resultantes estruturais do Censo IBGE 2022 e Censo Favelas IBGE 2024.

Essa proposta educacional enredada pela geografia da pobreza e da fome (CASTRO, 1946) foi desenvolvida com pilares na educação ambiental ao reaproveitar materiais que, antes, estavam sendo descartados indevidamente – sendo o destino final, uma estação de tratamento de resíduos localizada numa região “pobre, preta e favelada” que dista 7 quilômetros da área de estudo – capaz de promover a autonomia e autocrítica social dos discentes. Conclamando, portanto, à clichê “educação libertadora” em que “ler o mundo para poder transformá-lo” ante à visão emancipadora de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1986).

Área de Estudo

A prática pedagógica das escrivências do autor no bairro de Inoã – professor da educação básica por 5 anos na localidade – lastreado no conceito da escritora Conceição Evaristo (2022) ao designar a escrita que surge da vivência, das lembranças e do cotidiano de uma pessoa e do seu povo – fez suscitar a análise das referidas estruturas sociais desiguais aos condicionantes historiográficos e sociais: “super trunfo” favelas x condomínios fechados

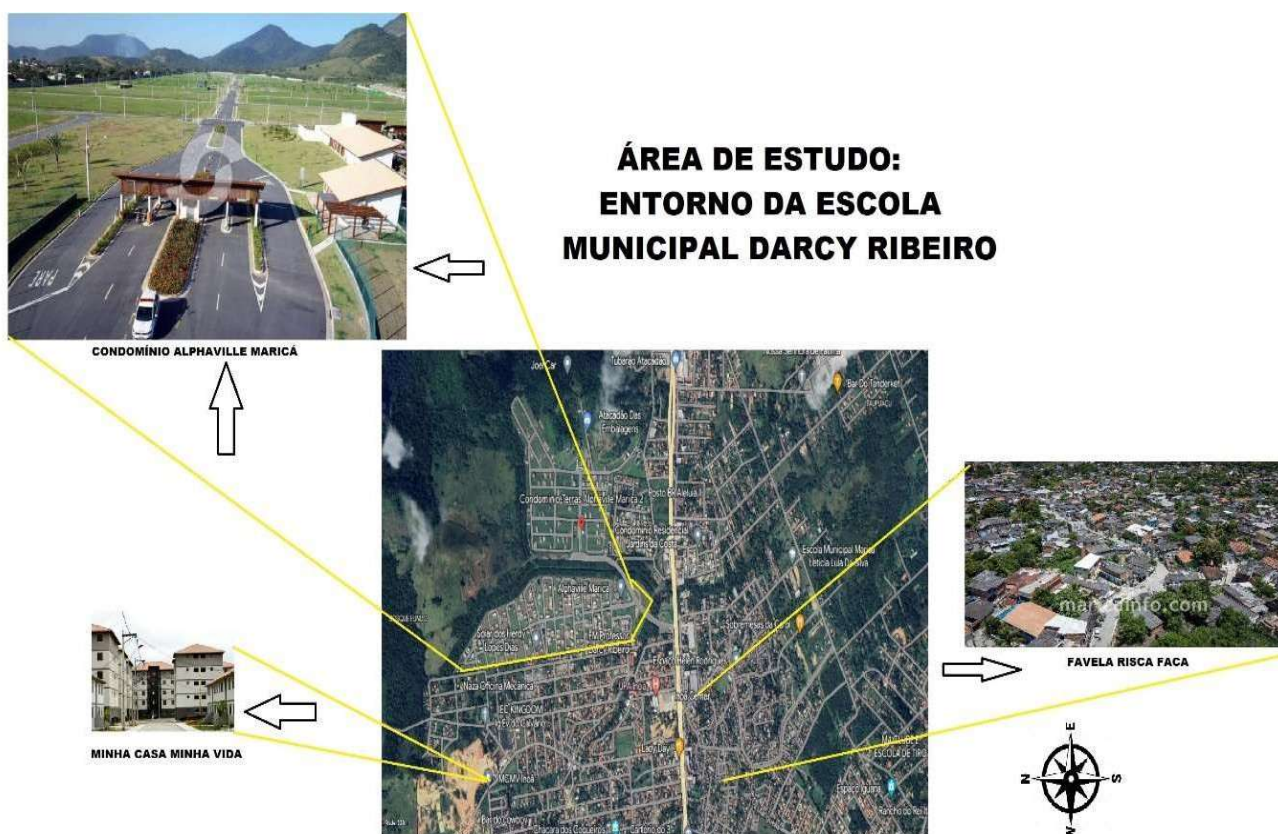


Figura 01_ entorno social da Escola Municipal Darcy Ribeiro: favela Risca Faca (a direita da imagem), condomínio fechado Alphaville (esquerda superior) e Condomínio Minha Casa Minha Vida (esquerda inferior)

O bairro de Inoã (população de pouco mais de 71 mil pessoas localizada no 3º distrito de Maricá), pertencente à cidade da região metropolitana fluminense que teve maior crescimento urbano no estado entre os 2 últimos censos: 54,87% maior em comparação com o Censo 2010.

Para compreender a área e objeto de estudo (percepção de necropolítica territoriais na educação de jovens e adultos) se faz necessário visitar Di Pierro (2005, p. 1120) ao conclamar um ensino de bases compensatórias ante às condições estruturantes (raciais, gênero, sociais, etc.) que causam defasagem idade-série (aprendizagem) e inúmeros sucessivos/recorrentes abandonos escolares: sinaliza a especificidade de uma didática e processos formativos peculiares

“capazes de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado [...], mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, perguntando quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente”.

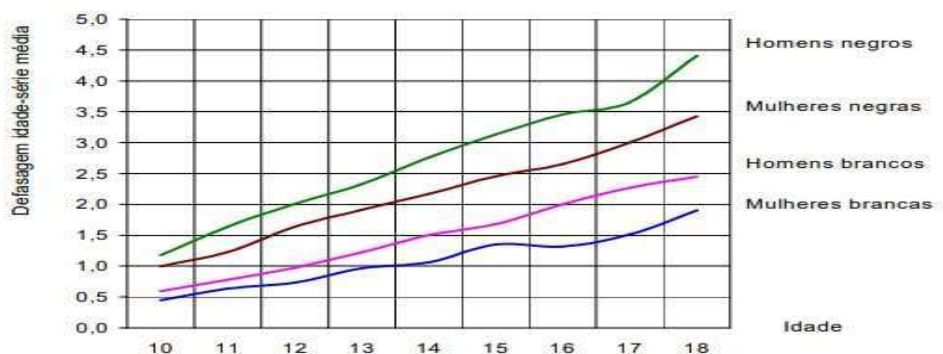
Dessa forma, o presente universo discente da Educação de Jovens e Adultos – especificamente no 7º do Ensino Fundamental – possui alguns perfis socioeconômicos, que dão conta de sua estrutura assimétrica em raça e gênero, representados a seguir:

Sexo	Quantidade	Percentual
Feminino	422	64,33%
Masculino	234	35,67%

Dados E-cidade (app Maricá) do quantitativo de matrículas na rede municipal de ensino do EJA.

Além do predomínio de mulheres no ensino de Jovens e Adultos de Maricá, os dados contidos na plataforma, quando entrecruzados com os dados oficiais da prova SAEB (Sistema de avaliação da Educação Básica), apontam para o perfil de gênero e raça (ROSEMBER, 2005):

Defasagem idade-série média* na faixa etária de 10 a 18 anos, segundo a raça e sexo Brasil, 1999.



Fonte: PNAD 1999. Exclusivo população rural da região Norte. Dados processados por Sergei S (IPEA).

* Defasagem idade-série média está definida como: idade-série-7 (em anos).

Nota: com exceção da população rural da região Norte.

Corroborado pela tese de Melo (2024) ao discorrer sobre a desigualdade raciais no desempenho em Língua Portuguesa no SAEB de 2003 a 2021 – contexto da duração e “efetividade” no decurso da aplicação da lei 10.639:

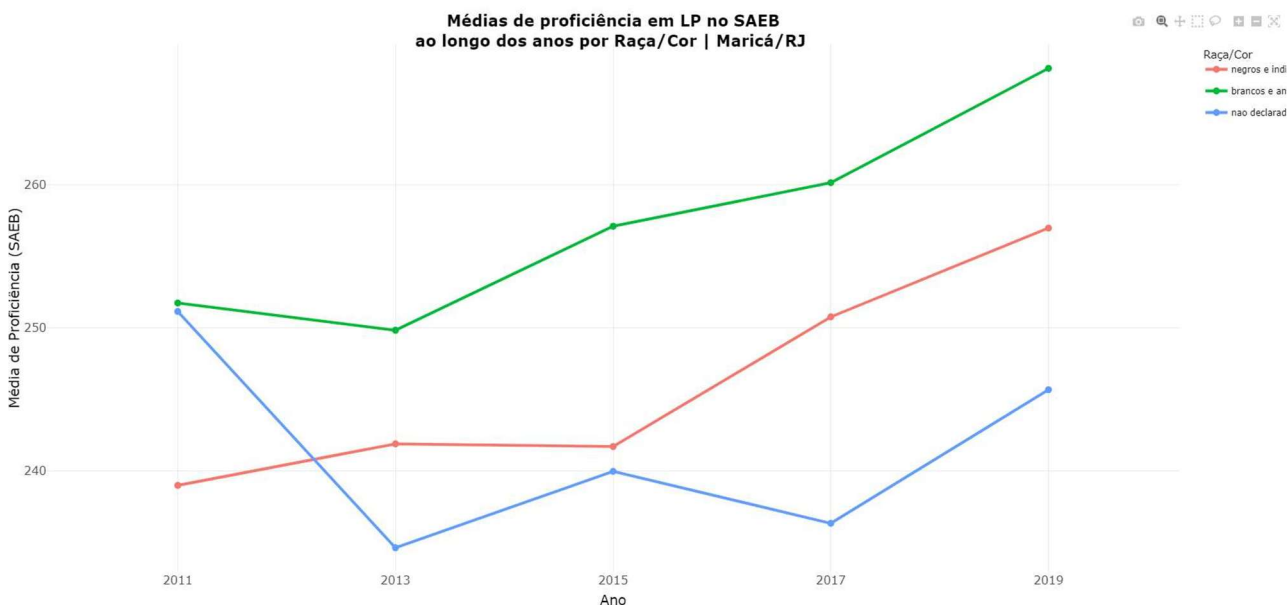


Figura 04: dados de Melo (2024): proficiência LP no SAEB no decurso da lei 10639: linha superior (verde) negros e indígenas nos anos 2011, 2013, 2015, 2017, 2019; linha intermediária (vermelha) brancos e amarelos nos anos 2011-2019 e linha inferior (azul) não declarados nos anos 2011-2019.

Dessa forma, o 7º ano do ensino fundamental foi escolhido em função de ter o conteúdo programático em geografia mais próximo dos temas e conceitos abordados: formação do território brasileiro; características geográficas do Brasil; processos históricos que contribuíram para a configuração do território brasileiro; diversidade cultural e econômica do Brasil; mapas e representações geográficas; formação da população brasileira; regionalização do Brasil;

urbanização do Brasil; espaço rural brasileiro e climatologia do Brasil. Além disso, as habilidades específicas a serem trabalhadas são elencadas a seguir, a partir da BNCC (2025):

- **EF07GE09**_ Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.
- **EF07GE03**_ Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, entre outros grupos sociais.
- **EF07GE11**_ Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade
- **EF07GE04**_ Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural
- **EF07GE02**_ Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil

Filiação epistemológica

A epígrafe inicial desse trabalho é quase uma biografia da autora Carolina Maria de Jesus, já que esta situação cotidiana da “mulher preta favelada” enreda as dificuldades de moradia ao longo de sua vida, reverberado socialmente, por consequência, na perpetuação dos ciclos de pobreza; resignação ante às condições aviltantes de relacionamentos tóxicos, abusivos e/ou violentos; precarização laboral de jornada de trabalho excessiva ou alienação de parte significativa de suas férias anuais; comprometimento da saúde financeira, física e mental individual e familiar das “mães-solo” que são privadas de acesso a serviços básicos.

No bojo do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) o tecido social desigual em oportunidades e infraestrutura territorial – tanto pela luta de classes, como pelas assimetrias raciais, de gênero, culturais, etc. – nos convoca a uma análise dos ritmos da vida cotidiana (MARTINS, 2020). Sendo, portanto, o corpo e a corporeidade cotidiana de uma favela, condomínio fechado e conjuntos habitacionais referenciais de uma “meritocracia” que escondem os mecanismos polirritmizados e excludentes de uma lógica complexa e dialética capaz de criar articulações e arranjos que adestram, até mesmo, os grupos oprimidos a naturalizarem o processo. A “teoria” social dos alunos somente ganhará vida com o pleno emprego das atividades mentais (MORIN, 2005), aqui chamadas de múltiplas inteligências, ou seja: o investigar, examinar, escolher, decidir (in)conscientemente acerca da complexidade passa pelo exercício da autonomia, liberdade, heteronomia, etc. daqueles dotados de preocupações particulares holísticas (completude). Capaz, portanto, de ressignificar as orientações oficiais/hegemônicas que doutrinam subjetividades “eurocentradas” (FANON, 2020) ao prazer do mercado, do patriarcado e da violência colonial (KILOMBA, 2019), numa decolonialidade ou colonialidade colapsante (LIMA, 2020) que abre um campo profícuo convergente às ideias de humano e humanismo e pedagogia libertadora.

O mesmo Morin *et. al* (2009) nos ensina que a prática (pedagógica) nasce do problema real em consonância com respostas reais é permeado por um “cotidiano colonizado por experiências digitais” e o cotidiano escolar é, simultaneamente, *lócus* de resistência/resiliência e potência de professores e alunos decolonizados, como também espaços de racismos “denegados” (GONZALEZ, 2020) por miríade de violências reproduzidas.

Ao encontro da resolução desse racismo estrutural, Freire (1986) nos conclama ao

abandono de uma educação bancária, aqui tida como legado colonialista, eurocêntrica e racista, ao empoderarmos os discentes para que se tornem agentes de transformação social, rompendo com a passividade e a opressão.

Essa proposta educacional enredada pela geografia da pobreza e da fome (CASTRO, 1946) foi desenvolvida com pilares na educação ambiental ao reaproveitar materiais que, antes, estavam sendo descartados indevidamente – sendo o destino final, uma estação de tratamento de resíduos localizada numa região “pobre, preta e favelada” que dista 7 quilômetros da área de estudo – capaz de promover a autonomia e autocrítica social dos discentes. Conclamando, portanto, à clichê “educação libertadora” em que “ler o mundo para poder transformá-lo” ante à visão emancipadora de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1986).

Essas missões decoloniais coadunam com as bases contemporâneas do EJA (ensino de jovens e adultos) de conscientização social e política capaz de reparar a “dívida histórica” não percebidas, a priori, nem pelos alunos, tampouco pelos docentes; equalizar vulnerabilidades sociais da indissociável relação da defasagem idade-série com a alfabetização funcional; e qualificar potencialidades afro-ameríndias (DA COSTA *et. al.*, 2023). Lima (2020) nos traz crítica ao projeto modernidade/colonialidade que agrava a colonialidade (do poder, do ser e do saber) ante a perpetuação da exploração aristocrata nos contextos latino-americano e caribenhos. A respeito disso, nos diz Aníbal Quijano (2009):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (p. 73).

Fanon (2008) nos ensinou que o colonialismo não se limita à dominação política: molda subjetividades, impõe silêncios e naturaliza a desumanização. Deixa, portanto, “feridas da colonialidade” (KILOMBA, 2019) que conduz traumas psíquicos atemporais transmutado nos cotidianos episódios da “tragédia social” (racismo estrutural) que tanto fragiliza a comunidade escolar negra (PINHEIRO, 2024).

O campo vanguardista das geografias negras¹ é o combate das desigualdades territoriais tidas popularmente como inerente às relações capitalistas, porém, aqui, alçadas ao escopo interseccional das resultantes da colonialidade do saber (CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, 2007). Apesar da “tradição geográfica” em buscar restrita filiação epistêmica na matriz eurocêntrica (anglo-saxônica²), o escopo decolonial aqui defendido preconiza um intermitente diálogo com os movimentos sociais que redunde em valorizar suas identidades e seu uso como auto-conscientização, técnica de luta e de transformação social.

Os ensinamentos de Quijano (2010) acerca da “colonialidade do poder” situa a favela e os

condomínios fechados como legado escravista e patriarcal de inúmeras violências (classe, raça, gênero, cultura, migração, etc.). Contudo, uma evidência dessa episteme aqui exaltada, é a potencialidade ou inteligências discentes em se desconstruírem e se despirem das condições subalterna e explorada que lhe fora imposta secularmente, através de sua dimensão simbólica (construção identitária), o que representa uma clara imersão na decolonialidade do poder, sobretudo a partir de sua face étnico-cultural e de gênero, contra ou anti-hegemônica (HAESBAERT, 2020).

Pinho (2018) ao analisar as subjetividades masculinas racializadas dos alunos de escola pública³ identificou um corriqueiro cotidiano de violência de gênero e a corporeidade negra⁴ enredados numa releitura dos programas, conteúdos e categorias que propiciou eles próprios, como também, objetivarem categorias de seu cotidiano numa subversão da prática de poder que lhes foram impostas. Tais empoderamentos e conquista de autonomia são essenciais ao rompimento do silenciamento das vozes e corpos negros (KILOMBA, 2019).

Operacionalizar as inteligências⁵ de Gardner (1995) - lógico verbal, lógico matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista – desloca o cenário educacional atual para as bases decoloniais, sugerindo um novo conceito de escola baseada na didática freiriana de “letramento do mundo” em que a leitura da realidade ultrapassa o currículo oficial e alcança a transformação das práticas de dominação históricas. Neste sentido, o educador é um mediador da curiosidade do sujeito ávido por operacionalizar criatividade e inteligências no auxílio na resolução de problemas e superação de obstáculos. Essa autonomia e voluntarismo são imprescindíveis na desconstrução discente e letramento antirracial que conduza a uma autoconsciência do seu papel no processo que subjuga e coordena a favelas aos anseios hegemônicos daqueles que residem nos condomínios fechados: objeto de estudo da produção do jogo super-trunfo com dados oficiais do IBGE.

¹ Campo teórico-empírico de pesquisas engajadas na análise das relações étnico-raciais em constante diálogo com os povos vulnerabilizados pelo racismo e por suas desigualdades interseccionalizadas, bem como, por intervir nos territórios e territorialidades marcadas pelo racismo ambiental.

² Haesbater (2020) sintetiza a matriz anglo-saxônica como dotada de propriedades jurídico-políticas do território a partir da ação dos grupos hegemônicos via peculiar “tecnologia de poder”.

³ Unidade escolar pública em São Felix, Bahia – região do recôncavo baiano com aproximados 15 mil habitantes permeado pelo complexo histórico da plantação colonial e escravista.

⁴ Pinho (2018) atribui elementos da herança afrodiaspórica a “defasagem dos rapazes”, as formas subjetivas de violência, a articulação do pagode como discurso cultural periférico, etc.

⁵ “A inteligência é a faculdade de entender, compreender, conhecer. Inteligência também é juízo, discernimento, capacidade de se adaptar, de conviver”(GARDNER, 1995), onde cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldados pela cultura, e todos os indivíduos sem comprometimentos cerebrais são capazes de atuar em diversos tipos de inteligências.

Dessa forma, a autonomia discente aguça a habilidade para resolver problemas ou criar produtos pedagógicos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais, já que a busca de dados estatísticos do universo das favelas e condomínios fechados reverberará do contexto cotidiano (sociocultural) das músicas, séries *streamings*, filmes, novelas e redes sociais, porém de estereótipos, ficção ou feitiche criticados.

Além disso, consiste na opção voluntária de elencar cartas (territórios urbanos ou periurbanos desiguais) e localidades com valências (forças a serem confrontadas), seja nacionalmente ou regionalmente, tematiza-se o cerne da desigualdade social brasileira: os ranços coloniais de raça e gênero manifestados nas resultantes estruturais do Censo IBGE 2022 e Censo Favelas IBGE 2024.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados partiram de três etapas:

Inicia-se com a elucidação do porquê da eleição temática docente: racismo ambiental, desigualdade social, teoria das inteligências múltiplas, favela contraposta aos condomínios fechados “lidos” pela perspectiva do livro Quarto de Despejo.

No segundo momento, pode-se aplicar os conhecimentos docentes da técnica de jogos (gamificação) para orientar os discentes a produção do próprio jogo, a partir de materiais recicláveis: papelão das embalagens de estabelecimentos comerciais do entorno escolar, caixas de leite dispensado pela própria unidade escolar. Materiais de papel sólidos provenientes dos domicílios próprios ou de vizinhos:



Figura 05_cartas feitas com materiais recicláveis e preenchimento das valências e escolha das localidades feita pelos discentes.

A seguir, foi oportunizado aos discentes a escolha das territorialidades conforme critérios subjetivos e de afinidade própria – embora tenha sido trabalhado o ranqueamento das 20 maiores formações nacionais, das quais precisariam escolher 10 favelas e 10 condomínios fechados segundo julgo próprio.

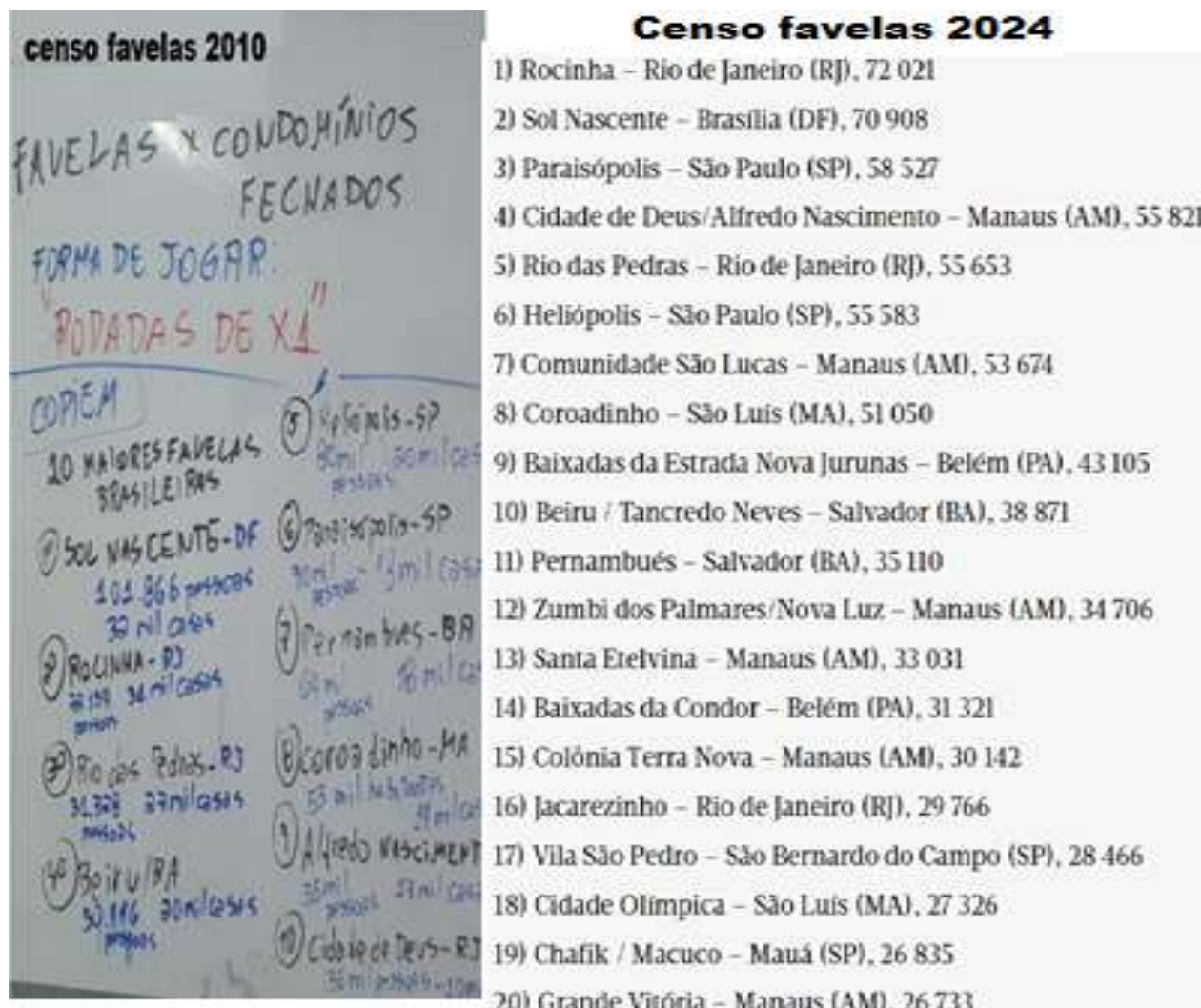


Figura 06_ Apresentação e contextualização da atividade “super trunfo”: número de casas e de pessoas das 10 maiores favelas e condomínios Censo 2010 e 2024.

Dando sequência, a consulta aos dados oficiais do Censo IBGE Favelas 2024 e Censo 2022 para estabelecer ranqueamentos entre as mais populosas formas de adensamento humano que serão cerne do quadro comparativo Favelas x Condomínios Fechados, bem como seus índices sociais depurados: taxa de desemprego, população absoluta e relativa, quantidade de domicílios, renda per capita, entre outros critérios comparativos possíveis, tais como número de televisores, acesso à internet, percentual de assistidos em programas sociais (bolsa família, cartão cidadão, mumbuca, etc.), escolaridade ou hidrografia/relevo mais extenso.

Etapas da Fabricação

- 1º_ BARALHO: CORTAR E COLAR MOLDURA NA BASE RECICLÁVEL;
- 2º_ ELEIÇÃO DAS 10 LOCALIDADES MAIS SIGNIFICANTES AO COTIDIANO DISCENTE: FAVELAS E CONDOMÍNIOS FECHADOS;
- 3º_ DESENHAR BANDEIRA UNIDADE FEDERATIVA DO LUGAR A SER PESQUISADO;
- 4º_ LOCALIZAÇÃO NO MAPA BRAILEIRO O ESTADO DA LOCALIDADE;
- 5º_ PESQUISA E PREENCHIMENTO DAS VALÊNCIAS A PARTIR DO CENSO IBGE 2022 E IBGE FAVELAS 2024;
- 6º_ DISPUTAS E DESAFIOS INTERPESSOAIS OU INTERGRUPAIS.

Favelas

A visão passiva de que a favela é o “topos” (lugar marcado) por uma lógica senhorial estipulada por arranjos hegemônicos alheios às territorialidades (MOREIRA, 2011) parte da noção equivocada de que nessas áreas há ausência de planejamento urbano. Na verdade, o mesmo autor aos arranjos capitalistas (mercantil, industrial e financeiro) a criação de regras que normatizam assimetrias raciais e espaciais que precede a edição de normas centrais que “normaliza para que identidades e diferenças se reconheçam, se legitimem ou se governe. Tal culminância normaliza a totalidade do “uno” – homem, branco, hétero, ocidental etc. – na centralidade de selecionar, distribuir e ordenar espaços racializados.

Mbembe (2018) corrobora com a ideia dialética da coerção-aceitação; hegemonia-cooperação; unidade-diversidade da geografia ao denunciar a hegemonia do mundo contemporâneo, onde os armistícios são dispostos com o objetivo ordenar os territórios (“mundos de morte”), formas únicas e novas de territorialidades, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”.

Dessa forma, as necropolíticas tanto desterritorializam e o “desmontam” dos povos escravizados, como também mantém subjugados seus territórios na margem/periferia do sistema-mundo moderno-colonial. Santos (2000) denuncia a mesma “globalização perversa” – instada pela tirania do dinheiro e a tirania da informação – é confrontada pelos espaços de viver (espaços da vida cotidiana enquanto formas de resistência e de reversão da globalização, tal qual propalada por Conceição Evaristo (2014) nas personagens negras silenciadas, vítimas de racismo, de desigualdade, submetidas a situações marcadas pela tensão de gênero: “Eles combinaram de nos matar, mas a gente combinamos de não morrer”.

Uma outra versão higiênica na oposição “morro x asfalto” está no campo cultural em se negar expertise técnica ou legitimidade cultural para as artes subalternas: funk, capoeira, cinematografia, jongo, poesia, hit-hop, trap grafite e, até mesmo, “rolezinhos” por espaços

públicos. Tal “cosmofobia”⁶ está sempre sendo reeditada – desde os clássicos estereótipos de Monteiro Lobato à criminalização do samba e da capoeira no Brasil imperial (SANTOS, 2023), a despeito da contemporânea defesa garantista da liberdade de expressão que segue sem ser aplicável aos povos afrodiáspóricos. Contudo foi secularmente aplicado como produção normativa na esteira do colonialismo jurídico (PIRES, 2016) para subjugar, espoliar, negar, silenciar, expropriar e eliminar a favela, assim como fora os indígenas, aborígenes, mateiros, ribeirinhos, nordestinos e, em suma, as “mães-solo pretas” que perfazem o subúrbio (sertões) brasileiro e demais experiências ladino-amefricana⁷.

Nesse universo, as favelas são representadas pelos dados oficiais do IBGE, onde menos de 1% (19,9% da população) de negros residem na região central da cidade de São Paulo (MARQUES, 2020) ao que Carolina Maria de Jesus (1960) denuncia as condições de miserabilidade materiais, emocionais e psicológicas das “fronteiras sociais” (campos, 2005) permeada de desconfiança, preconceitos e segregações “invisíveis”: negros e brancos estão juntos, mas ao mesmo tempo separados, social e economicamente, sobretudo pelo somatório de estigmatização como negro, favelado, pobre – uma junção de estereótipos que acaba por acentuar sua condição de subalternização.

Para o mesmo autor, a favela é um espaço excluído, assim como eram os quilombos, vítima de uma forte repressão do estado, que trata as comunidades como “espaços criminalizados” onde todos são suspeitos até que se prove o contrário”, num triplo preconceito: o de “cor”, o “espacial” e de “pobreza” que permeia a árdua vida de favelado, como nos idos do quilombo avesso ao cativo.

Condomínios fechados

Os enclaves fortificados são espaços fechados ao público, com muros e segurança, que são usados para residência, lazer, consumo e trabalho. São caracterizados por uma separação física e por restringir o acesso a pessoas com determinado poder aquisitivo.

No Brasil, esse tipo de construção é comum na região metropolitana e tem sido associado à autosegregação.

A existência de enclaves fortificados ou autosegregação espacial ocasionada tem contribuído para a degradação do espaço público das cidades, obstaculizando, ou reconceitualizando o exercício da cidadania, segundo Levy (2010): altera a noção universal e

⁶ Termo concernente a negação sistemática e o apagamento dos conhecimentos, espiritualidade e formas de compreender o mundo que não se encaixem na lógica eurocêntrica e colonial (SANTOS, 2023)

⁷ Conceito que busca reconhecer a diversidade na América protagonizada pelos povos originários, com o resgate do *pretuguês* (linguagem decolonial) – e da *amefricanidade* (autoimagem dos negros/as em diáspora) de Lélia Gonzalez como repactuação político-epistêmica do direito capaz de coadunar afrocentrismos da vida na diáspora potencializados por resistências e criatividade de luta (PIRES, 2016).

regramento de convivência, estigmatiza as categorias sociais do “outro” (quem vive fora do condomínio” e um abandono do espaço público que, sobretudo, redundando nas hostilidades contra os grupos sociais minoritários que são maioria nas outras formas de aglomerados multifamiliares: Conjunto Habitacional Minha Casa Minha Vida e Favelas.

Gamificação como recurso pedagógico

Tendo por base a tematização feita nas unidades escolares em ano de olimpíadas e copa do mundo que atinge elevado clamor entre os estudantes, a gamificação se mostra oportuna para a mobilização discente e de toda a comunidade escolar (pais, demais professores, familiares, amigos, redes sociais, etc.) acerca de temáticas complexas, como a dicotomia “morro e asfalto”. Ela consiste em utilizar jogos, como desafios, recompensas e competição, para motivar e engajar os estudantes no processo de aprendizagem. (JESUS, 2023)

Este recurso tem se mostrado particularmente útil em aulas de língua portuguesa, literatura, educação física, matemáticas, história, etc. (ABRANTES, 2018; MACHADO, 2019 e SOARES, 2021), pois permite desenvolver habilidades e inteligências de leitura, escrita, oralidade e gramática de forma lúdica e interativa. Tal mobilização alcançou disputas nacionais interativas e de múltiplas reverberações: “olimpíadas de matemática” (OBMAP desde 1959) e “olimpíadas de história” (ONHB desde 2009) em unir entretenimento, competição nacional de expertises educacionais e mobilização da comunidade escolar para a obtenção de premiações individuais e coletivas.

Além disso, a gamificação pode ser aplicada em diversos segmentos, como educação, saúde, causas sociais, treinamentos corporativos e marketing, disseminando-se meio a cultura de massa, especialmente entre os mais jovens, dos games de consoles, séries streamings e apostas virtuais (*bets*), cada vez mais monetizados pela lógica ou “mecânica básica do circuito do desejo, um sistema que evoluiu para nos deixar motivados ao menor sinal de algo que possa garantir a nossa sobrevivência e reprodução” (BATTAGLIA, 2024).

Na presente proposta educativa, a gamificação pode ser utilizada para criar competições, atribuir recompensas, conquistar níveis ou pontos, e resolver desafios a partir das múltiplas inteligências arregimentadas para eliminar a perpetuação das violências e sujeições coloniais.



Figura 07_colagem, desenho e pintura das bandeiras das unidades federativas das territorialidades.

Conclusão

A proposta de gamificação capaz de mobilizar discentes para a confecção de material pedagógico que confronte a representação de espaço-tempo dual do “morro e asfalto” ou “cidade e não-cidade” ultrapassou o mero gerenciamento estatístico de dados oficiais do IBGE. A metodologia utilizada objetivou alcançar as nuances da necropolítica e do racismo estrutural: desde as cotidianas incursões policiais e ausência de políticas habitacionais eficazes aos povos afrodiáspóricos às violências interpessoais injuriosas e racistas que permeiam o dia-a-dia escolar.

Conscientizar os alunos e transformá-los em sujeitos da própria história. Para ele, a educação deveria ser libertadora e democrática, e incentivar os alunos a reconhecerem a própria situação de opressão e a lutarem pela sua libertação que vai da denúncia e busca por justiça ante a precarização das relações de trabalho (análogas à escravidão, salário infralegal, dupla função, jornadas de trabalhos excessivas, “pejotização” do trabalho, etc.), bem como por transformar a escola em uma local de ativismo proliferador de inúmeras inteligências – sobretudo aquelas atinentes a superação dos ranços coloniais.

A apresentação de caminho viáveis para a eliminação das desigualdades raciais e de gênero no sistema escolar – além de denunciar e quebrar a estratégia do silêncio sobre o racismo brasileiro seria a criação de mais e melhores escolas regulares, sobretudo a reformulação curricular daquelas voltadas para jovens e adultos, em função das peculiares trajetórias de defasagens e abandonos escolares múltiplos.

Assim, a influência dos condomínios fechados para a ideia de cidade que se tem hoje, exprime a desagregação e a falta de consolidação do processo democrático no meio urbano. A falta de

articulação entre as diversas “cidades” que compõem o urbano compromete a acessibilidade e cria uma “cidade de passagem” sem lugares para a vivência urbana, ratificando, assim, a primazia do espaço privado em detrimento da manutenção do espaço público e torna a vida urbana mais pobre. Além do que, não favorece em nada a prática da urbanidade própria¹ do viver urbano.

As particularidades do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) - autonomia docente e flexibilização curricular em alcançar as habilidades exigidas pela BNCC: “selecionar territorialidades dos povos indígenas originários, remanescentes quilombolas e outros grupos sociais” e “analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultura”, por exemplo - possibilitaram a realização de tal atividade, enquanto método avaliativo, que, no primeiro momento, fora executada de forma mecânica e pouco intuitiva (cortar, colar, pintar, pesquisar, operar site estatísticos oficiais, etc.). Contudo, com o transcorrer da confecção das cartas e, sobretudo, meio à gamificação e o afã de ganhar a competição, tornou-se imprescindível comparar criticamente os territórios e as territorialidades dicotomizadas, sobretudo, em nossas metrópoles e adensamentos urbanos.

Além disso, nas diversas etapas, entre a apresentação da proposta pedagógica e o debate acerca dos conceitos basilares, a desconstrução do racismo estrutural e o posterior letramento antirracista incutiu autoconsciência crítica acerca do papel discente no processo de reprodução de violências: subjugar, manejar e coordenar as favelas aos anseios hegemônicos daqueles que reside nos condomínios fechados; discriminação de gênero, misoginia, machismo, etc. como forma de perpetuar privilégios econômicos e interpessoais; intolerâncias religiosas eurocêtricas; epistemicídio aos saberes, filosofia e cosmovisões não europeias; em suma: transpôs a mera manipulação e depuração dos dados estatísticos oficiais ao alcançar, de forma criativa, lúdica, interativa e competitiva, as múltiplas inteligências decolonizadas.

Tomando experiências exitosas da nacionalização das olimpíadas científicas de Matemática e História, o presente trabalho suscitou a formulação de competições estudantis – regionais ou nacionais – com o intuito de operacionalizar os índices sociais e dados estatísticos oficiais acerca do contraditório, desigual e violento processo de urbanização brasileira. Para tal, ante as particularidades regionais, talvez seja necessário a inclusão ou exclusão de índices comparativos (valências das cartas), tais como altimetria média do relevo, calorias do prato típico do estado, percentual de assistidos em programas sociais, taxa de reprovação escolar estadual, déficit habitacional estimado, entre outros capazes de apontar as nuances qualitativas do nefasto legado colonial.

Conforme a corrente proposta, a luta cotidiana desses “grupos de cor” em defasagem idade-série, majoritariamente mulheres – potencializada pela busca de autoconsciência e emancipação social objetivada na didática participativa, interativa, lúdica do jogo “super trunfo” decolonial –

¹ A prevalência da dimensão privada como estilo de vida acarreta sérias implicações na vida urbana, o que repercute no recuo ao exercício da cidadania, impedindo a construção de uma cidade mais justa, mais aberta, multicultural e diversificada, onde os cidadãos não tem fobia ao espaço público.

estimulou o alcance de inúmeros saberes, tais quais a leitura, escrita, representação gráfica, oralidade e gramática, além de refletir de forma crítica acerca das inúmeras formas de resistência, mundialmente espalhadas, de decolonialidade e combate ao racismo estrutural, à gentrificação, à higienização, à necropolítica. Em síntese, exercício cidadão da autodeterminação dos povos afrodiaspóricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRANTES, J. **Gamificação**: uma estratégia pedagógica para o ensino de língua portuguesa. Belo Horizonte: Editora ABC, 2018.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2025. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- BATTAGLIA, R. Bets: a psicologia das apostas , **super interessante**, Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/bets-a-psicologia-das-apostas/> Acesso em 20 abril 2025.
- Leia mais em: <https://super.abril.com.br/sociedade/bets-a-psicologia-das-apostas/>
- BUONFIGLIO, L. PROGRAMA NACIONAL DE HABITAÇÃO RURAL (PNHR): FRONTEIRA DA POLÍTICA HABITACIONAL NO BRASIL. **GEOgraphia**, v. 24, n. 52, 18 abr. 2022.
- BULLARD, R. D. Confronting Environmental Racism in the Twenty-First Century, v4, **global dialogue**, 2002.
- CAMPOS, A. **Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CASTRO, J. Geografia da Fome. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1946.
- CASTRO-GÓMEZ, S., & GROSFOGUEL, R. **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, 2007.
- DA COSTA, M. H.; DE MELO, L. L.; MELO, M. M. T.; MELO, D. F. T.; SOUSA, D. R. N.; MELO, N. E. T.; BORGES, N. C. Educação de jovens e adultos: reparar, equalizar e qualificar. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 21, n. 12, p. 26189–26214, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n12-147. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/oel/article/view/2547>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a Redefinição da Identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial-Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 jun. 2014.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2008.
- _____. *Alienação e liberdade: Escritos psiquiátricos*. São Paulo, SP: Ubu, 2020.
- FLORENTINO, G. Por que precisamos falar sobre o genocídio negro. **Brasil de direitos**, 2024. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/por-que-precisamos-falar-sobre-o-genocidio-negro/> Acesso em: 8 jan. 2025.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- _____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.
- GARDNER, H. **Múltiplas inteligências**, Barcelona: Paidós. (Vol. 1), 1995.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organizado por Flavia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020.
- HABITAT PARA A HUMANIDADE BRASIL, 2025. Disponível em: <https://habitatbrasil.org.br/mapeamentos/habitat-para-a-humanidade-brasil/>
- HAESBAERT, R. DO CORPO-TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO-CORPO (DA TERRA): CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, 16 jun. 2020.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Favelas e comunidades urbanas**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: Favelas e Comunidades Urbanas | IBGE
- JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. livro do professor. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- JESUS, F.B.M. A gamificação como recurso de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/recurso-de-ensino>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

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

_____. Ilusões vol II Édipo. In Pinacoteca de São Paulo (Org.), KILOMBA, G. **Desobediências poéticas** (pp. 1-19). São Paulo, SP: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA, F. Trauma, colonialidade e a sociogenia em Frantz Fanon: os estudos da subjetividade na encruzilhada. **Arq. bras. psicol.** [online]. 2020, vol.72, n.spe [citado 2025-03-29], pp.80-93. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1809-5267. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.arbp2020v72s1p.80-93>.

MACHADO, M. F. **Gamificação no ensino de leitura e escrita**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora LMN, 2019.

MARTINS, F. E. Aproximações entre a rltmanálise e a geografia urbana IN: LIMONAD, E. & BARBOSA, J. L.

(orgs) **geografias, reflexões leituras da ciência geográfica**. São Paulo: Max Lomand, 2020.

MARQUES, A. Entenda o racismo estrutural em condomínio, sindiconet, 2020. Disponível em: <https://www.sindiconet.com.br/informese/entenda-o-racismo-estrutural-em-condominios-colunistas-alexandre-marques>. Acesso em 20 dezembro 2024.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

_____. **Necropolítica**, N-1 Edições, 8ª. Reimp., São Paulo, 2020 (Trad. Renata Santini)

MELO, W. C. **Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização**, dissertação em educação, UFRJ, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dWilliam%20Correa%20de%20Melo.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2024.

MOREIRA, Ruy. O ESPAÇO E O CONTRA-ESPAÇO *IN*: SANTOS, Milton. BECKER, Bertha (org.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 3.ª ed. 2011.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**, Porto Alegre, Sulina, 2005.

MORIN, E.; CIURANA, E. R. e MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: MENESES, M. P.; SANTOS, B. S. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-129. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em 16/12/2024.

VICENTE, J. População negra de SP é 10 vezes maior no Jardim Ângela do que em Moema, diz Mapa da Desigualdade: "Apartheid territorial", IN: PATRIARCA, P. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/11/23/populacao-negra-de-sp-e-10-vezes-maior-no-jardim-angela-do-que-em-moema-diz-mapa-da-desigualdade-apartheid-territorial-diz-professor.ghtml#:~:text=O%20Jardim%20%C3%82ngela%2C%20no%20extremo%20da%20Zona%20Sul,que%20concentra%20apenas%205%2C8%25%20de%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso 10 dezembro 2024.

PASTERNAK, S.; BÓGUS, L. M. M. Favela: o desafio de morar na metrópole paulistana. **Cadernos Metrópole**, v. 26, n. 60, p. 829–850, maio 2024.

PASTERNAK, S. Desmistificar o olhar sobre as favelas: Entrevista com Suzana Pasternak, 2016. Disponível em: <https://www.labcidade.fau.usp.br/entrevista-com-suzana-pasternak-desmistificar-o-olhar-sobre-as-favelas/>. Acesso 12 janeiro 2025.

PINHEIRO, B.C.S. **Como ser um educador antirracista**, 6ª ed. Planeta, 2024.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 341-360.

PIRES, T. Direitos humanos e América Latina: por uma crítica africana ao colonialismo jurídico. **Lasa Forum** 50 (3): 69-74, 2016.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSEMBERG, F. Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro, 2005 Disponível em: **DESIGUALDADES DE RAÇA E GÊNERO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO** - Fúlvia Rosenberg, Acesso em: 02 janeiro 2025.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**, Páginas: 112 ISBN 978-85-7126-105, 2023 Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/1004170/cidades-e-cosmofobia> Acesso em: 4 março 2025.

SANTOS, A. H. A justiça ambiental e os novos direitos constitucionais: a função socioambiental dos territórios quilombolas no Parque Estadual da Pedra Branca, Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, 29, 457-478, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, C. R. IBGE: 73% da população das favelas no Brasil é negra, **Alma preta**, 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/ibge-73-da-populacao-das-favelas-no-brasil-e-negra/>. Acesso em: 5 março 2025.

SOARES, C. Metodologias ativas: **uma experiência de aprendizagem**. 1ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2021.