

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência

Adelson Afonso da Silva França Júnior

“DA FAVELA PARA O MUNDO”: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade

Belo Horizonte
2019

Adelson Afonso da Silva França Júnior

“DA FAVELA PARA O MUNDO”: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade

Versão Final

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

Belo Horizonte
2019

F814d
T

França Júnior, Adelson Afonso da Silva, 1985-
Da favela para o mundo [manuscrito] : o funk e o reexistir de jovens
adolescentes na EJA e na cidade / Adelson Afonso da Silva França Júnior. - Belo
Horizonte, 2019.
107 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Heli Sabino de Oliveira.

Bibliografia: f. 95-101.

Apêndices: f. 102-107.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Música na
educação -- Teses. 4. Funk (Música) -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Jovens
-- Teses. 6. Juventude -- Cultura -- Teses. 7. Identidade -- Teses. 8. Educação
urbana -- Teses. 9. Periferias urbanas -- Teses. 10. Sociologia urbana -- Teses.
11. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 12. Belo Horizonte (MG) --
População urbana -- Teses. 13. Belo Horizonte (MG) -- Favelas -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.02

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

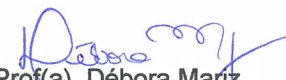
“DA FAVELA PARA O MUNDO”: o funk e o (re) existir de jovens adolescentes na EJA e na cidade

ADELSON AFONSO DA SILVA FRANÇA JÚNIOR

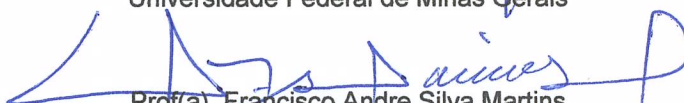
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 18 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Heli Sabino de Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Débora Mariz
UFMG


Prof(a). Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof(a). Francisco Andre Silva Martins
Universidade do Estado de Minas Gera, UEMG, Brasil

Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2019.

Aos/Às jovens adolescentes da EJA, que persistem em viver plenamente a vida humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a vida, que, apesar de tão desigual, é o presente que vale a pena ser vivido e mudado enquanto se vive.

Agradeço também a minha mãe, meu pai, meu irmão, minhas filhas e, em especial, minha esposa, por permitirem o aprendizado intenso com o outro, que é de fato o mais fundamental dessa jornada.

Agradeço a natureza exuberante que fez a amoreira que me deu a doçura da amora antes, durante e depois daqui.

Agradeço aos/às jovens adolescentes que emprestaram suas experiências e reafirmaram a importância das pequenas atitudes para a revolução cotidiana.

Agradeço ao professor Heli, detentor de rara inteligência sensível, que se tornou muito mais do que meu orientador, um amigo, nesse processo tão gratificante e desafiador.

Agradeço aos colegas de trabalho, amigos da Escola Municipal Polo de Educação Integrada, pelo apoio nas horas mais sombrias do processo, em especial às professoras Daiana e Vanderleia, que compartilharam comigo as alegrias e as angústias comuns de se tornar pesquisador/a.

Agradeço aos colegas da linha de EJA 2018, que foram companheiros importantes no início do processo para dividir dúvidas e dificuldades, em especial à professora Analise, amiga e coordenadora da linha, que muito me inspira, pelas colaborações detalhadas e disponibilidade permanente no processo.

Aos professores e ao território da Escola Municipal Delano Axel Silva Amaral¹, pela disponibilidade em receber o “familiar estranho” pesquisador que se fez durante todo este processo.

Finalmente, aos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela liberação das atividades, tão fundamental nesse fim de ciclo, para a dedicação à escrita sob a perspectiva de reconhecer a práxis como fundamental na vida do educador.

¹ Nome fictício em homenagem ao DJ Delano, principal divulgador contemporâneo do funk de Minas Gerais no cenário nacional.

Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
Respira fundo e volta pro ringue (vai)
'Cê vai sair dessa prisão
'Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós, faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro!

Emicida - AmarElo

Resumo

O presente trabalho buscou investigar os modos com os quais educandos/as de periferia, matriculados/as na Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens adolescentes, com idade entre 15 e 17 anos, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com a cultura do funk e com a cidade de Belo Horizonte.

A opção metodológica teve como enfoque a pesquisa qualitativa, a fim de compreender os modos de ser jovem produtor de conhecimento da cultura do funk na periferia e suas articulações com o território e a escola de EJA. Assim, foram tomados como sujeitos da pesquisa quatro estudantes que se envolvem rotineiramente em bailes realizados em três comunidades de uma região limítrofe entre as cidades de Belo Horizonte e Contagem, a saber: o “Subaco das Cobras”, o “Morro da Vaca” e o “Morro dos Cabritos”. Eles foram entrevistados e acompanhados em alguns desses eventos. No trato dessa temática, evocamos as categorias de periferia, identidade, cultura e condições juvenis. Para tanto, recorremos a autores que tratam dessas questões, tais como Arroyo (2017), Carrano (2015), Dayrell (2016) e Sposito (2011).

O texto problematiza a efetivação do direito à cidade, denunciando as barreiras (in)visíveis a que os/as jovens estão submetidos/as e a descontextualização das políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos bem como das práticas pedagógicas da escola em relação às realidades vivenciadas por ele/as. O trabalho aponta para a importância da cultura do funk na construção das identidades periféricas juvenis que se apresentam como processos de resistências e reexistências diante da sistemática negação de direitos. Indica ainda a necessidade e algumas possibilidades de se repensar a prática pedagógica com jovens adolescentes na EJA diante da realidade analisada.

Palavras-chave: Juventudes. Periferia. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Direito à Cidade. Cultura do funk.

Abstract

The present work sought to investigate the ways in which periphery students enrolled in Youth and Adult Education (EJA), young adolescents, aged 15 to 17 years, build their juvenile identities, having as reference their relations with the funk culture and the city of Belo Horizonte.

The methodological option was focused on qualitative research in order to understand the ways of being a young producer of knowledge of funk culture in the periphery and its articulations with the territory and the school of EJA. Thus, the research subjects were four students who routinely engage in dances held in three communities in a bordering region between the cities of Belo Horizonte and Contagem, namely: "Subaco das Cobras", "Morro da Vaca" and "Morro dos Cabritos". They were interviewed and accompanied at some of these events. To address this issue, we resorted to the categories of periphery, identity, culture and youth conditions. To this end, we turn to authors who address these issues, such as Arroyo (2017), Carrano (2015), Dayrell (2016) and Sposito (2011).

The text problematizes the realization of the right to the city, denouncing the (in) visible barriers to which young people are subjected, the decontextualization of public policies, focused on Youth and Adult Education, as well as the decontextualization of the pedagogical practices of the school in relation to the realities experienced by him / her. The work points to the importance of funk culture in the construction of juvenile peripheral identities that present themselves as processes of resistance and re-existences in the face of systematic denial of rights. It also indicates the need and some possibilities to rethink the pedagogical practice with young adolescents in the YAE, in face of this analyzed reality.

Keywords: Youth. Periphery. Youth and Adult Education (YAE). Right to the City. Funk's Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Identificação por sexo	42
Gráfico 2 – Identificação por cor/raça.....	44
Gráfico 3 – Identificação por orientação sexual.....	45
Gráfico 4 – Identificação por religião.....	46
Gráfico 5 – Meio de transporte mais utilizado até a escola.....	47
Gráfico 6 – Meio de transporte mais utilizado diariamente	48
Gráfico 7 – Acesso a equipamentos culturais, pelo menos um acesso.....	49
Gráfico 8 – Frequência de participação em bailes funk	50
Gráfico 9 – Tipo de participação em bailes funk.....	50
Figura 1 – Mapa dos territórios pesquisados	53
Figura 2 – Faixa de Desenvolvimento Humano Municipal.....	54
Figura 3 – “Subaco das Cobras”, Região Noroeste de BH.....	56
Figura 4 – “Morro da Vaca”, Região Noroeste de BH.....	57
Figura 5 – “Morro dos Cabritos”, Contagem	58
Figura 6 – Peça gráfica de divulgação do Bailão do SDC.....	74
Figura 7 – Peça gráfica de divulgação da Resenha Maluca	75
Figura 8 – Peça gráfica de divulgação do local da Social do Foca	76
Figura 9 – “Diretamente da favela pro mundo”	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas da EJA no Brasil – 2018, por faixa etária.....	39
Tabela 2 – Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte – 2018, por faixa etária	40
Tabela 3 – Número de Matrículas da EJA na RME/BH – 2019, por etapa de ensino e faixa etária	40
Tabela 4 – Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte e no Brasil – 2018, por sexo .	42
Tabela 5 – Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte e no Brasil – 2018, por cor/raça	43
Tabela 6 – IDHM – 2010 – Territórios da pesquisa	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AICE	Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
APCBH	Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo horizonte
COPASA	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CTRS	Central de Tratamento de Resíduos Sólidos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMDASA	Escola Municipal Delano Axel Silva Amaral
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
FRM	Fundação Roberto Marinho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LASEB	Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica
MDC	“Morro dos Cabritos”
MDV	“Morro da Vaca”
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não-governamental
PAR	Programa de Ações Articuladas
PBH	Prefeitura de Belo horizonte
PMA	Plano de Melhoria da Aprendizagem
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SDC	“Subaco das Cobras”
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação de belo Horizonte
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

Algumas memórias, a título de introdução	13
Capítulo 1: Belo Horizonte educadora: EJA e Periferia	19
Capítulo 2: A cidade vista pela periferia	33
2.1. <i>Da invisibilização.....</i>	<i>34</i>
2.2. <i>Percurso metodológico: da academia para a periferia e de volta</i>	<i>37</i>
2.3. <i>Os territórios da pesquisa: “Subaco das Cobras”, “Morro da Vaca” e “Morro dos Cabritos”</i>	<i>52</i>
2.4. <i>Os sujeitos da pesquisa: Anitta, Ludmilla, Claudinho e Marlboro.....</i>	<i>59</i>
Capítulo 3: Reexistir: o funk e identidades periféricas juvenis.	70
3.1. <i>Da reexistência: periferia e cultura do funk</i>	<i>71</i>
3.2. <i>O papel do funk na construção das identidades periféricas juvenis</i>	<i>80</i>
Capítulo 4: Possibilidades para as práticas pedagógicas	84
4.1. <i>Da humanização das práticas pedagógicas, por uma Pedagogia da Periferia.....</i>	<i>84</i>
4.2. <i>Uma possibilidade de trabalho pedagógico: o produto educacional da pesquisa.....</i>	<i>90</i>
Novas memórias, a título de considerações finais.....	93
Referências	95
Apêndices.....	102

Algumas memórias, a título de introdução

É verdade quando a filosofia diz que a vida só pode ser compreendida olhando-se para trás. No entanto, esqueceram-se de outra frase: que ela só pode ser vivida olhando-se para a frente. (Kierkegaard, 2001, A 164.)

Esta dissertação tem por objetivo examinar as formas pelas quais educandos/as de periferia matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens adolescentes², com idade entre 15 e 17, constroem suas identidades juvenis tendo como referência suas relações com a cultura do funk e com a cidade de Belo Horizonte.

Como se sabe, na última década, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) passou a oferecer um atendimento específico, na modalidade de EJA, para os sujeitos que se encontram na faixa etária em questão. O Programa *Floração*, uma parceria entre Fundação Roberto Marinho (FRM) e o poder público municipal, constituiu um marco nesse processo, definindo não somente o escopo da oferta, mas também o tempo de duração do curso e a organização do trabalho pedagógico. A Portaria SMED Nº 191/2010, que dispõe sobre a autorização do Programa, delineou, em linhas gerais, o perfil dos jovens a que se destinava o fazer pedagógico desse projeto tendo como referência apenas a questão cronológica e a distorção idade/ano de escolaridade. Além disso, instituiu a unidocência e os materiais didáticos que serviram de suporte pedagógico (livros e vídeos) da FRM como principais formas de atendimento educacional do Programa *Floração*, com previsão de conclusão do Ensino Fundamental em 12 meses.

A política pública desconsiderou, no entanto, os sujeitos educandos em suas singularidades: seus projetos futuros, os sentidos que atribuíam ao processo de escolarização, sua inserção na cultura e na cidade. Basta observar, de forma superficial, os materiais didáticos. Além de terem sido produzidos na década de 1990, as *teleaulas* tinham como

² Minha opção por utilizar a terminologia “jovens adolescentes” neste trabalho considera a adolescência como fase inicial da juventude, como esclarece Melucci (1997, p.8) quando diz que “a adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial”, e se baseia num esforço de conjugar duas grandes vertentes epistemológicas já muito consolidadas e fundamentais para a pesquisa sobre os sujeitos de 15 a 17 anos de idade. A primeira faz referência à discussão da adolescência na perspectiva do campo do Direito, da Assistência Social e da Psicologia, cujo marco importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A segunda se refere às discussões da Sociologia das Juventudes, que contribuem, vigorosamente, para tratar das condições juvenis, em especial de jovens da classe popular.

referências apenas o público adulto que não concluiu o Ensino Fundamental, bem como um enfoque na cultura do eixo Rio-São Paulo.

Essa situação não se alterou com as propostas subsequentes, que substituíram o Programa *Floração*. Tanto a *EJA-Juvenil* quanto o *Geração Ativa*, criados em 2014 e 2018 respectivamente, deixaram de lado as dimensões desses sujeitos. Parece que os objetivos centrais dessas propostas são a correção de fluxo e ampliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No primeiro capítulo, abordaremos, com mais vagar, essa questão.

O presente trabalho pretende não apenas indagar sobre os programas e projetos voltados para jovens entre 15 e 17 anos, mas principalmente tomar como objeto de estudo e reflexão a luta empreendida por eles no processo de construção identitária e pelo direito à cidade.

Meu interesse por esse estudo possui, como veremos mais adiante, uma relação direta com minha trajetória pedagógica e social. O processo de compreender a vida passa necessariamente por um olhar para o passado, como muito bem explicitado por Kieckergaard, na epígrafe desta introdução. Assim, olhando para minha própria história, encontro aproximações e distanciamentos com o estudo a que me propus realizar.

A EJA é fruto de intensa luta dos movimentos sociais para a garantia e defesa dos direitos negligenciados aos sujeitos da classe trabalhadora. Em certo sentido, minha origem se alinha com a de muitos sujeitos educandos da EJA, uma vez que a trajetória social remonta aos tempos em que vivi na periferia. Durante toda a minha infância, adolescência e juventude, residi na zona oeste de Belo Horizonte, num bairro chamado Nova Cintra. Pela minha origem, os lugares “liberados” para circulação estavam previamente delimitados e circunscritos à determinadas regiões. O acesso a outros locais, que quase sempre se dava em grupo, era cercado de observadores vigilantes, que denunciavam a inadequação de traçar aqueles itinerários. É fundamental ressaltar que, ‘apesar’ de minha origem ser denunciada pelas roupas, linguagens e trejeitos, não carregava em meu corpo a pele preta, o que me dava algumas concessões diante daqueles olhares censores. Aliás, essa foi uma aprendizagem importante e rápida que tive: ser branco possibilita, em grande parte, a efetivação do direito de circular em espaços públicos.

Assim, na medida em que as experiências de vida me escancaravam as desigualdades e injustiças sociais, comecei a buscar sentidos e significados para o mundo em que estava

inserido, e, a partir daí, a perspectiva de redução das desigualdades e concretização de justiça social passou a orientar minhas opções de atuação. Desde a adolescência, ainda no Ensino Médio – realizado na Escola Municipal Marconi, em pleno desenvolvimento da Escola Plural –, a participação no movimento estudantil me ajudou a construir uma visão de mundo pautada na inclusão e na efetivação dos direitos humanos; o que contribuiu para minha inserção na luta contra a exploração e no combate às discriminações a que as classes subalternizadas estão submetidas.

Nessa perspectiva, a educação foi sempre uma alternativa de formação e trabalho, como horizonte de mudança social. Assim, ao concluir o Ensino Médio, tinha, em mente, o desejo de realizar um curso superior no campo das humanidades. Por isso, inscrevi-me nos vestibulares em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e em Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Em virtude da não aprovação no vestibular da UFMG, iniciei, em 2003, a graduação em Pedagogia na UEMG, que se revelou uma grande fonte de satisfação pessoal e profissional.

Foi efetivamente na graduação que a minha inserção na EJA se deu. Após um ano de curso, fui selecionado como estagiário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em que tive a oportunidade de trabalhar nos assentamentos e conhecer experiências interessantes de educação popular e alfabetização de adultos, especialmente em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Dentre as várias atividades universitárias realizadas nesse período, posso dizer, com certeza, que a experiência no PRONERA foi a que marcou minha subjetividade de forma indelével. Isso ficou evidenciado posteriormente ao ser aprovado no concurso para professor da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH): a única possibilidade de atuação docente que vislumbrava era na EJA. Conquanto tenha permanecido, por falta de opção, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por um ano, procurei articular minha transição para a EJA desde o momento em que me inseri na Rede Municipal De Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Assim, tive, em 2007, oportunidade de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Mestre Paranhos.

Nos anos que se seguiram, atuei como professor, coordenador pedagógico e gestor na Regional Pampulha. A diversidade foi a marca de minha experiência na EJA. Como docente, atuei em turmas de jovens, adultos e idosos, dentro e fora de escolas, em parceria com instituições religiosas, bancárias, da saúde mental e da sociedade civil. Outro ponto

importante em minha trajetória profissional que precisa ser salientado é minha atuação em turmas em que a questão de gênero e a identidade sexual eram proeminentes. Trabalhei com uma turma composta apenas por mulheres, auxiliares de serviço gerais de uma agência bancária; com outra constituída somente por homens, vendedores ambulantes em um shopping popular na capital mineira; e, ainda, em outra turma marcada pela presença de travestis e mulheres profissionais do sexo, na região do bairro Santa Branca, em parceria com uma Organização não Governamental (ONG).

Com uma trajetória centrada na diferença, pude estabelecer relações com a diversidade de sujeitos. É exatamente isto o que me motiva trabalhar com a EJA: o que movimenta meu corpo é criar laços de convivência na diferença e nela aprender e ensinar. Tais pressupostos mobilizam minha razão e minha emoção para realizar as pequenas revoluções rotineiras e contextuais.

Obviamente, por se tratar de um embate diário, o trabalho tem sido cansativo e, frequentemente, frustrante, apesar de, paradoxalmente, realizador. E, propriamente, por mobilizar essa ambivalência, passei a assumir minha formação continuada como uma ação permanente. Tanto por meio da participação em rodas de conversa e seminários para a troca de experiência, como em cursos de especialização e de aperfeiçoamento, e agora pela efetivação desta pesquisa do curso de Mestrado Profissional.

Atualmente, atuo com uma turma, majoritariamente, de jovens numa escola da Prefeitura de Belo Horizonte. As vivências relatadas por esses educandos reorientaram meu foco para as experiências do cerceamento da circulação pela cidade. Em relatos em sala de aula, esses jovens têm denunciado não apenas a truculência da polícia, mas também o olhar de censura de que são alvos ao exercerem o direito de se movimentar nos espaços urbanos. O medo é a tônica da circulação na rua, como salienta Carrano (1999).

A experiência ou não da vivência pública da rua orienta drasticamente o valor educativo das relações na cidade. As cidades não são educativas em abstrato. O potencial educativo de uma cidade corresponde tanto ao que se refere à oferta e à organização das estruturas sociais e culturais urbanas, como quanto à quantidade e à qualidade dos relacionamentos que os sujeitos estabelecem. A rua já foi mais amplamente representativa do encontro e da comunicação viva entre os sujeitos, expressão local de cultura e sociabilidade pública. Entretanto, em seu sentido dominante, a rua transformou-se em espaço de circulação programada e também fonte de insegurança coletiva. (CARRANO, 1999, p.430.)

Como destaca o autor, o caráter educativo da cidade somente pode ser pensado à luz

das relações travadas pelos jovens estudantes em situações concretas, em nosso caso, na capital mineira. A quais espaços eles podem ter acesso? Como se dão os cerceamentos urbanos? Em que medida aquelas relações contribuem para construção de suas identidades?

Esta dissertação busca se debruçar sobre essas e outras questões. Como destaquei inicialmente, o principal objetivo deste trabalho é analisar as formas pelas quais educandos/as de periferia, matriculados na EJA, com idade entre 15 e 17, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com a cultura do funk e com a cidade.

O intuito desta pesquisa é evidenciar os processos de interdições (in)formais na circulação da cidade de Belo Horizonte, analisar elementos culturais que permitem a compreensão da cidade vista pela periferia, na ótica juvenil. Para tanto, examino as formas de resistências juvenis, com foco na organização dos espaços de lazer (bailes, resenhas e sociais³).

Como desdobramento desta investigação, construí um caderno de apoio pedagógico aos professores, em formato e-book, com o título “Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA”, que aborda a perspectiva de um trabalho pedagógico a partir das identidades juvenis periféricas. Esse produto educacional busca não somente dar visibilidade aos jovens da EJA, como apresentar sugestões de atividades que permitam uma reorientação do trabalho pedagógico⁴.

Dividida em quatro capítulos, esta dissertação trata da questão das identidades periféricas em uma perspectiva do direito à cidade. Conforme Lefebvre (2006):

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no “direito à cidade. (Lefebvre, 2006, p.135.)

No primeiro capítulo, abordo, em linhas gerais, duas temáticas distintas e complementares: a cidade e suas barreiras (in)visíveis e a política de atendimento de EJA voltadas para jovens, com idade entre 15 e 17 anos.

³ Esses conceitos serão detalhados no capítulo 3.

⁴ Cf. FRANÇA JR. A. Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA. Belo Horizonte, *no prelo*. Cumpre destacar que o recurso educacional, produzido a partir desta dissertação, integrará a coleção Ler o Mundo, Ler Palavras, uma parceria entre Faculdade de Educação e Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Trata-se de um trabalho coletivo que visa produzir materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos da cidade de Belo Horizonte.

No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico, os territórios e os sujeitos da pesquisa, com foco nas barreiras que eles enfrentam ao circular na capital mineira. Nesse capítulo, a proposta é registrar as vozes dos sujeitos da pesquisa, explicitando suas condições de realidade, seus impedimentos formais e simbólicos de circulação, suas percepções sobre os olhares dos outros. Em síntese, a cidade vista pela ótica dos jovens de periferia.

No terceiro capítulo, examino as estratégias de reexistências dos jovens com centralidade nas alternativas de lazer vinculadas à cultura do funk em seus territórios periféricos e os impactos da efetivação dessas alternativas na construção de suas identidades, sintetizadas num movimento de transição, realizado por eles, que vai do estigma social (GOFFMAN, 1998) construído pelos discursos hegemônicos aos processos de afirmação identitárias que ressignificam a estigmatização em afirmações positivadas na perspectiva de emblemas (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019).

No quarto capítulo, descrevo, em linhas gerais, possibilidades para o trabalho pedagógico na EJA a partir do reconhecimento da realidade e das identidades juvenis periféricas, apresentando o produto educacional que deriva da pesquisa e é também requisito para conclusão do Mestrado Profissional, cuja outra culminância é esta dissertação.

Capítulo 1: Belo Horizonte educadora: EJA e Periferia

BH não pode continuar a exibir suas pompas, ao lado da miséria. Cabe ao estado o dever de assistir aos pobres, aos desvalidos, aos velhos, aos enfermos [...]. Siga a Prefeitura, auxiliada pelo Estado e pela população, o exemplo da municipalidade de São Paulo, [...] proibindo (sic) terminantemente a mendicância das ruas. (DIÁRIO DENOTÍCIAS, 1907 p. 1 *apud* RIBEIRO *et al*2019, p.74.)

Neste capítulo, abordarei a história da cidade de Belo Horizonte, contrastando o discurso oficial de sua fundação e apropriação desigual que se seguiu e que permanece até os nossos dias. No segundo momento, tratarei da discussão da política pública de EJA em BH, que recebeu em 2006, o título de Cidade Educadora pela Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)⁵, especialmente com foco nos projetos e iniciativas, como já anunciado na introdução, voltadas para a juventude nos últimos anos.

A história de Belo Horizonte se inicia oficialmente com sua fundação, em 1896, orientada diretamente pela perspectiva do positivismo, uma corrente filosófica e política que, como é sabido, pretendeu explicar o mundo a partir da ciência e da razão humana com especial consideração da mudança da realidade pela forma da lei. Essa linha de pensamento considera o conhecimento científico como o único verdadeiro e, em oposição, os saberes populares não existiriam ou seriam classificados como superstições que podem atrapalhar o progresso da humanidade, vinculado exclusivamente aos avanços científicos. Nessa concepção, a sociedade é composta por partes integradas e harmônicas, classificadas em dirigentes e dirigidos, e as assimetrias sociais seriam explicadas pela fixidez das leis naturais que as regem.

Quando tratamos da questão da construção das cidades, a lógica positivista se expressa notadamente nos processos de planejamento urbano. Belo Horizonte exemplifica bem essa linha de pensamento, tendo sido planejada de acordo com padrões de ordem racionais e modernos. As formas geométricas desenhadas no projeto de Aarão Reis (1853-1936) exprimem a orientação positiva que regia o planejamento, cuja centralidade estava no intervencionismo governamental que pretendia impor a ordem partir do controle generalizado.

No plano inicial do engenheiro, a cidade foi dividida em três grandes zonas de ocupação: zona urbana, zona suburbana e zona rural. Assim a zona urbana, limitada pela

⁵ Cf. site da AICE. Disponível em: <http://www.edcities.org/ciudad/belo-horizonte/> Acesso em 31/10/2019.

Avenida do Contorno, foi destinada a abrigar a parte central da cidade, planejada com rigor, com a presença de avenidas largas, ruas paralelas, praças, jardins e um moderno sistema de transportes. Os prédios e serviços ao cidadão se concentravam estrategicamente relacionados, formando uma teia administrativa que promovia o “bom” e “correto” funcionamento urbano. Já na zona suburbana, a presença de uma ocupação não-regular e a ausência dos serviços públicos fundamentais davam a tônica da desigualdade do outro lado da fronteira. E a zona rural era formada pelas estruturas agropecuárias que tinham a função de abastecer a nova capital.

É fundamental salientar que, de modo subjacente ao discurso positivista de ordem e progresso, a base republicana da nova capital justificava práticas de higienização do território urbano moderno. Assim, orientados pela égide do modernismo, o discurso e práticas higienistas se apresentavam, entre outras formas, no combate à mendicância, que colocava em xeque os ideais de organização da cidade. Nessa linha, a principal solução era construir abrigos longe do centro urbano. A regulamentação legal era responsável por manter a ordem conforme o texto do decreto seguinte, de 1900:

Art. 1º – Todo o indivíduo, que não puder ganhar a vida pelo trabalho, que não tiver meios de fortuna, nem parentes nas condições de lhe prestar alimentos, nos termos da lei civil, e implorar esmolas, será considerado mendigo.

Art. 2º – Nenhum indivíduo poderá pedir esmolas, no distrito da cidade, sem estar inscrito como mendigo, no livro respectivo da Prefeitura

(...)

Art. 6º – Feita a inscrição será entregue a cada mendigo:

1 – Uma placa com a designação “mendigo” e número da inscrição, para trazer no peito e por forma bem visível;

2 – Um bilhete de identidade, contendo o número da inscrição, nome, idade, residência e designação do local destinado a estacionar, bilhete este que será designado assinado pelo Dr. Diretor de Higiene. (MINAS GERAES, 1900.)

Apesar de todo o esforço inicial para a manutenção do controle dos sujeitos, estipulando os lugares devidos para cada um, o plano não se efetivou por inteiro, em virtude da pressão das camadas populares. Conforme Michael Marie Le Ven (1977) “o fato de ser necessário trazer para cá mais de seis mil operários fez estourar aquele plano. (...). Uma parte do operariado foi conquistando o espaço. Para se alojar, montaram suas ‘cafuas’ no alto da favela, o que hoje é a Floresta, ou se alojaram entre os palácios que construíam” (LE VEN, 1977). Assim, as primeiras favelas surgiram com a construção de moradias de imigrantes, mestiços, ex-escravizados e moradores do Curral del Rey, que trabalharam como operários e

agricultores.

Dessa forma, a história de Belo Horizonte explicita, como em outros casos, as marcas de uma perspectiva segregadora, que tenta circunscrever os limites da cidade e restringir a circulação dos sujeitos da classe trabalhadora em zonas suburbanas ou rurais.

Mais de cem anos depois de sua inauguração, a despeito das inúmeras intervenções urbanas que foram necessárias devido ao crescimento impensado por seus idealizadores, Belo Horizonte colhe resultados de uma história sistemática de segregação que orienta diferentes olhares sobre os sujeitos do *centro* e da *periferia* (OLIVEIRA, 2017). E, por conseguinte, acaba por determinar as ações da política pública, que em grande medida se regem pelo princípio da iniquidade.

A característica marcante da segregação da cidade se complementa na instituição de políticas públicas deficitárias para os sujeitos da *periferia*. O movimento que determina as escolhas políticas acaba por recuperar a lógica hierárquica instituída hegemonicamente e constrói processos de negação do direito, ou o atendimento precário dele. É exatamente nessa linha que, historicamente, as políticas de EJA foram realizadas na cidade, apesar de alguns curtos momentos que se opõem a isto. Até o período da redemocratização do país, cujo marco fundamental foi a Constituição da República de 1988, a cidade de Belo Horizonte não efetivava políticas substanciais para os sujeitos da EJA, repetindo a lógica segregadora da fundação da cidade. Os jovens, adultos e idosos que não tiveram o direito à escolarização na infância permaneciam às margens, com a negação desse direito sendo reiterada.

Para melhor explicar o processo histórico da EJA na RME/BH até o ano de 2010, Oliveira (2012) categoriza de forma bem didática

uma periodização, centrada em três momentos distintos: a) da criação à expansão dos cursos regulares de suplência (1970-1993); b) da reforma educacional à regulamentação da Educação de Jovens e Adultos (1994-2002); c) da militância de EJA na gestão do atendimento do público jovem e adulto à instituição do FUNDEB (2003-2010). (OLIVEIRA, 2012, p.121.)

Tomando-se como referência essa periodização, é apenas no período da reforma educacional e da regulamentação da EJA em BH que essa modalidade – e consequentemente os sujeitos que são o centro dela – é de fato considerada nos planos e ações do governo municipal. Ainda segundo Oliveira (2012), esse processo de concentração na elaboração de políticas públicas educacionais para jovens e adultos chega como consequência da reforma

educacional geral do município (Escola Plural) proposta no período em questão.

Um divisor de águas na política de atendimento de jovens e adultos em BH. Essa reforma não se limitou apenas a questionar os pressupostos políticos e pedagógicos do Ensino de Suplências, mas criou, sobretudo, espaços para debater a EJA na cidade de Belo Horizonte. (OLIVEIRA, 2012, p.130.)

Desse modo, a cidade viveu a partir daí – com destaque para a 1ª Conferência Municipal de Educação, em 1994 – um período de afirmação da EJA, orientado pela perspectiva do direito à escolarização e da autonomia da organização da oferta nas escolas da rede, que culminou com a regulamentação da modalidade no município pelo Conselho Municipal de Educação (CME/BH) em 2002.

Com a regulamentação publicada, a Secretaria de Educação começa o processo de autorização de funcionamento de EJA nas escolas, o qual, conforme a Resolução CME/BH N° 001/2002, tinha como pré-requisito a elaboração do projeto-político pedagógico de cada unidade escolar. Durante esse processo, a gestão percebeu, ainda de acordo com Oliveira (2012), uma série de propostas contraditórias, com princípios, métodos e formatos muito diferentes, que dificultariam imensamente a gestão e o monitoramento da política. Por conseguinte, a partir do governo do prefeito Fernando Pimentel, em 2005, houve um movimento de padronização na oferta da EJA. Essa padronização, embora tenha sofrido alguma resistência por parte de gestores militantes da EJA (Oliveira, 2002, p.152), acabou por ser de fato totalmente consolidada em 2010, quando o controle e o monitoramento da oferta da EJA em BH ficaram mais efetivos.

Infelizmente, esse modelo de padronização trouxe referências orientadoras, notadamente de base gerencialista, que não dialogavam com os princípios da EJA como direito, explícitos no período anterior (1994/2002), e o que se viu desde então e que permaneceu até os dias atuais foram iniciativas descoladas da realidade dos sujeitos e elaboradas a partir de estereótipos que acabaram por trazer novamente a mesma lógica segregadora que orientou a fundação de Belo Horizonte.

É nessa cidade historicamente construída pela segregação espacial que se atribui à periferia “o lugar” destinado aos sujeitos da classe trabalhadora, em que a política da EJA é consolidada. Por isso, quando nos debruçamos sobre tal oferta para os jovens adolescentes, ficam mais evidentes as dificuldades encontradas para romper os olhares desagregadores sobre a presença deles na EJA. E essa história continua com as iniciativas realizadas a partir

de 2010.

Como já dito anteriormente, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio de sua Secretaria de Educação, tem, na última década, instituído programas e projetos direcionados aos jovens da EJA, com idade entre 15 e 17 de anos, que, em grande medida, já possuem muitos anos de escolarização.

O marco fundamental dessas propostas é o Programa de Aceleração de Estudos *Floração*, instituído pela Portaria SMED Nº 191/2010, que anuncia o público de destino logo em seu artigo 1º:

Art. 1º - Fica autorizada, **em caráter inovador**, a implementação do Programa de Aceleração de Estudos “Floração”, em Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH, destinado aos estudantes com 15 a 19 anos de idade, oriundos de todos os bairros de Belo Horizonte, **os quais apresentem distorção de idade/ano de escolaridade**.

Parágrafo único. O Projeto caracteriza-se por uma **metodologia diferenciada**, mediante a utilização sistemática de livros, vídeos, teleaulas, atividades pedagógicas complementares, assim como do cinema, do teatro, da música e do jornal. (Diário Oficial do Município, 2010. Grifo meu.)

O texto da portaria, embora destaque em seu parágrafo único a necessidade de “uma metodologia diferenciada”, anuncia a centralidade da caracterização de seu público na faixa etária e na distorção idade/ano de escolaridade, em outras palavras, estudantes que tenham vivenciado repetências ou interrupções em seu curso “normal” de escolarização. Temos aqui, de início, o foco na correção de fluxo, que remete diretamente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Criado em 2007 pelo Governo Federal, o IDEB tem sido apontado como um indicador de qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além de levar em conta o fluxo escolar (taxa de evasão e repetência de cada escola), o IDEB é aferido pelos exames padronizados da Prova Brasil. Tais avaliações têm caráter censitário e incidem sobre certas competências específicas em Língua Portuguesa e Matemática. Elas são aplicadas aos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

O IDEB se tornou, nos últimos anos, um indicador de qualidade das escolas públicas, como destaca Pimenta (2012). A elevação desse índice tem sido a principal meta das políticas educacionais de vários municípios e estados. Governos e prefeitos que administram estados e municípios que atingiram patamares acima do esperado no IDEB buscam, em suas

propagandas eleitorais, atribuir esses resultados aos investimentos realizados na área educacional. Assim, as diferentes secretarias de educação buscam a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações sistêmicas que ocorrem de dois em dois anos, bem como na redução das taxas de evasão e repetência. Tanto a formação dos profissionais docentes quanto a elaboração de mudanças nas proposições curriculares, como o caso do Programa *Floração*, têm sido apresentadas como elementos fundamentais para que as escolas públicas atinjam patamares de desempenho compatíveis com os dos ditos países desenvolvidos.

Uma das explicações para o engajamento dos governantes na busca pela elevação do IDEB se deve ao pacto, fomentado pelo Ministério da Educação (MEC), que implicou os entes federativos no processo de elaboração de metas para que as diversas escolas públicas do Brasil melhorem seus índices de desempenho. Eis o que Pimenta diz a esse respeito:

Em 2008, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) pactuou-se o Compromisso Todos pela Educação: entes federados se empenham por metas de melhoria do IDEB e o Governo Federal oferece apoio financeiro e técnico via Planos de Ações Articuladas (PAR) elaborados localmente e enviados ao MEC. As metas traçadas para escolas, redes municipais e estaduais, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, deverão fazer com que obtenha até o ano de 2022 um IDEB igual a 6 – equivalente a um valor médios dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quando se aplica a seus resultados a metodologia do IDEB. (PIMENTA, 2011, p.42.)

Conquanto os estudos sobre as potencialidades e os limites do IDEB sejam embrionários, podem-se destacar pelos menos duas vertentes. Uma, que enfoca as avaliações sistêmicas como uma importante ferramenta para realização de um diagnóstico sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, mas que não assegura por si só uma educação de qualidade; e outra, que toma como objeto de análise a própria avaliação sistêmica e os usos que dela faz o poder público, destacando os riscos que se corre quando se persegue uma pedagogia de resultado. Vejamos, em linhas gerais, a perspectiva de cada uma delas.

A primeira vertente de investigação sobre os limites e potencialidades das avaliações externas, embora problematize os resultados IDEB, colocando em relevo a política de formação de professores, ausências de políticas públicas e condições do trabalho docente, não questiona a metodologia do IDEB. Para Amorim e Rodrigues (2011), na medida em que induziu o estabelecimento de metas de qualidade de longo prazo para que cada escola tome a si como parâmetro, o IDEB suscitou um velho debate sobre a formação docente no Brasil – o que é desejável quando se busca a melhoria da educação pública. Isso não quer dizer, no

entanto, que a formação seja uma panaceia. Para as autoras, os baixos índices do IDEB não podem ser creditados apenas à qualificação profissional docente. Os problemas sociais e econômicos precisam ser levados em consideração. Acerca da formação docente, elas destacam o peso da prática educativa sobre a formação inicial acadêmica. A formação docente precisa se transformar em objeto de estudo que supere visões dicotômicas do fazer pedagógico e práticas fragmentárias e descontextualizadas da realidade. As autoras advertem que, caso os gestores educacionais não atentem tanto para a realidade local quanto para a formação docente, os professores poderão ser culpabilizados pelos baixos rendimentos. Para Neto e Sousa (2010), o IDEB é apenas um instrumento diagnóstico que por si só não assegura uma educação de qualidade. No entanto, possui o mérito de apontar um conjunto de descritores que precisam ser objeto de estudo em sala de aula, bem como auxiliar o professor em seu processo de formação continuada. Oliveira (2007, p.672) sublinha que o IDEB faz parte do processo de democratização do ensino, uma vez que articula taxa de evasão e repetência com proficiência do processo de ensino aprendizagem.

O segundo grupo coloca em xeque o próprio instrumento usado pelo MEC para aferir qualidade no processo educativo. Trata-se de um exame baseado em questões fechadas, que não atesta habilidades de escrita. Embora baseado em descritores, as questões não levam em consideração os saberes locais nem a cultura em que os estudantes estão imersos. Além disso, somente duas disciplinas são avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado os conhecimentos ligados às Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Arte e Corporeidade. Os resultados do IDEB ignoram os pontos de partida dos estudantes, bem como sua diversidade sociocultural. Ademais, o IDEB aparece como um forte instrumento indutor de políticas públicas do atual Governo Federal. Eis o que diz Saviani a esse respeito:

(...) A proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida por uma espécie de 'pedagogia de resultado': o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. (SAVIANI, 2007, p.1253.)

Para Sousa (2010), as avaliações sistêmicas fazem parte de uma política mais ampla, ligada ao processo de reestruturação do sistema produtivo capitalista, que visa construir uma nova hegemonia, tendo como base o mercado como elemento estruturador não apenas da economia, mas também das relações sociais e culturais. Para ela, o IDEB poderá vir ser utilizado por gestores municipais estaduais como sistema de sanção e premiação, estreitando

as concepções curriculares dos profissionais docentes das escolas públicas. Autores como Freitas (2007) salientam que as avaliações sistêmicas foram usadas em países como a Inglaterra para estabelecer rankings escolares, criando um mercado educacional marcado por competições. Embora se apresente como um instrumento neutro e objetivo, o IDEB oculta as desigualdades sociais, expressando-se por meio de médias.

Em suma: embora problematize os resultados do IDEB, destacando a importância da formação docente, a melhoria das condições de trabalho dos professores e a necessidade de redução das desigualdades, a primeira vertente de investigação não questiona a metodologia de aferição do IDEB nem seu uso social e político. A segunda vertente, tendo como ponto de partida a relação entre educação, sociedade e poder, coloca em xeque, por sua vez, o próprio instrumento de aferição da qualidade na educação, bem como seu caráter indutor de políticas públicas.

Trata-se, pois, de uma abordagem histórico-crítico, que não concebe os documentos oficiais como transparentes, mas como resultado de lutas políticas entre classes e grupos sobre as concepções de indivíduo e de sociedade que se deseja construir. Assim, não é suficiente analisar o texto; antes de tudo, é preciso analisar o contexto. Nas palavras de Libâneo:

Os textos legais e/ou documentos são utilizados como textos críticos para confrontar a situação proclamada (ideal) com a situação real. Desse modo, é possível captar as contradições objetivas e os fatores condicionantes da prática educativa. Pretende-se, portanto, nesse enfoque, romper com a visão ingênua, acrítica, legalista, formal-idealista, reprodutora, parcializada e partidária do processo educativo. O estudo torna-se então mais fértil, dinâmico, investigativo e crítico-reflexivo. (LIBÂNEO et al, 2003, p.43.)

No caso de Belo Horizonte, entre 1994 e 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promoveu uma reforma educacional diametralmente oposta àquela que se propôs na última década para RME/BH.

Conhecida como Escola Plural, essa reforma educacional procurou, em linhas gerais, executar uma intervenção coletiva mais radical nas estruturas seletivas e excludentes do sistema educacional, a fim de garantir tanto o acesso quanto a permanência do aluno no estabelecimento escolar. Para a SMED (1994), os altos índices de evasão e repetência nas escolas públicas – segundo o IBGE, em 1980, 50% dos estudantes foram reprovados na primeira série; apenas um terço completou a quarta série e somente um quinto concluiu a oitava série – não eram decorrentes apenas das grandes desigualdades sociais da sociedade

brasileira, mas, sobretudo, efeitos da forma como estavam organizadas as propostas curriculares, os tempos e os espaços escolares.

A SMED (BELO HORIZONTE: 1994, 1995, 1996, 1997) contestava a avaliação como instrumento de poder, utilizada, via de regra, pelo professor para legitimar sua autoridade em sala de aula. Questionava a lógica dicotômica que ainda impera na educação, separando o tempo de aprender e de ensinar, desconsiderando as diferenças de classe, raça, gênero e cultura.

A Escola Plural refutava a supervalorização dos processos cognitivos em detrimento dos conhecimentos práticos. Além disso, sustentava que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser apenas uma atividade intelectual, voltada para aprendizagens de fatos, conceitos, princípios e teorias, e sim, uma busca precípua e permanente de articulação entre o saber e o fazer, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre a ciência e a cultura, entre a ética e a estética. Os documentos produzidos pela reforma educacional destacavam que a prática não pode ser dissociada do pensar, nem o pensar dissociado da prática. Tendo o sujeito e suas relações como eixo vertebrado da proposta curricular, a Escola Plural colocava em relevo questões de gênero, raça, religiosidade.

Nesse contexto a regulamentação da EJA em BH foi coletivamente construída, num processo bastante democrático, tendo culminado com o Parecer CME/BH nº 093/2002, que orienta legalmente a EJA na cidade até os dias de hoje.

A partir de 2008, no entanto, tais questões foram colocadas gradativamente de lado quando a SMED passou a se orientar pelos resultados do IDEB. Tendo suas bases em uma concepção gerencialista, os gestores que compuseram a gestão da Secretaria Municipal de Educação até 2016 elegeram três metas para política educacional de Belo Horizonte: a) expansão do atendimento da Educação Infantil; b) expansão do atendimento e c) elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁶.

Em primeiro lugar, a SMED passou, a partir de 2007, a adotar um sistema de avaliação permanente de seus alunos, tendo como referência um exame externo denominado Avalia-BH. Tratava-se de uma avaliação anual de todos seus alunos, e não somente daqueles que se encontram nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, como ocorre com a Prova Brasil. O Avalia-BH era realizado em duas etapas: a primeira, de caráter diagnóstico, acontecia no

⁶ As metas que orientaram a gestão (2013-2016) de Belo Horizonte foram apresentadas no Plano de Governo que reelegeu o prefeito dessa cidade em 2012.

início do ano letivo; e a segunda, de caráter institucional, no final do ano. Além das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos realizavam também avaliação de Ciências da Natureza. No primeiro exame, cabia à unidade escolar a aplicação, a correção e o trabalho com os alunos a partir do resultado da prova. No segundo exame, os professores não participavam mais do processo. Tanto a aplicação quanto a correção eram realizadas por agentes externos. Os resultados da prova eram usados pela Secretaria de Educação para identificar as escolas e os alunos que apresentaram baixo desempenho.

Esteban (2009) coloca em dúvida políticas educacionais que dão centralidade aos exames:

A pedagogia do exame está amparada pela suposta cientificidade da prova fechada que, através da objetividade dos instrumentos e procedimentos de que se utiliza (desenhados para distanciar o sujeito que realiza a avaliação – o avaliador, que neste caso pode ser o professor regente – do estudante, cujo desempenho é assumido como objeto do conhecimento), garantiria a veracidade e neutralidade dos resultados aferidos, o que permite a distribuição dos sujeitos nas diferentes categorias utilizadas. A classificação produzida com frequência serve, ainda que algumas vezes indiretamente, como justificativa para a exclusão implícita em todo o processo e expressa a compreensão de qualidade que o articula (...). O teste objetivo, modalidade amplamente utilizada é um artefato do exame, tecnologia disciplinar constituída pela relação hierárquica que dá visibilidade, vigia e sanciona os sujeitos para normalizá-los, submetê-los e direcionar seu rendimento segundo demandas de modelos de sociedade hegemônicas (ESTEBAN, 2009, 50.)

A autora destaca o processo de controle e de poder que subjaz à pedagogia do exame. Os resultados do Avalia-BH serviam não somente para classificar os alunos, como também escolas e professores. A avaliação diagnóstica induzia ao ordenamento curricular e criava nos estudantes familiaridade com os instrumentos da Prova Brasil.

Em segundo lugar, a SMED criou, em 2008, a Política de Monitoramento e Acompanhamento da Aprendizagem. Cada unidade escolar contava com um integrante da Secretaria, que, entre outras funções, analisava os resultados do Avalia-BH e sugeria práticas de intervenção pedagógica junto a alunos com dificuldade de aprendizagem. Além disso, cobrava o plano de ensino dos professores, tendo como base os descritores definidos pelas proposições curriculares estabelecidas para o Ensino Fundamental em 2007. Em decorrência, por meio da política de monitoramento, criava-se um determinado perfil de professor classificado como comprometido com a qualidade do ensino.

O exame, configurado a partir de padrões que estimulam a uniformização dos

processos e dos resultados, tem uma atuação importante no sentido de moldar as práticas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Assim, legitima desigualdades decorrentes das diferenças, naturaliza a subalternidade e fomenta, nos sujeitos, o desejo de normalização. (ESTEBAN, 2009, 50.)

Em terceiro lugar, concebeu, em 2009, com regulamentação em 2010 por portaria, como já dito anteriormente, o Projeto de Aceleração de Estudo *Floração*, para estudantes, com idade entre 15 e 19 anos, que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Difundido na RME/BH esse projeto era uma parceria entre o Governo Municipal e a Fundação Roberto Marinho. Além dos CDs das teleaulas, esta instituição fornecia ao poder público materiais didáticos impressos, livros didáticos e formação de professores e conhecimentos técnicos referentes à metodologia do Telecurso 2000. Os professores atuavam em regime de unidocência, ou seja, havia apenas um professor para trabalhar todas as disciplinas referentes ao Ensino Fundamental. Por meio do Projeto *Floração*, o aluno podia concluir essa etapa da Educação Básica em um ano. Mas qual era a relação desse projeto com o IDEB? Alunos matriculados em projetos de aceleração e na EJA não realizavam a Prova Brasil. Assim, por meio desse procedimento, parte dos alunos com dificuldade de aprendizagem da RME/BH deixava de realizar a Prova Brasil e, conseqüentemente, não contribuía para a composição do IDEB, possibilitando sua elevação.

Cumpram-se destacar que os Projetos de Aceleração eram classificados pela SMED anteriormente (na época da Escola Plural) como uma proposta neoliberal, cujo objetivo era a redução do investimento com a educação. Eis uma parte do fragmento do documento que trata dessa questão.

(...) Muitos sistemas de ensino municipais e estaduais, apoiados na flexibilidade concedida pela LDB, passaram a caracterizar os programas de aceleração de estudos em nível fundamental para estudantes defasados na relação série/idade, computados nas estatísticas como matrículas do ensino regular, o que permitem aos sistemas incluí-los nos cálculos do FUNDEF. (SMED, 2000, p.2.)

Em quarto lugar, pode-se destacar a EJA como instrumento de elevação do nível do IDEB das escolas. Até o primeiro semestre de 2009, havia mais de 19 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental Noturno. Tal fato implicava a redução do IDEB, por duas razões: a) a taxa de evasão nessa modalidade era enorme; e b) o rendimento dos exames dos alunos do Ensino Fundamental Noturno na Prova Brasil era, na maioria das vezes, abaixo da média. Ao

transformar o atendimento na modalidade EJA, os estudantes deixaram de fazer parte do cálculo que define o IDEB, o que consequentemente permitiu a elevação dos índices nas escolas que ofereciam o Ensino Fundamental Noturno.

No ano de 2014, a SMED, após o encerramento do contrato com a Fundação Roberto Marinho, desenhou uma nova proposta, com muitas heranças do Projeto *Floração*, para manter o atendimento específico aos estudantes de 15 a 18 anos, com um diferencial de trazer definitivamente esse atendimento para a modalidade EJA. A Portaria SMED N° 317/2014 institui, em seu artigo 3º, duas formas de organização da EJA conforme o seguinte:

Art. 3º O Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência a faixa etária dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem, será ofertado em dois tipos de organização escolar, previstas na proposta pedagógica da escola:

I - EJA-Múltiplas Idades: atendimento em ciclo único de formação com duração máxima de 1920 horas, tendo como público estudantes maiores de 15 anos, alfabetizados ou não, que não concluíram o Ensino Fundamental.

II - EJA-Juvenil: atendimento com duração anual de 600 horas para estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, com defasagem idade/escolaridade de, pelo menos dois anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental.
(Diário Oficial do Município, 2014.)

A instituição da *EJA-Juvenil*⁷ referendou, sob o discurso de atendimento às “necessidades de aprendizagem”, a segregação de jovens e adultos nas escolas de EJA em Belo Horizonte. As tensões geracionais presentes na rotina dos estudantes e professores da EJA foram “solucionadas” de modo superficial. O discurso de atendimento às especificidades é facilmente descortinado ao lermos o conteúdo do inciso II, que retornou à centralidade, nos mesmos moldes do Projeto *Floração*, da característica da “defasagem idade/escolaridade”, com a clara intenção de correção do fluxo.

Por um lado, a proposta apresentou como continuidade a unidocência, o tempo de um ano letivo destinado a conclusão do Ensino Fundamental e a composição da turma com

⁷ Os termos *EJA-Múltiplas Idades* e *EJA-Juvenil* são inadequados. Em primeiro lugar, porque uma das características da Educação de Jovens e Adultos é a diversidade geracional. Assim, todas as turmas de EJA são, a rigor, de múltiplas idades. Portanto, essa expressão utilizada para designar uma proposta específica para EJA é redundante. Em segundo lugar, porque o termo *EJA-Juvenil*, usado para designar uma proposta diferenciada para jovens adolescentes é contraditório, pois deixa de fora os adultos, anunciados na primeira parte do substantivo composto. No entanto, como se trata de uma proposta oficial, utilizarei os termos *EJA-Múltiplas Idades* e *EJA-Juvenil* sempre que me referir às propostas institucionais. Para tanto, a fim de ressaltar os aspectos problemáticos das nomenclaturas, vou me valer do registro das expressões em itálico.

concentração de sujeitos excluídos na escola. Por outro, não garantiu a formação sistemática dos professores, por não se tratar de uma metodologia padronizada, assim como não fornecia materiais didáticos e recursos metodológicos, ao contrário do Projeto *Floração*.

Vale destacar que a *EJA-Juvenil* se constituiu em condições ainda mais precárias que o Projeto *Floração*, uma vez que acabou responsabilizando exclusivamente o educador no processo de desenvolvimento de seu trabalho docente, que se configurou como um ato solitário de ação pedagógica. Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à presença eventual de um gestor regionalizado, que, orientado pela SMED, tinha a função primordial de fiscalizar o cumprimento das metas do Plano de Melhoria de Aprendizagem (PMA)⁸, componente que tomou a centralidade das ações da gestão da EJA no período de sua vigência.

A Portaria SMED N° 317/2014 explicitou os princípios gerencialistas que vinham até então subjacentes aos textos, discursos, documentos legais e orientações da política educacional municipal de Belo Horizonte. Ao instituir o PMA e orientar detalhadamente as ações no interior das escolas, o dia a dia do atendimento aos estudantes da EJA foi diretamente afetado. Os modelos de avaliação, de controle e de escrituração da vida escolar dos estudantes da EJA da época acabaram por consolidar uma cultura escolar que perdura até os dias de hoje.

No ano de 2018, a SMED encerra a oferta da *EJA-Juvenil*, alterando o texto regulamentar anterior pela Portaria SMED N° 190/2018, que promove o retorno da oferta direcionada aos estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental sem fazer referência a qualquer escolarização anterior, em conformidade com as orientações nacionais para a EJA.

Entretanto, a lógica da correção de fluxo volta a aparecer, também em 2018, com o Projeto *Geração Ativa*, que oferece atendimento escolar para estudantes alfabetizados de 15 a 17 anos com 2 anos ou mais de distorção idade-ano de escolaridade, na perspectiva de aceleração dos estudos e conclusão do Ensino Fundamental durante o ano letivo em questão. A Portaria SMED N° 010/2019 regulamenta o programa atualmente, tendo revogado outros textos com o mesmo conteúdo publicados em 2018 (Portarias SMED N° 107 e 178/2018).

A grande questão que unifica as iniciativas de atendimento aos jovens adolescentes da EJA, guardadas as devidas diferenciações aqui já apresentadas, é o descompasso dos modelos

⁸ O Plano de Melhoria de Aprendizagem (PMA) foi instituído em 2014 e colocou como responsabilidade dos diretores das escolas municipais a tarefa de garantir o aumento dos níveis de aprendizagem dos estudantes e o estabelecimento de metas para melhoria dos resultados das avaliações sistêmicas. Foi um pré-requisito para a posse no cargo de diretor e vice no triênio 2015-2017.

de oferta com as identidades e a realidade dos jovens periféricos. A organização dos tempos, espaços e materiais pedagógicos de todas as propostas aqui trazidas (*Floração, EJA-Juvenil e Geração Ativa*) não dialogam com as demandas reais dos sujeitos jovens da EJA. Em grande medida, as propostas desconsideram as condições juvenis que se apresentam, principalmente sobre a efetivação do direito à cidade, que é a centralidade desse estudo.

Nos próximos capítulos, apresentarei, por meio dos dados coletados em campo, os olhares, percepções e identidade desses jovens da EJA, que conhecem inúmeras barreiras para efetivação do direito à cidade. O reconhecimento destas identidades e condições é tarefa primordial a ser realizada, internamente, pela escola e, de modo geral, pelas políticas públicas de EJA na cidade.

Capítulo 2: A cidade vista pela periferia

(...) “Capital da terra do queijo”? Cê é louco amigo!
 Vou te mostrar que BH é muito mais que isso.
 Então vem comigo! De cara peço desculpa ao poeta:
 Minha vida é mais que subir Bahia e descer Floresta! (...)

Vilas e favelas sofrendo com descaso,
 Sobra cidadão de bem, falta saneamento básico.
 Moradia é um direito que nós temos que exigir.
 A cada ocupação ocupar e resistir!

Quantos homens do poder não reconhecem o que é notório
 Viaduto cai ninguém vai preso. Resiste Isidoro!
 Isso é meu povo que mesmo assim leva a vida sorrindo
 Antes de este som acabar nasceu um belorizontino. (...) ⁹

Este capítulo analisa e descreve o percurso teórico metodológico realizado na pesquisa sob relato, bem como os procedimentos utilizados para o processo de construção de dados, que possibilitaram a caracterização dos sujeitos da pesquisa e suas condições e impedimentos vivenciados cotidianamente. A intenção é instigar a leitura da cidade de Belo Horizonte vista pela periferia, denunciando a segregação consequente do desenvolvimento urbano desigual historicamente, conforme descrito sumariamente no capítulo anterior. Além disso, procura desnudar discursos que inferiorizam a periferia e seus cidadãos, como também registra MC Das Quebradas, autor do texto da epígrafe aqui aposta.

Um dos pontos de partida do processo investigativo em questão está relacionado à percepção da centralidade do funk na vida dos jovens adolescentes da EJA que compunham as turmas que eu atuava como professor. As narrativas diárias, nas oportunidades de conversas informais em sala, eram de que o baile do fim de semana tinha sido *malado*¹⁰, ou ainda que, infelizmente, em alguma ocasião, a festa tinha *lombrado*¹¹. Ao constatar essa centralidade do funk e o prazer com que narravam suas experiências, comecei a perceber a necessidade de investigar mais profundamente as relações que se estabelecem nesses espaços. Isso para posteriormente avaliar possibilidades de aproximação tanto da prática pedagógica quanto da política pública da EJA com as especificidades dos jovens adolescentes ali presentes, considerando que ambas se constroem, em grande medida, como já disse no

⁹Composição de MC Das Quebradas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N-vFAfVxb24>
 Transcrição própria. Acesso em 14 de novembro de 2019.

¹⁰*Malado* é gíria utilizada para relatar algo extremamente positivo, interessante, de sucesso.

¹¹*Lombrado* é oposto de malado, algo que não deu certo, fracassou, em geral por uma intervenção externa, como a da polícia em alguns bailes.

capítulo anterior, de forma distante e desconectadas das realidades desses sujeitos.

A partir daí, o problema da pesquisa começou a se delinear, e as possibilidades da investigação começaram a tomar corpo. Analisando as condições de existência daqueles indivíduos e as potencialidades e possibilidades de criação de alternativas de reinauguração dos seus modos de ser e viver, comecei a dar passos na busca dos arca-bouços teóricos que subsidiariam tal investigação para, só então, num movimento constante de entrelaçamento de análise da realidade com os *constructos* epistêmicos já consolidados, resultar no conteúdo deste trabalho.

2.1. Da invisibilização

Se você é belorizontino...¹²

(...) - Você sabe que Redondo não é um cara gordo.
 (...) - Todo domingo você almoça na casa da sua avó.
 (...) - Você é sócio de pelo menos 1 clube.
 (...) - Assistir a jogos da seleção ou a jogos importantes do Galo ou do Cruzeiro na Savassi é típico.
 - Você vai ao Shopping pelo menos 1 vez na semana.
 (...) - O Parque Guanabara faz parte da sua infância.
 - Você já sentiu a força da gravidade na Rua do Amendoim.
 (...) - Você já foi soltar papagaio na Praça do Papa.
 (...) - Você sabe que o pessoal de Lagoa Santa, Contagem, Vespasiano sempre tira onda dizendo que mora em Belo Horizonte.
 (...) - Você não pode morar longe da Savassi !!!
 Mas se você entendeu pelo menos a metade, parabéns: você realmente é belorizontino!

A construção da invisibilização do outro se dá em pequenas atitudes e paulatinamente. Orientada pela mídia, pelos valores morais e estéticos das elites, nossa sociedade vai contornando os limites do modelo padronizado e definindo o *normal*, como bem nos lembra Foucault (1982), ao examinar os processos de normalização, articulados à cultura, à sociedade e à história.

Por outro lado, as características dos modos de ser dos sujeitos que extrapolam os limites da *normalidade* são tratadas como inadequadas e passíveis de interdição, tanto em seus aspectos físicos quanto simbólicos. Assim, a valoração dessas atuações e vivências externas aos limites da padronização da ideologia dominante é apresentada sempre no viés

¹² Texto de Luiz Caversan, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult528u113.shtml>
 \Acesso em 18 de junho de 2017.

negativo e\ou da ausência.

O texto dessa epígrafe tem uma clara inserção no ideal de *centro* de Belo Horizonte. Quem conhece a capital mineira sabe o tanto que esse texto é seletivo e elitista. Ficam de fora dessa identidade belo-horizontina aqueles que vivem nas margens, nas *quebradas*¹³ e favelas da cidade. Os espaços, comportamentos e valores apresentados não são os da periferia. Não nomear é negar a existência. Desse modo, os sujeitos da periferia de Belo Horizonte não são belo-horizontinos. No máximo “tiram onda dizendo que são belorizontinos”. Essa não nomeação é intencional, sistemática e arbitrária. A existência do *centro* só se faz por oposição e negação da *periferia*.

Para além das pequenas atitudes alimentadas pela grande mídia e pela força da hegemonia do centro, presenciamos também os diversos impedimentos à cidade, aos saberes e aos valores do centro que são enfrentados pelos sujeitos da periferia. Trata-se, aqui, obviamente, dos impedimentos físicos, como os muros de concreto e aço, as batidas policiais e as precarizações de transporte para o atravessamento das *fronteiras* geográficas instituídas. Mas também os impedimentos simbólicos, como os muros invisíveis, os olhares preconceituosos e os discursos oficiais (inclusive e principalmente da escola) sobre os sujeitos da periferia.

Essa série de impedimentos cria e reforça a invisibilidade desses sujeitos, que, por sua origem, embora sejam fundamentais na manutenção das desigualdades que privilegiam o centro, precisam ter sua presença invisibilizada e negada para a construção irreal de uma cidade “asséptica” e esteticamente agradável aos padrões da elite brasileira. Assim, é preciso considerar a exortação de Oliveira (2017), que define bem a questão das diferentes visibilidades dadas à *periferia* e ao *centro*. Segundo ele,

na perspectiva do pensamento complexo, conceitos de “centro” e “periferia” precisam ser pensados de forma integrada, dada a imbricação entre um e outro; o que não quer dizer que se trata de uma relação simétrica entre ambas. Pelo contrário, trata-se de uma relação desigual e combinada, que produz políticas de supervisibilidades e superinvisibilidades na relação entre ambas, gerando vantagens materiais e simbólicas para um e desvantagens materiais e simbólicas para outra. Desprezar a interdependência entre “periferia” e “centro” é, de alguma forma, contribuir para perpetrar relações de poder que legitimam assimetrias entre esses dois polos. (OLIVEIRA, 2017)

¹³ O termo *quebrada* é uma gíria que tem sido utilizada pelos jovens periféricos para se referir de maneira afetiva ao espaço urbano em que residem.

Ao supervisibilizar alguns espaços em detrimento da invisibilização de outros, acabamos por descontextualizar a cidade e, conseqüentemente, a identidade dos sujeitos. Restringir o significado de Belo Horizonte, ou qualquer cidade, a determinados locais e práticas promove um pensamento excludente e hierárquico que dificulta a noção de pertencimento, de direito e de vínculos afetivos. De tal sorte, restringir o pertencimento a espaços invisibilizados é, como destaca Boaventura Sousa Santos (1995), uma maneira de produzir ativamente o outro como não existente; o que pode contribuir para a fragilização do processo de construção de cidadania e da valorização da estima dos sujeitos em seus processos de construção identitárias.

Notei que a questão centro/periferia não se restringe apenas à compreensão da gramática da cidade. Ela se encontra presente na escola, exemplificada na oposição entre a EJA e o Ensino Fundamental de crianças e pré-adolescentes. Nessa relação, a EJA, de modo geral, é tida como o lugar das ausências e negatividades, na mesma linha da percepção da periferia no discurso hegemônico. Normalmente, a organização da escola, seja por orientação da gestão da cidade, seja por decisão da gestão local, trata, em termos de distribuição de recursos materiais e financeiros, por exemplo, a EJA como o espaço das “sobras”.

Ao mesmo tempo, quando aumentamos o zoom, da observação empírica e nos focamos apenas na EJA da escola, as juventudes ali presentes são quem ocupa o lugar da periferia nessa dualidade que aqui trazemos. A escola (professores, funcionários, gestores e estudantes) expressa suas impressões e olhares em relação aos jovens como sujeitos que não deviam estar ali. Como sujeitos que precisam ser invisibilizados nesse processo, pois, de modo geral, a eles é atribuído o papel de “perigosos”, “violentos”, “desordeiros”, “não-confiáveis”, “meninos do boné”, “que não olham nos olhos”, “pouco afetivos”, enfim, são tratados como “*sujeira social*”, como descreve Bauman (2003).

É justamente por estes motivos de tripla invisibilização – 1) por serem, nos espaços urbanos, sujeitos periféricos, e não do centro; 2) por estarem matriculados na EJA, em vez de no Ensino Fundamental para crianças e adolescentes; e 3) por serem jovens adolescentes, e não jovens ou adultos na EJA – que optamos por restringir o foco dessa pesquisa às juventudes da periferia presentes nas escolas de EJA. Seguindo a indicação de Boaventura Sousa Santos (1997) de que, quanto mais às margens, mais as estruturas de poder são reveladas, a pesquisa buscou explicitar essas estruturas de poder a partir do lugar de exclusão a que os jovens adolescentes da EJA estão submetidos.

2.2. Percurso metodológico: da academia para a periferia e de volta

Para alcançar o sucesso nesta análise das juventudes da periferia na EJA, defini como opção metodológica o enfoque qualitativo, sem excluir a possibilidade de realizar algumas análises e comparações com dados quantitativos da cidade e do país que permitam uma abordagem mais aprofundada e cuidadosa da realidade apresentada, sobretudo ao traçar um cenário prévio no exame dos dados obtidos durante o processo investigativo. Como destaquei anteriormente, a presente investigação busca examinar as formas pelas quais educandos/as de periferia, matriculados na EJA, com idade entre 15 e 17, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com a cidade de Belo Horizonte¹⁴. Assim, meu foco de observação epistêmica incide sobre as relações desses jovens na capital mineira, suas circulações pela cidade, bem como suas estratégias de lazer em articulação com a cultura do funk. O que equivale a dizer que minha questão de pesquisa se assenta sobre pontos não quantificáveis, que tocam a identidade e subjetividade de pessoas ocupantes de posições de subalternidade no campo educacional e social. Nas palavras de Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21-22.)

O questionário¹⁵ (que será tratado mais adiante) e o diário de campo foram os primeiros instrumentos usados para selecionar os sujeitos da pesquisa. O primeiro foi elaborado com dois objetivos. Inicialmente, a intenção foi coletar dados mais gerais dos sujeitos dos territórios pesquisados para traçar um cenário inicial das identidades e das relações cotidianas deles/as com a cultura do funk. Posteriormente, e com mais centralidade, pretendeu-se identificar os/as jovens mais diretamente envolvidos, não apenas como consumidores/as, mas principalmente como produtores/as culturais do funk.

O segundo instrumento foi criado quando trabalhei como professor em turmas da *EJA-Juvenil*. Em virtude do nível de complexidade dessas turmas, passei a registrar sistematicamente em um caderno próprio desafios diários enfrentados em sala de aula. Aos

¹⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG pelo parecer Nº 3.293.108 de 29/04/2019.

¹⁵ Cf. Apêndice C - Questionário para jovens da EJA.

poucos, fui incorporando aspectos que escapavam às dimensões pedagógicas propriamente ditas, adentrando em pontos que indagavam acerca dos sujeitos e suas ações, bem como de seus lugares ocupados na estrutura social. Muitas das reflexões aqui trazidas foram iniciadas nesse processo de registro, que entre outras coisas, constituía-se de singelas narrativas das experiências de impedimento de circulação na cidade e da realização e participação nos bailes vivenciadas por eles.

A “observação participante” e as entrevistas¹⁶ semiestruturadas foram outros cruciais instrumentos que passei a usar quando defini os sujeitos que investigaria neste meu trabalho de mestrado. Willis (1991) destaca que essa “observação participante” é uma técnica de pesquisa sensível a significados e valores, assim como é capaz de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. Isso porque o pesquisador passa, por um período relativamente considerável, a conviver e partilhar de valores do grupo pesquisado. Nessa perspectiva, Bogdan & Billen (1994), colocam em destaque a relevância do contexto em que está se pesquisando.

A pesquisa qualitativa instiga, como se sabe, o pesquisador a problematizar as categorias usadas não somente pelo grupo que está sendo investigado, mas também pelo próprio pesquisador. Assim, os dados empíricos não foram lidos como reflexos da observação-sensorial, como afirmavam os positivistas. Pelo contrário, o processo foi realizado sempre com a tensão necessária para desnudar as relações de poder estabelecidas e realizar as críticas necessárias às apresentações iniciais desses elementos informadores. Considero que a leitura de mundo é parte integrante dos conceitos e categorias que operamos para realizar nossas análises. Dessa forma, torna-se necessário explicitar os conceitos e as categorias que orientaram a pesquisa de campo e a análise dos dados. Isso será feito na medida em que apresentar o contexto da investigação.

Para Mellucci (2005), o pesquisador é alguém que se encontra dentro da sociedade, e não em um lugar privilegiado, de onde observaria, com neutralidade, a organização social e as interações entre grupos. Pode-se dizer que o investigador se encontra envolvido em relações sociais e enredado com o próprio campo. Nas palavras do autor, “ele é parte do campo de observação”. Procuramos ainda seguir a orientação de Brandão (2007, p.23), que diz que “o rigor da análise não pode roubar do texto a própria vida das pessoas e dos fatos”.

¹⁶ Cf. Apêndice D – Roteiro de entrevista com jovens da EJA.

De qualquer forma, o estranhamento foi a tônica da minha pesquisa, na medida em que exprime uma prática fundamental para desnaturalizar as relações sociais. Procurei não buscar a essência dos fenômenos, mas pensar os dados de maneira relacional, isto é, situá-los uns em relação aos outros e na estrutura à qual pertencem.

Além disso, a perspectiva que me pareceu mais apropriada no tratamento dos dados foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), uma vez que as recorrências de dados e informações demonstram, de forma mais categórica, as questões da realidade dos jovens periféricos e permitem caminho mais seguro no alcance dos objetivos da pesquisa.

Desta forma, a descrição do processo trazida aqui se inicia com uma análise mais geral do problema de pesquisa e avança na aproximação dos sujeitos pesquisados, com a finalidade de escutar e registrar as vozes deles/as e analisá-las a partir das perspectivas epistêmicas e metodológicas já relatadas.

Tomando como referência os dados do Censo Escolar de 2018¹⁷, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há na Educação de Jovens e Adultos um número expressivo de jovens adolescentes, com idade entre 15 e 17. No Brasil, existem 525.291 matrículas de estudantes na faixa etária de que se trata, o que corresponde a quase 25 % das matrículas totais de EJA, conforme Tabela 1. Esses números se referem aos dados gerais de matrícula de EJA, incluindo as escolas das redes federal, estaduais, municipais e do setor privado.

Tabela 1 – Número de Matrículas da EJA no Brasil – 2018, por faixa etária.

Número de Matrículas da EJA no Brasil - 2018								
Total	Faixa Etária							
	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
3.545.988	17079	525.291	587.898	725.737	349.275	284.591	278.285	777.832
%	0,81	24,92¹⁸	16,58	20,47	9,85	8,03	7,85	21,94

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. (INEP, 2019). Elaboração própria.

O mesmo Censo, quando filtramos os dados da cidade de Belo Horizonte, apresenta o

¹⁷ O Censo Escolar de 2018 é o mais atual cujos dados foram publicamente divulgados.

¹⁸ O percentual indicado neste campo foi calculado com base no total de matrículas no Ensino Fundamental, uma vez que a lei regulamenta a matrícula no Ensino Médio a partir de 18 anos completos. O mesmo ocorre com o campo “Até 14 anos”. Os demais percentuais foram calculados com base no total geral de matrículas.

número de 4.730 matrículas, correspondendo a 28,5% do total geral do número de jovens adolescentes matriculados na EJA, com idade de 15 a 17 anos. Vale lembrar, conforme a Tabela 2, que os dados apresentados também incluem números das escolas das redes federal, estadual, municipal e do setor privado.

Tabela 2 – Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte – 2018, por faixa etária.

Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte - 2018								
Total	Faixa Etária							
	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
39.951	3	4.730	9.005	9.100	3.520	2.305	2.466	8.822
%	0,02	28,53¹⁹	22,54	22,78	8,81	5,77	6,17	22,08

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. (INEP, 2019). Elaboração própria.

Em relação apenas à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, obtivemos dados de 2019. Segundo o Sistema de Gestão Escolar (SGE) da SMED, há 3.852 estudantes de 15 a 17 anos matriculados na EJA, no total, nas 106²⁰ escolas que oferecem essa modalidade nessa rede. Isso corresponde acerca de 30% de todas as matrículas²¹, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Número de Matrículas da EJA na RME/BH – 2019, por etapa de ensino faixa etária.

Número de Matrículas da EJA na RME/BH - 2019						
	Etapa de Ensino e Faixa Etária					
	14 anos	15 a 17 anos	18 a 29 anos	30 a 59 anos	Maiores 60 anos	Total
Ensino Fundamental	5	3.852	2.680	4.515	1.538	12.590
Ensino Médio	0	0	351	107	7	465
13.055	5	3.852	3.031	4.622	1.545	13.055
%	0,04	29,51	23,22	35,40	11,83	100

Fonte: SGE/SMED, 2019. Elaboração própria.

¹⁹ Os critérios de cálculo percentual desta tabela seguem o mesmo da anterior. Cf. Nota de Rodapé anterior.

²⁰ Fonte: SGE/SMED, 2019.

²¹ Se a porcentagem for calculada considerando apenas os números do Ensino Fundamental (12.590 matrículas) percentual chega a 30,6%.

Este dado (29,51%) é um pouco maior que o dado geral da cidade, que por sua vez é ligeiramente maior que o do país, embora ambos sigam a tendência dos demais. Uma possível causa para tal número pode ter relação com o IDEB, conforme discutido no capítulo 1 desta dissertação.

Diante desse quadro que demonstra grande presença de jovens adolescentes na EJA, qualquer pesquisa que tome como centralidade esses sujeitos é fundamental para entender a nova realidade que se apresenta atualmente. Além disso, pode contribuir também para a construção de possibilidades de políticas públicas mais contextualizadas e de atuação pedagógicas mais apropriadas às demandas deles/ase.

Desta forma, foram tomados como sujeitos da pesquisa jovens adolescentes entre 15 e 17 anos, educandos da EJA no Ensino Fundamental da RME/BH e que participam ativamente, como produtores ou consumidores, de eventos culturais ligados à cultura do funk no território em que circulam. Como já dito, a aplicação dos questionários permitiu a seleção dos jovens mais envolvidos com os processos de produção e consumo cultural do funk. O território apontado como campo de pesquisa tem apresentado, nos últimos anos, grande aumento no número desses eventos e na quantidade de participantes envolvidos. Trata-se de uma região localizada numa área limítrofe entre a Regional Noroeste de Belo Horizonte e o Município de Contagem.

Na elaboração do questionário, foram consideradas questões para traçar o perfil social dos estudantes com pontos que identificassem gênero, orientação sexual, raça/etnia, condições de trabalho e de moradia, religião, trajetória escolar, alternativas de lazer, possibilidades de circulação pela cidade e, como objetivo principal, vinculação às atividades de da cultura do funk.

A aplicação do questionário contemplou 26 estudantes da EJA com idade entre 15 e 17 anos, matriculados na Escola Municipal Delano Axel Silva Amaral²² (EMDASA), que está localizada na mesma região descrita anteriormente. Os dados coletados desenharam um primeiro cenário da realidade deles/as para além da função social de estudantes. A primeira parte desse cenário abrange as questões de identidade e identificação dos jovens estudantes e a segunda parte traz aspectos relacionados ao direito à cidade e participação em eventos da cultura do funk. Um breve exame desses dados serve de introdução para uma segunda análise,

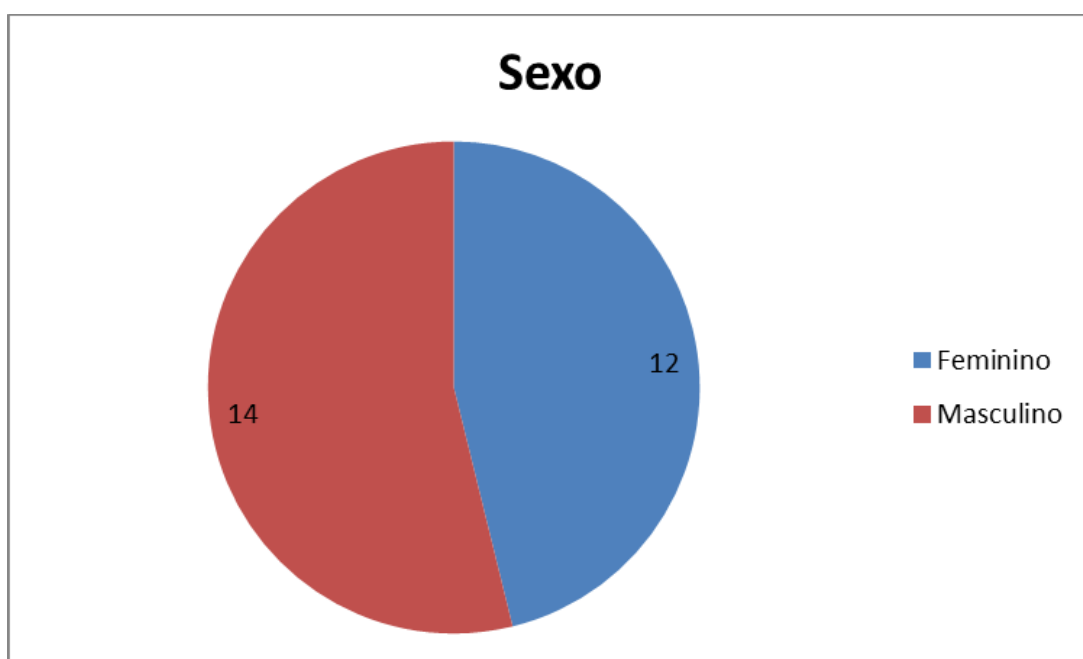
²² Nome fictício em homenagem ao DJ Delano, principal divulgador contemporâneo do funk de Minas Gerais no cenário nacional.

mas qualitativa, que é a proposta central da pesquisa.

Sobre os apontamentos relativos à identidade e identificação, são apresentados a seguir os dados de sexo, cor/raça, orientação sexual e religião coletados a partir da aplicação do questionário elaborado para esse fim.

Nessa linha, temos um perfil de jovens adolescentes entre e 15 e 17 anos com uma pequena maioria do sexo masculino (14), enquanto pouco menos (12) pertence ao sexo feminino, conforme Gráfico 1. Este dado segue a tendência de equilíbrio entre os sexos, tanto na cidade de Belo Horizonte, como nos dados gerais do país conforme Tabela 4.

Gráfico 1 – Identificação por sexo



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

Tabela 4 – Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte e no Brasil – 2018, por sexo.

Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte e no Brasil – 2018			
Sexo			
		Feminino	Masculino
Belo Horizonte		19.612	20.339
39.951	%	49,09	50,91
Brasil		1.713.999	1.831.989
3.545.988	%	48,34	51,66

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. (INEP, 2019). Elaboração própria.

Quanto ao pertencimento étnico, de acordo com o Gráfico 2, a maioria se declara “parda” (18), seguida de 6 autodeclarações como “pretos” e apenas 2 como “brancos”. No que tange ao número de sujeitos que se identifica com a cor/raça “preto” – em termos percentis corresponderia a 23% –, o percentual supera a média da cidade, que por sua vez supera a do país (Tabela 5). Ressalte-se também que nenhum dos estudantes se recusou a responder à questão sobre a autodeclaração de cor/raça, embora o questionário não trouxesse essa opção. Entretanto, em nenhum caso esta questão ficou sem resposta, o que parece indicar um alto grau de noção de pertencimento étnico, além da importância desse componente na composição das identidades daqueles jovens. Esse processo passa por uma aprendizagem importante, que tratarei de forma mais detalhada no capítulo 3, sobre a necessidade de valorização das características próprias da periferia.

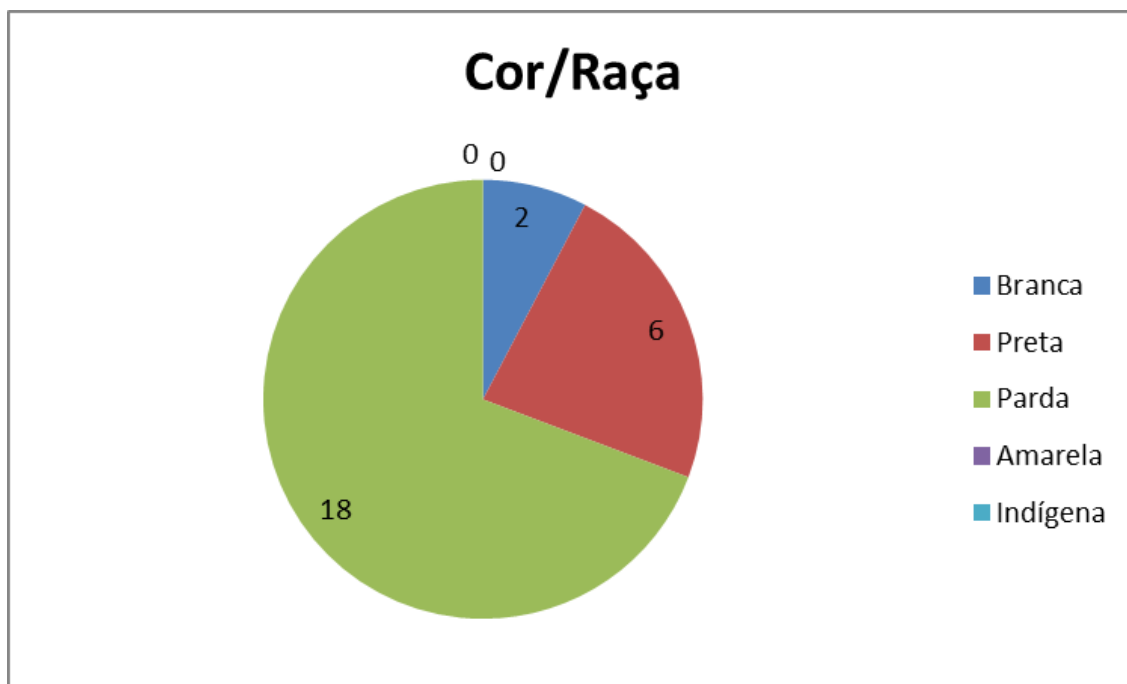
Outra explicação plausível pode estar relacionada a um resultado dos inúmeros esforços da cidade e da RME/BH no cumprimento da Lei nº 10639/03 nos últimos anos. Vale lembrar que os sujeitos retratados nos dados do Gráfico 2 possuem pelo menos 8 anos de escolarização e vivenciaram na infância e no início da adolescência muitas iniciativas escolares no âmbito do ensino da história africana e afro-brasileira.

Tabela 5 – Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte e no Brasil – 2018, por cor/raça.

Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte e no Brasil – 2018							
Cor/Raça							
		Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Belo Horizonte		6.518	6.619	5.130	21.550	85	49
39.951	%	16,31	16,57	12,84	53,94	0,21	0,12
Brasil		1.353.750	569.016	197.847	1.386.237	12.382	26.756
3.545.988	%	38,18	16,05	5,58	39,09	0,35	0,75

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. (INEP, 2019). Elaboração própria.

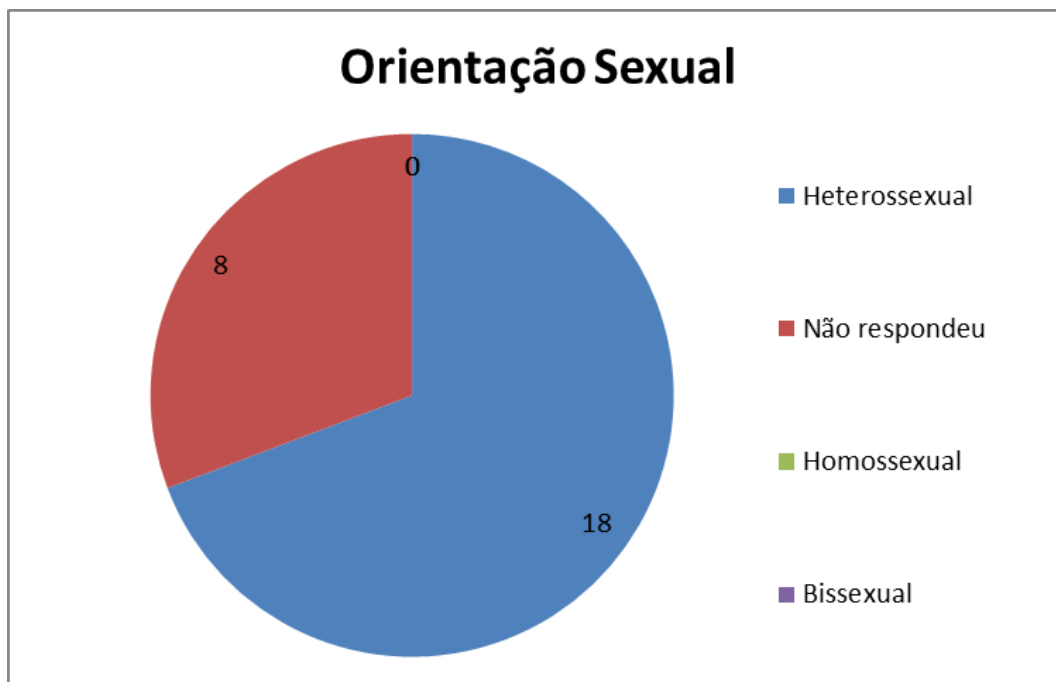
Gráfico 2 – Identificação por Cor/Raça



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

Em relação à orientação sexual, todos os respondentes (18) se declararam heterossexuais, conforme Gráfico 3. Um dado interessante foi o fato de 8 deles/as não terem respondido a essa questão específica. As justificativas podem transitar entre o desconhecimento dos termos relacionados à temática e a necessidade pessoal de discrição, ou algum constrangimento em formularem declaração que fugisse da heteronormatividade. De toda forma, a presença de um número tão significativo, quase um terço, indica a necessidade de discussão dessa temática, tanto nas atividades escolares como nos espaços não escolares por onde passam esses/as jovens.

Gráfico 3 – Identificação por orientação sexual



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

Por outro lado, os dados sobre religião também podem estar relacionados à discussão da orientação sexual e de gênero, de modo geral. Segundo o Gráfico 4, 12 estudantes, o que corresponde a quase metade deles, professa religiões do âmbito evangélico. Embora os dados não detalhem sob qual vertente, a observação, a experiência em sala de aula e outras pesquisas (OLIVEIRA, 2000; NOBRE, 2013; PEREIRA 2014) demonstram que boa parte dos evangélicos da EJA se vincula às perspectivas do pentecostalismo e neopentecostalismo, que explicita publicamente valores alinhados com a heteronormatividade.

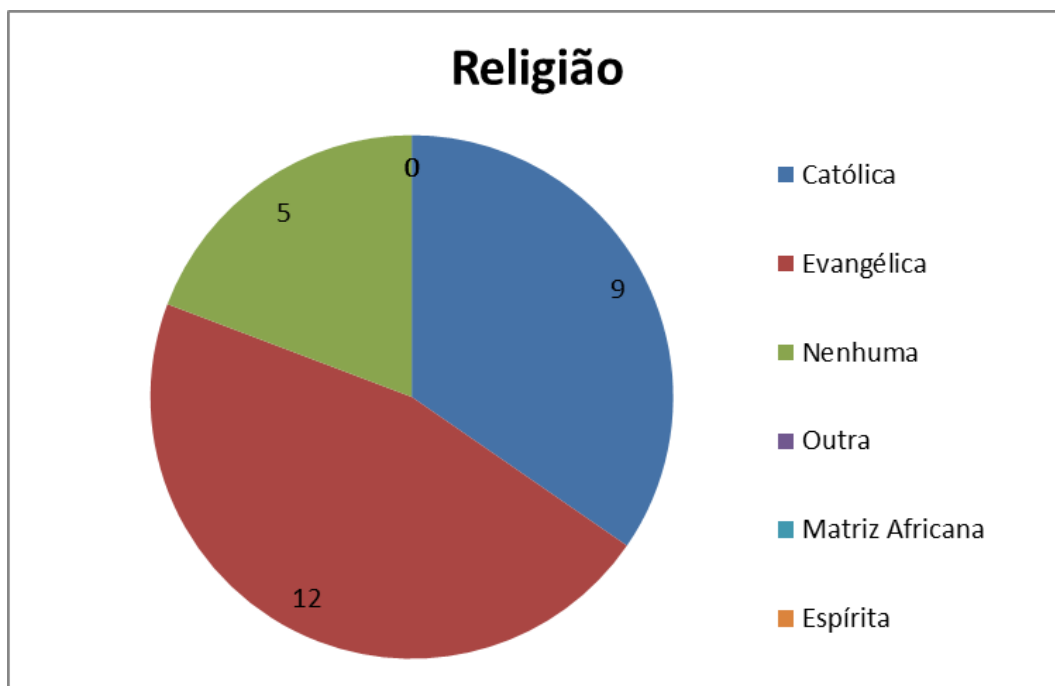
Para além disso, semelhantes dados trazem reflexões importantes quando comparados com os dados relacionados à participação nos bailes funk (Gráficos 8 e 9) sobre as estratégias de negociação e mediações²³ que os jovens pentecostais precisam utilizar para participarem de atividades no escopo da cultura do funk.

Cabe ainda destacar outro ponto, relacionado à ética pentecostal, que precisa ser considerado: as aproximações entre raça e religião que impactam diretamente nas visões de mundo e participação na sociedade dos jovens adolescentes da EJA. Temas como a

²³ Para aprofundar a discussão da relação entre o funk e jovens pentecostais, conferir o artigo de Réia Silvia Gonçalves Pereira, "Juventude é curtição, o problema é se Jesus voltar": cultura funk, pentecostalismo e juventudes nas camadas populares.

intolerância religiosa e o racismo precisam ser constantemente debatidos, a fim de serem compreendidos e enfrentados nos posicionamentos diários.

Gráfico 4 – Identificação por religião



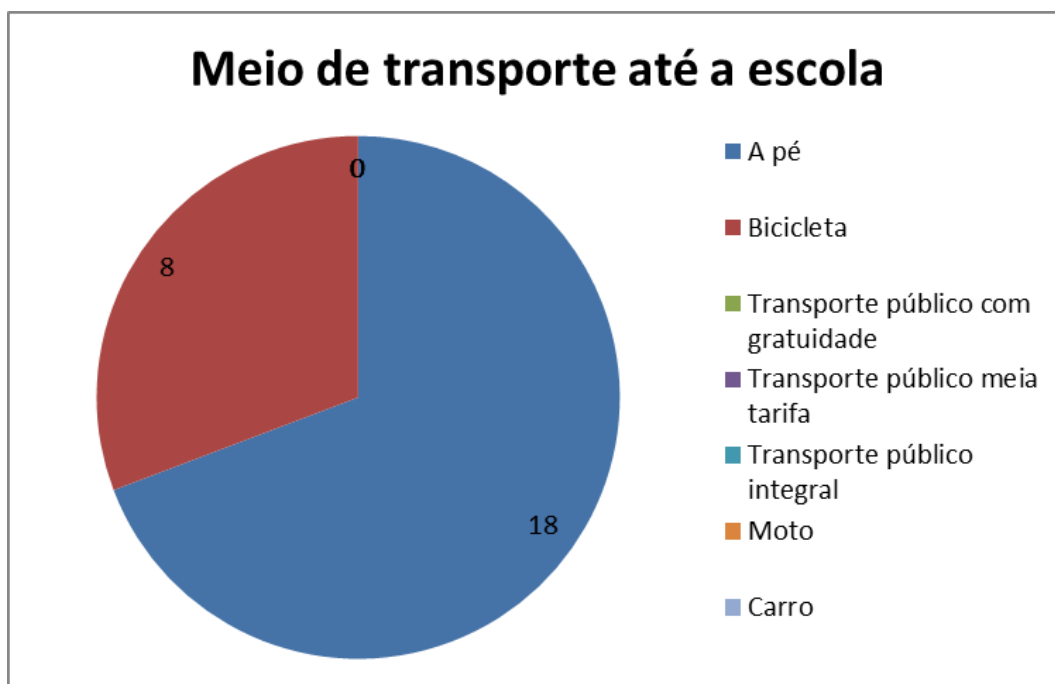
Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

Em se tratando das questões relacionadas ao direito à cidade e participação em eventos da cultura do funk, foram recortados os dados sobre meio de transporte, acesso a equipamentos culturais e participação nos bailes funk.

Com base no Gráfico 5, percebemos que o deslocamento dos respectivos indivíduos para a escola se dá a pé ou de bicicleta. Como a escola está localizada próxima às casas desses jovens, embora alguns morem mais distante, não há utilização de transporte público ou outro meio que traga custo financeiro. Por serem membros da classe popular, a restrição de gastos dos recursos é uma tônica presente, especialmente considerando o fato de que Belo Horizonte ocupa, em 2019, o 2º lugar²⁴ na lista das capitais com as tarifas de ônibus mais caras do país.

²⁴ Segundo estudo da CUPONATION disponível em: <https://www.cuponation.com.br/insights/tarifadeonibus-2019>.

Gráfico 5 – Meio de transporte mais utilizado até a escola



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

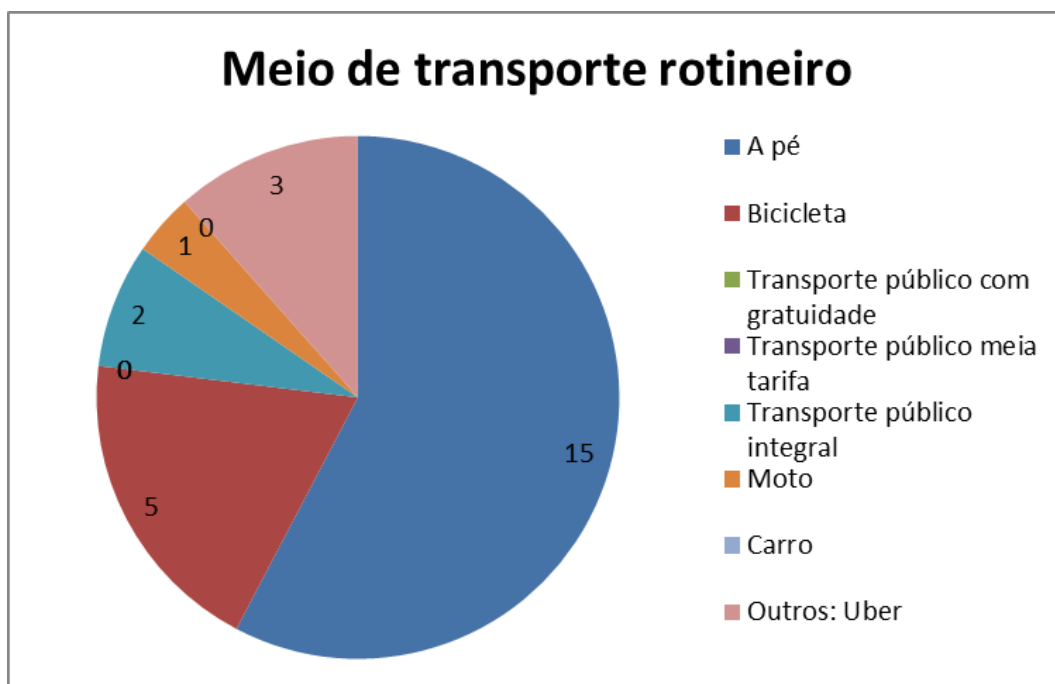
Por outro lado, quando o deslocamento envolve outros destinos, que não a escola, aparecem outras opções de meio transporte, conforme Gráfico 6. Apesar da contínua presença dos deslocamentos a pé e de bicicleta, o transporte coletivo, a moto e o transporte por aplicativo no modelo Uber são as principais alternativas. Sobre o transporte coletivo, o destaque é o fato de nenhum deles utilizar a meia tarifa, que, embora regulamentada em Belo Horizonte, acaba não atingindo todo o público potencial. Outras possibilidades de deslocamento são relatadas em virtude de deslocamentos que podem incluir distâncias maiores, para locais mais afastados do território de origem.

Entretanto, um dado importante: dois terços dos jovens adolescentes têm como principal meio de deslocamento a bicicleta ou a caminhada, o que indica grande fixidez no território periférico. A estrutura histórica e segregadora da mobilidade urbana da capital mineira inviabiliza o deslocamento livre e acaba possibilitando apenas o deslocamento em virtude do trabalho (SILVA e FRANÇA JR, no prelo)²⁵. Mas, lamentavelmente, não bastasse

²⁵ Trata-se do primeiro capítulo do Caderno Pedagógico “EJA, Memória e Cidade”, que integrará a coleção *Ler o Mundo, Ler Palavras*, uma parceria entre Faculdade de Educação e Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Esse trabalho coletivo visa produzir materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos da cidade de Belo Horizonte.

isso, os jovens adolescentes da EJA, além de enfrentar barreiras visíveis e estruturais, têm que lidar também com barreiras invisíveis, em virtude de seus estilos identitários, que são estigmatizados socialmente. Essa temática ainda será melhor abordada, no item 2.4 desta dissertação.

Gráfico 6 – Meio de transporte mais utilizado diariamente



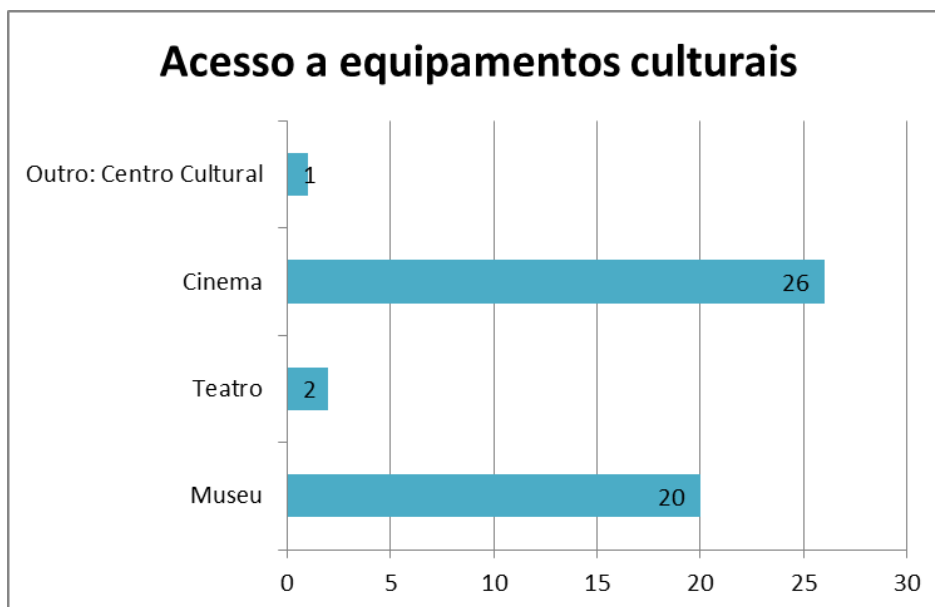
Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

Outro dado bastante interessante é o de acesso a equipamentos culturais clássicos, registrado no Gráfico 7. Todos os estudantes já estiveram presentes num cinema, e mais de dois terços já frequentaram algum museu. Já o teatro, foi indicado por apenas dois estudantes. A princípio, esse dado poderia contrariar a análise feita anteriormente sobre os meios de transporte. Todavia, quando questionados em outros momentos e nas entrevistas sobre seus acessos a museus e cinemas, os jovens trouxeram explicações que precisam ser incluídas aqui.

O cinema é de fato um equipamento mais incitante e mobiliza maiores empenhos para ser acessado. Em virtude particularmente dos sucessos dos *blockbusters* estadunidenses, a participação em alguma sessão é geralmente possibilitada em dias de preços mais populares e vinculada ao shopping mais próximo da região. Em relação aos museus, o relato sistemático é

que ele foi acessado por meio de aulas-passeio realizadas pelas escolas que foram frequentadas por eles/as.

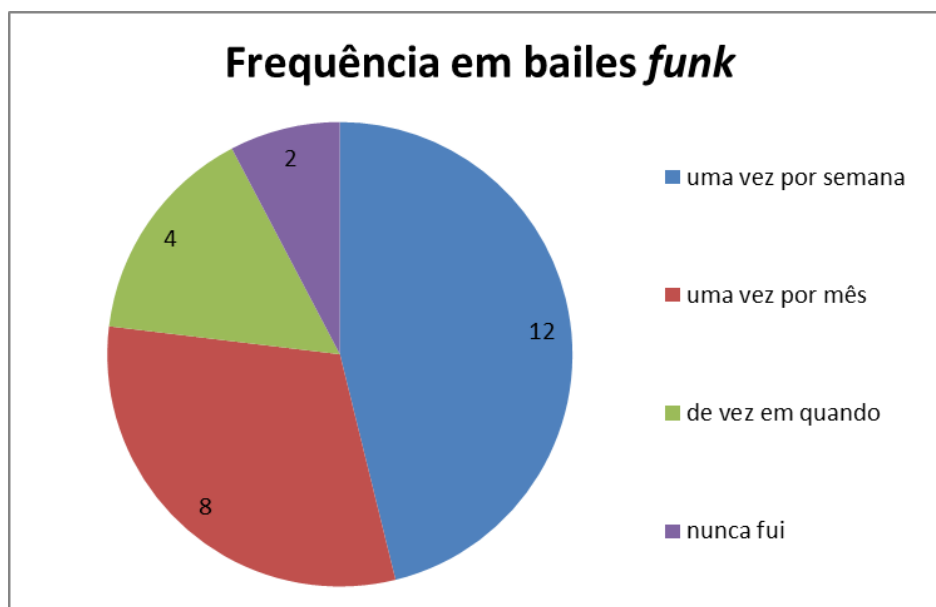
Gráfico 7 – Acesso a equipamentos culturais, pelo menos um acesso.



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

Finalmente, chegamos aos dados relativos à participação e frequência nos eventos da cultura do funk. O dado que salta aos olhos, conforme o Gráfico 8, é o de a quase totalidade deles se envolverem costumeiramente em algum baile. Apenas dois estudantes, o que em percentual corresponderia a cerca de 7%, declararam nunca ter participado.

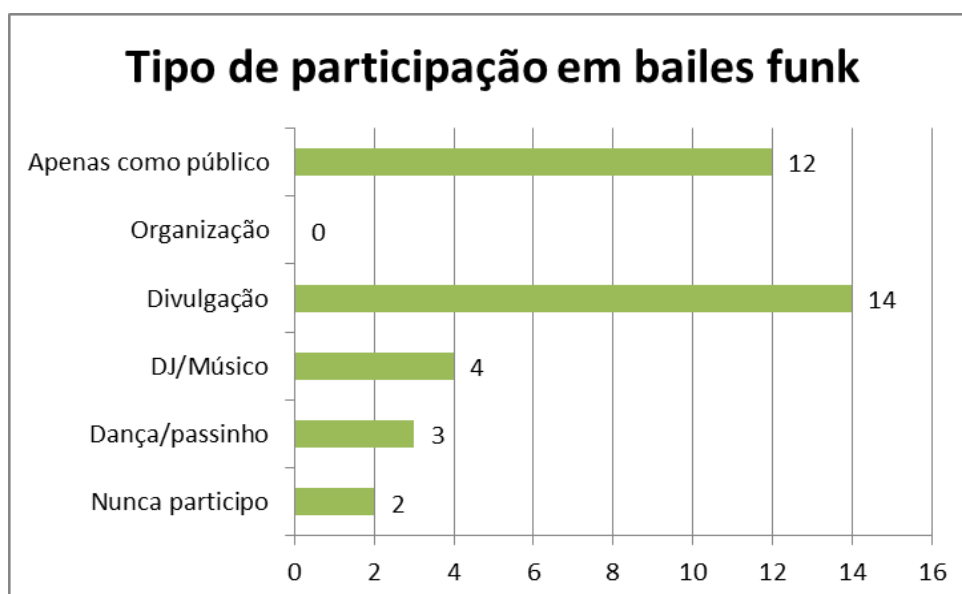
Gráfico 8 – Frequência de participação em bailes funk



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

E mais: quando analisamos o Gráfico 9, percebemos que, para além da participação como meros espectadores, esses jovens adolescentes costumam se envolver na divulgação e na produção dos bailes, indicando relações mais profundas com a proposta de lazer e sociabilidade que é construída nos territórios periféricos.

Gráfico 9 – Tipo de participação em bailes funk



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário. Elaboração própria.

Como já dito, após a aplicação do questionário, selecionaram-se quatro jovens que foram acompanhados nos espaços de lazer e diversão e entrevistados sobre seus deslocamentos pela cidade, sua relação com escola e sua relação com a cultura do funk.

Vale salientar que a pesquisa de campo coletou informações sobre os processos formativos dos sujeitos jovens da periferia e sua relação com os saberes locais e os construídos na escola. Na sequência, os dados da observação também trazem elementos do olhar dos jovens sobre as relações estabelecidas entre educadores e educandos e as práticas pedagógicas realizadas na escola de EJA que frequentam.

Nos próximos tópicos deste capítulo, farei a descrição mais detalhada de cada um dos territórios e de cada um dos jovens, de modo a possibilitar ao leitor a aproximação necessária da compreensão dos modos de ser desses sujeitos, de suas condições juvenis, de suas atuações nos territórios e de suas identidades periféricas.

Finalmente, não se poderá deixar de considerar a exortação de Lahire (2002) sobre a necessidade de a pesquisa em ciências humanas tratar o homem como um sujeito que vive e constrói uma pluralidade de experiências sociais. Nessa linha, é necessário frisar que a pretensão da pesquisa, apesar de o recorte metodológico exigir a concentração da atenção sobre os jovens da periferia e sua relação com a escola da EJA, é de que a análise contribua para uma descrição mais completa da relação da escola com a periferia e para uma formação de educadores que estejam atentos a semelhante discussão a fim de modificarem, se necessário, suas práticas pedagógicas, humanizando-as.

O percurso metodológico, portanto, circulou pela cidade, atravessando barreiras visíveis e invisíveis. Partiu da academia, com destino à periferia. Como na maioria dos casos, encontrou a escola como equipamento público presente e central, onde fez a primeira parada. Ali, deparou-se com sujeitos lidos a partir do papel social de estudante. O movimento seguiu, direcionado aos espaços periféricos não-escolares, e acolheu processos complexos – prazerosos e dolorosos – em que as identidades são construídas complementando outros papéis sociais no caleidoscópio que é, de fato, nossa existência como sujeitos. Com os olhares desconstruídos, o retorno passou rapidamente pela problematização da escola – com a esperança de pensar outras possibilidades – e encerrou-se no mesmo ponto de partida, com a expectativa de que as experiências vividas no “mundo da favela” esquentem o clima acadêmico, frequentemente frio, do lado de cá da cidade.

2.3. Os territórios da pesquisa: “Subaco das Cobras”, “Morro da Vaca” e “Morro dos Cabritos”

A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí, o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz. (SANTOS, 1997, p. 28.)

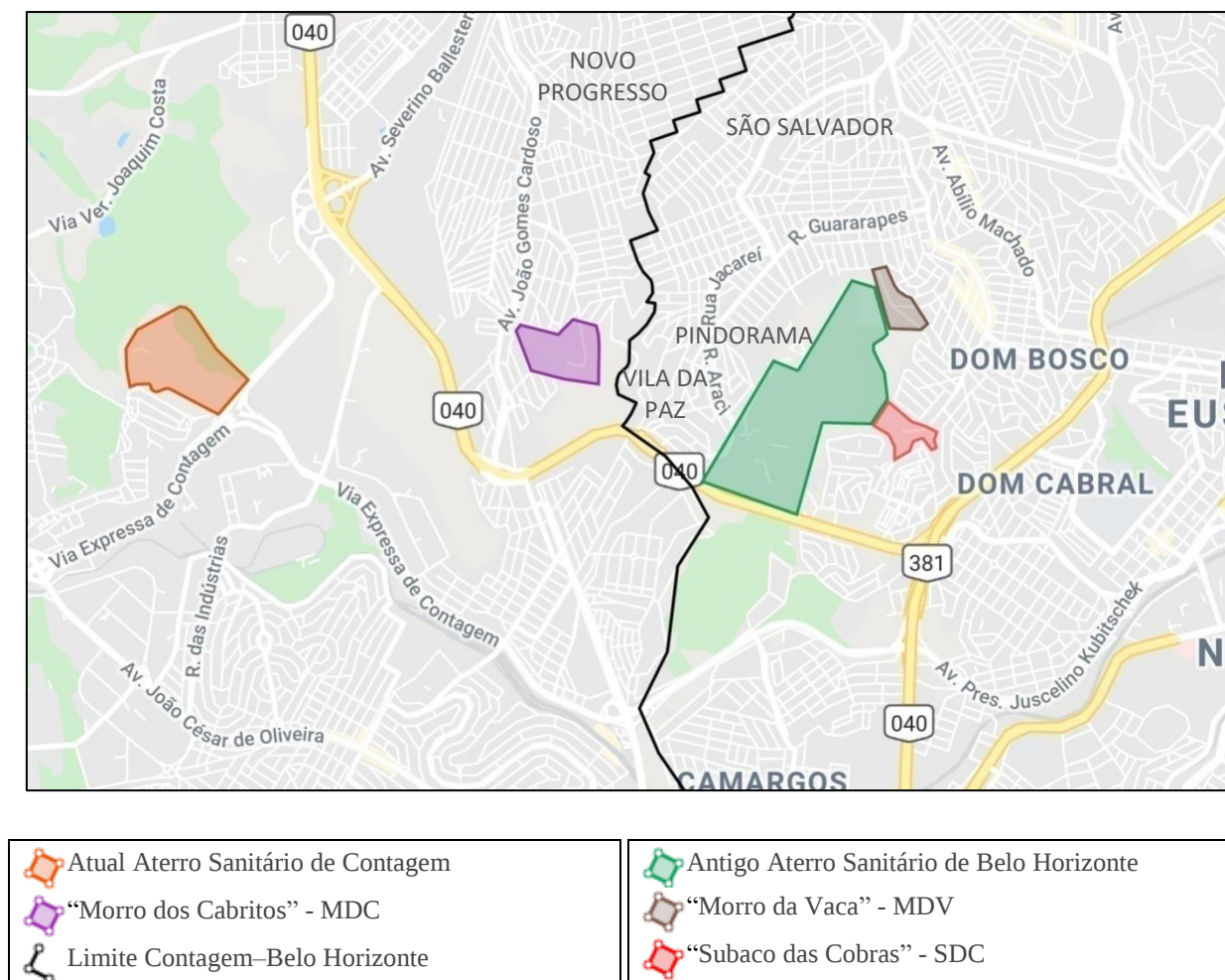
Como já dito anteriormente, os territórios desta pesquisa estão localizados na Região Noroeste de Belo Horizonte, na divisa com a cidade de Contagem. Esses territórios foram selecionados a partir de uma pesquisa exploratória que indicou recentemente um aumento substancial na realização de bailes funk, que ganharam inclusive divulgação em toda a cidade, abrangendo os já tradicionais bailes realizados no Aglomerado da Serra, zona sul do Município de Belo Horizonte, o qual já está consolidado reconhecidamente como de produção cultural periférica.

Nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, foram apontados três bailes que mobilizavam rotineiramente a participação deles/as. O baile *do Subaco*, ou baile *SDC*, que acontece na comunidade “Subaco das Cobras”, o baile *do MDV*, que ocorre na comunidade do “Morro da Vaca”, e o baile *MDC*, que é realizado na comunidade do “Morro dos Cabritos”.

Com a coleta de informações sobre os locais de realização dos bailes, foi possível construir um registro cartográfico (Figura 1), que localiza as comunidades na cidade. São duas comunidades de Belo Horizonte, o “Subaco das Cobras (SDC)”, que oficialmente tem o nome de Conjunto Novo Dom Bosco, e o “Morro da Vaca (MDV)”, que institucionalmente se chama Conjunto Jardim Filadélfia, e uma comunidade do Município de Contagem, o “Morro dos Cabritos (MDC)”, que está localizado entre os bairros Colorado e Morada Nova.

Esses territórios apresentam ocupação a partir da década de 1970, após a conclusão das obras da rodovia BR-040, em 1969, no trecho que segue sentido Brasília. Segundo o Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), a instalação do Aterro Sanitário de Belo Horizonte, em 1975, também potencializou a ocupação deles, que sofreram um aumento expressivo da população. A exceção é o “Morro dos Cabritos”, em Contagem, que teve sua ocupação a partir da segunda metade da década 1980. É o território mais vulnerável, em função de um histórico de quase nenhum investimento das políticas públicas de saneamento e de sua condição de relevo com alto nível de erosão.

Figura 1 – Mapa dos territórios pesquisados



Fonte: Google Maps. Elaboração própria²⁶

Um fato interessante na caracterização das três comunidades é a proximidade com os aterros sanitários de ambos os municípios. As duas comunidades de BH estão literalmente encostadas no antigo aterro sanitário municipal, atual Central de Tratamento de Resíduos Sólidos (CTRS). O aterro foi inaugurado em 1975 e recebeu o lixo da cidade até 2007, quando o município passou a destinar seus resíduos para o aterro de Macaúbas, em Sabará, outro município da região metropolitana de Belo Horizonte.

Já a comunidade do “Morro dos Cabritos” está localizada a 2 km a leste do Aterro Sanitário de Contagem e a 1,5 Km a oeste do antigo aterro de BH. Está, portanto, extremamente próxima a 24 milhões de m³ de resíduos aterrados,²⁷ a oeste e a 350 mil m³ de

²⁶ Disponível em: <https://goo.gl/maps/Pk3GCndBBVgYyzMS9>

²⁷ Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/slu/informacoes/coleta-seletiva/central-de-tratamento>

resíduo aterrados²⁸ a leste conforme demonstrado na Figura 1.

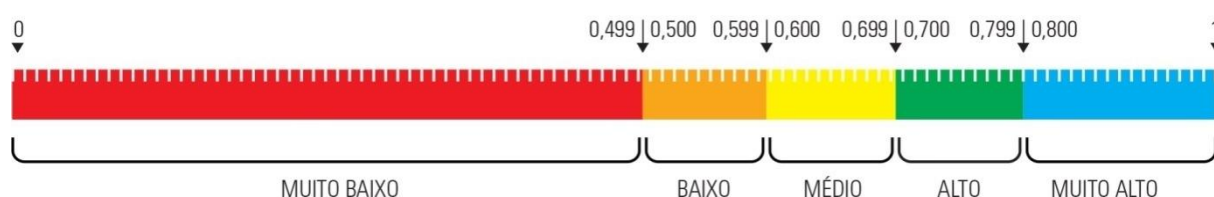
Trata-se de três territórios extremamente pobres, que têm Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – 2010 muito próximos, classificados com o preocupante nível médio na faixa de desenvolvimento humano municipal (Figura 2). O “Morro dos Cabritos” apresenta valores ligeiramente menores que os demais, mas permanece no mesmo nível de classificação. Quando observamos apenas o IDHM da dimensão Educação, a situação de todos os territórios piora e atinge o nível baixo da faixa de desenvolvimento humano municipal, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – IDHM – 2010 – Territórios da pesquisa

Espacialidades	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
Brasil	0,727	0,739	0,816	0,637
Belo Horizonte	0,810	0,841	0,856	0,737
Contagem	0,756	0,745	0,832	0,697
“Subaco das Cobras” (Vila Califórnia / Conjunto Novo Dom Bosco)	0,661	0,648	0,784	0,569
“Morro da Vaca” (Conjunto Jardim Filadélfia)	0,661	0,648	0,784	0,569
“Morro dos Cabritos” (Morada Nova Especial)	0,640	0,634	0,761	0,544

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – 2010. Elaboração própria.

Figura 2 – Faixa de Desenvolvimento Humano Municipal



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – 2010.

A comunidade do “Subaco das Cobras” (SDC) é territorialmente localizada num vale, conforme pode ser observado na Figura 3. Diferentemente dos demais territórios, que se localizam literalmente em morros, o SDC tem a centralidade de seu espaço entre outros dois morros. Daí a metáfora anatômica da axila. Contudo, não podemos deixar de lembrar que

²⁸ Fonte: http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/licitacao/relatorio_de_atividades_-_aterro_sanitario_22_01-20180122032923.pdf

“cobra” é uma denominação genérica, para se referir a inúmeras espécies de um réptil caracterizado por não possuir membros, nem inferiores nem superiores. Portanto, a referência à axila de uma cobra, mesmo que metafórica, tem o mesmo significado que a referência ao inexistente. A denominação popular do lugar escancara os estereótipos vivenciados e reinaugura, no discurso aparentemente contraditório, sua existência, negada sistematicamente pelas estruturas capitalistas historicamente consolidadas em espaços urbanos. De acordo com Harvey (2012, p.66)

A reprodução do capital passa pelos processos de urbanização via uma miríade de formas. Mas a urbanização do capital pressupõe a capacidade dos poderes da classe capitalista de dominar o processo urbano. Isto implica que a dominação da classe capitalista não é apenas sobre os aparatos do Estado (em particular aqueles aspectos do poder de Estado de administração e governo das condições sociais e de infraestrutura dentro das estruturas territoriais), mas, também, sobre o conjunto da população – seus estilos de vida, assim como sua força de trabalho, seus valores políticos e culturais, suas concepções mentais do mundo. Este nível de controle não ocorre facilmente. A cidade e o processo urbano que a produz tornam-se daí em diante locais centrais de luta política, social e de classe. (HARVEY, 2012, p. 66.)

O processo de denominação da comunidade numa lógica acusatória é sem dúvidas uma escolha da luta política de sua população. Denunciar os estereótipos reforçados pelo discurso hegemônico é uma estratégia fundamental de resistência e de luta social.

Em termos de equipamentos públicos, a comunidade conta com a presença do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Califórnia e da escola pública mais próxima, a Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, que oferece EJA apenas na etapa do Ensino Médio e está a 600 metros de distância do centro da comunidade.

O baile do *SDC* costuma acontecer na rotatória da Avenida Avaí e do Beco São José, embora o local varie a cada evento, acontecendo em espaços diferentes, para dificultar possíveis fiscalizações e abordagens da polícia. O baile da virada de ano 2017/2018 recebeu um dos maiores públicos que a comunidade já presenciou. Inúmeros registros em vídeo foram feitos pelos/as frequentadores/as e compartilhados nas redes sociais. O canal do *YouTube* “Passinho de BH Oficial” compartilhou um vídeo²⁹, de 22 segundos, que dá a dimensão da quantidade de participantes.

Na comunidade do *SDC*, apesar das inúmeras dificuldades de acesso a diversas políticas públicas para a população juvenil, o baile tem se tornado espaço de lazer, sociabilidade e diversão. O relato de todos os quatro sujeitos entrevistados é comum em dizer

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SQjCQAbHsEM>. Acesso em 12/12/2019.

que o baile *SDC* é o mais *malado*³⁰, quando comparado com os dois outros aqui descritos.

Figura 3 – “Subaco das Cobras”, Região Noroeste de BH



Fonte: Fotografia de Adelson França Júnior (acervo pessoal)

A comunidade do “Morro da Vaca” (MDV), por sua vez, é geograficamente localizada num morro. O topo desse morro é o antigo Aterro Sanitário de Belo Horizonte, atual CTRS, e delimita, como uma parede, todo o plano fundo da comunidade, como pode ser observado na Figura 4. A altitude começa a se elevar a partir da Avenida Brigadeiro Eduardo Gomes, no sentido Leste, mas as casas que de fato pertencem à comunidade se estruturam, no mesmo sentido, a partir das Ruas Aventino e Porto Velho, onde os becos e vielas perpendiculares não possibilitam a circulação de carros ou ônibus em virtude da estreiteza de suas configurações.

Quando observamos os equipamentos públicos no “Morro da Vaca”, encontramos a Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti, que oferece atendimento à EJA no noturno, e, fazendo divisa com ela, o Centro de Saúde Jardim Filadélfia. A localização de ambos é a região central da comunidade.

O baile *do MDV* geralmente acontece na Rua Um, apesar de, assim como no caso do baile *do SDC*, o local de cada evento variar com a mesma intenção de dificultar o acesso de possíveis fiscais e policiais. No ranking dos sujeitos entrevistados, o baile *do Morro da Vaca*

³⁰*Malado* é gíria utilizada para relatar algo extremamente positivo, interessante, de sucesso. Cf. Nota de Rodapé 10.

ocupa o segundo lugar em termos de maior sucesso. O único registro de um trecho do baile *do MDV* em vídeo³¹ encontrado no YouTube tem a duração de 3 minutos e 29 segundos e faz a divulgação de uma música do DJ Marquinho 22.

Figura 4 – Morro da Vaca, Região Noroeste de BH



Fonte: Fotografia de Adelson França Júnior (acervo pessoal)

A comunidade do “Morro dos Cabritos” (MDC) é a mais vulnerável das três aqui descritas. Também está localizada geograficamente num morro. Enfrenta algumas dificuldades como a coleta de lixo irregular e o risco de desabamento em alguns trechos, em função do alto nível de erosão, como pode ser percebido analisando a Figura 5. Os limites da comunidade são dados pelas Ruas G, D e F e pela Avenida 2.

Em relação à presença de equipamentos públicos, encontramos a Escola Estadual Professora Lígia Maria de Magalhães, que oferece atendimento da EJA, na etapa Ensino Médio, no turno noturno. A uma distância de cerca de 350 metros, no sentido sudeste, há a Escola Municipal Padre Joaquim de Souza Silvano, que não tem oferta de EJA, e a Unidade Básica de Saúde Morada Nova. Já a cerca de 250 metros no sentido nordeste, há a Unidade Básica de Saúde Colorado.

O baile *do MDC* normalmente ocorre nos fundos da Escola Estadual Professora Lígia

³¹<https://www.youtube.com/watch?v=qK2BG1QPOT4>

Maria de Magalhães. As opções de variação no Morro dos Cabritos são mais restritas, pois não há muitas possibilidades de espaços asfaltados e com a estrutura mínima para receber os equipamentos necessários. Assim, entre os territórios analisados, é o que mais mantém a linearidade do local de realização. Na avaliação dos sujeitos da pesquisa, o baile *do MDC* é menos interessante, inclusive porque tem maior ocorrência de abordagens policiais. Há um vídeo³² do *youtuber* Pedro Anderson que relata uma dessas ocasiões. A narrativa registra o trânsito dele e seus amigos até o baile e a decepção com encerramento do evento por parte dos policiais. Há ainda detalhes da abordagem, que, segundo o narrador, foi orientada por princípios de abuso e de criminalização da cultura periférica, utilizando, por exemplo, agressão física e termos como “sementinha do mal”³³ para se referir aos jovens participantes do baile. Infelizmente, trata-se de comportamentos comuns, que ocorrem rotineiramente em comunidades pobres urbanas e que também foram apontados pelos sujeitos durante as entrevistas realizadas no processo de pesquisa.

Figura 5 – Morro dos Cabritos, Contagem



Fonte: Fotografia de Adelson França Júnior (Acervo Pessoal)

A descrição dos territórios da pesquisa teve o objetivo de detalhar características importantes para a formação das identidades dos jovens que vivem nas comunidades

³² <https://www.youtube.com/watch?v=-pqW0qQI8Sw>

³³ Cf. vídeo indicado na Nota de Rodapé anterior, a partir do minuto 10:26.

periféricas. Nesta linha, compartilho da perspectiva de Milton Santos (2002) de que o território se constitui na relação inseparável entre a estrutura física e as relações humanas que se desenham nela. Desta forma, “ele seria formado pelo conjunto indissociável do substrato físico, natural ou artificial, e mais o seu uso, ou, em outras palavras, a base técnica e mais as práticas sociais, isto é, uma combinação de técnica e política” (SANTOS, 2002, p. 87).

Além disso, é perceptível, pelas observações dos territórios aqui descritos, a elaboração de processos de resistência em reação aos processos estruturais de exclusão a que eles são submetidos. Afinal de contas,

o território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente. (SANTOS, 2001, p. 80.)

Logo, são inexoravelmente confirmadas a importância do território na construção das identidades periféricas dos jovens adolescentes e a possibilidade de contribuição dele no reconhecimento de suas condições juvenis, no estabelecimento do protagonismo de suas experiências e na criação das alternativas de intervenção crítica em suas próprias histórias.

2.4. Os sujeitos da pesquisa: Anitta, Ludmilla, Claudinho e Marlboro

A partir deste ponto, farei a apresentação detalhada de cada um/a dos quatro sujeitos da pesquisa. O primeiro momento de coleta de dados foi uma entrevista individual, realizada com cada um dos sujeitos, durante o período da pesquisa de campo, e permitiu a aproximação investigativa de suas realidades.

De modo geral, são jovens que cursam a EJA na EMDASA, em Belo Horizonte, e vivenciam uma rotina de lazer diretamente relacionada às festas da cultura funk. São duas moças e dois rapazes, que têm entre 15 e 17 anos de idade e apresentam trajetórias escolares marcadas pela repetência na infância e pela evasão, embora em curtos períodos, no início da adolescência. Realizaram suas matrículas na EJA da escola para concluir o Ensino Fundamental e têm a intenção de continuar sua escolarização no Ensino Médio, preferencialmente na EJA, em grande medida por causa do tempo menor para se obter a certificação. Apontaram também como alternativa a certificação por meio do Exame Nacional

para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com a mesma justificativa relacionada ao menor tempo de permanência sem o diploma. Moradores da região, enfrentam inúmeras restrições na efetivação do direito à cidade, desde dificuldades no uso do transporte público até abordagens impeditivas de policiais e seguranças particulares, quando tentam acessar espaços de uso coletivo.

De nosso ponto de vista, junto com Pais (2003), consideramos a necessidade central de vincular nossas observações aos contextos das experiências vividas por esses sujeitos na perspectiva de lhes identificar a noção de pertencimento, as representações simbólicas e os compartilhamentos a fim de compreender os modos de ser juvenis.

Assim, nossa análise será orientada por observações importantes sobre o compartilhamento de significados, tais quais “1) Se os jovens compartilham os mesmos significados; 2) Se, no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante; 3) A razão por que compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados.” (PAIS, 2003, p. 70). A intenção é, portanto, descrever e analisar como se dão as relações entre as identidades juvenis periféricas dos jovens adolescentes em questão e suas formas de resistência na cidade e na EJA.

A primeira jovem que participou da pesquisa é Anitta³⁴, que tem 17 anos e se declara parda, heterossexual e evangélica batista, embora sem frequência assídua na igreja em que teria sido batizada. Segundo o relato, mora no bairro Pindorama, com a avó paterna, e tem pais separados e uma irmã, que mora com a mãe de ambas. A relação com os pais é conturbada, em função de traumas relacionados à violência doméstica, o que a teria levado a ser acolhida pela avó desde idade de 14 anos. Quanto à trajetória da escolarização, vivenciou uma sequência “regular” até o oitavo ano do Ensino Fundamental. No entanto, a situação teria se alterado porque, nessa etapa de escolarização, foi reprovada por duas vezes, o que a levou para EJA. Vale ressaltar que cursou os anos iniciais numa escola da região, que presta atendimento exclusivo de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, e, nos anos finais, frequentou a atual escola no 3º ciclo e atualmente está na EJA. Após as duas “bombas”, abandonou a escola por dois anos, dedicando seu tempo e atenção para a prática do voleibol, esporte que mobiliza sua energia e afeto.

Sobre as questões relacionadas ao acesso à cidade, Anitta relatou os bairros que

³⁴ Nome fictício em homenagem à cantora Larissa de Macedo Machado, a Anitta, responsável contemporânea pelo reconhecimento internacional do funk brasileiro.

conhece e chamou atenção para a sua condição de moradora em áreas próximas aos limites institucionais de municípios, o que quase sempre implicaria dificuldades de reconhecimento das responsabilidades por parte do poder executivo municipal.

Nóóóóó, eu conheço bastante, viu? Centro, Serra, Barreiro. (Tudo andando de boa, às vezes sozinha, às vezes no rolê.) Raja Gabaglia, Morro das Pedras. É muito lugar. Contagem, até que mais ou menos, só quando tiver que resolver alguma coisa que é lá em Contagem. Porque o bairro é meio que divisa. Às vezes é em BH às vezes em Contagem. (Anitta, estudante da EJA em Belo Horizonte³⁵.)

Outra questão importante no relato acima é a descrição de lugares que, embora possam estar localizados geograficamente em áreas centrais da cidade, são notadamente caracterizados como periferia, em razão dos estigmas e de seu caráter segregador (OLIVEIRA, 2017). Já no que se refere aos espaços culturais tradicionais, Anitta relata conhecer museu e teatro, por intermédio da escola, e frequentar o cinema com certa regularidade, por gosto pessoal, mas “sempre na terça-feira que é mais barato, né fêssor (risadas)”.

Quando perguntada sobre sua relação com os bailes funk, declara que já participa deles desde os 14 anos. Segundo ela, começou participando de “resenhas”³⁶, nas “domingueiras”³⁷, onde há uma estrutura mais sofisticada e onde a sensação de segurança, especialmente para os responsáveis da família, é maior. Quando foi ficando mais velha, passou a frequentar os bailes da região (*SDC, MDV e MDC*) e não deixou mais de participar. Anitta conta também que conhece inúmeros outros bailes da cidade e da região metropolitana, entre os quais cita *Palmital, Morro das Pedras, Buraco do Peru* (no Padre Eustáquio), *Barreiro, Sumaré, Serra, Coqueiros, Vilas São José e Aarão Reis*. Essa afirmação indica a importância do fenômeno em diversas comunidades periféricas da cidade.

O deslocamento para os bailes se dá, em grande parte, utilizando transporte por aplicativo, que é cotizado por quatro, lotação máxima permitida no carro. Em relação à frequência de participação, a jovem é direta em sua observação: “depende da grana, né fêssor”.

Para além da participação como mera espectadora dos bailes, Anitta é uma das

³⁵ A partir deste ponto, todas as falas dos/as jovens são retiradas de depoimentos registrados em entrevistas realizadas pelo pesquisador em maio de 2019.

³⁶ Em resumo, a resenha é uma festa funk em ambiente fechado e com cobrança de ingresso. Esse conceito será mais bem trabalhado no Capítulo 3.

³⁷ Como o próprio nome indica são festas realizadas nas tardes de domingo.

principais divulgadoras dos bailes e resenhas nas redes sociais. Ela compartilha peças gráficas produzidas por colegas com os mais de 3500 amigos no Facebook, e outros milhares de contatos no Whatsapp. É uma das administradoras de um perfil no Instagram que divulga diversos eventos funk da região de Belo Horizonte e conta com mais de 8000 seguidores. “A gente dá moral, pra fortalecer, né? Aí a galera compartilha também, né? Fora que a gente fica conhecida, famosinha né? (risadas)”.

A segunda jovem que foi tomada como sujeito da pesquisa é Ludmilla³⁸, com idade de 16 anos, autodeclarada negra, heterossexual, apesar de poucas e curtas experiências lésbicas discretamente assumidas, e católica não praticante: “acredito em Deus, uai.” Mora no bairro São Salvador em Belo Horizonte, conquanto, o registro do endereço na fatura da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA) indique o bairro Novo Progresso, de Contagem, como o endereço efetivo de moradia. Sua família é composta pela mãe, pelo irmão mais novo e pelo filho esperado, que abriga em seu útero numa gestação que já chegou à metade. Há quatro meses voltou para casa em virtude da gravidez. Durante os seis meses anteriores ao seu retorno, morou no “Morro da Vaca”, com o pai de seu filho, um jovem de 19 anos envolvido no tráfico de drogas na região. A saída de casa se deu em virtude da relação conturbada com a mãe, mas que alcançou melhorias com a novidade do bebê que está a caminho. Não conheceu o pai e teme que o próprio filho repita sua trajetória, uma vez que o ex-companheiro vivencia ameaças permanentes à existência. Impulsionada pelos riscos que vivia com o namorado, a despeito de declarar seu amor por ele, procurou a mãe e retornou ao lar anterior.

Quanto ao histórico escolar, Ludmilla vivenciou experiências parecidas com as de Anitta, embora tenha estudado, desde o início do Ensino Fundamental, na mesma e atual escola, em que cursa agora a EJA. Repetiu o nono ano uma vez e evadiu-se exatamente no período em que foi morar com o namorado. Retornou para escola de origem também no momento em que voltou a morar com a mãe. Pretende terminar e ser certificada ao final do ano e espera que o período puerperal não atrapalhe seu objetivo.

Em relação às questões relacionadas ao acesso à cidade, disse ter certa dificuldade em conhecer outros espaços. Segundo ela, prefere ficar em casa e “mexer no computador, na internet e ver vídeos”. Por outro lado, relata conhecer bem a região em que mora e a região do bairro Olhos D’Água, onde tem uma tia com quem passa a maioria das férias escolares ao

³⁸ Nome fictício em homenagem a Ludmila Oliveira da Silva, cantora, compositora e multi-instrumentista, uma das principais artistas *funkeiras* do país com renome internacional.

longo da vida. Quando perguntada sobre os espaços culturais tradicionais, contou não gostar muito de participar dos passeios da escola, mas que já esteve, justamente por causa deles, em um museu, um teatro e no cinema do Shopping Contagem, apesar de preferir fazer download via *torrent* dos filmes que são de seu agrado.

Quando a questão é o funk Ludmilla muda de postura. Passa a relatar as experiências com muitos detalhes e de maneira bastante empolgada. A narrativa ganha corpo, e suas memórias remontam ao primeiro baile em que esteve o baile do *MDV*. Acompanhada pelo irmão mais novo e um primo mais velho, que ia se apresentar num batalha de *passinho*³⁹, participou ativamente: cantou, dançou, bebeu e beijou na boca. Diversão completa. “Foi malado demais. Nós saiu de lá de madrugada, eu e meu irmão falamos que ia querer voltar. Aí meu primo falou que era só colar.”

A partir daí, Ludmilla começou a frequentar os bailes da região (*SDC*, *MDV* e *MDC*) e outros em outras *quebradas*, como o *Serra*, o *Morro das Pedras*, o *Barreiro* e *Sumaré*. Foi num desses bailes que ela conheceu seu namorado. “Ele tava num canto, fêssor. Bem *chavoso*, com uma *tatoo* no braço. Aí ele chegou e falou que eu era a mina mais bonita do baile. Aí cê sabe, né? Apaixonei. Depois eu fui descobrir que era lá do *MDV*. Mó coincidência!”

Atualmente, Ludmilla, além de participar com frequência dos bailes, elabora peças gráficas para divulgação. Como sempre foi ligada às questões tecnológicas, encontrou na função de edição de vídeos e imagens uma alternativa para contribuir com a organização das festas e, eventualmente, ganhar alguma remuneração pelo trabalho. “Uai, tem resenha que os caras até me pagam, tipo 50 reais, se ficar doido. Aí nesses eu capricho, pego a foto dos MC e dos DJ e coloco num fundo mais maneiro.” As peças gráficas e vídeos são editados num notebook que ela comprou recentemente de um tio. Os softwares são pirateados e a internet é a fonte da maioria das imagens, que, após serem modificadas, não possuem mais direitos autorais. Depois de finalizadas, as produções são entregues aos clientes, que começam a espalhar o material nos grupos de Whatsapp e nos perfis do Facebook e Instagram até alcançarem o público potencial. Um detalhe importante é o fato de serem confeccionadas peças diferentes, com e sem o endereço do local onde a festa ocorrerá. Essa é uma estratégia para dificultar a presença de possíveis fiscais e/ou da polícia e garantir que o evento ocorra

³⁹ Esse conceito será mais bem explorado no Capítulo 3.

com mínimo de transtornos possíveis.

O terceiro jovem que nos empresta suas experiências aqui nesta pesquisa é Claudinho⁴⁰, que tem 15 anos de idade e se identifica como negro heterossexual e sem religião. É o irmão mais novo de Ludmilla, portanto compartilha a mesma composição familiar e a mesma moradia descritas anteriormente.

Em se tratando da escolarização, Claudinho estudou, a exemplo da irmã, apenas na atual escola. Quase concluiu o Ensino Fundamental no ano passado, quando foi reprovado no nono ano. Como completou 15 anos em janeiro, efetivou sua matrícula na EJA e estuda na mesma sala que a irmã, no turno noturno da EMDASA. Diferentemente dos outros três sujeitos da pesquisa, talvez por ser o mais novo, não esteve afastado da escola por nenhum período, apesar da frequência no último ano não ter sido assídua. Também deseja concluir o Ensino Fundamental no fim do ano e ingressar no Ensino Médio noturno, na escola em que seus antigos colegas estão.

Sobre sua circulação na cidade, Claudinho admite conhecer muitos espaços. Segundo ele, sempre auxiliou o tio, que durante o dia trabalha como gesseiro. As obras em que o tio trabalhou foram muitas e em diversos lugares da cidade. Pretende, tão logo faça 18 anos, tirar a carteira de moto e trabalhar como entregador, como esse mesmo tio trabalha no período da noite. Conhece espaços como museu, teatro e cinema em decorrência das atividades externas propostas pela escola, mas não gosta de muito de frequentá-los.

O destaque na biografia de Claudinho fica a cargo das relações com o funk, já que é muito conhecido localmente como um grande dançarino, que executa e cria *passinhos* que são um sucesso nas redes sociais nos bailes da região. “A gente fica suave fêssor, sabe que isso é trabalho duro e que a família fortalece porque é embrazado”. Seu perfil no Instagram conta com 28.600 seguidores, e as visualizações de seus vídeos dançando somam mais de 15 mil. Além disso, o artista recebe o patrocínio de uma loja local que comercializa moda masculina e feminina no melhor estilo *funkeiro*.

Sua inserção nos bailes se iniciou por influência do primo, que já se apresentava nas batalhas de *passinho* da região. Desde então começou a treinar a dança e inovar nas coreografias e chamou a atenção dos colegas nos bailes e nos vídeos postados nas redes sociais. “Quando eu era mais novo, vi que meu primo dançava muito. Aí pedi ele pra me

⁴⁰ Nome fictício em homenagem a Cláudio Rodrigues de Mattos, ex-membro da dupla “Claudinho & Buchecha”, falecido em 2002. Grande referência do funk nacional na década de 1990.

ensinar e a gente começou a treinar. Depois eu fui pegando as manha e comecei a filmar com o meu parceiro Buchecha⁴¹, os mano começaram a curtir e a gente foi fazendo mais”. A partir daí Claudinho começou a se apresentar em inúmeros eventos, com concentração no *SDC* e *MDV*. Atualmente, apresenta-se também em outros bailes, de outros territórios da cidade, como o *Morro das Pedras*, *Sumaré*, *Vila São José* e *Aarão Reis*. Nos últimos meses, Claudinho tem se aventurado na composição e no novo trabalho, de DJ. Sua plataforma no SoundCloud⁴² tem três faixas divulgadas, que foram realizadas em parceria com outros DJ e somam mais de 100 mil reproduções.

O quarto e último sujeito da pesquisa é Marlboro⁴³, que também tem 17 anos, autodeclarado pardo, heterossexual e evangélico da Igreja Universal do Reino de Deus, a despeito de não ter frequentado os cultos nos últimos tempos. Mora na Vila da Paz, em Belo Horizonte, que faz divisa com o “Morro dos Cabritos”, com a mãe e a irmã, de 10 anos de idade. A relação é de cuidado com a mãe e a irmã desde que seu pai saiu de casa, há aproximadamente quatro anos. Quanto à trajetória da escolarização, nos anos iniciais, estudou numa escola estadual que oferece exclusivamente este atendimento, e, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, mudou-se para a EMDASA. Foi reprovado no 7º ano, mesmo período em que o pai abandonou a família, e permaneceu sem estudar até o ano passado, quando se matriculou na EJA, mas acabou sendo retido por não atender à frequência exigível. Retornou à escola este ano e pretende ser certificado, afinal completa 18 anos no início do 2º semestre. É o único que tem trabalho formal. Está empregado como jovem aprendiz numa concessionária de motocicletas, onde trabalha na organização dos arquivos da loja.

Quando questionado sobre sua mobilidade urbana, relatou conhecer muitas regiões, assim como Anitta, vinculadas à periferia, contudo destacou que já esteve em bairros como a Savassi e o São Pedro para se apresentar como DJ em eventos fechados em duas casas noturnas da região. “Ah fêssor, é baile de playboy né? Eles bebem *Skol Beats* com *Redbull*. As mina tudo branquinha e loirinha. A gente toca né? Mas não é embrazado igual nas quebradas não, mas paga bem”.

⁴¹ Nome fictício em homenagem a Claucirlei Jovêncio de Souza, que foi companheiro de Claudinho de 1992 a 2002.

⁴² SoundCloud é uma plataforma *online*, de cadastro gratuito, que permite a publicação de áudio. É muito utilizada por músicos profissionais para registro e divulgação de seus trabalhos.

⁴³ Nome fictício em homenagem a Fernando Luís Mattos da Matta, o DJ Marlboro, precursor que foi o grande responsável pela popularização do funk carioca no território nacional. Produziu artistas e músicas que marcaram a história do funk brasileiro a partir do final da década de 1980.

Sobre os equipamentos culturais tradicionais, relata ter ido ao museu e ao teatro apenas em atividades escolares. Já no cinema, é um frequentador mais assíduo. “Eu curto os filmes da Marvel, tipos Vingadores, sabe? Semana passada mesmo, eu fui lá ver o Ultimato. Minha irmã até queria colar comigo, mas só podia 12 anos né? Aí fui só com a namorada.”

Marlboro é um DJ relativamente conhecido na cidade. Como já dito, apresentou-se inclusive em bairros ricos da capital, contratado por organizadores de casas noturnas. Ele tem produzido músicas e vídeos-clipes que circulam nos celulares de muitos jovens participantes dos bailes. Tem logomarca criada e divulga seu trabalho sempre com ela estampada no material. Toca com frequência nos bailes do *SDC*, do *MDV* e *MDC*.

A atividade se iniciou depois de frequentar alguns bailes como espectador e observar a forma como os DJ se apresentavam e o modo como eram tratados pelas pessoas.

Eu, tipo gostei, vi como que os cara fazia e como que as pessoa gostava deles. Aí faz dois anos e meio mais ou menos que eu já mexia. Só não divulgava. Aí um dia um menino subiu o beco e falou que tava querendo fazer uma música. Aí ele cantou. Eu nem falei nada com ele. Aí fui olhar uns vídeos no YouTube e vi uns tutoriais, uns vídeos que eles ensinam a fazer música. Aí peguei e fiz a música desse menino. Aí comecei a gostar e fui continuando. Eu produzia né? Tocar na festa mesmo, faz um ano e meio que eu toquei na primeira festa. Daí não parei mais. (Marlboro, estudante da EJA em Belo Horizonte.)

Marlboro possui, em sua plataforma no SoundCloud, nove faixas publicadas, que somam mais de 300 mil reproduções. Os vídeos no YouTube somam mais de 40 mil visualizações.

No que diz respeito ao processo de produção das músicas, ele reconhece, explicitando grande noção de consciência de classe, as diferenciações em relação aos profissionais que podem arcar com custos de ferramentas de mais qualidade. “Quem tem menos condição usa o notebook mesmo, com software tipo o *cracked*⁴⁴. Quem tem mais condição tem uma CDJ⁴⁵ para tocar junto com notebook”.

Em todos os depoimentos trazidos pelos/as jovens da pesquisa, aparecem questões acerca do preconceito de que são vítimas em função das suas origens periféricas. Embora todos eles alcancem relativa aceitação nos meios em que se identificam, quando, porventura, se arvoram em deslocamentos para espaços diversos dos periféricos, são condenados por olhares, falas e atitudes reveladores de barreiras invisíveis que teimam em permanecer em

⁴⁴ Meio utilizado para quebra de licença de softwares pagos a fim de tornar seu uso livre, sem necessidade de registro.

⁴⁵ Abreviação de Compact Disc Jockey. Aparelho com recursos específicos, utilizado por DJs para tocar músicas armazenadas em CD, DVD e Pendrives.

nossa sociedade. São tratados a partir de estigmas intencionalmente difundidos para consolidar a segregação no espaço urbano. De acordo com Goffman (1988), o estigma teve sua origem na Grécia antiga e em síntese se referia a

Sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN: 1988, p. 11.)

Goffman (1988), tomando como referência a origem do termo, passa a definir como estigma a marca simbólica que não apenas avilta um determinado grupo, mas que passa a ser incorporada por ele. Assim, o fato de alguém ser segregado pelo lugar onde mora deixa de ser um problema para os que internalizaram o estigma. No caso, os indivíduos passam a adotar uma postura intimidatória para com aqueles que os discriminam pelo endereço. Isso pode ser visto em momentos de tensões, em que o estigmatizado passa a assumir a identidade deteriorada. “Você não sabe com que está falando, onde moro e com que me relaciono!”

De tal sorte, as relações se tornam um elemento importante para se compreender por que determinados sujeitos assumem uma identidade deteriorada. Como exemplo, Goffman (1988) cita o caso de um criminoso que, para frequentar uma biblioteca, precisa se certificar de que aqueles que o classificavam como *“perigoso bandido”* não estariam notando sua chegada em um espaço identificado com de cultura e conhecimento. “Lembro-me de que, mais de uma vez, por exemplo, ao entrar numa biblioteca pública perto de onde eu morava, olhei em torno duas vezes antes de realmente entrar, para me certificar que nenhum de meus conhecidos estava me vendo” (GOFFMAN, 1988, p.6).

Do mesmo modo, Marlboro, ao descrever a importância de sua imagem para sua identidade e seu trabalho, relata a escolha cuidadosa das roupas, do boné, das correntes e do uso da linguagem, fundamentais na sua apresentação diante de seu público. Ao mesmo tempo, indica que essa mesma apresentação é motivo de cerceamento e olhares censores quando se movimenta por outros espaços, para além do seu território periférico, denunciando explicitamente os estigmas sobre esses jovens.

Entra eu e um mano de boné, o segurança vai ficar atrás de nós a todo momento até nós saí do shopping. Deixa entrar numa loja então, tipo Americanas, 1001 festas, de boné, tatuagem no pescoço, risco na sobancelha eles já fica tipo (...), pra eles não é

bem visto, é meio pinxado. (Marlboro, estudante da EJA em Belo Horizonte⁴⁶.)

Ao mesmo tempo, mesmo quando circulando pelo próprio território, há impedimentos físicos realizados pela força policial local. Marlboro, quando perguntado se já havia sido abordado em algum momento pela polícia responde: “Todo momento na rua, hã, esses dias eu fui comprar pão seis horas da manhã, já me pôs na parede, no meio da avenida, na esquina do meu barraco, eu ia comprar pão, chovendo e eles me pararam”.

O relato de Marlboro corrobora o discurso hegemônico que designa a periferia e seus sujeitos como algo e alguém que devam ser colocados sob suspeita e que reúnem avaliações de negatividade e até de medo, pois precisam ser evitados e consertados. GOFFMAM (1988) chama nossa atenção para o fato de que um estigma não é honroso ou desonroso em si. Trata-se de uma situação que ganha sentido na relação. O estigma revela o jeito como alguém é visto, de forma pejorativa, e as formas pelas quais ele quer ser visto.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. Por exemplo, alguns cargos nos Estados Unidos obrigam seus ocupantes que não tenham a educação universitária esperada a esconder isso; outros cargos, entretanto, podem levar os que os ocupam e que possuem uma educação superior a manter isso em segredo para não serem considerados fracassados ou estranhos. (GOFFMAM, 1988, p.6.)

Para o autor, essa estratégia se baseia na ideia de que o estereótipo representa de fato seu detentor, na perspectiva de as pessoas manterem certa linearidade nas suas visões de mundo e “acreditarem que a personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser”. (GOFFMAN, 1988, p. 25).

Observe que Marlboro busca usar roupas e adereço que atendam às expectativas de seu grupo, mesmo que isso implique receber batidas policiais e ter sobre si olhares censores de grupos alheios.

Entretanto, como nos lembra MC Das Quebradas na epígrafe deste capítulo, é importante ressaltar que na periferia “sobra cidadão de bem, falta saneamento básico”. Os movimentos contra-hegemônicos deveriam ser tarefa de todos os que se vinculam à educação

⁴⁶ Depoimento registrado em entrevista realizada pelo pesquisador em maio de 2019.

numa perspectiva popular. Cabe, pois, à escola resistir ao discurso segregador e construir outros olhares, outros discursos e outras pedagogias (ARROYO, 2012), assim como fazem os jovens adolescentes da EJA. Isso nos leva ao próximo capítulo.

Capítulo 3: Reexistir: o funk e identidades periféricas juvenis.

Conheço o meu lugar⁴⁷

Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
 Não sou da nação dos condenados!
 Não sou do sertão dos ofendidos!
 Você sabe bem: Conheço o meu lugar!

Neste capítulo serão abordadas as possibilidades de resistências, mesmo que em níveis menos organizadas, construídas na periferia e os envolvimento dos jovens adolescentes em semelhantes empreitadas. Além disso, serão apresentados os processos de afirmação das identidades juvenis periféricas e o movimento de transição dos estigmas (GOFFMAN, 1988), disseminados pelos discursos hegemônicos, para os emblemas (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019) adotados pelos jovens adolescentes que, assim como Belchior, conhecem bem seu lugar no mundo e afirmam rotineiramente seus direitos a tal lugar explicitando a complexidade de seus modos de ser e estar no mundo, suas culturas e suas identidades.

A segregação consequente da invisibilização que discutimos no início do capítulo anterior provoca, seguindo uma espécie de aplicação da Terceira Lei de Newton, processos reativos, que desencadeiam uma série de insurgências contrárias a concepções simplistas e maniqueístas e recolocam a existência periférica sob outra percepção. Nesse sentido, resistir aos discursos e práticas segregadores é reexistir sob uma nova égide que não hierarquiza a diferença. Pelo contrário, reconhece o potencial colaborativo da diversidade para sociedade. Por isso o emprego da expressão “reexistir”, assim grafada, é reiterado aqui: a resistência ao discurso hegemônico sobre a periferia e os jovens periféricos é uma estratégia de retomar a sua existência retirada, tanto no nível simbólico quanto no físico⁴⁸. A organização de espaços e alternativas de lazer nos territórios periféricos se configura como resposta reativa às ausências de políticas de cultura, lazer e bem-estar nas periferias. É também uma resposta reativa à tentativa de criminalização das culturas periféricas, sobretudo as juvenis, que permanecem se afirmando, reafirmando, resistindo e reexistindo no cenário social. apesar da sistemática ofensiva da mídia, do Estado e dos valores conservadores das classes dominantes.

⁴⁷ Composição de Belchior. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/belchior/44452/>. Acesso em 10 de junho de 2019.

⁴⁸ Sobre a eliminação da juventude negra periférica, conferir GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de outubro de 2019.

3.1. Da reexistência: periferia e cultura do funk

Rap do Silva⁴⁹

(...) Era só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
(...) O funk não é modismo, é uma necessidade
É pra calar os gemidos que existem nesta cidade
Todo mundo devia nessa história se ligar
Porque tem muito amigo que vai para o baile dançar
Esquecer os atritos deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o DJ detonar (...)

A despeito de, como já dissemos, a invisibilização do outro ser intencional, sistemática e categórica, ela não passa de tentativa, repetida e permanente da sociedade capitalista. Afinal, os sujeitos que são objetos desta invisibilização são sujeitos produtores de cultura e saberes e articulam, na medida em que se reconhecem, para enfrentar os processos de exclusão e negação de suas existências como oprimidos, alternativas de resistência, mesmo que entremeadas de conformismo, conforme destaca CHAUI (1993)⁵⁰. O movimento frequente – ora planejado e consciente, ora inconsciente e intuitivo, seja coletivo, seja individual – é o de alargar as fronteiras delimitadas para o espaço (geográfico e simbólico) da periferia.

Nessa linha, inúmeros processos podem ser identificados. Desde a simples *pixação*⁵¹ na carteira da sala de aula, em que a grafia identifica e ao mesmo tempo esconde o autor do ‘delito’, até ações planejadas e organizadas coletivamente para afirmar a existência periférica em contraposição ao processo de silenciamento e isolamento imposto pela ideologia dominante, como os *rolezinhos* e os *bailes de favela*.

As atividades de resistência se apresentam como processos afirmativos da identidade e

⁴⁹ Composição de MC Bob Rum. Disponível em: <https://www.letras.com.br/bob-rum/rap-da-silva>. Acesso em 18 de junho de 2019.

⁵⁰ Ao apresentar sua análise sobre a cultura popular no Brasil, Marilena Chauí destaca o processo complexo de construções populares que historicamente alternam – em certa medida no mesmo tempo-espaço – movimentos de resistência à cultura dominante e de conformismo diante da enorme força opressora que ela exerce. No caso da cultura do funk, a reprodução do machismo estrutural da sociedade, efetivado na coisificação da mulher que aparece em algumas letras ou no fato dos ingressos de algumas entradas serem gratuitas se estiverem de biquíni, por exemplo, pode ser, nessa perspectiva, categorizada como conformismo. Afinal se estrutura nos mesmos moldes da misoginia dominante em nossa sociedade patriarcal, que, de forma análoga ao fetichismo da mercadoria capitalista, denunciado por Marx n’O Capital, objetifica valores tipicamente subjetivos, como as relações de gênero. Entretanto, segundo a autora – ponto sobre o qual tem nossa completa concordância, é importante reconhecer que essa complexidade não minimiza as iniciativas de resistências elaboradas pela classe popular. Para aprofundar essa discussão ver CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

⁵¹ Utilizamos aqui a palavra “*pixação*”, grafada com “x”, em substituição à palavra “*pichação*”, para demarcar posicionamento ideológico que reconhece o *pixo* como manifestação artística e política legítima em contextos urbanos na perspectiva de apropriação da cidade. Para aprofundar essa discussão ver PIRES, A.O. S. A PIXAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA CIDADE: o pixador como formador do cenário urbano. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: 2017.

da origem periférica. Na organização dos bailes, por exemplo, desde a produção, divulgação, peças de marketing e venda de ingressos até a contratação de músicos (MC's e DJ's), tudo passa pela afirmação da origem. A música tocada e dançada é produzida por artistas da periferia. O funk que *rola* durante toda a madrugada é produzido e reproduzido por autores da favela, tanto do âmbito local como convidados de outras comunidades.

Os participantes dos bailes são em sua maioria os moradores da comunidade local, que têm frequência assídua nos diferentes locais em que as festas são organizadas. Além disso, há sempre uma rotatividade desses locais, de modo a garantir uma integração dos espaços da periferia. O objetivo fundamental é criar um espaço de lazer na própria comunidade. Um espaço em que a dança seja garantida e novas relações interpessoais sejam propiciadas, além de um espaço de *catarse*, como diz a epígrafe desse texto, “pra calar os gemidos que existem nesta cidade”.

Um aspecto interessante, como já dito, é o fato de, apesar de toda a organização se dar em tempo anterior suficiente, a divulgação do local exato só ser realizada nas vésperas do acontecimento. Trata-se de uma precaução em relação à presença da polícia, que, em muitos casos, aparece para *lombrar* a diversão e provoca seu encerramento antes da hora prevista.

As festas da cultura funk são exemplos típicos de criação de alternativas, dentro dos limites da fronteira, que constroem possibilidades de dissonar do discurso corrente sobre a negatividade da periferia. Os espaços relegados para a permanência dos sujeitos da periferia têm limites definidos e são constantemente reafirmados pelo aparato de defesa do centro. Aqueles espaços físicos são sempre marcados por ausência de políticas públicas, especialmente das que tratam de lazer e cultura. Deste modo, as camadas populares encontram soluções paliativas para ressignificar o espaço da rua e tomar para si a tarefa de resistir aos processos de invisibilização.

Por outro lado, os *rolezinhos* acabam por provocar mais tensão na cidade porque trazem para a cena principal o deslocamento dos sujeitos. Denunciam o desarranjo social ao apresentar sujeitos da periferia “invadindo” o centro. Sujeitos fora de seu lugar. Pelo simples movimento de saírem da periferia, com seus corpos, roupas e linguagens, e começarem a circular pelos espaços não destinados a eles, os jovens acabam por desvelar o que forçosamente tenta ser encoberto pela classe dominante: a existência da periferia. Assim, mais um processo de resistência se descortina ao reafirmar a presença da periferia e a interdependência entre os dois lados da moeda periferia\centro.

Há ainda inúmeros outros processos que podem ser lidos como resultado de ações de resistência e afirmação da existência da periferia para além de suas ausências e problemas sociais. Entre eles as associações de moradores, as organizações da cultura do hip hop, as cooperativas e organizações de trabalhadores. E ainda diversas estratégias que priorizam os aspectos da sociabilidade e convivência coletiva, tão positivamente presentes nas comunidades como expressa também um trecho da epígrafe: “tinha boa vizinhança, era considerado”. O recorte, porém, dessa pesquisa concentrou-se, como se sabe, na investigação das festas relacionadas à cultura do funk. Em grande medida, tal estudo é corroborado por Dayrell (2005), que já apontava o tamanho da importância dessa temática na socialização das juventudes nos centros urbanos. No que tange à essa importância, o jovem Claudinho, quando perguntado acerca do motivo de se envolver tão profundamente com o funk, responde em linguagem juvenil com uma boa pitada de *mineirês*: “não consigo explicar, é bão, um ritmo pela órdi, mil grau, um trem diferente”.

Portanto, os bailes de favela podem ser considerados exemplos particulares da construção de espaços de afirmação das positivities presentes na periferia. Em primeiro lugar, eles possibilitam o acesso ao lazer em espaços historicamente relegados ao baixo investimento cultural. Em segundo lugar, especialmente para os/as jovens, abrem-se como espaços de sociabilidade importantes, onde seus frequentadores são reconhecidos e valorizados pelos seus pares e demais atores sociais. Em terceiro, mobilizam uma economia local real e simbólica, que envolve trabalhos artísticos, culturais e logísticos nos eventos.

O conceito de sociabilidade aqui trazido é alinhado com a perspectiva de Simmel (1983) e Frúgoli (2007) muito bem sistematizada por Nonato *et al* (2016).

(...) a sociabilidade se refere a uma forma específica de interação, que possui algumas características próprias. O conceito foi criado no campo da Sociologia, norteado pela pergunta “Como a sociedade é possível?” Para Simmel (1983), a sociabilidade é uma maneira básica de associação entendida como “social, pura, forma lúdica arquetípica de toda a socialização humana, sem quaisquer propósitos, interesses ou objetivos que a interação em si mesma” (FRUGOLI 2007, p. 9). O caráter fortuito, gratuito e mesmo lúdico dessa modalidade de interação se expressa na conversação livre e nas inúmeras atividades de entretenimento e fruição do tempo, cujo objetivo principal reside no prazer de “estar sociado”, ou, simplificando, “estar junto”. E esse estar junto tem uma especificidade: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o Outro e para o Outro. (NONATO et al, 2016,p. 271.)

Dessarte, a sociabilidade pressupõe uma interação social horizontalizada, na qual, para

além do respeito entre os sujeitos, há o reconhecimento recíproco de suas identidades e valorização das características compartilhadas e diversificadas que apresentam. Um exemplo bastante ilustrativo disso é trazido no texto da epígrafe que abre este item, na expressão “era considerado”. Outro exemplo interessante é o relato de Marlboro, já trazido aqui, sobre como o fato de ser DJ, nos bailes, mobiliza a admiração e as relações de amizade dos colegas, que reconhecem essa função com importante e valorizam o seu realizador.

Neste ponto, é importante explicitar alguns conceitos importantes relacionados à cultura do funk. Vale ressaltar que a descrição dos conceitos aqui trazidos foi elaborada a partir dos relatos dos jovens adolescentes e das observações em campo e representa um esforço de sistematizar processos complexos da realidade. Portanto, por ter aqui uma função estritamente analítica, não se constitui sob o mesmo rigor de um glossário ou dicionário formal acadêmico.

Os primeiros conceitos que são fundamentais se referem aos *bailes*, *resenhas* e *sociais* e suas devidas diferenciações. O *baile* pode ser definido como um espaço de lazer e sociabilidade realizado em ambiente aberto, geralmente nas ruas ou becos de comunidades periféricas e de entrada gratuita. Em alguns casos há palco e aparelhagem de som e vídeo para apresentação de artistas funkeiros locais. Como já dito anteriormente, o local exato não é divulgado até a aproximação de sua execução, conforme pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 – Peça gráfica de divulgação do *Bailão do SDC*



Fonte: Perfil @bailesdebh_oficial no Instagram

Já a *resenha* pode ser descrita como um baile mais intimista, geralmente em ambiente fechado e com cobrança de ingresso. Normalmente há diferenciação de preço para homens e mulheres. A estrutura é mais refinada, e em alguns casos há comercialização de bebidas e comidas nos moldes *open bar* e *open food*. Por se tratar de uma festa financiada pelos participantes, há maior investimento também na elaboração do material de divulgação. E, da mesma forma, não anuncia endereço, pelos motivos já indicados anteriormente ao longo texto. Essas observações podem ser constatadas na Figura 7.

Figura 7 – Peça gráfica de divulgação da Resenha Maluca



Fonte: Perfil DJZaell MDV no Facebook

Por sua vez, a *social* é um *baile* ou uma *resenha* que tem um homenageado. A *social* leva o nome da pessoa que a promove ou o de um homenageado que faz aniversário ou comemora alguma data especial. Como nos demais casos, há a elaboração de diferentes materiais de divulgação, afinal alguns deles são compartilhados apenas nas vésperas ou no dia agendado para a festa ocorrer, como é o caso da peça gráfica da Figura 8.

Figura 8 – Peça gráfica de divulgação do local da Social do Foca



Fonte: Perfil @social_do_focanoInstagram

Outro conceito central na cultura do funk é o *passinho*, que surgiu nas favelas cariocas, explodiu em 2008 e se alastrou por todo o território nacional. Trata-se da nova forma de dançar o funk, que tem a base no tradicional *passinho Miami*, popular na década de 1990, e ganhou adaptações locais em vários pontos do Brasil, como o *passinho do Romano*⁵², em São Paulo, o *passinho Malado*⁵³, de BH, que “bombou” no primeiro semestre de 2019, e o mais recente sucesso nacional, o *passinho dos Malokas*⁵⁴, do Recife.

Além desses conceitos, outros dois, MC e DJ, que foram apropriados da cultura do hip hop, são centrais também na cultura do funk. MC é abreviação de “Masters of Ceremony”, Mestre de Cerimônias, e identifica quem conduz e apresenta as festas. Na produção das músicas de funk geralmente é quem faz o vocal. Pode ou não participar como compositor. DJ é abreviação de “Disk-jockey”, o responsável pela seleção, execução e, em muitos casos,

⁵² Cf. reportagem do Kondzilla. Disponível em: <https://kondzillaold.wpengine.com/em-tempos-de-sarrada-o-passinho-resiste/>. Acesso em 15/11/2019.

⁵³ Cf. reportagem do Kondzilla. Disponível em: <https://kondzilla.com/passinho-malado-de-bh-e-o-novo-passinho-mineiro/#materia>. Acesso em 15/11/2019.

⁵⁴ Cf. reportagem do Kondzilla. Disponível em: <https://kondzilla.com/m/conheca-o-passinho-dos-maloka-de-recife/#materia>. Acesso em 15/11/2019.

composição e produção das músicas que são tocadas nas festas da cultura funk. Resumidamente, o DJ é responsável pelo instrumental, enquanto o MC é responsável pelo vocal das faixas musicais.

Somam-se ainda dois outros conceitos mais gerais que ganham conotações específicas quando aplicados à perspectiva do funk. São eles *promoter* e *designer*. O *promoter* é o divulgador das festas. Trabalha nas redes sociais compartilhando as peças gráficas, mensagens e indicação dos “convites” para os *bailes*, *resenhas* ou *sociais*. Precisa ter muitos amigos no Facebook, muitos seguidores no Instagram e muitos contatos no Whatsapp. O *designer* é quem elabora as peças gráficas e realiza a edição de vídeos para a divulgação das festas. Geralmente é solicitado pelo organizador dos eventos para elaborar os materiais necessários à publicidade.

Inúmeros outros conceitos orbitam a cultura do funk e são importantes para a compreensão mais detalhada da temática. Entretanto, não é nosso foco detalhar além dos conceitos fundamentais aqui trazidos, mas apenas trazer ainda algumas das gírias mais comuns nesse universo, dada a importância da linguagem específica na construção das relações juvenis periféricas. Na mesma perspectiva da abordagem dos conceitos, este pequeno registro tem função estritamente descritiva, a fim de permitir melhor compreensão nas descrições que ousamos realizar.

O termo *bonde* se refere a um grupo de amigos e aparece também na variação *tropa*. *Brotar* significa aparecer, fazer-se presente, comumente trocado pelo sinônimo *piar*. *Chavoso* é uma expressão utilizada com muita frequência e faz referência a algo agradável, bonito. A princípio se referia a um estilo que pode chamar a atenção de policiais, daí a origem estar na expressão *chave de cadeia*. *Embrazar* significa curtir, divertir-se. *Lombrar*, como já foi explicado anteriormente é utilizado para expressa dar errado, estragar. *Malar* é o oposto de *lombrar* e significa fazer algo muito bom, alcançar o sucesso. *Pinxado* é um adjetivo que indica mal visto, inadequado. A locução *sem brava* é análoga a expressão verdadeiramente, sem dúvidas. A interlocução *xaina* quer dizer algo ruim demais. Já a expressão *Xia*, uma espécie de coringa das gírias, é usada quando se deseja que o interlocutor fale, “mande a real”. *Xia* também pode ser usado para concordar com alguém.

Todos os sujeitos descritos aqui se mobilizam para realizar a atividade coletiva do *baile*. Cada um deles/as, cumprindo suas tarefas para contribuir com a construção de algo que seja interessante para todos. Anitta, quando solicitada a descrever o *baile*, diz: “quando a

gente chega já tem o espaço separado, muita gente da nossa idade. Aí chega os carros com som. Tem lugar que contrata uma caixa de som, MC, o DJ coloca um palco direitinho para eles cantar e tal. Geralmente é o dono da favela, um conceituado lá dentro. Aí o som começa e a galera vai dançar e curtir e embraçar (risos). É da hora demais!''.

É preciso destacar que a sociedade, a partir das perspectivas da classe dominante, mantém uma série de aparatos para sua conservação, que são acionados sempre que se julga necessário. Assim, apesar de a periferia se movimentar no sentido de construir alternativas às práticas segregadoras historicamente construídas, os aparatos conservadores se enrijecem para manter a situação na forma em que se encontra. Um exemplo característico é relatado pela jovem Ludmilla, narrando uma participação num baile que foi encerrado pela polícia.

O último que eu fui lá no Morro das Pedras os polícia tava lá era de rolê e o som altão. Aí deu três horas eles lombrou. Olha só para você ver: eu cheguei lá meia-noite. Deu uma hora da manhã eles tavam lá na porta do bar, conversando, falando alto, rindo, conversando com o cara lá. Aí o som abaixou um pouco. Aí eles foram embora. Quando deu três horas no prego, os mesmos que tava lá veio assim com as dozona na mão. Cabô. Cabô

Pesquisador: Aí foi correria?

Nem precisou não porque eles não deu tiro. Foi suave. Se eles fizessem isso pelo menos estava bom. Aqui no bairro eles chegam já dando tiro e tacando bomba. Lá quando eles tava andando lá no Morro das Pedras, os cara baixou o som e eles passaram o pano pras coisas erradas né? Deixou a gente curti. Tipo uma mão lava a outra. Agora aqui no bairro eles não passa pano não, aqui é xaina. Aqui eles já desce da viatura com o borralho na mão, é bala de borracha. Bomba. Xaina demais! (Ludmilla, estudante da EJA em Belo Horizonte⁵⁵.)

O interessante na leitura do relato é atentar para o lugar intermediário que os policiais ocupam. Trata-se de uma identidade complexa e em alguns casos contraditória, pois representam o aparato conservador da sociedade, por um lado, e, por outro lado, convivem rotineiramente com as partes mais tensas das realidades periféricas. Assim, acabam criando estratégias de negociação em alguns casos e agindo de forma violenta em outros.

Outra questão intrigante é o fato de que a determinação do tempo e do espaço do baile, apesar da organização e do planejamento serem iniciativa dos sujeitos da periferia, se dá em função de sujeitos de fora dela, os policiais. Isso reforça o alerta de Machado e Noronha (2002) que explicita

⁵⁵ Depoimento registrado em entrevista realizada pelo pesquisador em maio de 2019.

como a violência policial tem uma dinâmica própria, fundada em concepções e políticas social e racialmente discriminatórias, é inevitável que pessoas comuns, inocentes sejam objeto da brutalidade policial, que não se justifica mesmo contra os chamados “marginais”. Para estes, existe a lei, que devia existir também para o policial que mata sem motivo legítimo, que humilha, agride, espanca, tortura. (MACHADO e NORONHA, 2002, p.219.)

Assim fica claro que a diferenciação das abordagens e do tratamento do próprio território pela polícia se dá em virtude da segregação de classe e do racismo institucional, que corroboram a ideia do controle e do poder policial sobre as atividades realizadas em territórios periféricos.

E justamente pelo aumento das abordagens policiais nos bailes dos territórios do *SDC*, *MDV* e *MDC*, sobretudo no último ano, os organizadores têm priorizado a realização das *resenhas* em detrimento dos *bailes*, conforme relato de Anitta.

Hoje o pessoal não tá fazendo mais *baile* muito não. Tipo um por mês. Eles, tipo tava fazendo mais *resenha*, em lugar fechado por que lombra menos. Se ninguém denunciar né? (risos) Aí eles tão procurando um bar, um galpão para fazer as *resenha* sabe?(Anitta, estudante da EJA em Belo Horizonte⁵⁶.)

Trata-se de mais um impedimento de uma possibilidade mais democrática, gratuita, para privilegiar espaços com controle mais efetivo e que restringem, em certa medida, a participação dos sujeitos.

As descrições aqui trazidas se apresentam na perspectiva de exemplificar as possibilidades de enfrentamento aos discursos que colocam a periferia sob olhares de menosprezo e discriminação. Em vista disso, há que se reconhecer a enorme potencialidade de criação de estratégias de efetivação do direito numa perspectiva de apropriação e resistência.

Sendo assim, a periferia, que, na lógica hegemônica, é classificada como inferior, insurge-se contra essa concepção excludente e recoloca sua existência sob outra percepção. Neste sentido, resiste aos discursos e práticas segregadora e reexiste sob outra égide, que não hierarquiza a diferença. Pelo contrário, reconhece o potencial colaborativo da diversidade para a sociedade e força a inversão de perspectiva que concentra a negatividade da sociedade em si mesma.

Não se trata obviamente, como já dito aqui, de romancear as dificuldades vivenciadas

⁵⁶ Depoimento registrado em entrevista realizada pelo pesquisador em maio de 2019.

na periferia. A proposta é apenas deslocar o olhar para romper com o discurso dualista e encarar as realidades na complexidade que se apresentam. Validar as positivities da periferia é o primeiro passo para descortinar práticas excludentes e efetivar as mudanças necessárias à diminuição das desigualdades sociais tão marcantes na EJA.

3.2. O papel do funk na construção das identidades periféricas juvenis

AmarElo⁵⁷

(...)Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir (...)

Diante dos conhecimentos elaborados a partir desta pesquisa, não se pode deixar de afirmar a importância do funk na construção das identidades juvenis periféricas. O processo das vivências das relações com outro mediado pela cultura do funk promove afirmações e negações na construção dos modos de ser dos jovens que se aventuram na vida em sociedade.

Uma nota importante sobre a questão da construção das identidades é sua articulação com a cultura, ou melhor, culturas no plural. Sobre a noção de culturas juvenis, afirmamos, em uníssono com Daryrell (2007 e 1996), que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1110). Nesse aspecto, a construção das identidades periféricas juvenis aparece aliada às expressões culturais como dimensões da condição juvenil. Para compreender esse movimento, é preciso levar em conta a dimensão da ‘experiência vivida’. “Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada.” (DAYRELL, 1996, p. 140)

Dessa maneira, afirmar, em seus corpos, em suas roupas, em suas linguagens, a

⁵⁷ Composição de Emicida, Felipe Vassão e DjDuh. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

origem periférica, vinculada a cultura do funk, é um movimento desses sujeitos para estruturar a sua identidade, a partir de culturas compartilhadas. Evidentemente esse processo passa por conflitos e antagonismos próprios das interlocuções sociais. Sobre isso Melucci (2004) faz uma bela e poética descrição a seguir.

Os conflitos nos quais nos envolvemos expressam sempre uma oposição entre os polos do autorreconhecimento e do heterorreconhecimento, entre o modo como nos definimos e o modo como os outros nos definem. Conforme supramencionado, em cada conflito, mesmo quando está em jogo um objeto concreto – até mesmo um bem material –, vai também estar sempre presente um conflito de identidade. (MELUCCI, 2004, p.52.)

Na mesma linha dos conflitos entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, Marlboro afirma, sobre os olhares censores advindos do centro para a periferia:

Isto é preconceito, é um absurdo né? Julgar pela aparência. Mas fazer o que né. A sociedade hoje em dia vive assim. Mas é o estilo que nós gosta uai. É meu estilo, eu vou mudar por causa que os zôto quer? Hã! Vou não. É igual minha mãe que fica me xingando quando eu pinto meu cabelo. Eu vou ficar mudando porque os zôto não gosta que meu cabelo fica vermelho, rosa. É meu estilo, eu que grado! (Marlboro, estudante da EJA em Belo Horizonte⁵⁸.)

Destarte, a perspectiva afirmativa da identidade periférica passa por um processo de ressignificação dos sentidos negativos atribuídos a ela e se insere na reinauguração de um olhar positivo sobre si e que se pretende impor ao outro. Portanto, ao admitir e reafirmar suas próprias condições e se apresentar ao mundo social exatamente como é julgado por este mundo, os jovens adolescentes realizam, como já citado em outro momento, uma transição do *estigma* para o *emblema*. Sobre esta dinâmica, concordamos com Oliveira e Oliveira (2019) que

as identidades periféricas insurgem, assim, em oposição ao processo de diferenciação e de normalização impostas pelas identidades urbanas. Ao dizer, por exemplo, “sou jovem negro periférico”, o sujeito traz para arena pública a diferença, os valores e culturas ocultados pela relação sociais de poder. Isso se torna necessário porque identidade normal busca apagar as culturas e modos de vidas dos morros, das favelas e dos aglomerados. Desse modo, nesse trabalho pensamos que as identidades periféricas buscam evidenciar não a falta e a carência, mas principalmente as potencialidades das áreas periféricas. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019, p.48.)

Apresentar-se com cabelos diversos das cores “normais”, com roupas *chavosas*, com a sobancelha riscada e ostentar as tatuagens são iniciativas conscientes e deliberadas que os jovens estudantes da EJA efetuam “transformando a marca negativa (um estigma, uma fonte

⁵⁸ Depoimento registrado em entrevista realizada pelo pesquisador em maio de 2019.

de vergonha e dor) em um emblema (um estandarte que evidencia orgulho), geradora de novas identidades e subjetividades”. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019, p.49).

Esse emblema publicizado com ufania reconstrói o mundo interno e o mundo externo dos sujeitos e cria novas percepções de autoimagem. Essas percepções interditam a fala do algoz, como muito bem traz Emicida na epígrafe deste item, e ultrapassam a história pessoal contada exclusivamente pelas cicatrizes e mazelas. Assim, para além da sua sobrevivência, que anteriormente era utilizada para sua definição a partir do olhar de outrem, o sujeito fala, em alto e bom som, a partir da própria voz. A figura 9 ilustra de maneira bem representativa esse movimento.

Figura 9 – “Diretamente da favela pro mundo”⁵⁹



Fonte: Perfil @bailesdebh_oficialnoInstagram

Para além das questões relacionadas com as culturas juvenis e com os conflitos de auto e heterorreconhecimento, a dinâmica de construção das identidades também passa pelas

⁵⁹ Fotografias alteradas para evitar a identificação dos sujeitos.

questões relacionadas às condições juvenis. É fundamental entender que, na trama dessa constituição identitária, as condições sociais, que perpassam as condições juvenis, são constitutivas do processo. Assim, conforme alerta Dayrell (2016) a realidade dos jovens

ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe, por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. (DAYRELL, 2016, p.27.)

À vista disso, é necessário reconhecer que o papel do funk na formação identitária dos jovens adolescentes da EJA se articula com as culturas juvenis e com as condições periféricas. Em relação às culturas, consolida-se numa construção coletiva em que os jovens se identificam e se distinguem num processo complexo de identificação que traz inúmeros enfrentamentos, nas próprias relações internas da cultura do funk e nas relações externas com as demais culturas. Nas palavras de Melucci (2004),

fora dos objetos concretos, materiais ou simbólicos, que podem estar em jogo em um conflito, o motivo pelo qual nos enfrentamos é sempre a possibilidade de nos reconhecermos e sermos reconhecidos como sujeitos de nossa ação. Entramos em um conflito para afirmar nossa identidade, negada por nosso opositor, para nos reapropriar daquilo que nos pertence, porque estamos aptos a reconhecê-lo como nosso. (MELUCCI, 2004, p. 49.)

Já em relação às condições periféricas, o funk se apresenta como uma manifestação típica dos territórios das margens e se afirma, também a partir de contradições, como instrumento de reexistência e na perspectiva de ressignificar os pensamentos, discursos e práticas negativadas historicamente. Contribui assim para os processos de transição do estigma ao emblema nos processos de constituição das identidades periféricas juvenis.

Diante de todas essas análises aqui realizadas fica ainda aberta uma questão: de que maneiras a escola de EJA pode se aproximar das realidades dos jovens adolescentes periféricos e efetivar relações mais acolhedoras e atendimentos que lhes garantam o direito à educação libertadora? Essa é a proposta de reflexão do nosso próximo capítulo.

Capítulo 4: Possibilidades para as práticas pedagógicas

Neste capítulo, tratarei das possibilidades de um trabalho pedagógico mais contextualizado às realidades dos jovens adolescentes da EJA. Essa reflexão parte da minha observação como educador de EJA e dos relatos dos sujeitos da pesquisa sobre suas impressões da escola diante de suas experiências rotineiras.

Farei a apresentação do produto educacional que surgiu como uma tentativa de resposta ao problema de pesquisa. Trata-se de um caderno de apoio pedagógico ao professor, intitulado “Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA”, que pretende ser publicado nas versões e-book e livro impresso.

Apresentarei também, alinhado com Oliveira e Oliveira (2019), referências e discussões para a estruturação de uma *Pedagogia da Periferia* que articule possibilidades para efetivação de uma educação problematizadora da segregação nos espaços urbanos e contribua para a efetivação do direito à cidade para jovens adultos e idosos.

4.1. Da humanização das práticas pedagógicas, por uma *Pedagogia da Periferia*.

“Enquanto eles capitalizam a realidade, eu socializo meus sonhos.”⁶⁰

Uma das interfaces do debate sobre juventudes periféricas com a educação diz respeito à construção de processos educativos que busquem, não apenas evidenciar e fortalecer saberes, culturas locais e experiências de grupos jovens que se encontram em posição subalterna nos espaços urbanos, mas principalmente desenvolver um processo educativo de caráter emancipatório, transformando a marca negativa, um estigma, em um emblema, que se articula como propulsor de novas identidades e subjetividades, como já abordamos anteriormente.

É importante ressaltar que a proposta de estruturar uma *Pedagogia da Periferia* tem como bases epistemológicas os princípios da pedagogia freiriana, notadamente os expressos nas reflexões da *Pedagogia do Oprimido*, na qual Paulo Freire (1987) constrói um arcabouço teórico-metodológico para a contextualização das práticas pedagógicas realizadas com os sujeitos da classe popular.

⁶⁰ VAZ, Sérgio. *Colecionador de pedras*. São Paulo: Editora Global, 2007.

Nesse sentido, as perspectivas da *Pedagogia da Periferia* se alinham com os princípios que orientam a *Pedagogia do Oprimido*, tão bem descrita por Paulo Freire (1987), principalmente no que diz respeito ao reconhecimento dos saberes dos (as) educandos (as) no processo de organização das ações pedagógicas, ou seja, a *Pedagogia da Periferia* não é para, mas com os sujeitos periféricos. Estão sob o mesmo foco também quando consideramos a necessidade da crítica aos sistemas de opressão a que a classe trabalhadora está submetida e as possibilidades de mudança realizadas com base no enfrentamento à opressão e alicerçadas na construção de estratégias que promovam uma educação libertadora.

Dessa forma, o termo *Pedagogia da Periferia* assume o caráter tributário da Educação Popular e dos fundamentos da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, situada em meados do século XX e que já apontava o caráter excludente e antidemocrático da formação da sociedade brasileira. Todavia, dado ao caráter incipiente do processo de urbanização da época, a abordagem não considerou, de forma sistemática e em profundidade, o caráter degradado da urbanização, não tendo Freire chegado a se debruçar sobre as especificidades de uma educação nesses espaços. Isso conquanto se possa constatar em sua última obra, *Pedagogia da Autonomia*, uma problematização sobre as distâncias entre o currículo escolar e as situações de degradações urbanas,

Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Que ética de classe está embutida neste descaso? (FREIRE, 2002, p. 32).

Observa-se que o autor, em sua perspectiva problematizadora e dialógica, toca em aspectos fundamentais das especificidades das periferias dos grandes centros urbanos. Ainda assim, em seus trabalhos não há uma problematização do próprio termo periferia, nem de seu caráter segregador e estigmatizante. Outro ponto a considerar: as identidades periféricas e suas variáveis (mulheres, negros, jovem) são recentes, como destacamos no capítulo 03. Assim, o debate acerca do direito à cidade na perspectiva da mobilidade urbana é debate público que surge no início do século XXI, pouco depois da morte de Paulo Freire.

Portanto, a evocação de uma *Pedagogia da Periferia* avança no sentido de articular os

princípios freirianos a uma discussão espaço-temporal marcada pela urbanização. Dessa maneira, as discussões sobre segregação e estigmatização e identidades deterioradas assumem novos contornos quando se estabelecem em relações sociais num cenário que tem como pano de fundo a questão do direito à cidade.

Nessa vertente, como as condições sociais dos sujeitos camponeses foram fundamentais para estruturação do pensamento freiriano (MAYO, 2004), as condições a que estão submetidos os sujeitos das periferias urbanas trazem especificidades que precisam ser levadas em conta quando adotamos a perspectiva da contextualização das ações pedagógicas.

Soares (2011a, 2011b, 2011c e 2019) tem abordado a Educação de Jovens e Adultos adotando como referência o tripé: direito à educação, especificidades da modalidade e diferentes formas de atendimentos do poder público para assegurar os dois aspectos anteriores. Com essa perspectiva, acredito que há outro elemento a ser considerado: o território em que os sujeitos constroem suas relações sociais.

Conquanto o termo *Pedagogia da Periferia* tenha sido cunhado recentemente, pode-se verificar uma literatura embrionária nesse campo nos últimos anos. Zanten (2001) apresenta uma discussão sobre as diferenciações de trabalho pedagógico, de conteúdos de ensino e de expectativas dos docentes entre escolas francesas, devido suas localizações geográficas. Schefer (2015) faz um trabalho etnográfico importante, que aponta processos de segregação adotados por uma escola em função de seu atendimento quase exclusivo a sujeitos periféricos. Ambas direcionam suas análises para a segregação urbana e suas implicações no processo educativo, mas não propõem explicitamente alternativas para questão do direito à cidade. Em expansão dessa linha, o termo *Pedagogia da Periferia*, além de enfatizar o caráter degradado e segregador do processo de urbanização brasileira, propõe reflexões acerca das implicações dessa segregação para o processo educativo dentro e fora do contexto escolar.

É imprescindível lembrar ainda o processo vertiginoso de mudanças que foi realizado sob o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, que modificou e supervisibilizou as elaborações estigmatizadas em torno dos sujeitos periféricos e acabou reforçando a hierarquização do centro em detrimento da periferia, como já abordamos aqui. Vale também ressaltar a necessária relação das novas formas de opressão trazidas pela globalização, na perspectiva de Boaventura Santos (1997), que a define como o local que se globalizou, indicando os valores restritos de determinados formas de ser e estar no mundo de grupos dominantes.

Logo, é partindo da realidade urbana, que pinta com cores diferentes a opressão das classes subalternizadas, que a *Pedagogia da Periferia* (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019) pretende se constituir como via que promova a deslocamento do olhar estigmatizador sobre a periferia e seus sujeitos e possibilite o avanço no sentido de se potencializar a ação pedagógica, com bases na educação popular e com pretensões de se configurar como prática de liberdade.

De acordo com Oliveira e Oliveira (2019)

o poder simbólico que marca negativamente a periferia com o estigma da carência e da falta, como um lugar perigoso e ameaçador às áreas urbanas, mobiliza uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente. Assim, uma pedagogia da periferia toma como referência empírica os processos de construção de identidades juvenis periféricas, dando visibilidade à luta pelo direito à igualdade e diferença nos espaços urbanos. O direito à cidade é a mola propulsora do processo educativo. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019, p. 49.)

Cumprе sublinhar que, embora sua denominação seja grafada no singular, a *Pedagogia da Periferia* só pode ser pensada no plural. Ela engloba as pedagogias *das juventudes* (DAYRELL, 2016) e *dos movimentos sociais* (ARROYO, 2012). No entanto, ao tratar-se da *Pedagogia da Periferia*, busca-se compreender também as dimensões de encontro de grupos que não possuem, de maneiras explícitas, projetos de transformação social. Aqui vale lembrar a forte presença dos movimentos pentecostais e neopentecostais, que possuem grande capilaridade periférica (OLIVEIRA, 2000; NOBRE, 2013; PEREIRA 2014).

Por conseguinte, a necessidade de construção de uma pedagogia *periférica* parte do reconhecimento da enorme descontextualização da escola no tocante às vivências e realidades dos sujeitos da periferia. Inúmeros autores⁶¹ têm reafirmado a necessidade de modificação por parte da escola no sentido de reconhecer os sujeitos educandos, especialmente as juventudes, em suas realidades e condições.

E destaque-se que, quando apontamos a necessidade modificação por parte da escola no sentido de aproximar das realidades dos sujeitos, estamos dizendo ao mesmo tempo, das práticas pedagógicas realizadas rotineiramente em seu interior, mas também, e talvez com maior importância, do planejamento e execução das políticas públicas de educação.

⁶¹ Arroyo (2004, 2012 2015, 2016, 2017), Carrano (1999, 2015), Charlot (2000) Dayrell (1996, 2003, 2005, 2007, 2016) e Sposito (1996,2011).

Já tratamos aqui, de forma bem detalhada no Capítulo 1, das lógicas institucionais que conduzem os processos de exclusão desses jovens na escola ao centralizar discursos e ações nos resultados das avaliações sistêmicas e na melhoria de uma suposta qualidade representada pelo IDEB. É exatamente esse tipo de construção, exemplificada pelo programa *Floração* e pelo projeto *EJA-Juvenil*, que vai de encontro à concepção de uma *Pedagogia da Periferia*. Afinal, orientam-se por uma lógica – embora em grande medida velada por discursos que diziam o oposto – que desloca a centralidade da elaboração e da execução das políticas públicas dos sujeitos a que se destinam para interesses de promoção da própria política.

Sendo assim, pensar e praticar alternativas que retomem a centralidade do sujeito nos processos educativos é tarefa de educadores na reflexão sobre a própria prática, mas também de gestores no redirecionamento de seus planejamentos e execuções, os quais precisam abandonar de vez as motivações de vaidade pessoal e interesses particulares e eleitoreiros.

O primeiro passo para combater a descontextualização escolar é efetivar um contato real com os estudantes. Conhecer suas histórias de vida e práticas cotidianas nos espaços além da escola leva ao reconhecimento das identidades e condições juvenis e, por conseguinte, ao reconhecimento também dos saberes por eles produzidos e compartilhados.

O jovem Claudinho, quando questionado sobre o fato de seus colegas e professores saberem sobre seu trabalho como dançarino e DJ relata: “os alunos? alguns sabem, comenta e tal! Professor? Se escutar a música vai falar: que p**** que é essa?! Que put***** que é essa?!. Eles não sabe não!” Vale lembrar que Claudinho mobiliza mais de 40 mil pessoas nas redes sociais em virtude do seu trabalho na cultura do funk, mas é, segundo ele mesmo diz, um completo desconhecido pelos professores quanto a esse aspecto de sua identidade.

Uma prática pedagógica que reconheça os saberes e os utilize como ponto de partida e contraponto permanente no processo de ampliação formativa e de conhecimentos vai ao encontro da perspectiva da educação popular, que em linhas gerais pretende criar condições para um processo educativo que possa atender aos interesses das classes subalternizadas. Os princípios da dialogicidade, amorosidade e conscientização, tal qual Freire (1982, 1987 e 2002) nos ensina sustentam a perspectiva de uma *Pedagogia da Periferia*.

O mote fundamental de uma *Pedagogia da Periferia* é conhecer e reconhecer os saberes produzidos e partilhados pelos sujeitos da periferia e orientar efetivamente as práticas pedagógicas a partir desses saberes. Outra importante frente na humanização e contextualização das práticas pedagógicas é deslocar o olhar sobre a periferia e os sujeitos ali

inseridos, de modo a trazer à tona a positividade existente para no mínimo contrabalançar a perspectiva viciada presente na sociedade e na escola.

Obviamente que não se trata, como já explicitado previamente, de encarar a periferia sob uma égide romanceada, que exclusivamente exaltem suas características. A proposta é considerá-la com suas ambiguidades, ambivalências e contradições, inclusive para problematizá-las e construir um pensamento crítico a partir do qual todo saber deve ser orientado. O que não é possível reforçar é o discurso da concentração da negatividade urbana apenas nos espaços periféricos, como adoram fazer os programas policiais sensacionalistas da TV aberta que são exibidos nos horários vespertinos.

Outrossim, não podemos deixar de considerar o momento que o País vive, como nos alerta Arroyo (2015), de “retomada da segregação social e racial” em que são reiteradamente excluídos além dos pobres e negros também aqueles especificamente enquadrados entre os

jovens, adolescentes e crianças. E ainda mais cruel: segregados porque foram assim catalogados pelos representantes do poder, pela mídia, pela justiça e pela opinião pública como violentos, infratores, ameaçadores da ordem. Extermináveis. Entregues à justiça penal. (ARROYO, 2015, p.3.)

E são justamente esses sujeitos da periferia que se fazem presentes na escola, sobretudo na EJA. Por isso a realização do enfrentamento aos discursos midiáticos dos donos do poder só será possível se houver por parte da própria escola questionamentos e críticas a essa lógica reprodutiva excludente com que eles são tratados. Sujeitos excluídos, que buscam a escola, mas que vivem situações que são resultado, em grande medida, de políticas públicas e práticas pedagógicas descontextualizadas e desumanizadoras.

Precisamente por essas razões, invocamos, junto com Oliveira e Oliveira (2019), a construção da *Pedagogia da Periferia* e apresentamo-la como alternativa de humanização das políticas públicas e das práticas pedagógicas na EJA, que insistem, em muitas ocasiões, na negação da existência desses sujeitos e de seus saberes, cometendo *epistemicídios*, como muito bem cunhou o termo Boaventura de Sousa Santos (1995).

Por outro lado, além de evitar *epistemicídios*, é fundamental trazer para a escola olhares positivos sobre a periferia, que, por exemplo, é *locus* de intenso trabalho, de grandes lideranças, de efervescente produção e compartilhamento cultural e ainda de convivência e baixo isolamento social.

Destarte, a intenção desta pesquisa, que trouxe como objeto de estudo as questões

sobre juventudes da periferia presentes na EJA e suas relações com a escola, é contribuir para a humanização de políticas públicas e práticas pedagógicas que ressignifiquem o olhar sobre os jovens da periferia e seus saberes e propicie a reflexão e reconstrução das vivências diárias em sala de aula, de tal forma a se criar a possibilidade contra-hegemônica de uma educação transformadora, libertadora e socializadora de sonhos, como resume bem Sérgio Vaz (2003) na epígrafe deste trecho. Esta contribuição se materializa mormente no produto educacional advindo da pesquisa que será detalhado no próximo tópico.

4.2 Uma possibilidade de trabalho pedagógico: o produto educacional da pesquisa

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e
o saber da História como possibilidade e não como
determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.
(FREIRE, 2002, p.30.)

A pesquisa apresenta a construção de um produto educacional, tendo como base os dados empíricos do campo, o qual aborda o direito à cidade e novas perspectivas pedagógicas para o trabalho docente com jovens adolescentes da EJA. Desta forma, o produto é uma oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas para educadores da EJA. Almeja-se que ele permita torná-las mais próximas da realidade dos educandos jovens da periferia. E, com isso, visa-se também contribuir para a humanização das práticas diárias em sala de aula, trazendo para o centro do processo educativo da EJA os jovens reais, com suas histórias de vida, identidades, condições de subalternização e resistências aos cerceamentos e direitos negados.

Trata-se, como já antecipado, de um caderno pedagógico, que foi elaborado numa linguagem dirigida ao professor e se estrutura em quatro partes: 1) um “causo” pedagógico para inspirar a reflexão inicial, 2) uma breve discussão teórica sobre o conceito de periferia e suas relações com as juventudes, 3) uma proposta de oficina de caráter formativo para o professor, com utilização de diferentes mídias sobre a temática da segregação na cidade, sobretudo as experimentadas pelos jovens da periferia e suas construções de reexistência no território a que pertencem, notadamente as relacionadas à cultura do funk, e 4) a apresentação de uma sugestão de sequências didáticas para o trabalho com os jovens adolescentes as quais têm como temática as próprias experiências vividas por eles/as.

A seção 3, que trata da oficina pedagógica, estrutura-se em duas subdivisões distintas

e complementares: a primeira parte apresenta o roteiro sistemático para orientar sua realização com a indicação dos objetivos, metodologia, programação e os recursos utilizados e suas fontes de origem; a segunda parte se faz em forma de relato da primeira aplicação na turma de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica (LASEB) da FaE da UFMG em parceria com a SMED, com registros fotográficos, textuais e uma breve análise da experiência vivida. Ao final do caderno, há ainda um anexo único, que apresenta uma lista com o registro dos *links* para os materiais indicados ao longo de todo o texto, com intenção de facilitar o trabalho do docente no acesso às diversas sugestões propostas.

Vale aqui fazer um breve relato da aplicação da oficina na turma de Educação de Jovens e Adultos do LASEB. Ela ocorreu no dia 9 de novembro de 2019 e teve a participação de cerca de trinta pessoas, que atuam como professores da EJA, como professores de Educação Infantil, como trabalhadores da biblioteca ou secretaria escolar. O grupo foi dividido em dois. O primeiro vivenciou a proposta na parte da manhã, das 8h às 12h, e o segundo, à tarde, das 13h às 17h.

O 1º momento, intitulado “A cidade e os/as jovens adolescentes da EJA”, despertou muitas discussões na linha de reafirmar a crescente presença desses sujeitos nas salas de aulas e as dificuldades com um trabalho direcionado para eles, além dos desafios na mediação dos conflitos geracionais rotineiros, embora a maioria dos presentes tenha destacado alternativas da própria experiência que contribuíram para as mediações necessárias.

O 2º momento, cujo título é “Alinhando conceitos”, trouxe muita concentração por parte dos educadores, pois muitos, apesar de escutar cotidianamente as falas e relatos dos/as jovens, não tinham muita clareza sobre os conceitos propriamente ditos. A avaliação foi muito positiva, pois a aproximação da linguagem é etapa fundamental no acolhimento e desenvolvimento de atividades contextualizadas. Outro ponto alto foi a indicação da ferramenta do *GoogleMaps* para elaboração de mapas personalizados.

O 3º momento, “Sala de aula, direito à cidade e cultura do funk”, gerou um bom debate que transitou basicamente por duas questões. De um lado, a questão do moralismo e do preconceito diante da cultura do funk, extremamente presentes em nossas formações individuais, e, do outro, a necessária análise crítica das condições desiguais da sociedade, que acabam sendo reproduzidas em algumas letras de funk e que podem se apresentar de forma machista, lgbtfóbica, sexista e racista. Foi lembrado também que essas questões perpassam inúmeras outras manifestações culturais e musicais, e é preciso estar atento para não restringir

a crítica apenas à cultura do funk nem resumi-la a essas percepções.

Definitivamente, foi no 4º momento, chamado “Elaborando sequências didáticas”, que a atividade alcançou seu ponto mais positivo. A participação dos/as educadores/as foi bastante ativa e o compartilhamento coletivo de ideias permitiu a construção de muitas possibilidades de trabalho com os jovens adolescentes da EJA. O encerramento do momento, com o relato dos processos de cada grupo, trouxe satisfação para todos os participantes.

Finalmente, o 5º momento, “Sarau Literatura Marginal”, foi muito proveitoso. As poesias escolhidas provocaram muitas emoções, mobilizaram necessárias empatias e finalizaram o processo formativo com o compromisso de nos movimentarmos no sentido de tornar a escola de EJA e a prática pedagógica em sala de aula mais humanizadas e libertadoras.

Cabe ainda dizer que a oficina está programada para acontecer também durante o ano de 2020 e será ofertada para professores que atuam na EJA da RME/BH em compromisso firmado com a Secretaria.

A produção do caderno teve a intenção de se configurar como um espaço de compartilhamento de ideias com os educadores da EJA e enfocou as potencialidades educativas dos espaços da cidade, com especial atenção para o reconhecimento da importância da cultura do funk para as identidades juvenis periféricas. O objetivo, portanto, foi permitir um processo de reflexão sobre a prática docente de modo a ajudar a enfrentar o desafio diário de aproximá-la das realidades dos jovens adolescentes da EJA.

A expectativa na elaboração do produto educacional, que foi construído com muita dedicação e esmero, foi a de que as proposições nele contidas possam contribuir para inspirar práticas mais humanizadas nas escolas que garantam direitos dos jovens adolescentes da EJA. É importante ressaltar que existem imensas dificuldades no trabalho docente e muitas limitações para mudanças. Afinal são muitas condições que foram impostas por uma estrutura de desigualdades extremamente consolidada. Todavia recuperando a exortação do alegre e esperançoso Paulo Freire, que consta da epígrafe desse tópico, a convicção na mudança é passo fundamental para todo e qualquer educador. Assim, pequenas fissuras na estrutura podem contribuir para amenizar o peso colocado sobre as vidas subalternizadas e realizar verdadeiras pequenas revoluções cotidianas.

Novas memórias, a título de considerações finais

É verdade quando a filosofia diz que a vida só pode ser compreendida olhando-se para trás. No entanto, esqueceram-se de outra frase: que ela só pode ser vivida olhando-se para a frente. (Kierkegaard, 2001, A 164.)

Finalizar ciclos sempre foi uma dificuldade para mim. Construí a ideia de que o fim é sempre negativo. De que o fim significa necessariamente ausência. A pesquisa é uma excelente professora neste aspecto. Ela explicita, desde o início, que o final não existe de fato. Ele é apenas um marcador. Não é possível esgotar e finalizar qualquer temática a ponto de que ela se ausente no final.

Nessa linha, seguindo o raciocínio de Kierkegaard, este ponto é ao mesmo tempo um privilegiado para olhar para trás e compreender a vida que chegou até aqui e ao mesmo tempo para olhar para frente e viver todo o novo que se apresenta. Não despropositadamente a epígrafe da introdução e da conclusão desta dissertação são exatamente a mesma.

O processo desta pesquisa seguiu um itinerário também cíclico. Partiu da academia, rumo à periferia. Encontrou na escola sua primeira parada, onde se deparou com sujeitos vívidos, que não se contentam em ser fixados a partir do papel social de estudante. Após essa constatação óbvia, seguiu rumo aos espaços fora da escola, em que as identidades deles são aglutinadas por outras funções sociais a fim de completar a amálgama que é de fato nossa existência enquanto sujeitos. O passo seguinte foi retomar o olhar para escola no sentido de pensar alternativas no atendimento às especificidades dos jovens adolescentes da EJA. Depois, muito maior do que saiu, finalmente retornou à na perspectiva de que as experiências vividas no “mundo real” encharquem o solo muitas vezes árido das análises críticas acadêmicas.

Nessa ampliação, que é de fato o objetivo da pesquisa, alguns apontamentos foram sistematizados diante do processo construído. O primeiro deles faz referência à necessária e permanente afirmação do direito à educação e à escolarização dos jovens adolescentes. Em tempos de desmonte de reconhecimentos que pareciam sólidos, é imprescindível deixar explícito: os jovens adolescentes periféricos são sujeitos de direito e permanecerão cobrando o cumprimento deles.

O segundo apontamento se direciona na afirmação das atividades relacionadas à

cultura do funk como processos de reexistência das juventudes periféricas. São processos elaborados para positivar as identidades juvenis e os territórios periféricos e enfrentar as segregações urbanas, em virtude de suas origens, instituindo a partir daí suas especificidades vinculadas às suas demandas sociais de modo geral.

O terceiro apontamento mira a escola – tanto em sua dimensão interna, representada pelas práticas pedagógicas diárias dos educadores, quanto na sua dimensão mais ampla, representada pela execução e planejamento das políticas públicas de educação – na esperança de que suas formas de atendimento às especificidades dos jovens adolescentes presentes na EJA sejam repensadas. O reconhecimento dos saberes, das identidades, das culturas e das condições juvenis periféricas é etapa inexorável para efetivação do acolhimento, do acesso, da permanência e da qualidade social a que jovens têm direito. Vale destacar a importância da escola na vida desses jovens adolescentes, que se fazem presentes e vivenciam muitos acessos e ampliações de seus repertórios exatamente por intermédio dela. Nesta pesquisa, por exemplo, os quatro sujeitos centrais declararam a participação em atividades como museu e teatro atrelada às atividades escolares.

Finalmente, a pesquisa deixa em aberto a necessidade de análises mais profundas sobre a dinâmica interna da escola, vista por ela mesma. É importante desvelar as relações ali construídas, tomando-se como referência os outros sujeitos e as outras funções sociais escolares, a saber, os professores, os demais trabalhadores em educação, a gestão e os demais estudantes, não jovens adolescentes, no contato diário com esses jovens adolescentes. Afinal de contas, é nesse cenário cotidiano que o direito à escolarização é de fato contemplado ou negado. Segundo Melucci (2004)

as experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (MELUCCI, 2004, p. 13.)

Sendo assim, novas possibilidades se abrem a partir do todo construído até aqui, as quais permitirão novas caminhadas e a construção de novos mundos para, a exemplo dos/as jovens adolescentes cujas experiências foram emprestadas para este texto e da indicação poética de Alberto Melucci supracitada, fazer brotar as energias para os grandiosos eventos que estão por vir.

Referências

- AMORIM, Dolores e Lavínia RODRIGUES. *As práticas avaliativas e análise da formação docente: da avaliação à avaliação padronizada*. In: CALDERANO, Maria da Assunção e MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. *Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.
- ARROYO, M. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica* (Unochapecó), v.17, p. 21-40, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? In: *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.
- ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. *Passageiros da noite. Do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 12/11/2019
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BELO HORIZONTE. Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. História de Bairros de Belo Horizonte: Região Noroeste. Belo Horizonte: FMC/APCBH, 2008. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/NoroesteCompleto.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2019.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Portaria SMED Nº 191/2010*. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XVII, Edição nº. 3739, 06jan. 2011. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1050303>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Portaria SMED Nº317/2014*. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XX, Edição nº. 4689, 22 nov. 2014. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Portaria SMED Nº190/2018*. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XXIV, Edição nº. 5567, 10jul. 2018.

Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1197135>.

Acesso em: 10 jun. 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Portaria SMED Nº010/2019*. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XXV, Edição nº. 5706, 02fev. 2019.

Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1206810>.

Acesso em: 10 jun. 2019.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação (CME/BH). *Parecer nº 093/2002*, de 07 de novembro de 2002.Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais deBelo Horizonte. 2002.

Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=903243>. Acesso em 21/10/2019

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação (CME/BH). *Resolução nº 001/2003*, de 05 de junho de 2002.Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 2002.

Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=911847>. Acesso em 31/10/2019

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Escola Plural*, Belo Horizonte, 1994.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Turmas acelerada: retrato de uma realidade Plural*. Belo Horizonte, 1995.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Educação, Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática*. Belo Horizonte, 1996.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Educação básica de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 1997.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *O passo da Escola no Compasso da vida: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos*. Belo Horizonte, 1998.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *O tempo na Educação básica de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 1999.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Educação de jovens e adultos: cadernos da Escola Plural*. Belo Horizonte, 2000.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Orientações para Ensino*

Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação: tempos e espaços, pessoas e aprendizagens. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2014

BORDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento.* Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Poder Simbólico.* Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

BOGDAN, Bogdan& BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto, Editora do Porto, 1991

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do Povo: um estudo sobre a religião popular.* Uberlândia: EDUFU, 2007.

CASTELL, Manoel. *O Poder da Identidade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

CARRANO, Paulo. *Angra de Tantos Reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados na cidade.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1999.

CARRANO, Paulo, DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In: CARRANO, Paulo, DAYRELL, Juarez, LINHARES, Carla. *Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1993.

DAYRELL, Juarez. A Trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: _____ (Org.). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

_____. *A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.* Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. *O jovem como sujeito social.* Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 24 set./ dez., 2003.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.136-161.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância.* Revista de Ciência da Educação. Nº 9, Mai/Ago, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e introdução de Roberto Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRANÇA JR. A. *Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA*. Belo Horizonte, no prelo.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 17 edição. São Paulo, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra, 5 edição. São Paulo, 1982.

FRÚGOLI, Heitor Junior. *Sociabilidade urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOFFMAN, E. *Estigma: Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Pedagogia da crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de outubro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 31/10/2019.

KIERKEGAARD, S. *Journals and Notebooks IV*. Princeton: Princeton U.P., 2011.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LE VEN, Michel. *As classes sociais e o poder político na formação espacial de Belo Horizonte (1893-1914)*. 1977.167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 1977

LEFEBVRE, Henry. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007, 4ª edição.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade, e Educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACHADO, Eduardo e NORONHA, Ceci. 2002. "A polícia dos pobres: violência policial

em classes populares urbanas”. *Sociologias*, 4 (7):188-22.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

_____. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.5-14, set./dez. 1997. (Juventude e contemporaneidade, n. esp.)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MINAS GERAES. *Decreto Nº 1.435*, de 27 de dezembro de 1900. Aprova o regulamento dos mendigos. Cidade de Minas: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1900. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=1435&comp=&ano=1900> Acesso em: 10 de junho de 2019

NETO, Carla e SOUSA, Isabela Mascarenhas A. *Prova Brasil: o que este instrumento nacional de avaliação vem “provar”*. Revista Educação por Escrito. Pontifícia Universitária Católica. V.1, n1. Junho de 2010.

NOBRE, Adilson dos Reis. *Laicidade e religiosidade em escolas públicas: um estudo de caso sobre práticas pentecostais e sua relação com a cultura escolar*. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2013

NONATO, S. P., ALMEIDA, J. R. de, FARIA, I., GEBER, S. P., DAYRELL, J. (2016). Por uma pedagogia das juventudes. Em: Dayrell, J. (org.) *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 249-304

OLIVEIRA, Heli Sabino de. *Do conceito de periferia: primeiras aproximações teóricas*. In: BRITO, C. B. (Org) et al. *Entrelaçando Redes: Reflexões sobre atenção ao usuário de álcool, crack e outras drogas*. São Paulo: Paco edições, 2017.

_____. *Jovens pentecostais e escola noturna: significados atribuídos às experiências escolares*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG. 2000.

_____. *Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, H. S. de, OLIVEIRA, E. F.R. de. *Juventudes, Periferias e o debate teórico*

acerca dessa temática no campo da educação. In Revista Ensaios Filosóficos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Volume 19 – Julho/2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.100, p.661-690. 2007*

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PEREIRA, Réia Silvia Gonçalves. *Fé em Deus, DJ: Funk e Pentecostalismo entre Jovens das Camadas Populares.*:(Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014.

_____. “Juventude é curtição, o problema é se Jesus voltar”: cultura funk, pentecostalismo e juventudes nas camadas populares. *Relig. soc.* [online]. 2018, vol.38, n.3, pp.41-62. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872018000300041 . Acesso em: 12/11/2019

PIMENTA, Cláudia Oliveira. *Avaliações externas e os trabalhos de coordenadores pedagógicos: um estudo em uma rede municipal paulista*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012. Dissertação de Mestrado.

PIRES, A.O. S. *A PIXAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA CIDADE: o pixador como formador do cenário urbano*.Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2017.Dissertação de Mestrado.

RIBEIRO, B. de O. L.; ARAÚJO, J. C. S.; SILVA, E. F. da.*Ensino profissional feminino: pobreza e marginalidade na nova capital mineira (1909 a 1927)*. In: OLIVEIRA, A. C. de. (ed). *Campo de saberes da história da educação no Brasil*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2017. p. 67-87. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2017/10/E-book-Hist%C3%B3ria-1.pdf>. Acesso: 5abr. 2019.

SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura. *Gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal)*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *O país distorcido*. In: RIBEIRO, W.C. (Org.). São Paulo: Publifolha, 2002.

SAVIANI, Demerval. *O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do Mec. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n 100 – Especial, p 1231-1255, out.2007.*

SCHEFER, M. C. *Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizador). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, D. M. e FRANÇA JR. A. *Direito à cidade: mobilidade urbana e barreiras (in)visíveis*. In: OLIVEIRA, H.S. (org.) *Educação de Jovens e Adultos, Memória e Cidade em perspectiva*. Belo Horizonte, no prelo.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.) *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-180.

SOARES, L (Org). *Educação de Jovens e Adultos. O que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a. (Col. Estudos em EJA, 11)

SOARES, Leôncio (Org.); GIOVANETTI, M. A. G. C. (Org.); GOMES, Nilma Lino (Org.) . *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Seção Especial “Vocabulário da Educação”. (Belo Horizonte, online) [online]. 2019, vol.4, n.12. ISSN 2526-1126. https://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Leôncio-Soares_Educação-de-Jovens-e-Adultos_N-12_RBEB.pdf

_____. *As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, Aug. 2011c. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 Out.. 2019.

SPOSITO, Marília. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.96-104.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. B. (orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2011

SOUSA, Sandra Maria Zakia. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v.20, n35, p.181-199, jul-dez. 2010.

VAZ, Sérgio. *Colecionador de pedras*. São Paulo: Editora Global, 2007.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZANTEN, A. *L'école périphérique: fabrication et effets de la ségrégation scolaire*. Tradução de Alain François. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

Apêndices

APÊNDICE A –Modelo de termo de assentimento livre esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“JUVENTUDE(S) DA PERIFERIA E DA EJA: direito à cidade e construção de identidades”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como linha de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” e como pesquisador o discente Adelson Afonso da Silva França Júnior, telefone (031 985061343) e como orientador o Professor Doutor Heli Sabino de Oliveira, telefone (031 986579651) Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as formas pelas quais educandos/as de periferia, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, com idade entre 15 e 17, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com território e espaços de lazer.

Esclarecemos que para esta pesquisa sua participação será por meio de preenchimento de questionário e entrevista por nós elaborados referentes ao tema em estudo. Para o registro das informações concedidas durante a entrevista, suas respostas serão anotadas no caderno de campo e, caso você autorize, utilizaremos um gravador de voz. Informamos que seu nome será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-lo(a). Comunicamos que não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento referente às informações prestadas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que você poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou, em alguns tópicos, poderá se sentir incomodado(a) em falar. Contudo, me proponho a reduzir ao máximo tais riscos. Se por qualquer motivo, durante ou após o percurso você resolver desistir de participar, devolveremos os depoimentos gravados e as anotações, sem nenhum prejuízo.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete do orientador desta pesquisa, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Suas respostas serão de grande importância para a análise das formas pelas quais educandos/as de periferia, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, com idade entre 15 e 17, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com território e espaços de lazer. Pelo exposto, desde já agradeço e gostaria muito de poder contar com sua participação na pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE B – Modelo de termo de consentimento livre esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“JUVENTUDE(S) DA PERIFERIA E DA EJA: direito à cidade e construção de identidades”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como linha de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” e como pesquisador o discente Adelson Afonso da Silva França Júnior, telefone (031 985061343) e como orientador o Professor Doutor Heli Sabino de Oliveira, telefone (031 986579651). Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as formas pelas quais educandos/as de periferia, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, com idade entre 15 e 17, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com território e espaços de lazer.

Esclarecemos que para esta pesquisa a participação dele(a) será por meio de preenchimento de questionário e entrevista por nós elaborados referentes ao tema em estudo. Para o registro das informações concedidas durante a entrevista, as respostas dele(a) serão anotadas no caderno de campo e, caso ele(a) e você autorizem, utilizaremos um gravador de voz. Informamos que o nome dele(a) será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-lo(a). Comunicamos que não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento referente às informações prestadas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que ele (a) poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou, em alguns tópicos, poderá se sentir incomodado(a) em falar. Contudo, me proponho a reduzir ao máximo tais riscos. Se por qualquer motivo, durante ou após o percurso ele(a) ou você resolverem desistir de participar, devolveremos os depoimentos gravados e as anotações, sem nenhum prejuízo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete do orientador desta pesquisa, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

As respostas dele(a) serão de grande importância para a análise das formas pelas quais educandos/as de periferia, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, com idade entre 15 e 17, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com território e espaços de lazer. Pelo exposto, desde já agradeço e gostaria muito de poder contar com sua participação na pesquisa.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE C – Questionário para jovens da EJA

TÍTULO DA PESQUISA: JUVENTUDE(S) DA PERIFERIA E DA EJA: direito à cidade e construção de identidades.

Caro estudante,

Conto com a sua colaboração para responder este questionário com alguns de seus dados, especialmente voltados à questão do acesso e circulação pela cidade e alternativas de lazerem sua comunidade.

1) Nome: _____

2) Sexo:

- ☐ feminino
- ☐ masculino

3) Idade:

- ☐ 15 anos
- ☐ 16 anos
- ☐ 17 anos
- ☐ 18 anos
- ☐ 19 ou mais anos

4) Raça/etnia:

- ☐ amarela
- ☐ branca
- ☐ indígena
- ☐ parda
- ☐ preta

5) Estado Civil:

- ☐ casado/a
- ☐ divorciado/a
- ☐ separado/a
- ☐ solteiro/a
- ☐ união estável
- ☐ viúvo/a

6) Tem filho/as:

- ☐ sim Quantos? _____
- ☐ não

7) Com quem você mora?

- ☐ sozinho
- ☐ mãe e irmãos
- ☐ pai, mãe e irmãos
- ☐ pai e irmãos
- ☐ apenas mãe
- ☐ apenas pai
- ☐ companheiro/a
- ☐ outros parentes
- ☐ outras pessoas não -parentes

8) Onde você mora? _____**9) Orientação sexual:**

- ☐ Bissexual
- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual

10)Religião:

- ☐ católica
- ☐ espírita
- ☐ evangélica
- ☐ matriz africana
- ☐ nenhuma
- ☐ outra _____

11)Qual motivo ao procurar a EJA:

12) Como você chega até à escola?

- ☐ Transporte público com gratuidade
- ☐ Transporte público meia tarifa
- ☐ Transporte público integral
- ☐ A pé
- ☐ Moto
- ☐ Bicicleta
- ☐ Carro
- ☐ Outro _____

13) Qual é seu meio de transporte mais comum?

- ☐ Transporte público com gratuidade
- ☐ Transporte público meia tarifa
- ☐ Transporte público integral
- ☐ A pé
- ☐ Moto
- ☐ Bicicleta
- ☐ Carro
- ☐ Outro _____

14) Você já foi a algum destes equipamentos culturais? (Marque todos que conhecer)

- ☐ Museu
- ☐ Teatro
- ☐ Cinema
- ☐ Outro _____

15) Você vai à bailes funk com que frequência?

- ☐ uma vez por semana
- ☐ uma vez por mês
- ☐ de vez em quando
- ☐ nunca fui

16) Como você participa dos bailes?

- ☐ apenas como público
- ☐ organização
- ☐ divulgação
- ☐ DJ/Músico
- ☐ Dança/passinho
- ☐ nunca participo

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevistas com jovens da EJA

TÍTULO DA PESQUISA: JUVENTUDE(S) DA PERIFERIA E DA EJA: direito à cidade e construção de identidades

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é a sua idade?
- 3) Qual sua orientação sexual?
- 4) De qual cor/raça você se declara?
- 5) Tem alguma religião?
- 6) Onde você mora?
- 7) Como é sua família?
- 8) Como foi sua trajetória escolar? Por que veio para a EJA? Sentiu que tipos de diferença na EJA da escola “regular”?
- 9) Como é sua circulação pela cidade? Conhece quais bairros? Utiliza quais meios de transporte? Já foi ao museu? Ao cinema? Ao teatro?
- 10) Qual é sua relação com baile funk? Quando ela começou? Como são os bailes que frequenta? Onde eles acontecem? Já participou de bailes em outras comunidades? Quais? Encontra seus colegas de escola no baile? Qual a diferença de baile, resenha e social? Por que você gosta de ir aos bailes?



REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM JOVENS ADOLESCENTES DA EJA

Adelson França Jr

REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM
JOVENS ADOLESCENTES DA EJA

Adelson Afonso da Silva França Júnior¹

Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA

Caderno de apoio pedagógico aos/às educadores/as da EJA²

¹ Sou professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) desde 2007, atuando sempre com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora já tenha trabalhado com adultos, idosos, dentro e fora de escolas, em parceria com instituições religiosas, bancárias, da saúde mental e da sociedade civil, a questão dos jovens (sobretudo dos adolescentes) sempre foi meu principal interesse. Daí esta pequena contribuição aqui compartilhada com muito afeto.

² Este caderno é o produto educacional da minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), realizada entre os anos de 2018 e 2019, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja dissertação é intitulada “DA FAVELA PARA O MUNDO: o *funk* e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade”.

Copyright © by Adelson Afonso da Silva França Júnior - 2019

Capa e Projeto Gráfico
Adelson França Jr.

Revisão
Cássia França

França Júnior, Adelson Afonso da Silva

Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA / Adelson Afonso da Silva França Júnior. Belo Horizonte, 2019. 88 fl.

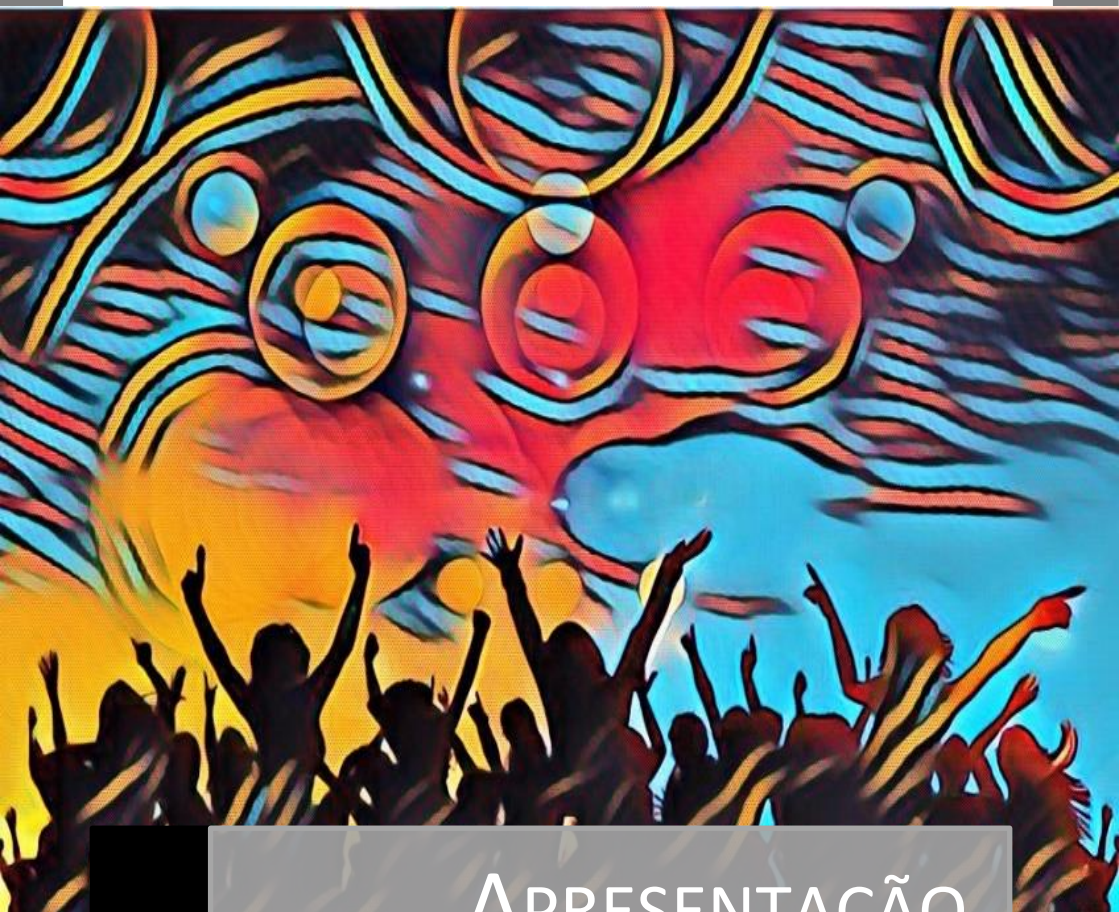
Orientador: Heli Sabino de Oliveira.

Produto Educacional; Caderno de Apoio Pedagógico (Mestrado Profissional Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2019.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Juventudes. 3. Direito à cidade. 4. Cultura do Funk

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1. PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	15
2. UM POUCO DE TEORIA	23
3. COLOCANDO AS MÃOS NA MASSA.....	39
3.1 Roteiro da Oficina	41
3.2 Relato de Experiência.....	47
4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	53
4.1 Literatura, pão e poesia	59
4.2 Quebrada Numérica	60
4.3 Duas cidades?	62
4.4 Que isso, novinho? Nudes alheios, não!	64
Referências	67
Apêndices	69
Anexo Único – Lista de <i>links</i> de recursos e ferramentas sugeridas.....	83



APRESENTAÇÃO

Caro/a professor/a,

Quantos/as estudantes adolescentes estão presentes nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que você trabalha? De que forma eles/as participam das atividades que você propõe? Você já conversou com eles/as sobre suas rotinas diárias, sobre os locais que frequentam, sobre como utilizam seus tempos de lazer? Sabe quantos/as frequentam ou já frequentaram bailes *funk* nas comunidades deles/as ou em outras? Já lhes perguntou sobre os deslocamentos deles/as na cidade? Em seus planejamentos educativos, já pautou a questão das barreiras (in)visíveis que limitam a circulação deles/as na cidade?

Este texto tem a intenção de se configurar como um espaço de compartilhamento de ideias. Assim, foi construído como um caderno de apoio pedagógico. Algo parecido com aqueles cadernos de 96 folhas ou aquelas agendas, dos quais nos valem no início de fevereiro de cada ano letivo

e nos quais registramos as pautas das reuniões de planejamento, colamos a cópia do calendário letivo (que, sabemos, será alterado pelas paralisações que ainda virão), anotamos sugestões de livros, filmes, músicas, vídeos, exposições, entre inúmeras outras que nos são dadas por colegas de trabalho, familiares, alunos/as ou circulam nos “milhares” de grupos de *Whatsapp* de que participamos.

Dessa maneira, este caderno pretende enfocar as potencialidades educativas dos espaços da cidade, com especial atenção para o reconhecimento da importância da cultura do *funk* para as identidades juvenis periféricas. O objetivo, portanto, é permitir um processo de reflexão sobre nossa prática docente de modo a ajudar a enfrentar nosso desafio diário de aproximá-la das realidades dos jovens adolescentes³ da EJA.

³ Minha opção por utilizar aqui a terminologia “jovens adolescentes” se baseia num esforço de conjugar duas grandes vertentes epistemológicas já muito consolidadas. A primeira faz referência à discussão da adolescência, na perspectiva do campo do Direito, da Assistência Social e da Psicologia,

A perspectiva de tais reflexões é consequência da minha pesquisa de mestrado, que tomou como sujeitos jovens adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, estudantes da EJA, que se vinculam rotineiramente como espectadores/as e produtores/as de bailes e festas da cultura *funk*, notadamente aos fins de semana. Logo, a proposta aqui apresentada tenta responder a questões apresentadas pelos/as próprios/as jovens, destacando-se o desconhecimento de suas especificidades por parte da escola de EJA.

O caderno se estrutura em quatro partes: 1) um “causo” pedagógico, para inspirar a reflexão inicial; 2) uma breve discussão teórica sobre o conceito de **periferia** e suas relações com as juventudes; 3) uma proposta de oficina de caráter formativo para o/a professor/a com utilização de diferentes mídias relacionadas à temática da

cujo marco importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A segunda se refere às discussões da Sociologia das Juventudes, que contribuem imensamente para tratar das juventudes, com primazia da classe popular.

segregação na cidade, sobretudo aquelas experimentadas pelos/as jovens da periferia e que englobam suas construções de (re)existência no território a que pertencem, com destaque para as relacionadas à cultura do *funk*; 4) apresentação de sequências didáticas sugeridas para o trabalho, as quais têm como temática as próprias experiências vividas pelos jovens adolescentes.

Vale ressaltar que a oficina foi aplicada em novembro de 2019, na turma de Educação de Jovens e Adultos da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). Cabe ainda dizer que ela está programada para acontecer durante o ano de 2020 e será ofertada para professores/as que atuam na EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), conforme compromisso firmado com a Secretaria, por intermédio da sua Gerência de Educação de Jovens e Adultos

(GERJA).

A seção que trata dessa oficina pedagógica, por sua vez, estrutura-se em duas subdivisões: a primeira apresenta o roteiro sistemático para orientar sua realização com a indicação dos objetivos, metodologia, programação e os recursos utilizados e suas fontes de origem; a segunda se faz em forma de relato da primeira aplicação na turma do LASEB, com registros fotográficos, textuais e uma breve análise da experiência vivida.

Ao final do caderno, como anexo único, segue uma lista com o registro dos *links* para os materiais indicados ao longo de todo o texto. Ela está organizada por ordem de aparição e sistematiza todas as referências apresentadas relacionadas ao texto.

Minha expectativa é de que essas proposições possam contribuir para inspirar práticas mais humanizadas, somando-se as diversas já existentes, que garantam direitos dos jovens adolescentes da EJA.

Não desconheço as imensas dificuldades do nosso trabalho e as limitações de mudanças impostas por uma estrutura de desigualdades extremamente consolidada. Todavia acredito, junto com o alegre e esperançoso Paulo Freire (2002, p. 30), que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e o saber “da História como possibilidade, e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”.

Nesse contexto, é viável admitir-se que mínimos movimentos podem contribuir para amenizar o peso colocado sobre nossas costas e realizar verdadeiras pequenas revoluções cotidianas! Desejo uma proveitosa leitura!

Se você quiser trocar mais ideias sobre nossos desafios estou à disposição. Basta me mandar um e-mail: adelsonjr@gmail.com

Há braços!

Adelson

Belo Horizonte, primavera de 2019.



1. PARA COMEÇO DE CONVERSA

Antes de iniciarmos nossa reflexão, convido você que atua na EJA a dialogar com sua turma sobre a circulação de cada um/a na cidade: que tipos de deslocamentos eles/as utilizam? O que isso significa em termos de apropriação do espaço urbano? A que formas de lazer eles/as têm acesso na cidade? Como o racismo, o machismo, a *lgbtfobia*, a discriminação por classe social e outros preconceitos interferem nos deslocamentos deles/as? Quais as barreiras limitam o acesso deles/as ao direito à cidade⁴?

Para dialogar com as possíveis respostas a essas questões iniciais, apresentamos o seguinte “causo”, escrito pelo professor Heli Sabino de Oliveira, baseado numa experiência real da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Trata-se de uma boa ilustração de acontecimentos corriqueiros relacionados ao nosso fazer pedagógico.

Boa leitura!

⁴ Este conceito será melhor trabalhado ao longo do texto.

Educando a contrapelo: sujeitos, memórias e experiências urbanas⁵

Heli Sabino de Oliveira

Em fevereiro de 2015, Daniela, professora de Geografia, tomou posse na Rede Municipal de Educação, no Ensino Fundamental, anos finais, em uma escola da Regional Norte, próxima a Avenida Cristiano Machado.

Daniela decidiu, na primeira quinzena de março, trabalhar com um tema que julgara importante para formação de parte dos/as adolescentes do bairro Primeiro de Maio, Zona Norte da Capital mineira. Referimo-nos à temática "Cidade e a Questão da Mobilidade Urbana". Ela elaborou uma sequência didática, em torno do tema, prevendo cinco encontros. Para tanto, definiu como eixo central da primeira aula, o questionamento acerca do lugar ocupado pelos automóveis nos centros urbanos (poluição, congestionamento), em detrimento do transporte público de qualidade; para tanto, a professora selecionou os seguintes recursos didáticos: 1) um cartoon, retratando como a cidade se organiza para atender às demandas impostas pelo excesso de automóveis; 2) um texto de meia lauda, apresentando a expansão das linhas de metrô e a melhoria da qualidade de ônibus como solução da mobilidade urbana; e 3) um vídeo do Youtube, com duração de 15 minutos, focalizando a importância do uso da bicicleta em uma sociedade ambientalmente sustentável.

⁵ Retirado de SILVA, D. M. e FRANÇA JR. A. *Direito à cidade: mobilidade urbana e barreiras (in)visíveis*. In: OLIVEIRA, H.S. Educação de Jovens e Adultos, Memória e Cidade em perspectiva. Belo Horizonte, no prelo.

Após apresentar, em linhas gerais, os objetivos do estudo da referida temática, a professora comentou, logo de saída, que, em vez de estimular o uso do transporte coletivo, o poder público optou, para ampliar a mobilidade urbana, em alargar, nos últimos anos, duas importantes avenidas da capital mineira: a Avenida Presidente Antônio Carlos e a Avenida Cristiano Machado. Sem a expansão da linha do metrô e sem melhoria da qualidade do ônibus, o carro, com imposto (IPI) reduzido, tornou-se uma opção sedutora. Em seguida, solicitou aos educandos/as que descrevessem e analisassem o cartoon que havia selecionado previamente.

*No entanto, os/as educandos/as não comentaram nada sobre o cartoon que a professora trouxera para sala de aula. Eles decidiram debater apenas sobre um aspecto da fala inicial da educadora: a duplicação da Avenida Cristiano Machado. A rigor, os/as educandos/as não tomaram o alargamento da avenida propriamente dito como objeto de reflexão. **Eles/as colocaram em relevo o processo de remoção de famílias que viveram, por muitos anos, em moradias construídas às margens da avenida, bem como sobre sofrimentos de pessoas que foram forçadas a mudar para outros municípios.***

Conquanto se propusesse abordar inicialmente sobre o estrangulamento do trânsito em Belo Horizonte, a professora optou em não reprimir as falas dos/as educandos/as. Supôs que a referida questão seria tratada na sequência, após a leitura coletiva do texto, Ditadura do Automóvel. Assim, retomaria o cartoon novamente para fechar a primeira parte da aula.

Ledo engano. Os/as educandos/as insistiram no

diálogo iniciado anteriormente, discorrendo agora sobre a memória das pessoas e comunidades inteiras que tiveram que ser desfeitas em decorrência da criação da Linha Verde. Nenhum estudante teceu qualquer comentário sobre a fluidez do trânsito em direção ao aeroporto de Confins (algo celebrado nas propagandas oficiais). A ênfase incidia tanto sobre os locais distantes para as quais famílias de conhecidos tiveram que se mudar quanto sobre os onerosos preços de passagens do transporte coletivo para as camadas populares; o que restringiria as possibilidades de encontros e reencontros com amigos e parentes.

Dessa maneira, antes do término da aula, a professora percebera que havia tocado, de forma não deliberada, em dois pontos traumáticos: a) a ruptura de laços de parentescos e amizades que haviam sido rompidas violentamente, algo que ela jamais imaginara anteriormente; e b) o quanto as camadas populares estão presas ao seu território, com pouca possibilidade de deslocamento no espaço urbano, em virtude do valor do transporte público.

Tanto o cartoon quanto o texto lido em sala de aula foram colocados em segundo plano pelos/as educandos/as. Nenhum, nem outro, a despeito da mediação pedagógica, foram tomados como objeto de análise. Assim, a professora supôs que ocorreria o mesmo em relação ao vídeo: os/as educandos/as continuariam tratando do deslocamento forçado das camadas populares nos centros urbanos.

A despeito disso, manteve sua sequência didática. Assim que encerrou a exibição do documentário (Uso da bicicleta na Holanda), a professora destacou que o uso da bicicleta precisava ser estimulado em Belo Horizonte, com ampliação das

ciclovias. Além de não poluir atmosfera, nem provocar congestionamentos, o uso da bicicleta faz bem à saúde.

Nesse momento, um educando da turma interrompe a professora, dizendo que o que dissera não fazia o menor sentido, que o que acabara de ouvir era uma balela sem tamanho, proferida por uma pessoa que nunca andou de bicicleta em Belo Horizonte.

Alexandre, conhecido por todos na escola, por sua irreverência em sala de aula, havia permanecido calado até aquele momento. Ele já havia sido informado pela coordenação no final do ano anterior que seria transferido para o noturno para concluir o Ensino Fundamental na "EJA Juvenil", assim que completasse quinze anos, em 2015, ou seja, no mês seguinte, no início de abril. Sua família havia sido "convencida" que esse procedimento era o melhor para o filho.

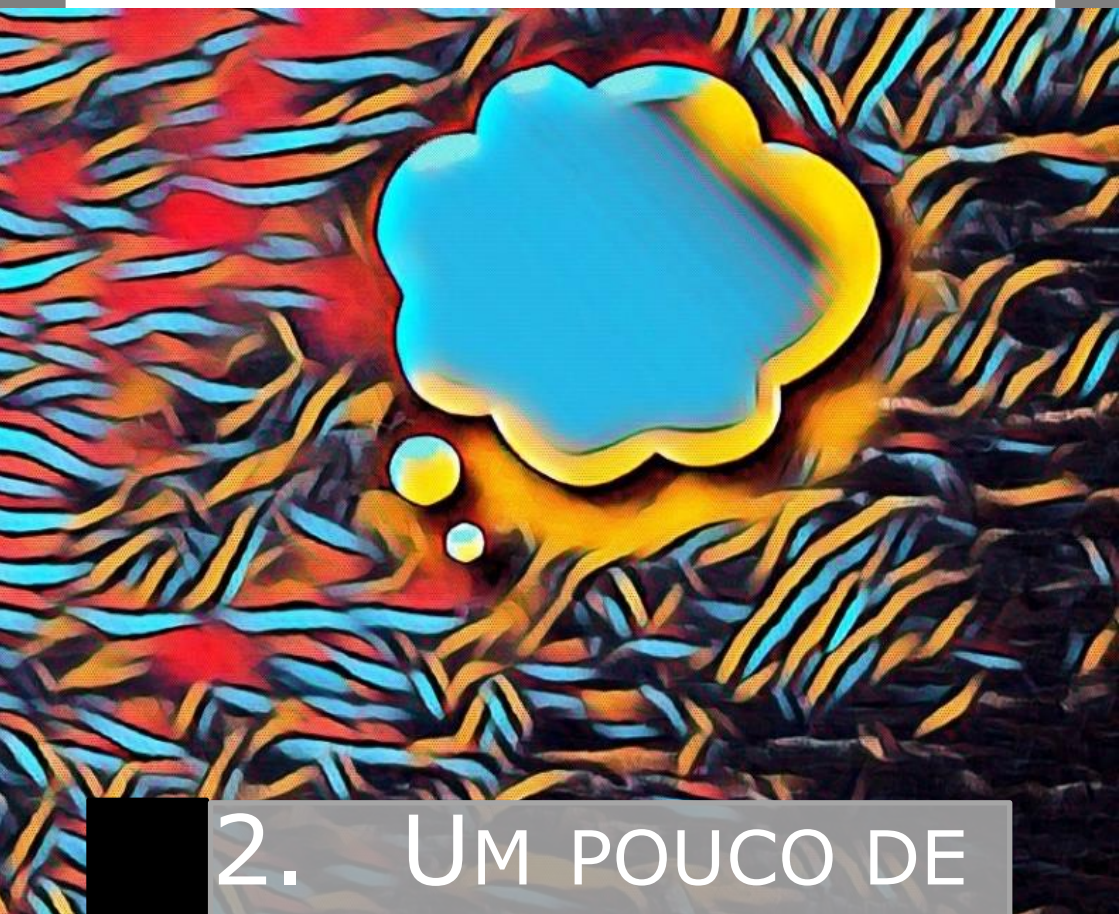
A professora, ao ouvir o educando, irritou-se profundamente. No entanto, conseguiu se conter, respirando fundo e contando até três. Para mitigar a grosseria do educando, a professora considerou que o adolescente estava apenas se referindo ao "relevo das alterosas", dos acidentes geográficos da capital mineira. Novamente, estava redondamente enganada. Ao perguntar o educando sobre as razões pelas quais achavam uma balela o que havia dito anteriormente, escutou um depoimento surpreendente.

Alexandre contou que sempre andara de bicicleta no Primeiro de Maio, sem nunca ter sido cerceado. Um dia recebeu um convite do primo: passear de bicicleta no bairro Bandeirantes. Não pensou duas vezes. No entanto, assim que acabara de chegar ao bairro, os dois foram abordados por

policiais, que os indagaram sobre o que estavam fazendo ali. Responderam, com tranquilidade, que estavam apenas passeando de bicicleta. Os policiais disseram então que teriam que procurar outro local porque, naquele bairro, eles não poderiam "circular de bicicleta"!

Alexandre, um aluno negro e periférico, trouxera para o debate outro assunto que ficara de fora do planejamento da professora: as barreiras invisíveis dos centros urbanos, que limitam o direito à cidade.

O “causo”, como se pode ver, incita muitas reflexões e abre a discussão sobre importantes conceitos que precisamos ter claros para um trabalho efetivo na perspectiva do direito à educação e à cidade. É fundamental ter em mente que a construção da cidade passa, além de pelas óbvias demarcações físicas e arquitetônicas, também pelo seu mapa simbólico. As discussões a respeito do direito à cidade, dos conceitos **centro** e **periferia** e das possibilidades de iniciativas contra-hegemônicas por parte dos/as educadores/as são fundamentais para a efetivação de uma sociedade mais justa. Isso nos leva ao próximo tópico!



2. UM POUCO DE TEORIA

"Se você é belorizontino⁶...

Você já andou de bicicleta ou patins no estacionamento do Mineirão.

Todo domingo você almoça na casa da sua avó.

Você é sócio de pelo menos um clube.

Assistir a jogos da seleção ou a jogos importantes do Galo ou do Cruzeiro na Savassi é típico.

Você vai ao shopping pelo menos uma vez na semana. O Parque Guanabara faz parte da sua infância.

Você já foi soltar papagaio na Praça do Papa.

Você sabe que o pessoal de Lagoa Santa, Contagem, Vespasiano sempre tira onda dizendo que mora em Belo Horizonte.

Se você não entendeu absolutamente nada do que foi dito acima, é uma pena!

Tem coisas que a gente não explica, só sente...

Mas se você entendeu pelo menos a metade, parabéns: você realmente é belorizontino!

A cidade de Belo Horizonte, descrita pelo texto acima, é apresentada numa visão extremamente limitada, na qual sua essência está

⁶Texto adaptado. Texto completo disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult528u113.shtml>



*Visite o Portal de
BH e conheça a
cidade pelos olhos
institucionais*

<http://portalbelohorizonte.com.br>

ligada aos espaços e ideias vinculadas apenas a uma parte de sua população. Semelhante visão, de modo geral, não traz nenhuma sensação de pertencimento aos/às educandos/as da EJA.

Vale a pena fazer o teste para verificar quantos daqueles locais relatados você e os estudantes das turmas de EJA em que você leciona frequentam. Será que Alexandre, personagem do nosso “causo”, pode se intitular belorizontino segundo esses critérios?

Ao supervisibilizar alguns espaços em detrimento da invisibilização de outros, acabamos por descontextualizar a cidade e a identidade de muitos sujeitos. Reforçar o discurso que significa a cidade de Belo Horizonte por apenas alguns locais e práticas cria uma lógica hierárquica e segregadora, que limita o sentimento de pertencimento, a apropriação do direito e o estabelecimento de vínculos afetivos. Assim, pertencer aos espaços invisibilizados, quando se trata da questão do reconhecimento e da valorização, pode trazer a fragilização da

construção da cidadania e da autoestima.

Por outro lado, a subalternização de sujeitos e saberes traz uma enorme potencialidade de criação de estratégias de efetivação do direito numa perspectiva de apropriação e resistência.

Sendo assim, a periferia, que nessa lógica é classificada como inferior, insurge-se contra essa concepção maniqueísta e recoloca sua existência sob outra percepção. Nesse sentido, resistir aos discursos e práticas segregadoras é reexistir, sob outra égide, que não hierarquiza a diferença. Pelo contrário, reconhece o potencial colaborativo da diversidade para sociedade.

Em se tratando das resistências dos/as jovens, muitos processos podem ser identificados. Desde a simples pichação na carteira da sala de aula, em que a grafia identifica e ao mesmo tempo esconde o autor do “delito”, até ações planejadas e organizadas coletivamente para afirmar a existência periférica em contraposição ao processo de silenciamento e isolamento imposto pela ideologia dominante, como os

rolezinhos e os bailes de favela.

Esses conflitos trazem uma tensão que perpassa o cotidiano da EJA, tornando-se tema fundamental, uma vez que acontecem exatamente no território desses/as estudantes.

Os educandos da EJA, apesar de sua diversidade, têm na exclusão uma condição comum e fundamental em suas histórias. Segundo Arroyo (2012), são pessoas subalternizadas, oprimidas por diferentes formas de dominação econômica, política e cultural, mas que se fazem presentes como atores na cena social, embora vítimas de reiterada segregação territorial e racial. Trazem em si - em seus corpos e suas histórias - marcas forjadas num processo de relações de poder que estabeleceu, entre outros efeitos, uma geografia de sua presença nos territórios, um lugar "limitado" de origem e de permanência - embora esta última seja sistemática e publicamente negada e se manifeste pelas sutilezas das entrelinhas: muros invisíveis. A periferia é esse lugar. É na periferia que estão

os sujeitos da EJA. É da periferia que partem, diariamente, após o pôr-do-sol, os jovens, adultos e idosos para reaverem seu direito negado.

É importante dizer que o conceito de periferia nessa perspectiva não pode ser restringido ao aspecto geográfico, apesar de sua importância. Junto com OLIVEIRA (2017), considero aqui a periferia como um conceito relacional, em que a ela é parte constitutiva do processo de urbanização e só pode ser pensada em sua estreita e orgânica relação com o centro. A falsa dicotomia centro/periferia esconde na realidade a indissociabilidade entre um e outro. Assim, o centro só existe quando estipulado seu limite, que é complementado pela periferia e vice-versa. Nesse raciocínio os conceitos não são fixos. Por exemplo, o bairro Bandeirantes, por onde Alexandre tentou andar de bicicleta, é centro quando comparado com o bairro Primeiro de Maio. Mas, se a comparação se dá com o bairro de Lourdes, a coisa muda de figura.

Do mesmo modo, em discussões nacionais,

o eixo Rio-São Paulo é centro, e Belo Horizonte, mesmo com os bairros como Lourdes e Bandeirantes, é periferia. Essa lógica está tão solidificada que, ao se referir a alguma condição relacionada ao eixo Rio-São Paulo, os noticiários registram, como por exemplo, “A violência no Brasil”. Entretanto, quando a situação se refere ao interior, ou Nordeste ou Norte, do país a expressão passa a designar estritamente a região. Assim a manchete geralmente é “A seca no Nordeste”.

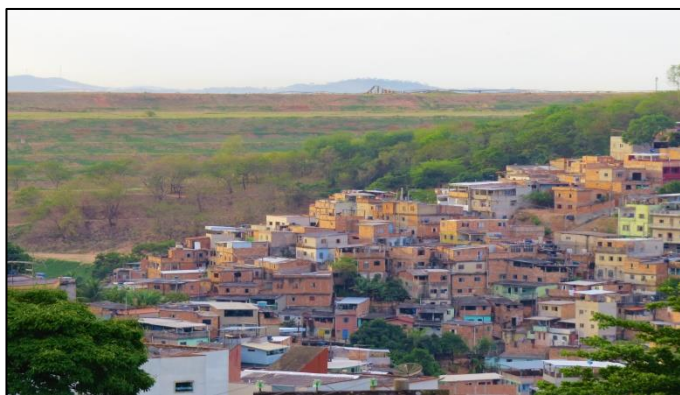


Figura 1 – *Subaco das Cobras*, Região Noroeste de Belo Horizonte⁷

⁷ Foto de Adelson França Jr. (Acervo Pessoal)

A concepção que toma a periferia como o lado negativo das grandes cidades tem norteado nossas crenças, reflexões e práticas. Temos sido moldados por esse viés e orientado todo nosso comportamento a partir dessa perspectiva. Assim, os sujeitos que têm sua origem na periferia acabam, sob nosso olhar, sendo considerados como não-sujeitos. Afinal são oriundos de um lugar de ausências e/ou presenças negativas.

Obviamente a escola, por estar inserida nessa mesma perspectiva, pode acabar por reproduzir esse olhar de menosprezo e desenhar suas práticas pedagógicas sob esse mesmo aspecto. Especialmente em relação aos/às alunos/as da EJA. Nesta linha, corremos o risco de cair, como nos alerta Arroyo (2015), numa “descrença na educabilidade da infância e da adolescência pobre, negra, das periferias que chegam às escolas”.

Assim, a ideia falsa de oposição entre centro e periferia precisa ser abandonada, para se tratar a questão a partir de uma lógica, como diz

OLIVEIRA (2017), de “desenvolvimento desigual e combinado”. Essa abordagem permite deslocar o olhar para uma nova perspectiva de valorização e reconhecimento da periferia, dissociando a atribuição tradicional dela apenas ao lado negativo de suas questões.

Outras possibilidades são muito viáveis. Vejamos o exemplo do poeta belorizontino Bim, participante ativo dos saraus marginais em BH e que apresenta outra perspectiva da cidade, diametralmente oposta à lógica de Luiz Caversan. E, o mais importante, não se propõe a definir Belo Horizonte exclusivamente pela periferia.

Confira e deleite-se!

Ah Quintana!⁸

Você este poeta fodástico.
Dissestes que o amor verdadeiro
Não deve ter nó e sim ser laço
Mas este amor que sinto
Fiz questão que fosse atado a nó, cego.
Do qual faço questão de não ser liberto.
É saudoso poeta lhe digo:
“É com as quebradas que eu me identifico.”

⁸ Retirado de SEPÚLVEDA, L. O. *A palavra é sua! Os Jovens e os Saraus Marginais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017, p. 67.



Meu amor que ressoa mais alto
Que os motor das Hornet loka
Por cada centímetro dali
E também por cada pessoa
Amor pelos becos onde
andamos
Que são calorosos como
um abraço
E de fluxo constante
como veias
Por cada gato no
poste
Por cada raiar do
dia
Em que se
podem ver quem
vai correr
Pelos trocados
pra sustentar a família
Por cada madrugada em
que se escuta
Os radin na função de quem ta na
atividade

Sonhando ser patrão.
A eles sabedoria e proteção.
Amor pelo samba e Hip Hop ali presente
Pela Poesia Marginal e o baile de favela
Cultura que vem de gente da gente
Por cada sinal de fumaça no fim de semana
Som alto, bronze e churrasco na laje
Pela arquitetura mais inovadora que Niemeyer
Pela engenharia contemporânea
Dos que não são graduados
Pelas cores vivas em cada barraco
Pelos graffitis e pixos ali espalhados
Por poder encontrar e saudar
O vizinho ao lado.
Amor pela correria das crianças
Pela gritaria de alegria da infância

Pelo futebol na quadra comunitária
Pela Dona Maria que assiste novela
Pela vendinha do seu Zé
Pela resenha com os amigos
Pelo dialeto ali exercido
Pela feira de domingo
Amor pela união nas lutas
Pelo pneu queimado
Pela resistência diária
Por cada voz que não se cala
E pra quem nunca entendeu esse amor
“Iva mato no use úc, lhafi da tapu!”
Quem é de lá sabe o que falo.
Ah Quintana! Se soubesses o que sinto,
Diria que o nó foi bem escolhido,
Eu digo e repito a todo ser vivo
É com as quebradas que eu me identifico.
(Bim)

Criar possibilidades para deslocar o olhar e reconstruir nossa concepção sobre a periferia é fundamental. Sepúlveda (2017) é cirúrgico ao analisar a poesia de Bim:

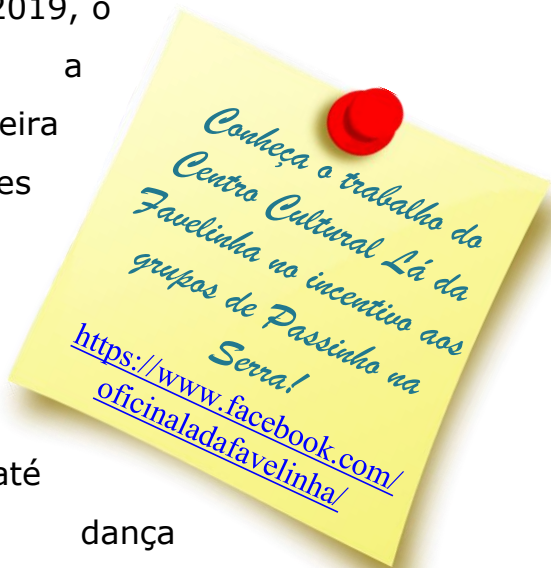
O que podemos ver na poesia de Bim é que ele busca trazer os valores da periferia, que são considerados inferiores, mostrando que existe uma produção cultural própria na periferia, cuja ‘arquitetura mais inovadora que Niemeyer’, a ‘cultura que vem de gente da gente’ e o dialeto que só ‘quem é de lá sabe o que falo’, são marcas positivadas desse lugar. (SEPULVEDA, 2017, p. 68)

Não se trata obviamente de romancear as dificuldades vivenciadas na periferia. A proposta é apenas deslocar o olhar, para romper com o discurso dualista e encarar as realidades na complexidade que apresentam. Validar as positivities da periferia é o primeiro passo para descortinar práticas excludentes e efetivar as mudanças necessárias à diminuição das desigualdades sociais tão marcantes na EJA.

Os bailes de favela podem ser considerados espaços de afirmação das positivities presentes na periferia. Em primeiro lugar, eles possibilitam o acesso ao lazer em espaços historicamente relegados ao baixo investimento em equipamentos públicos de lazer. Em segundo, principalmente para os/as jovens, abrem-se como espaços de sociabilidade importantes, onde seus/suas frequentadores/as são reconhecidos/as e valorizados/as pelos seus pares e demais atores sociais. Em terceiro, mobilizam uma economia local, física e simbólica, que envolve trabalhos artísticos, culturais e logísticos nos eventos.

Dois exemplos de reconhecimento nacional de iniciativas das periferias belorizontinas ligadas ao *funk* foram: o recente sucesso do “Passinho Malado de BH”⁹ e o destaque da música “Parado no Bailão”¹⁰, de MC L da Vinte e MC Gury.

Em janeiro de 2019, o passinho com a malemolência mineira explodiu nas redes sociais e ganhou o país e mundo. É muito provável que os/as estudantes conheçam e até executem a dança extremamente frenética e difícil de ser executada. Vale a pena conferir com eles/as.



⁹ Cf. reportagem da Vice. Disponível em: https://www.vice.com/pt_br/article/yw7ygm/como-surgiu-o-passinho-de-bh-o-mais-malado

¹⁰ Cf. reportagem do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/10/24/funk-mineiro-parado-no-bailao-vira-hit-nacional-e-projeta-batidas-viajadas-de-bh-para-todo-brasil.ghtml>

O elemento precursor que abriu espaço para o destaque de Belo Horizonte, porém, configurou-se em outubro de 2018. A música “Parado no bailão” (Item 21 – Anexo Único) tornou-se *hit*, aparecendo entre as 10 mais tocadas do país naquele mês. Mais uma vez é bem provável que os estudantes conheçam. Faça o teste!

O processo de inversão do discurso negativo sobre a periferia é complexo e demorado. Enfrentar lógicas historicamente sedimentadas pelas relações de poder é desafiador e carece de persistência. Todavia, com o reconhecimento e a valorização dos pequenos movimentos cotidianos, as mudanças são perceptíveis. O/A educador/a de EJA que se movimentar nessa direção certamente ganhará espaço e facilitará a construção de uma educação libertadora, que proverá as transformações tão necessárias na nossa sociedade.



3. COLOCANDO AS MÃOS NA MASSA

Nesta seção apresento a oficina pedagógica para formação de educadores de EJA na perspectiva do trabalho com jovens adolescentes. A primeira parte traz o roteiro sistematizado e a segunda, o relato de experiência da primeira vivência com os professores do LASEB.

O intuito principal dessa oficina é possibilitar vivências que permitam nossa mudança de olhar sobre a periferia, de modo a reconhecer os saberes e as potencialidades ali presentes e fazer deles aliados em nossa prática pedagógica diária.

3.1 Roteiro da Oficina

Objetivo geral

Possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica do/a professor/a com jovens adolescentes da EJA para viabilizar a aproximação dela com as realidades deles/as.

Objetivos Específicos

1) Apresentar o perfil dos/as jovens adolescentes envolvidos na produção e consumo da cultura do *funk*.

2) Conceituar expressões e construções da cultura do *funk*, como *bailes*, *resenhas*, *sociais*, *passinho*, *MC*, *DJ* e *promoter*, assim como destacar algumas gírias utilizadas pelos jovens.

3) Relacionar os conceitos da cultura do *funk* com conteúdos curriculares da EJA.

4) Construir sequências didáticas, junto com os/as professores/as, destinadas aos/às estudantes jovens adolescentes de suas turmas de EJA.

Metodologia

Exposição dialogada, exibição de vídeos, roda de conversa, trabalho em grupo e leituras literárias.

Programação Resumida:

Momento	Duração	Atividade
1º	30 min.	A cidade e os/as jovens adolescentes da EJA
2º	30 min.	Alinhando conceitos
3º	1 hora	Sala de aula, direito à cidade e cultura do <i>funk</i>
4º	1 hora	Elaboração de sequências didáticas
5º	30 min.	Sarau Literatura Marginal

Detalhamento:

1º Momento: A cidade e os/as jovens adolescentes da EJA

A) Leitura do texto “Se você é belorizontino”, de Luiz Caversan¹¹, e exibição do vídeo¹² institucional da Prefeitura de Belo Horizonte. Apresentação do grupo de professores/as

¹¹ Cf. Item 1 do Anexo Único

¹² Cf. Item 8 do Anexo Único

com foco em relatos sobre sua própria circulação pela cidade e sobre o trabalho com os jovens adolescentes presentes em suas turmas.

- B) Apresentação dialogada de *slides*¹³ com dados que traçam o perfil dos estudantes adolescentes na EJA da RME/BH.
- C) Exibição do clipe da música “AmarElo”¹⁴, de Emicida.

2º Momento: Alinhando conceitos

- A) Apresentação dialogada de *slides*¹⁵ para a discussão de conceitos relacionados à cultura do *funk*.
- B) Exibição do *trailer*¹⁶ da Série *Sintonia*, da Netflix e de *KondZilla*.
- C) Demonstração de utilização do *Google Maps*

¹³ Cf. Apêndice A

¹⁴ Cf. Item 9 do Anexo Único

¹⁵ Cf. Apêndice B

¹⁶ Cf. Item 10 do Anexo Único

com o mapa¹⁷ *Território do FUNK* –
Noroeste-BH/Contagem. (Item 10 – Anexo
Único)

3º Momento: Sala de aula, direito à cidade e
cultura do *funk*

- A) Roda de conversa sobre as possibilidades de aproximação da temática do *funk* com a prática pedagógica em sala de aula. Para orientar a discussão será utilizado o texto¹⁸ “Por que o *funk* é proibido na escola?”.
- B) Exibição do clipe da música *Belo Horizonte*, de MC das Quebradas¹⁹.

4º Momento: Elaborando sequências didáticas

- A) Divisão dos/as professores/as em grupos de trabalho com até 4 componentes para

¹⁷ Cf. Item 11 do Anexo Único. Mapa elaborado por Adelson França Jr.

¹⁸ Cf. Item 12 do Anexo Único

¹⁹ Cf. Item 13 do anexo Único

elaboração de sequências didáticas que tratem de qualquer aspecto dentro da temática do Direito à Cidade. Para orientação da elaboração das sequências, será entregue um roteiro²⁰ por grupo. Breve apresentação da sequência elaborada por cada grupo.

5º Momento: Sarau Literatura Marginal

- A) Exibição de vídeos de poetas brasileiros e espaço aberto para comentários, performances e avaliações do processo.
- B) Serão exibidos os vídeos “Século XXI”²¹, de W Jota, “Devagar escola”²², de João Paiva, e “A vida é *loka*”²³, de Sérgio Vaz.

²⁰ Cf. Apêndice C

²¹ Cf. Item 15 do Anexo Único.

²² Cf. Item 16 do Anexo Único.

²³ Cf. Item 14 do Anexo Único.

3.2 Relato de Experiência

No dia 9 de novembro de 2019, foi realizada a primeira oficina de formação continuada de professores/as e trabalhadores/as da educação “Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA”.

Participaram da formação trinta pessoas que atuam como professores/as da EJA ou da Educação Infantil e trabalhadores da biblioteca ou secretaria escolar.

O grupo foi dividido em dois. O primeiro vivenciou a proposta na parte da manhã, das 8h às 12h, e o segundo, à tarde, das 13h às 17h.

O desenvolvimento da oficina seguiu o roteiro normalmente, com pequenas adequações necessárias ao tempo e as especificidades de cada grupo.

O primeiro momento – “A cidade e os/as jovens adolescentes da EJA” – despertou muitas discussões na linha de reafirmação da crescente presença desses sujeitos nas salas de aulas e das

dificuldades de um trabalho direcionado para eles/as, além dos desafios na mediação dos conflitos geracionais rotineiros. Embora a maioria dos presentes tenha destacado alternativas da própria experiência que teriam contribuído para as mediações necessárias.



Figura 2 – Alinhando conceitos²⁴

O segundo momento – “Alinhando conceitos” – trouxe muita concentração por parte dos/as educadores/as, pois muitos, apesar de escutar cotidianamente as falas e relatos dos/as jovens, não tinham muita clareza sobre os

²⁴ Fotografia de Sâmella Silva Andrade. (Acervo pessoal)

conceitos²⁵ propriamente ditos. A avaliação foi muito positiva, pois a aproximação da linguagem é, de fato, etapa fundamental no acolhimento e desenvolvimento de atividades contextualizadas. Outro ponto alto foi a indicação da ferramenta do *Google Maps* para elaboração de mapas²⁶ personalizados.

O terceiro momento – “Sala de aula, direito à cidade e cultura do *funk*” – caracterizou-se por um bom debate, que transitou basicamente por duas questões. De um lado, a questão do moralismo e do preconceito diante da cultura do *funk*, extremamente presentes em nossa formação individual, e do outro, a necessária análise crítica das condições desiguais da sociedade, que acabam sendo reproduzidas em algumas letras de *funk* e podem se apresentar de forma machista, *lgbtfóbica*, sexista e racista. Foi lembrado também que essas questões perpassam inúmeras outras manifestações culturais e

²⁵ Cf. Apêndice B

²⁶ Cf. Item 11 do Anexo Único. Mapa elaborado por Adelson França Jr.

musicais e é preciso estar atento para não restringir a crítica apenas à cultura do *funk* nem a resumir a tais percepções.

Houve ainda o relato da dificuldade do trabalho docente com a temática que enfrenta dificuldades dos/as próprios/as estudantes por admitirem como adequado o distanciamento entre saberes escolares e as questões culturais relacionadas ao *funk*.



Figura 3 – Elaborando sequencias didáticas²⁷

Foi, definitivamente, no quarto momento – “Elaborando sequências didáticas” – que a

²⁷ Fotografia de Sâmella Silva Andrade. (Acervo pessoal)

atividade alcançou seu ponto mais positivo. A participação dos/as educadores/as foi bastante ativa, e o compartilhamento coletivo de ideias permitiu a construção de muitas possibilidades de trabalho com os jovens adolescentes da EJA. O encerramento do momento, com o relato dos processos de cada grupo, trouxe satisfação para todos/as os/as participantes.

Finalmente, o quinto momento – “Sarau Literatura Marginal” – foi um extremamente proveitoso. As poesias escolhidas provocaram muitas emoções, mobilizaram necessárias empatias e finalizaram o processo formativo com o compromisso de nos movimentarmos no sentido de tornar a escola de EJA e a prática pedagógica em sala de aula mais humanizadas e libertadoras.



4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p.14)

Paulo Freire nos alerta no texto dessa epígrafe para a importância da pesquisa e de suas consequências para educar e se educar. Não por acaso ele abre o trecho final desse caderno. É fundamental refletirmos sobre nosso papel de intervenção. Ela precisa ser sistemática, planejada, pesquisada e amorosa.

Nesta seção apresento uma proposta de sequências didáticas, distribuídas por áreas do conhecimento apenas para categorizar a centralidade de cada temática, pois as atividades possibilitam inúmeros desdobramentos interdisciplinares. Você verá que, no desenvolvimento das ações, a perspectiva do

currículo integrado contemplará melhor o processo. Trata-se de um registro de atividades realizadas com jovens adolescentes da EJA, ou seja, mais uma troca de experiência, organizada à luz das discussões tratadas até aqui.

A apresentação segue a estrutura construída por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) conforme a seguir:

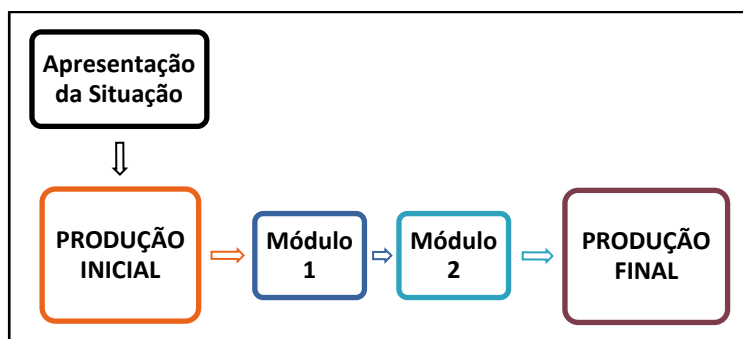


Figura 4 – Esquema da sequência didática

Seguindo esse esquema, o momento da *Apresentação da Situação* tem o objetivo de sensibilizar os/as estudantes para a temática em discussão. As nossas sugestões trazem sempre uma atividade mais lúdica para essa etapa, por se

tratar do momento mais fundamental do processo, em que o envolvimento dos/as jovens adolescentes é efetivado.

Na etapa da *Produção Inicial*, o propósito é promover o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre a questão que será trabalhada. Nas nossas sugestões, ora aparecem atividades individuais, ora coletivas para esta etapa.

Os módulos 1 e/ou 2 têm a finalidade de trazer novas informações e promover a construção de novos conhecimentos. Vale ressaltar que a quantidade de módulos é livre, de acordo com o planejamento e a necessidade de cada caso. As propostas aqui registradas são muito diversas metodologicamente. O que importa é planejar atividades que efetivem a ampliação do repertório dos/as educandos/as. E jamais nos esquecer da exortação (mais uma) do grande mestre Paulo Freire (2002, p.12) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou

a sua construção”.

E, por último, a *Produção Final* intenta a sistematização do aprendizado realizado durante o processo didático.

Nos próximos trechos, você encontrará indicações de possibilidades de trabalho com jovens adolescentes da EJA. Os recursos disponíveis na internet estão relacionados no *Anexo Único*. As demais indicações têm suas fontes descritas em notas de rodapé e constam também nas *Referências* ao final deste texto.

O tempo relativo à execução de cada atividade é muito variável e depende das interações entre os diversos sujeitos em sala de aula.

Alguns materiais podem ter direitos autorais resguardados. A indicação da fonte é apenas para fins de acesso. A reprodução do todo ou parte deles deve seguir os trâmites legais indicados por seus/as próprios/as autores/as. Na medida do possível, foram apontados ferramentas e materiais de domínio público ou com livre direito

de cópia.

Aproveite sem moderação!

4.1 Literatura, pão e poesia²⁸

Área do conhecimento: Códigos e Linguagens

Tema: Arte e Periferia

4.1.1 Sensibilização

Utilização do conto “Rolezim”²⁹, de Giovanni Martins, da música “AmarElo”³⁰, de Emicida, e da poesia “Vida Loka”³¹, de Sérgio Vaz, para discutir os processos de segregação que vivenciam os jovens periféricos no meio urbano.

4.1.2 Produção Inicial

Roda de conversa para compartilhamento de relatos de experiências vivenciadas pelos estudantes que se aproximam das relatadas no conto.

²⁸ Referência ao livro de mesmo nome de Sérgio Vaz

²⁹ MARTINS, Giovanni. **O Sol na Cabeça**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2017.

³⁰ Cf. Item 9 do Anexo Único

³¹ Cf. Item 14 do Anexo Único

4.1.3 Desenvolvimento

Módulo 1: Debate sobre as obras de Banksy e grafiteiros de BH, Nilo Zack, Wannata, Negro F e outros/as, para caracterizar o que é arte e quais as possibilidades de produzi-la e fruí-la.

Módulo 2: Estudo dirigido para detalhamento dos diversos tipos de Arte.

4.1.4 Produção Final

Produção de pequenos vídeos (minuto *Lumière*³²) pelos próprios estudantes, com uso de seus celulares, inspirados por atividades como as do canal do Youtube “Janela Periférica”³³.

Produção de um conto coletivo com as experiências de deslocamento pela cidade dos estudantes da sala.

4.2 Quebrada Numérica

Área do conhecimento: Matemática

³² Cf. Item 17 do Anexo Único

³³ Cf. Item 18 do Anexo Único

Tema: Formas e Medidas

4.2.1 Sensibilização

Utilização da música “Belo Horizonte”³⁴, do MC Das Quebradas, para discutir a cidade e articulação de centro e periferia nas representações sociais.

4.2.2 Produção Inicial

Roda de conversa para identificação, junto com estudantes, dos locais citados na música e levantamento de quais são conhecidos e desconhecidos pela turma.

4.2.3 Desenvolvimento

Módulo 1: Elaboração de um mapa³⁵, utilizando o *Google Maps*, que identifique os locais afetivamente importantes no território do entorno da escola, com principal atenção aos bailes mais próximos e a outros recursos que sejam relatados pelos estudantes.

³⁴ Cf. Item 13 do Anexo Único

³⁵ Como exemplo, conferir o Item 11 do Anexo Único.

Módulo 2: Exemplos de rotas de deslocamento entre aqueles locais, a fim de elaborar e resolver problemas que envolvam os sistemas de medidas de distância, de tempo e o sistema monetário, indicando valores para custeio dos deslocamentos.

4.2.4 Produção Final

Realização de um *tour*, com piquenique, pelo território educativo, para (re)conhecer o entorno da escola contemplando o máximo possível dos locais indicados no mapa construído anteriormente.

4.3 Duas cidades?

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Tema: Memória e Cidade

4.3.1 Sensibilização

Exibição do documentário “Hiato”³⁶, de Vladimir Seixas, para discutir o direito à cidade e as barreiras (in)visíveis.

³⁶ Cf. Item 19 do Anexo Único.

Utilização da música “Gangue do Consciente”³⁷, de DJ Bueno, MC Menor MR, MC Paulin da Capital, MC Rhamon e MC Lynne, para reafirmação da valorização da periferia.

4.3.2 Produção Inicial

Roda de conversa para compartilhamento de relatos de experiências vivenciadas pelos estudantes que se aproximam das relatadas no documentário.

Visita virtual ao *site* “Quero Bolinho”³⁸, da grafiteira Maria Raquel, para reconhecimento dos espaços urbanos da cidade, comparando perspectivas do centro e da periferia.

4.3.3 Desenvolvimento

Módulo 1: Leitura, debate e estudo dirigido sobre a reportagem,³⁹ realizada em alusão aos *120 anos de BH*, da Revista *Encontro*, de

³⁷ Cf. Item 20 do Anexo Único

³⁸ Cf. Item 21 do Anexo Único

³⁹ CASTRO, Marinella. Um presente para o futuro. **Encontro**. Belo Horizonte: Diários Associados, Ano XVI, nº 199, p. 82-92, dezembro. 2017

dezembro de 2017, matéria de capa: “*Um presente para BH*”, para discutir a apropriação desigual entre sujeitos do centro e da periferia.

Módulo 2: Elaboração de um estudo dirigido sobre a história de Belo Horizonte, com problematização crítica da concepção positivista de planejamento que demarcou, desde sua inauguração, os limites da cidade pela Avenida do Contorno, com foco no que é historicamente exaltado e criticado nas relações entre centro e periferia.

4.3.4 Produção Final

Elaboração de uma carta coletiva da turma, endereçada ao Editorial da Revista *Encontro*, com a sugestão sobre quais presentes dariam para a sua BH.

4.4 Que isso, novinho? Nudes alheios, não!

Área do conhecimento: Ciências da Natureza

Tema: Gênero, sexualidade, *funk* e privacidade.

4.4.1 Sensibilização

Utilização da Música “Manda Nudes pra mim”⁴⁰, do *MC Bahea*, e da música “Hoje”⁴¹, de Ludmilla, para discussão comparativa do lugar da mulher nas duas músicas.

4.4.2 Produção Inicial

Roda de conversa sobre experiências de sexualidade atrelada à sociedade da informação e espetacularização da vida cotidiana.

4.4.3 Desenvolvimento

Módulo 1: Debate e Estudo Dirigido a partir das reportagens:

A) “No funk, mulheres resistem contra o machismo”⁴².

B) “Precisamos falar sobre o funk (E não, ele não é machista)”⁴³.

C) “Ação contra machismo critica letras de funk,

⁴⁰ Cf. Item 22 do Anexo Único

⁴¹ Cf. Item 23 do Anexo Único

⁴² Cf. Item 24 do Anexo Único

⁴³ Cf. Item 25 do Anexo Único

sertanejo e samba”.⁴⁴

Módulo 2: Exibição do videoclipe da música “100% Feminista”⁴⁵, de MC Carol & Karol Conka, para debate, com centralidade na fala das mulheres da turma, sobre seu lugar social e suas representações na cultura do *funk*.

Módulo 3: Debate sobre direitos de privacidade em tempos de mídias sociais, a partir das campanhas publicitárias “Manda Nudes”⁴⁶ e “Selfie”⁴⁷, da SaferNET, e da Campanha “Basta uma foto”⁴⁸, do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul.

4.4.4 Produção Final

Elaboração de uma campanha publicitária em vídeo sobre empoderamento feminino, conscientização masculina e direito à privacidade.

⁴⁴ Cf. Item 26 do Anexo Único

⁴⁵ Cf. Item 27 do Anexo Único

⁴⁶ Cf. Item 28 do Anexo Único

⁴⁷ Cf. Item 29 do Anexo Único

⁴⁸ Cf. Item 30 do Anexo Único

Referências

ARROYO, M. **O humano é viável? É educável?** Revista Pedagógica (Unochapecó), v.17, p. 21-40, 2015.

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CASTRO, Marinella. Um presente para o futuro. **Encontro.** Belo Horizonte: Diários Associados, Ano XVI, nº 199, p. 82-92, dezembro. 2017

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

OLIVEIRA, H. S. **Do conceito de periferia: primeiras aproximações teóricas.** In: BRITO, C. B. (Org). Entrelaçando Redes: Reflexões sobre atenção ao usuário de álcool, crack e outras drogas. São Paulo: Paco edições, 2017

MARTINS, Giovanni. **O Sol na Cabeça.** Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2017.

SEPÚLVEDA, L. O. **A palavra é sua! Os Jovens e os Saraus Marginais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, D. M. e FRANÇA JR. A. **Direito à cidade: mobilidade urbana e barreiras (in)visíveis**. In: OLIVEIRA, H.S. (org.) Educação de Jovens e Adultos, Memória e Cidade em perspectiva. Belo Horizonte, *no prelo*.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Editora Global, 2011.

Apêndices

Apêndice A - Perfil dos estudantes adolescentes na EJA da RME/BH



Jovens Adolescentes da EJA

Perfil da Rede Municipal de Educação
(RME-BH)

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019



Dados Gerais – Censo Escolar

Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte - 2018					
Etapa de Ensino e Dependência Administrativa					
	Ensino Fundamental				
	Total	Federal	Estadual	Municipal*	Privada
	16.581	100	2.450	13.326	705
	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	23.370	105	21.882	444	939
Total	39.951	205	24.332	13.770	1.644

* Matrículas distribuídas em 107 escolas e 493 turmas de EF. (17 de EM)

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Dados Gerais – Censo Escolar



Número de Matrículas da EJA em Belo Horizonte - 2018

Total	Faixa Etária							
	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
39.951	3	4.730	9.005	9.100	3.520	2.305	2.466	8.822
%	0,02	28,53	20,15	20,37	7,88	5,16	5,52	19,74

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Dados Gerais – Censo Escolar



Evolução do número de matrículas na EJA na RME-BH - 2009-2018

Ano	EF	Variação%	EM	Variação%	Total	Variação%
2009	13596		630		14226	
2010	19070	28,7%	545	-15,6%	19615	27,5%
2011	20.296	6,0%	634	14,0%	20930	6,3%
2012	19.911	-1,9%	555	-14,2%	20466	-2,3%
2013	17.354	-14,7%	506	-9,7%	17860	-14,6%
2014	16.203	-7,1%	569	11,1%	16772	-6,5%
2015	16.760	3,3%	432	-31,7%	17192	2,4%
2016	15.082	-11,1%	558	22,6%	15640	-9,9%
2017	13.302	-13,4%	531	-5,1%	13833	-13,1%
2018	13.326	0,2%	444	-19,6%	13770	-0,5%
2019	12.590	-5,8%	465	4,5%	13055	-5,5%

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Dados Gerais – SMED



Número de Matrículas da EJA na RME/BH - 2019						
	Etapa de Ensino e Faixa Etária					
	14 anos	15 a 17 anos	18 a 29 anos	30 a 59 anos	Maiores 60 anos	Total
E.Fund.	5	3.852	2.680	4.515	1.538	12.590
E. Médio	0	0	351	107	7	465
13.055	5	3.852	3.031	4.622	1.545	13.055
%	0,04	29,51	23,22	35,40	11,83	100

Adelson França Jr.

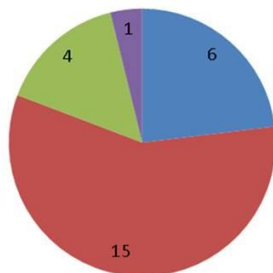
Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Dados Específicos – Pesquisa própria



Idade



- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos

Adelson França Jr.

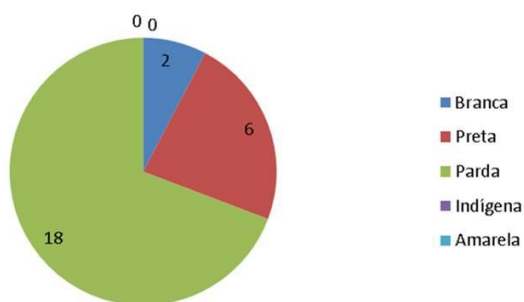
Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Dados Específicos – Pesquisa própria



Raça



Adelson França Jr.

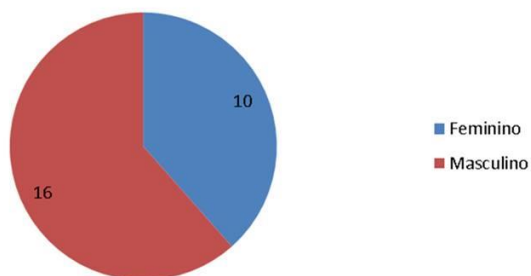
Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Dados Específicos – Pesquisa própria



Sexo



Adelson França Jr.

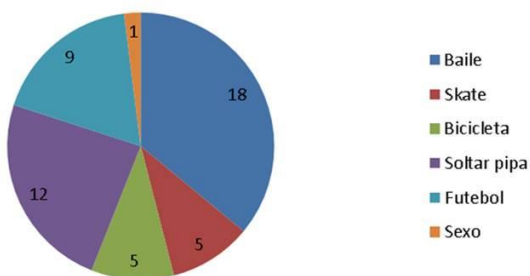
Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Dados Específicos – Pesquisa própria



Lazer



Apêndice B – Cultura do *funk*: Alinhando alguns conceitos



Cultura do *Funk*

Alinhando alguns conceitos

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019



Baile

- Espaço de lazer e sociabilidade realizado em ambiente aberto, geralmente nas ruas ou becos de comunidades periféricas e de entrada gratuita. Em alguns casos há palco e aparelhagem de som e vídeo para apresentação de artistas *funkeiros* locais.

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019



Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019

Resenha

- Um baile mais intimista, geralmente em ambiente fechado e com cobrança de ingresso. Geralmente há diferenciação de preço entre homens e mulheres. A estrutura é mais refinada e em alguns casos há comercialização de bebidas e comidas.



Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019



Social

- Um baile ou uma resenha que tem um homenageado. A social leva o nome da pessoa que a promove ou o de um homenageado que faz aniversário ou comemora alguma data especial.

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019





Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019



Passinho

- Surgido nas favelas cariocas, o passinho, explodiu em 2008 e se alastrou por todo o território nacional. A nova forma de dançar o funk, que tem a base no tradicional passinho Miami, ganha adaptações locais como o passinho do Ramano, de São Paulo, dos Malokas, do Recife e o Malado de BH.

Adelson França Jr.

Repensando a Prática Pedagógica com
jovens adolescentes da EJA

Belo Horizonte, 2019



MC



- Abreviação de Masters of Ceremony, Mestre de Cerimônias, apropriado de várias outras culturas como a do Hip-Hop. O MC é quem conduz e apresenta as festas. Na produção das músicas de funk geralmente é quem faz o vocal. Pode ou não participar como compositor.

DJ



- Abreviação de Disk-jockey. O responsável pela seleção, execução e, em alguns casos, composição das músicas que são tocadas nas festas da cultura funk. O DJ é responsável pelo instrumental, enquanto o MC é responsável pelo vocal.

Promoter



- Divulgador das festas. Trabalha nas redes sociais compartilhando as peças gráficas, mensagens e indicação dos “convites” para os bailes, resenhas ou sociais. Precisa ter muitos amigos no *Facebook*, muitos seguidores no *Instagram* e muitos contatos no *Whatsapp*.

Designer



- Elabora peças gráficas e realiza edição de vídeos para a divulgação das festas. Geralmente é solicitado pelo organizador dos eventos para elaborar os materiais necessário à publicidade.

Pequeno dicionário de gírias



- Bonde: Grupo de amigos, **tropa**.
- Brotar: Aparecer, fazer-se presente, **pia**.
- Chavoso: Bacana, agradável, bonito. A princípio estilo que chama atenção de policiais, chave de cadeia.
- Embrazar: Curtir, se divertir.
- Lombrar: Dar errado, estragar.
- Malar: Fazer algo muito bom. Sucesso.
- Pinxado: mal visto, inadequado
- Xia: é usado quando quer que a pessoa fale, mande a real. Também usado para concordar com alguém.

Apêndice C – Sobre Sequência Didática

A sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. A utilização da sequência didática como recurso de planejamento da ação educativa tem contribuído muito no trabalho docente, pois permite planos mais a longo prazo que contemplem diversos objetivos de aprendizagem. Segundo Zabala (1998, p. 18), a sequência didática é

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos.

Uma opção bastante interessante para elaboração de sequências didáticas foi esquematizada por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) conforme a seguir:

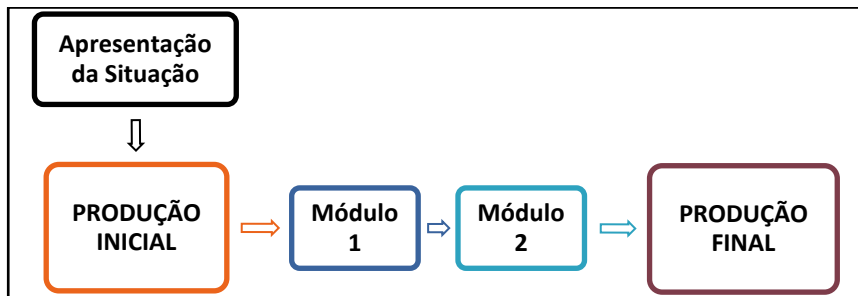


Figura 1 – Esquema da sequência didática

Seguindo esse esquema, o momento da **Apresentação da Situação** tem o objetivo de sensibilizar os/as estudantes para a temática em discussão. O ideal é trazer uma atividade mais lúdica para essa etapa, por se tratar do momento mais fundamental do processo em que o envolvimento dos/as jovens adolescentes é efetivado.

Na etapa da **Produção Inicial**, o propósito é promover o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre a questão que será trabalhada. Podem aparecer atividades individuais ou coletivas para tal etapa.

Os **Módulos** 1 e/ou 2 têm a finalidade de trazer novas informações e promover a construção de novos conhecimentos. Vale ressaltar que a quantidade de módulos é livre, de acordo com o planejamento e a necessidade de cada caso. O que importa é planejar atividades que efetivem a ampliação do repertório dos/as educandos/as.

E, por último, a **Produção Final** intenta a sistematização do aprendizado realizado durante o processo didático.

Referências

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anexo Único – Lista de *links* de recursos e ferramentas sugeridas

- 1) Se você é belorizontino...
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult528u113.shtml>
- 2) Portal Turístico da Prefeitura de Belo Horizonte
<http://portalbelohorizonte.com.br>
- 3) Blog do ColetivoZ
<http://coletivoz.blogspot.com/>
- 4) Reportagem sobre o “Passinho Maldo de BH”
https://www.vice.com/pt_br/article/yw7ygm/como-surgiu-o-passinho-de-bh-o-mais-malado
- 5) Reportagem: *Funk* Mineiro “Parado no Bailão”
<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/10/24/funk-mineiro-parado-no-bailao-vira-hit-nacional-e-projeta-batidas-viajadas-de-bh-para-todo-brasil.ghtml>
- 6) Página do *Facebook* do “Centro Cultural Lá da Favelinha”
<https://www.facebook.com/oficialadafavelinha/>
- 7) Clípe Oficial - Parado no Bailão - MC L Da Vinte e MC Gury
<https://www.youtube.com/watch?v=upCptHeThio>
- 8) Vídeo Institucional - Belo Horizonte – Contraponto 2018
<https://www.youtube.com/watch?v=lle2twOsZ9E>
- 9) Clípe Oficial - AmarElo – Emicida
<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>
- 10) Trailer - Sintonia – Netflix e Kondzilla
<https://www.youtube.com/watch?v=xsODpM3Rwdg>
- 11) Mapa Território do *FUNK* – Noroeste BH/Contagem (elaborado por Adelson França Jr.)
<https://goo.gl/maps/Pk3GCndBBVgYyzMS9>

- 12) Texto: “Por que o funk é proibido na escola?”
<https://novaescola.org.br/conteudo/8678/por-que-o-funk-e-proibido-na-escola>
- 13) Clipe Oficial - Belo Horizonte – MC Das Quebradas
<https://www.youtube.com/watch?v=N-vFAfVxb24>
- 14) Vídeo “A vida é loka” – Sérgio Vaz
<https://www.youtube.com/watch?v=d8M1HZd032U>
- 15) Vídeo “Século XXI” – W Jota
<https://www.youtube.com/watch?v=wRcnrxRq2L4>
- 16) “Devagar Escola” – João Paiva MC
<https://www.youtube.com/watch?v=mgcGEJGS3S4>
- 17) Vídeo sobre o “Minuto Lumière”
<https://www.youtube.com/watch?v=JHZ3Sa0-n54>
- 18) Janela Periférica
<https://www.youtube.com/channel/UC9ps8tvV6CSjFCFUJDq2qWw>
- 19) Documentário “Hiato”
<https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg>
- 20) Clipe Oficial – Gangue do Consciente - DJ Bueno feat. MC Menor MR, MC Paulin da Capital, MC Rhamon e MC Lynne
<https://www.youtube.com/watch?v=on8IfhxaoFs>
- 21) “Quero Bolinho” – Grafiteira Maria Raquel
<https://www.querobolinho.com.br/>
- 22) Clipe Oficial - Manda Nudes pra mim – MC Bahea
<https://www.youtube.com/watch?v=oqZZv8fQqc0>
- 23) Clipe Oficial - Hoje – Ludmilla
<https://www.youtube.com/watch?v=Rvq7R9dwJ3U>
- 24) Reportagem: “No funk, mulheres resistem contra o machismo”
<https://www.fundobrasil.org.br/no-funk-mulheres-resistem-contra-o-machismo/>

25) Reportagem: "Precisamos falar sobre o funk (e não, ele não é machista)"

<http://www.todasfridas.com.br/2017/02/03/precisamos-falar-sobre-o-funk-e-nao-ele-nao-e-machista/>

26) Reportagem: "Ação contra machismo critica letras de funk, sertanejo e samba"

<https://entretenimento.r7.com/prisma/helder-maldonado/acao-contramachismo-critica-letras-de-funk-sertanejo-e-samba-29082019>

27) Clipe Oficial - 100% Feminista - MC Carol & Karol Conka

<https://www.youtube.com/watch?v=W05v0B59K5s>

28) Campanha "Manda Nudes", da SaferNet

<https://new.safernet.org.br/sites/all/themes/bootstrap/images/posters/nudes.pdf>

29) Campanha "Selfie", da SaferNet

<https://new.safernet.org.br/sites/all/themes/bootstrap/images/posters/selfie.pdf>

30) Campanha "Basta uma foto", do Ministério Público do RS

<https://www.mprs.mp.br/hotsite/bastaumafoto/>

ESTE TEXTO TEM A INTENÇÃO DE SE CONFIGURAR COMO UM ESPAÇO PARA COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS. FOI CONSTRUÍDO COMO UM CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO QUE PRETENDE ENFOCAR AS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DOS ESPAÇOS DA CIDADE, COM ESPECIAL ATENÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA CULTURA DO *FUNK* PARA AS IDENTIDADES JUVENIS.

O OBJETIVO, PORTANTO, É PERMITIR UM PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE NOSSA PRÁTICA DOCENTE DE MODO A AJUDAR A ENFRENTAR NOSSO DESAFIO DIÁRIO DE APROXIMÁ-LA DAS REALIDADES DOS JOVENS ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

A EXPECTATIVA É DE QUE ESSAS PEQUENAS PROPOSIÇÕES POSSAM CONTRIBUIR PARA INSPIRAR PRÁTICAS MAIS HUMANIZADAS QUE GARANTAM O DIREITO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA DOS JOVENS ADOLESCENTES DA EJA. TENHA UMA PROVEITOSA LEITURA!



ADELSON FRANÇA JR É PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME/BH) DESDE 2007, ATUANDO SEMPRE COM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA). EMBORA JÁ TENHA TRABALHADO COM ADULTOS, IDOSOS, DENTRO E FORA DE ESCOLAS, EM PARCEIRA COM INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS, BANCÁRIAS, DA SAÚDE MENTAL E DA SOCIEDADE CIVIL, A QUESTÃO DOS JOVENS (SOBRETUDO DOS ADOLESCENTES), SEMPRE FOI SEU PRINCIPAL INTERESSE. DAÍ ESTA PEQUENA CONTRIBUIÇÃO AQUI COMPARTILHADA COM MUITO AFETO!