

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA  
IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA

**Renato de Paula Abreu**

**(Re)construção de identidades negro periféricas pelos educandos da  
EJA – Educação de Jovens e Adultos - na Escola Municipal Newton  
Amaral Franco – Contagem – MG**

**Belo Horizonte  
2016**

**Renato de Paula Abreu**

**(Re)construção de identidades negro periféricas pelos educandos da  
EJA – Educação de Jovens e Adultos - na Escola Municipal Newton  
Amaral Franco – Contagem – MG**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Jerry Adriani da Silva

**Belo Horizonte**

**2016**

**Renato de Paula Abreu**

**(Re)construção de identidades negro periféricas pelos educandos da  
EJA – Educação de Jovens e Adultos - na Escola Municipal Newton  
Amaral Franco – Contagem – MG**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Jerry Adriani da Silva

Aprovado em 09 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Jerry Adriani da Silva – Faculdade de Educação da UFMG

---

Yone Maria Gonzaga – Instituição a que pertence

Dedico este trabalho a Vera, minha companheira de vida e intelectual

## **Agradecimentos**

Este trabalho não poderia ter se realizado sem o apoio e dedicação de toda equipe EPPIR. Ao Jerry Adriani pela atenção e dedicação no processo de orientação deste trabalho e Yone pelo compromisso e atenção com que leu e deu sugestões para seu enriquecimento. Finalmente, meus agradecimentos aos colegas trabalho e alunos da Escola Municipal Newton Amaral Franco que, direta ou indiretamente, estiveram no centro do desenvolvimento deste trabalho.

**Resumo**

Esta ACPP – Análise Crítica da prática Pedagógica, propõe o relato, reflexão e análise teórico-metodológica de uma experiência docente com jovens trabalhadores, adultos, idosos e, mais especificamente, jovens adolescentes estudantes da EJA – Educação de Jovens e Adultos – da Escola Municipal Newton Amaral Franco, localizada no município de Contagem – MG, mais especificamente no Bairro Petrolândia. Experiência docente referente aos desafios colocados a este autor para mediar, por meio de sua prática político pedagógica, a (re)construção e (re)conhecimento das identidade(s) negra(s) dos adultos, idosos, jovens trabalhadores e, mais especificamente, jovens adolescentes, modalidade EJA, da Escola Municipal Newton Amaral Franco.

**Palavras-chave:** EJA, Petrolândia, juventude, periferia.

## **Abstract**

This ACPP, critical analysis of the Pedagogical Practice, proposes the account, reflection and the methodologic-theoretical analysis of a teaching experience with Young workers, adults, elderly people and, more specifically, Young teenage students of EJA (Education of youngsters and adults) in the Escola Municipal Newton Amaral Franco, a municipal school located in Contagem, more specifically in the Petrolândia neighborhood. Teaching experience related to the challenges faced by the author to mediate, through pedagogical political practice, the reconstruction and (re)acknowledgement of black identities of adults, elderly people, young workers and more specifically, of adolescents, EJA modality in Escola Municipal Newton Amaral Franco.

**Key Words:** EJA. Petrolândia. Youth. Outskirts.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Trajetória e formação de um professor em formação</b> .....	<b>12</b>
1.1. Formação acadêmica: sistematizando impressões e incômodos perante o real	12
1.2. Experiência docente: (des)caminhos da práxis de um professor na escola.	14
<b>2. Discentes da EJA em Contagem e no Petrolândia: breve diagnóstico</b> .....	<b>23</b>
2.1. Conhecendo o Petrolândia ou “Terra do Petróleo – do óleo de pedra” .....	23
2.2. Educandos da EJA em Contagem: diagnóstico e desafios .....	25
2.3. Educandos da EJA no Petrolândia: diagnóstico e desafios .....	28
<b>3. Jovens, adultos e idosos da EJA e o(s) (des)caminhos(s) rumo à construção da autonomia: relato de uma experiência docente</b> .....	<b>32</b>
<b>4. Perseguindo os conteúdos para compreender e lidar com as formas: reflexão teórico metodológica acerca de uma experiência docente</b> .....	<b>41</b>
<b>5. Considerações finais</b> .....	<b>48</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>51</b>

## Introdução

A presente *ACPP – Análise Crítica da Prática Pedagógica*, expressa a trajetória deste autor enquanto professor de Geografia no ensino médio e fundamental em escolas localizadas nas periferias de Contagem e Belo Horizonte – MG e, mais especificamente, sua experiência na modalidade EJA – Educação de Jovem adultos iniciada no Município de Contagem desde 2006. A experiência a ser relatada nesta *ACPP* refere-se a meu trabalho na EJA da Escola Municipal Newton Amaral Franco localizada no Bairro Petrolândia em Contagem<sup>1</sup>.

O centro das motivações que se consubstanciaram na experiência a ser relatada nesta *ACPP* está no fenômeno que vamos nomear neste trabalho de *juvenilização da EJA*<sup>2</sup> enquanto ingresso nesta modalidade de ensino de *jovens adolescentes*, em sua maior parte negros do sexo masculino, com dramático histórico de não adequação à Escola na forma como esta está organizada no diurno. A necessidade e urgência em compreender o(s) porquê(s) da inconformidade destes jovens adolescentes diante de qualquer concepção de regra e autoridade que se consubstancia em *coversa paralela* em excesso, *zoação* entre colegas e do aluno em relação ao professor, de situações de violência verbal e desrespeito grave, provocou este autor a buscar caminhos para (re)construir relações com estes educandos com vistas a superar ou ao menos amenizar este estado de coisas. Percebi-me inserido em um contexto em que esta juventude negro brasileira, em sua maior parte do sexo masculino, que vem sendo vítima de um verdadeiro genocídio<sup>3</sup> com o aval e intervenção direta do estado brasileiro por meio das *forças da ordem*, estava à minha frente consubstanciada nos jovens

---

<sup>1</sup> O município de Contagem é subdividido, hoje, em oito Administrações Regionais ou Regionais. São elas a Sede, Eldorado, Riacho, Industrial, Ressaca, Nacional, Petrolândia e Vargem das Flores. O bairro Petrolândia é pertencente à Regional de mesmo nome..

<sup>2</sup> A este respeito, cf. SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

<sup>3</sup> Retornaremos esta questão ao longo deste trabalho e mais especificamente no segundo capítulo.

adolescentes estudantes de uma EJA enquanto repositório destes *alunos inadequados*.

Desta forma, tendo o bairro Petrolândia enquanto periferia como pano de fundo, pensei e desenvolvi o cerne deste trabalho: *mediar, por meio de minha prática político pedagógica, a (re)construção e (re)conhecimento das identidade(s) negra(s) dos adultos, idosos, jovens trabalhadores e, mais especificamente, jovens adolescentes da Escola Municipal Newton Amaral Franco*. Esta experiência docente a ser relatada neste trabalho expressa, antes de tudo, o esforço deste autor em construir um currículo oculto que dialogue com o currículo formal enquanto promotores de uma educação para as relações étnico-raciais na escola. Assim, na experiência aqui relatada, uma prática político pedagógica sensível à EREER – Educação para as Relações Étnico-Raciais – se consubstanciou, na Escola Municipal Newton Amaral Franco, no olhar atento deste autor no que se refere à sua cotidianidade enquanto docente nesta escola em sua relação com os pares, os alunos e com comunidade escolar como um todo. O trabalho com as questões étnico-raciais no contexto da periferia se deu, portanto, como *Norte* de minha cotidianidade docente nesta escola. Mais especificamente, estas questões apareceram nos debates e aulas/debates que relataremos e iremos apresentar para a reflexão e debate nesta ACPP.

### **Plano de redação**

Tendo como referência o exposto acima, esta ACPP está organizada da seguinte forma. O primeiro capítulo traz a trajetória acadêmica e profissional, não desvinculadas de meu *ser no mundo* enquanto indivíduo e cidadão brasileiro. Este percurso expressa o interesse deste autor em compreender os termos como, historicamente, o Brasil, enquanto Nação, se (re)produz enquanto sociedade tendo o espaço urbano brasileiro, e sua (re)produção socioeconômica enquanto territorialidade contraditória, como Norte de minhas reflexões. Este capítulo também põe para o debate, o(s) porque(s) e de que forma(s) a Escola se insere neste contexto.

No segundo capítulo deste trabalho, em um primeiro momento, o bairro Petrolândia, onde a Escola Newton Amaral Franco está localizada, é contextualizado dentro do contexto mais geral do município de Contagem, e mais especificamente como periferia urbana. Em seguida, este capítulo traça um perfil atual do público da EJA no Município de Contagem onde é marcante o fenômeno de juvenilização desta modalidade de ensino e a marcante presença de jovens negros do sexo masculino. Finalmente, este capítulo traça o perfil dos alunos da EJA da Escola Municipal Newton Amaral Franco, matriculados no ano letivo de 2015, onde o fenômeno de juvenilização é também marcante.

O terceiro capítulo apresenta o trabalho realizado, que é o cerne desta ACPP, por este autor com os alunos da Escola Municipal Newton Amaral Franco, já colocando questões e provocações teóricas para o debate como antessala para o capítulo seguinte.

Finalmente, no quarto capítulo, a análise e discussão da experiência docente retratada no capítulo anterior, aparece enquanto *percurso teórico metodológico* que norteou, e norteia, a prática docente deste autor na EJA da Escola Municipal Newton Amaral Franco e enquanto professor de forma geral.

## **1. Trajetória e formação de um professor em formação**

### **1.1. Formação acadêmica: sistematizando impressões e incômodos perante o real**

O tema de investigação desta pesquisa que procura refletir sobre o ser jovem estudante negro da EJA e os (des)caminhos postos à (re)construção/(re)conhecimento de sua(s) identidade(s) negra(s) é coerente com o esforço deste autor em compreender os termos em que, historicamente, se realizam a (re)produção das relações sociais de produção no Brasil. No que as formas, em sua essência contraditórias, revelam acerca do(s) conteúdo(s) desta (re)produção. Posso dizer que o início do processo de sistematização desta reflexão se deu com meu ingresso no curso de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas – no ano de 1997 e o contato com as disciplinas de Filosofia e Sociologia, o posicionamento crítico da professora de História e o olhar sensível à crítica social do professor de Língua Portuguesa. Após dois períodos nesta universidade, ingressei no curso de Geografia na UFMG em 1998.

Na UFMG, desde o primeiro período chamado à época de “ciclo básico” tive professores que marcaram minha formação como profissional e cidadão voltado a uma reflexão crítica da realidade. Especificamente no que se refere à graduação em Geografia fui aprofundando meu interesse e estudos em Geografia Urbana, mais especificamente no que se refere à História, reflexão e análise acerca da (re)produção do espaço urbano brasileiro como expressão das desigualdades socioeconômicas que, historicamente, são inseparáveis da formação e reprodução social do Brasil como Nação principalmente quando levamos em conta as periferias e favelas neste espaço urbano. Assim, em 2003 concluí minha monografia de graduação com uma reflexão acerca da experiência do OP (Orçamento Participativo) em Belo Horizonte<sup>4</sup> tendo como

---

<sup>4</sup> O Orçamento Participativo (OP) vem se constituindo como um instrumento de gestão urbana, geralmente vinculado às “Prefeituras Democrático populares” capitaneadas pelo “Partido dos Trabalhadores”, que se propõe a uma real “inversão de prioridades” a partir de

estudo de caso o Conjunto Taquaril<sup>5</sup> localizado na Regional Leste<sup>6</sup> deste município. Considerando o perfil combativo de parte dos moradores antigos do Conjunto, desde sua luta para a conquista da área quando estes ainda habitavam a favela do Alto Vera Cruz e as verdadeiras batalhas posteriores para a conquista de água encanada, luz elétrica etc já no Conjunto, procurei refletir de que formas a experiência de democracia participativa do OP contribuía para um avanço rumo a uma maior politização enquanto entendimento crítico dos termos como se reproduz o espaço urbano em nosso país, por parte das periferias e favelas, tendo como estudo de caso, portanto, o Conjunto Taquaril. Em minhas entrevistas com os moradores antigos observei tanto um descompasso entre ativismo e uma reflexão teórica acerca desta experiência e a ambiguidade entre uma postura aguerrida simultaneamente a um sentimento de agradecimento a Sérgio Ferrara, prefeito de Belo Horizonte à época que cedeu o terreno aos sem teto. A questão étnico-racial e da juventude não foram abordadas na monografia. Na verdade, ao longo de toda minha graduação em Geografia, os africanos e seus descendentes “afro-brasileiros” foram um verdadeiro sujeito ausente. A disciplina “História da África” era ofertada como “disciplina optativa” com pouco ou nenhum diálogo com a grade curricular do curso.

Refleti acerca da juventude enquanto objeto de pesquisa no mestrado em Geografia Urbana iniciado em 2006 em que novamente pesquisei o Conjunto Taquaril. Considerando o histórico de lutas e reivindicações de parte dos moradores antigos do Conjunto Taquaril para se inserirem com dignidade e

---

um espaço em que moradores “vilas e favelas”, principalmente, possam deliberar sobre uma parte do orçamento público definindo suas prioridades no que se refere, por exemplo, às obras de infraestrutura. A primeira experiência concreta nesse sentido teve início em 1989, quando o PT assumiu a prefeitura de Porto Alegre, sendo a experiência dessa cidade considerada a mais amadurecida. Em Belo Horizonte, o Orçamento Participativo iniciou-se em 1993 na gestão do então prefeito eleito Patrus Ananias.

<sup>5</sup> O Conjunto Taquaril irrompe no espaço da metrópole Belo Horizonte como resultado de luta empreendida, a partir de 1984, pela associação de moradores intitulada Centro de Ação Comunitária Alto Vera Cruz - CAC-VC, com sede na referida vila, e que contou, como uma de suas lideranças, com o ex-vereador, pelo Partido Comunista do Brasil - PC do B, Paulo Augusto dos Santos - Paulão. O atual terreno do Conjunto foi cedido pelo então prefeito Sérgio Ferrara em 1987.

<sup>6</sup> Em inícios da década de 1980 foram criadas, através de lei, nove administrações regionais na capital belohorizontina. A administração regionalizada do município concretizou-se apenas em 1989 tendo as regionais, à época, pouca autonomia. A Regional Leste configurava-se como uma das nove administrações regionais de Belo Horizonte.

respeito no contexto do espaço urbano da capital, procurei perseguir como se dá os diálogos, conflitos, indiferenças entre estes moradores antigos e os jovens do Conjunto. Pesquisar os jovens do Taquaril se tornou a questão de fundo da pesquisa a partir de observações do trabalho feito com estes jovens pelo programa federal Agente Jovem e o estadual Fica Vivo no Conjunto.

Tudo começou com um debate, coordenado pela líder comunitária local e por um professor do curso de Geografia da UFMG, em que se colocou para discussão e provocação os desafios para a reflexão e compreensão do(s) sentido(s) da(s) existência(s) da(s) periferia(s) e favela(s) na espacialidade de uma metrópole como Belo Horizonte. O que me chamou a atenção foram as intervenções críticas e politizadas de jovens atendidos pelo Programa Agente Jovem correlacionando, por exemplo, a extensão de áreas periféricas cada vez mais distantes do centro com o encarecimento do custo de vida, inclusive a valorização imobiliária em vilas e favelas mais próximas do centro e a impossibilidade de parte dos moradores sustentarem um aumento de seu custo de vida. Assim, até que ponto estes dois programas centrados no trabalho com jovens estavam contribuindo, ou não, para uma inserção mais reflexiva, politizada e (auto)crítica destes atores enquanto jovens e, principalmente, jovens periféricos? Procurei observar também os (des)encontros geracionais entre os moradores antigos e os jovens no que se refere, antes de tudo, à sua autopercepção enquanto moradores de periferias, vilas e favelas em uma metrópole como Belo Horizonte. Novamente no mestrado o predomínio de crianças, jovens, adultos e idosos negros no Conjunto Taquaril e seus desdobramentos no que se refere a como historicamente vem se (re)produzindo a sociedade e mais especificamente o espaço urbano brasileiro, não foi objeto de uma reflexão mais específica, apesar de percebê-la marcante.

## **1.2. Experiência docente: (des)caminhos da práxis de um professor na escola.**

Comecei a lecionar como professor de Geografia em 2004, na rede estadual – como designado – e na rede municipal de Contagem – como contratado. Na rede estadual trabalhei com turmas do 1º e 3º anos do ensino médio e com três turmas de 6º ano e uma turma de 7º ano em Contagem. Iniciei minha experiência docente com razoável grau de consciência do lugar de onde exerceria meu trabalho. Percepção histórica, sociológica, antropológica do que é ser professor em escola pública cujos discentes, em sua maior parte, são filhos da classe trabalhadora moradores de periferias, vilas e/ou favelas. Didaticamente me encontrava muito inexperiente tanto na forma de abordar o conteúdo curricular a ser cumprido quanto, e principalmente, no que se refere ao chamado currículo oculto. É o desafio de construir uma verdadeira relação sujeito-sujeito na convivência diária com 100, 200 crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Na verdade, este esforço de construção de uma relação para além da ideia do professor que vê à sua frente o “aluno” enquanto algo pré-concebido foi motivado, num primeiro momento, por situações críticas do que normalmente é classificado como indisciplina e/ou violência escolar, alunos com sério déficit de aprendizagem etc. Simultaneamente à importância dada à transmissão do conteúdo formal, desde o início de minha prática docente procurei observar, analisar e, como consequência, rever-me enquanto professor e cidadão no esforço de compreender e lidar com a multiplicidade de demandas, subjetividades, emoções de meus discentes.

Como já colocado, iniciei minha docência no ensino fundamental em 2004, escola do Bairro Jardim Laguna – Regional Ressaca/Contagem. Nesta escola trabalhei com três turmas de 6º ano e uma turma de 7º ano. Principalmente no que se refere às turmas de 6º ano, desde o início desta experiência me vi no desafio de desvendar os porquês da extrema indisciplina em sala de aula da(s) defasagem(s) e dificuldade(s) de aprendizado e da baixa estima. A questão da baixa estima era especialmente dramática em uma das turmas de 6º ano qualificada como “turma projeto”. A turma recebeu esta alcunha por reunir os alunos com maior defasagem de conteúdo e aprendizagem tendo chegado ao 6º ano com dramático histórico de baixa estima. A este

respeito me foi relatado a postura discriminatória – fato ocorrido no ano anterior – de duas professoras de segundo ciclo que, diante das dificuldades de aprendizado destes alunos, os discriminaram de forma grave, inclusive os chamando de “negros” com sentido pejorativo. Após se perceber o fato e retirarem as duas professoras como docentes desta turma, pelo menos três professores convocados por meio de contrato desistiram diante da postura arredia dos alunos. O professor que conseguiu iniciar o trabalho com a turma, já no início do segundo semestre, em parceria com professora de Arte decidiu centrar o foco no “resgate” da estima destes alunos ficando o conteúdo formal em segundo plano. No ano em que lecionei nesta escola, as duas professoras que teriam protagonizado esta postura discriminatória com os alunos da referida turma estavam lecionando na escola. Internamente, a retirada de ambas da docência desta turma foi feita com um caráter de advertência. Até onde fui informado, no entanto, ambas não sofreram qualquer outra punição. Diria que entre os desafios em trabalhar com esta turma esteve a minha inexperiência como professor simultaneamente à real defasagem dos alunos e como isto aparecia, por exemplo, em rompantes de atitudes aparentemente violentas como em uma situação em que inesperadamente arrancaram as páginas das revistas distribuídas em um trabalho com recorte e fizeram uma guerra de bolinhas de papel. O fato dessas duas professoras terem chamado os alunos desta turma de “negros” como forma de rebaixá-los não me incitou a colocar as relações étnico-raciais na escola no centro de minha prática docente, ainda que eu, silenciosamente, condenasse a sua atitude. A minha visão de mundo elaborada no convívio familiar do que nomeamos “classe média/branca” atrelada a uma formação acadêmica pautada na cientificidade ocidental/eurocêntrica, ainda encobria o meu olhar para as especificidades e necessidades de cada aluno cada qual em sua individualidade única.

Tive um ano e meio de experiência com ensino médio na rede estadual de ensino com jovens do aglomerado da Serra (Regional Centro-Sul) e jovens moradores do Bairro Novo York (Regional Venda Nova), respectivamente em 2004 e 2006. Parte dos alunos do Aglomerado da Serra, principalmente nas

duas turmas do 1º ano, apresentavam uma postura que comumente classificamos como indisciplina a ponto de, realmente, prejudicar o desenvolvimento das aulas. Neste primeiro ano de experiência, no que se refere à minha prática docente com os jovens do Aglomerado da Serra, procurei estabelecer a “ordem” e “disciplina” em sala de aula única e exclusivamente a partir do apelo a valores e/ou posturas do que se espera do aluno *concebido*, sempre mais ou menos distante das múltiplas experiências vividas entre professor e aluno. Por um lado, vivenciei concretas posturas de desrespeito, descompromisso e desvalorização quanto ao meu trabalho docente. Por outro lado, neste primeiro ano de experiência, pouco busquei mediar as contradições, os conflitos em sala de aula procurando *ver* o outro como um ser humano real a ser “decifrado” para além do aluno *concebido*. Afinal de contas, no período de um ano letivo lido no ambiente escolar com meus *alunos* que em sua vida para além dos muros da escola são Gabriela, Francisco, Fabrício, Geraldo etc. com suas especificidades.

Em 2006 vivenciei minha segunda experiência com ensino médio, como apontado, em Venda Nova com turmas do 2º e 3º anos. Como parte de uma permanente postura de me colocar no exercício de observação do cotidiano escolar aberto a (auto)transformar-me enquanto professor e ser humano me vi, em Venda Nova, já com um olhar mais sensível às subjetividades e demandas de meus discentes. Nestas duas escolas, a predominância de jovens negros(ras) era evidente. Procurava contextualizar criticamente a espacialidade da periferia e favela no contexto de minhas aulas, mas o recorte étnico-racial ainda não apareceu como norteador ou como um dos norteadores do argumento.

A reflexão em torno da importância de uma prática político pedagógica com o acento voltado para a reflexão em torno do empoderamento das diferenças – étnico-raciais, de gênero, orientação sexual - começou de fato a ganhar corpo tanto a partir do contato travado com pessoas, ativistas ou não, sensíveis a estas questões simultaneamente a novas leituras. Simultaneamente a estas novas vivências, posso afirmar que o início de

minha prática docente no segundo semestre de 2006 na EJA – Educação de Jovens e Adultos – e a partir de 2010 quando a legislação permitiu, de fato, a idade de ingresso do aluno na EJA aos quinze anos de idade foram dois marcos centrais para esta mudança de olhar. Assim, a periferia em toda sua complexidade, potencialidade, vulnerabilidade e riqueza passou mais concretamente a se descortinar para o docente na territorialidade da escola. Ao iniciar meu trabalho com a EJA tinha a percepção de que esta modalidade de ensino não deve ficar aprisionada à sua escolarização formal<sup>7</sup>. Percepção de que parte do que aparece – pelo menos no início da trajetória de retorno destas pessoas aos estudos – como defasagem e/ou dificuldade de aprendizagem perpassa, também, pela falta de confiança em si mesmo e baixa estima. Além disto, tende a se reproduzir na escola um determinado tipo de relação heterônoma de autoridade em que escapa ao docente da EJA este olhar. Acredito que cabe ao docente que se propõe a trabalhar com a EJA a capacidade de (re)construir uma relação professor/aluno na qual o discente da EJA perceba que sua(s) experiência(s) são aporte para lidar com o(s) conteúdo(s) formais e ocultos da Escola. Em dez anos de experiência nesta modalidade de ensino, esta (trans)formação dos discentes ao ingressarem na escola e quando de sua certificação sempre foi marcante. Por vezes, alunos chegam da alfabetização ainda inseguros se irão “dar conta” do equivalente ao ensino fundamental. Superando esta insegurança, certificam-se apresentando uma evolução real do ponto de vista da escolarização formal, mas também enquanto seres humanos inseridos em um todo social sócio-historicamente situado. Como já colocado, simultaneamente a determinadas circunstâncias de minha vida pessoal, um olhar sensível a outras construções identitárias diatópicas em relação ao padrão hegemônico branco, masculino, heteronormativo, eurocêntrico configurou-se como centralidade em minha prática docente – mas em meu posicionamento perante a vida de modo geral – a partir de minha experiência com jovens e adultos. Dentre estas construções identitárias, um olhar sensível às relações étnico-raciais no cotidiano escolar se ampliou também à minha experiência

---

<sup>7</sup> A este respeito e sobre o processo de “rejuvenescimento” da EJA, cf. SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

docente no ensino fundamental regular. Curioso como as questões étnico-racial, de gênero, de orientação sexual; durante anos aparentemente ausentes ao meu olhar; estão impregnadas nas microrrelações de poder que permeiam uma (re)produção das relações sociais de produção intrinsecamente contraditória. Assim, essas relações estão coladas ao como a (re)produção das relações de produção se consubstancia no cotidiano escolar.

Quando se fala hoje em um verdadeiro genocídio da juventude negra, principalmente masculina e periférica, por morte violenta considero a escola pública como a territorialidade em que as dimensões históricas, econômicas, geográficas, culturais relacionadas a este genocídio; simultaneamente ao(s) desafio(s) postos para sua análise e compreensão; gritam e o professor muitas vezes não está preparado para lidar com esta complexidade. Esta lacuna se refere, por exemplo, à inexistência ou ineficácia dos projetos de formação continuada. Assim, trabalha-se com equipamentos didáticos direcionados nas breves formações orientadas pelo “todo” objetivado pelo Ministério da Educação com um mínimo ou nada de fundamentação teórica. Toda essa “formação” se dá em meio a dois ou três turnos de trabalho levando o professor a rejeitar e não se sensibilizar às abordagens direcionadas quase como um “cumpra-se”.

No caso da EJA no município de Contagem, o ingresso de jovens adolescentes – a partir dos 15 anos de idade – com histórico de “fracasso escolar” relacionado, principalmente, ao que se nomeia como “indisciplina” e “violência escolar” inicia-se no ano de 2010. Em meio a uma relação professor/aluno em que este – com sua postura de corpo, com o olhar ou olhos que baixam ao serem inquiridos pelos olhos do professor, com a ironia e/ou “zoeira” direcionadas ao professor e colegas etc – parece irremediavelmente inatingível, arredo e mesmo violento; como em toda relação entre dois seres humanos também estes alunos nos “dizem” algo sobre si mesmos. Creio que um primeiro início, é a abertura e consciência do docente em se imiscuir na(s) territorialidade(s) da(s) periferia(s).

Há situações em que, quando se propõe a discutir “temas proibidos”, como o funk, a legalização da maconha, a relação dos alunos com as forças da ordem numa relação que se estabeleça concretamente entre dois sujeitos em permanente (trans)formação, exige do professor que este estude as complexidades envolvidas nos códigos de inserção social dos jovens e adultos das favelas e periferias. Considerar estes “temas proibidos” como fazendo parte do cotidiano escolar enquanto parte da vida destes alunos. Enquanto sinal de uma “juventude perdida e em crise” e de “uma escola em crise”, não como um diagnóstico dado do alto de uma autoridade docente hostil a rever e repensar as suas verdades. A escola está em crise, a juventude – não só periférica – está em crise como expressão de uma História em permanente fazer em que esta Escola e estes jovens cumpriram e cumprem um papel histórico a ser pensado e compreendido<sup>8</sup>. Em minhas experiências de trabalho e debate com estes “temas proibidos”, jovens, adultos e muitos velhos da EJA desenvolveram reflexões críticas relacionando-os com a questão étnico-racial na sociedade brasileira e sua correlação com o *módus operandi* de pelo menos parte das forças da ordem. Não se colocar para o debate pode denotar, na verdade, o não preparo do docente para tanto.

O esforço de reflexão acerca de meus alunos jovens, em sua maior parte negros, da EJA (Educação de Jovens e Adultos) a partir da EMNAF (Escola Municipal Newton Amaral Franco) localizada no município de Contagem é expressão do percurso relatado acima. A EJA desta escola, localizada na regional Petrolândia, progressivamente tem vivenciado uma mudança de perfil de seu público. Hoje este é composto, em sua maior parte, pelos “jovens inatingíveis” que destaquei acima. Apesar de situações concretas de indisciplina, violência verbal para com o colega e para com professor, tenho percebido uma possibilidade de aproximação com estes jovens a partir da abordagem de temas como “problemas ambientais no espaço urbano”

---

<sup>8</sup> Cf. FORACCHI, Marialice. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

procurando contextualizar os conteúdos relacionados a esta temática com sua experiência de jovens, negros em sua maior parte, periféricos e a lógica socioeconômica que tem historicamente norteado a (re)produção das relações sociais na sociedade brasileira e mais especificamente em nosso espaço urbano. Por exemplo, quando abordei as chamadas “áreas de risco” e fomos dialogando sobre o porquê da existência destas áreas nas cidades brasileiras e sua relação com um espaço urbano em que o morar custa dinheiro, estes jovens param com a “indisciplina” e começam a dialogar com a aula fazendo intervenções pertinentes, contribuindo e complementando a linha de raciocínio do professor.

Na Escola Newton Amaral Franco e em outros trabalhos com este perfil “rejuvenescido” da EJA, educandos demonstraram estar conscientes no que se refere à correlação entre violência na periferia – levada a cabo, também, por agentes das forças da “ordem” – o fato de serem negros e o preconceito racial que se consubstancia, portanto, em violência física e verbal que se confundem na(s) violência(s) simbólicas presentes nos desafios colocados para a (re)construção de uma identidade afro-brasileira positiva. Uma identidade afro-brasileira não invisibilizada em suas demandas e especificidades, mas empoderada em condições de realmente colocarem estas especificidades e demandas na pauta das questões nacionais enquanto, realmente, sujeitos de direito.

Considero que esse lidar com os alunos da EJA não está descolado do que sou como ser humano inserido nesta mesma sociedade brasileira contraditória, violenta e injusta. Em outras palavras, também sou um cidadão brasileiro inserido, como (anta)protagonista, no longo caminho ainda a ser percorrido por este país para se tornar um verdadeiro *Estado democrático de direito*. Em relação aos jovens alunos da EJA nos quais tenho ministrado minhas aulas de Geografia, considero que estes parecem “inatingíveis” justamente por carregarem consigo todo um conjunto de negatividades, estereótipos verdadeiramente “colados” ao corpo e à subjetividade negra no doloroso caminho de (re)construção de sua

(não)identidade afro-brasileira. “Inatingíveis” por serem, frente aos chamados “cidadãos de bem”, os marginais em potencial, os que se encontram em “vulnerabilidade social” onde parece, para maioria, lhes restar três caminhos: tombarem pelas mãos da Polícia Militar, se integrarem de forma subalterna e precária ao mercado de trabalho e/ou serem alvo de formas de filantropia social cada vez mais encabeçadas pelo Terceiro Setor. Colocar-me estas questões para reflexão é parte de uma honestidade e coerência não só enquanto profissional, mas enquanto cidadão brasileiro em permanente (trans)formação.

## **2. Discentes da EJA em Contagem e no Petrolândia: breve diagnóstico**

### **2.1. Conhecendo o Petrolândia ou “Terra do Petróleo – do óleo de pedra”**

Comecei a lecionar na EJA da Escola Municipal Newton Amaral Franco em 2015. Esta escola está localizada no município de Contagem, mais especificamente na Regional<sup>9</sup> Petrolândia<sup>10</sup>. Nesta Regional, localiza-se no bairro de mesmo nome a uma distância de cerca de 25 km do centro de Belo Horizonte<sup>11</sup>. O loteamento em que hoje se localiza a escola surgiu em meados da década de 1970 com características de um típico *loteamento de periferia*,

enquanto fenômeno [urbano] que pode ser entendido, ou um dos termos de sua compreensão, como produto de um espaço social em que o emparedamento das classes populares nestes espaços, extremamente precários no que se refere ao acesso à infra-estrutura urbana, põe-se, na verdade, como constituinte fundamental num processo – predatório – de acumulação de capital (...) Isto fica claro se tivermos em conta sua “função” de rebaixamento dos custos de (re)produção da força de trabalho através do acesso a uma (precária) moradia autoconstruída em um espaço com pouca ou nenhuma infra-estrutura urbana (ABREU, p. 35).

Loteamento de periferia com seus moradores como

...filhos do êxodo rural decorrente do desemprego no campo e da falta de alternativas locais que pudessem segurá-los e assegurar-los em suas regiões de origem, como são filhos do êxodo interno nas cidades que, à medida que vão crescendo, empurram para as regiões mais distantes camadas pobres da população (TOSTA, p. 157).

Em outras palavras, empurram o morador periférico cada vez mais para as franjas do tecido urbano, expandindo mais o fenômeno de periferização. Dessa forma, o empreendedor imobiliário do loteamento que veio a se tornar o bairro Petrolândia entregou apenas os lotes subdivididos em uma área que passou a ser verdadeiramente desbravada por seus novos moradores no sentido de torná-la habitável. Constava da planta original do loteamento, sendo destacada como atrativo aos interessados em adquirir um lote, apenas um equipamento de uso coletivo que veio a se tornar a chamada Praça

---

<sup>9</sup> O município de Contagem é subdividido, hoje, em oito Administrações Regionais ou Regionais. São elas a Sede, Eldorado, Riacho, Industrial, Ressaca, Nacional, Petrolândia e Vargem das Flores. O nome Petrolândia faz referência ao combustível fóssil petróleo. A este respeito teceremos considerações a seguir.

<sup>10</sup> No que se refere às informações acerca do bairro Petrolândia e entorno, cf. TOSTA, 1997 especialmente o capítulo IV e CONTAGEM, 2009.

<sup>11</sup> Tendo a Praça Sete de Setembro como ponto de referência.

Petrobrás<sup>12</sup>. De acordo com Sandra Tosta, ao longo do processo de consolidação do loteamento os moradores antigos construíram uma reputação de lutas e reivindicações por melhorias no bairro.

Petrolândia ou “Terra do Petróleo – do óleo de pedra” (TOSTA, p. 146). O nome do bairro e de vários de seus logradouros fazem referência ao petróleo, sendo este inclusive o nome de sua praça principal. Assim, temos

os seguintes nomes de Ruas: Refinaria Gabriel Passos, Refinaria Manguinhos, Refinaria Cubatão, Refinaria Duque de Caxias, do Recôncavo, do Óleo, do Querosene, da Gasolina, do Xisto, da Benzina, da Parafina, do Pinche, do Asfalto etc (Ibidem).

Na verdade, fazendo limite com o município de Betim, o loteamento que deu origem ao bairro – como parte do desmembramento das fazendas “Olhos d’Água, Gafurinha e Pau Grande (CONTAGEM, p. 51) – surge vinculado “à Implantação da Refinaria Gabriel Passos (REGAP)” (Ibidem) e à vinda da FIAT automóveis para Betim. Segundo consta, a escolha do nome Petrolândia e dos logradouros destacados se justificaria pela relação de amizade entre o dono da Companhia Imobiliária e Construtora de Belo Horizonte (CICOBE) - empresa que empreendeu o loteamento – e o então diretor da REGAP (TOSTA, p. 152). O fato de estar no limite entre dois municípios e de ser um loteamento informal, desprovido de toda e qualquer infraestrutura urbana, fez com que as prefeituras de Betim e Contagem não assumissem a responsabilidade pela gestão da área. Posteriormente moradores se deparam com dupla cobrança de taxas e/ou impostos.

A Regional Petrolândia, incluindo o bairro Petrolândia, se caracteriza por concentrar uma população de baixa renda configurando-se como uma “Regional Dormitório” e o bairro Petrolândia, por conseguinte, como um “bairro dormitório” enquanto “...lugares de onde as pessoas partem

---

<sup>12</sup> Atualmente esta Praça se chama Irmã Maria Paula. O nome foi modificado em 2007 por demanda dos moradores quando da revitalização desta Praça pela Prefeitura. Irmã Maria Paula foi uma freira Italiana que realizou projetos sociais na região. <http://www.contagem.mg.gov.br/?materia=182701>. Último acesso em 22/02/2016 as 14:58 horas. O nome do logradouro foi modificado pela Lei 4099 de 10/07/2007. Cf. <http://www.contagem.mg.gov.br/?legislacao=262601>. Último acesso em 22/02/2016 as 15:07. Ao longo deste texto nomearemos a Praça, portanto, como Irmã Maria Paula.

diariamente para o trabalho em outras regiões de Contagem, Betim ou, ainda, Belo Horizonte” (CONTAGEM, p. 51). Apesar do predomínio de uma população de baixa renda, atualmente o entorno do bairro conta com comércio variado incluindo loja de móveis, roupas, bicicletas e acessórios para a prática do ciclismo e Mountain Bike, dois supermercados e bons restaurantes e lanchonetes. Nas proximidades da Praça Irmã Maria Paula, encontra-se a escola municipal Isabel Nascimento fundada em 1981 (TOSTA, p. 195). Um pouco mais distante se localiza a escola municipal Newton Amaral Franco fundada em 1986 (Ibidem). As duas escolas integram a rede municipal de ensino do município de Contagem. Como já destacado, nesta ACCP os jovens estudantes da EJA da Escola Newton Amaral Franco são o centro de nossas reflexões<sup>13</sup>.

## **2.2 - Educandos da EJA em Contagem: diagnóstico e desafios**

De acordo com o *Caderno da EJA* produzido pela Prefeitura de Contagem por meio da Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC), em 2014 eram 2900 estudantes matriculados nesta modalidade de ensino em 23 escolas do município distribuídas entre suas oito Regionais. Os dados que constam deste Caderno foram coletados em 17 escolas distribuídas em 7 das 8 Regionais do município – não constam informações de escolas da Regional Riacho – representando um universo de 1274 alunos.

Tomamos este Caderno como Norte, antes de tudo, pela pouca existência, em âmbito Institucional, de documentos que se propõem a colocar em tela um perfil e diagnóstico dos discentes que compõem a EJA do município de Contagem. Este documento norteará nossa contextualização geral acerca do público da EJA em Contagem na atualidade também pelo fato de se colocar em destaque, enquanto norteador teórico-metodológico deste documento, o(s) processo(s) de juvenilização da EJA com dados, na forma de gráficos,

---

<sup>13</sup> Segunda Sandra Tosta a primeira escola da região, o “*grupo de madeira*” de acordo com os moradores locais, surgiu em 1974 oferecendo o antigo primário. (TOSTA, p. 190. Grifos da autora).

que trazem pistas acerca do(s) contexto(s) socioeconômico(s) que condicionam

*o campo de [im]possibilidades [e limites] sociais, culturais e políticos nos quais os jovens, [mas também os] adultos e idosos [em sua maior parte moradores de vilas, favelas e periferias] se movem na construção [de seu] presente e futuro (CONTAGEM, p. 21 grifos do autor)*

e como este campo de [im]possibilidades se consubstancia no “chão” da escola. Desta forma, este documento se propõe a oferecer informações que auxiliem os docentes em sua(s) prática(s) político pedagógica(s) de maneira que estas se mostrem sensíveis às especificidades, demandas e desafios próprios da docência com o público da EJA. Especificidades, demandas e desafios que se alargam diante do já referido fenômeno de juvenilização da EJA. Uma juventude, como veremos, em sua maior parte negra, masculina em que a(s) violência(s) – física(s) e simbólica(s) – ocupam um lugar de protagonismo no verdadeiro mosaico que emoldura o quadro de seu cotidiano. Assim,

*para efeito de organização (...) as 40 questões do questionário [dirigido] respondido por cada um dos estudantes [foram subdivididas] em 6 seções: 1) Os/as estudantes da EJA em Contagem; 2) Cultura, lazer e socialização; 3) Trabalho e Renda; 4) Usos de Tecnologias; 5) Futuro; 6) Violência e Preconceito (CONTAGEM, p. 6).*

Dos 1274 alunos que responderam ao questionário elaborado pela SEDUC, 58,4% são do sexo masculino e 41,6% do sexo feminino. Considerando que os alunos na faixa etária dos 15 a 17 anos correspondem a 45,7% do total de entrevistados e somando estes com os da faixa etária entre 18 a 29 anos temos 65,2% do total de alunos que responderam ao questionário, trabalhamos com a hipótese de que esta preponderância, relativamente alta, de alunos do sexo masculino em relação aos alunos do sexo feminino é uma expressão do fenômeno de juvenilização da EJA. Trabalhamos com esta hipótese tendo em vista os dados referentes aos alunos matriculados na Escola Municipal Newton Amaral Franco em 2015<sup>14</sup>. Nesta Escola, dos 252 alunos matriculados, 53,96% eram do sexo masculino e 46,04% do sexo feminino. Analisando o perfil das sete turmas desta Escola em 2015 e

---

<sup>14</sup> Na subseção seguinte e no próximo capítulo me debruçarei, de forma mais específica, na análise dos dados referentes aos alunos da Escola Municipal Newton Amaral Franco.

considerando que se procurou, ao máximo, não mesclar jovens e adultos em uma mesma sala, nas três turmas com predomínio de alunos entre os 15 a 24 anos – com forte presença de alunos na faixa etária dos 15 a 17 anos – eram 77 alunos do sexo masculino e 36 alunos do sexo feminino. Respectivamente 68,14 e 31,86%. Das quatro turmas com predomínio dos adultos e idosos constatou-se o predomínio de alunos do sexo feminino em três turmas e uma turma em que a quantidade de alunos do sexo masculino e feminino esteve igualmente representada. Tomando como Norte os supracitados dados da Escola Municipal Newton Amaral Franco e os números que constam do Caderno da EJA, considero pertinente considerarmos a correlação juvenilização da EJA/histórico(s) de evasão e/ou (não)inclusão escolar/jovens negros do sexo masculino. Analisando os dados do Caderno da EJA referentes à seção 01 – “Os(as) estudantes da EJA em Contagem”, ao mesmo tempo em que observamos, como já destacado acima, um predomínio de alunos do sexo masculino, temos 76,5% de alunos negros se considerarmos os autodeclarados pretos (22,9%) e pardos (53,6%)<sup>15</sup>. Também relacionado ao fenômeno de juvenilização da EJA é a grande porcentagem de discentes que estudam a noite e não exercem atividade remunerada no restante do dia. Este fenômeno foi observado tanto no diagnóstico do Caderno da EJA (50,5% dos que responderam o questionário) e na Escola Municipal Newton Amaral Franco. Neste caso, esta percepção se dá com base no contato diário com os alunos em sala e em conversas informais destes com outros colegas e com o professor.

Considerando o propósito do Caderno da EJA em traçar uma espécie de raio x do atual público atendido por esta modalidade de ensino no município de Contagem, alguns dados que constam da “seção 06 – violência e preconceito” impressionam. Na verdade, podemos considerar sua dramaticidade enquanto expressão dos dados que constam do *Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil*<sup>16</sup>. Especificamente no que se refere ao número

---

<sup>15</sup> Na próxima seção deste capítulo e no próximo capítulo, veremos dados semelhantes no que se refere aos alunos da Escola Newton Amaral Franco.

<sup>16</sup> Dados consultados na página eletrônica do SINPRO/BA. Último acesso em 02/03/2016 às 19:10 minutos. <http://www.sinpro-ba.org.br/novo/?p=660>.

de jovens mortos por homicídio, de acordo com este documento entre 2002 e 2010 foram estarrecedores 230.268 jovens assassinados. Destes, 154.543 jovens eram negros e 70.725 eram brancos.<sup>17</sup> De acordo com o Caderno da EJA, no que se refere à subseção “violência”, 66,4% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram ter tido “algum(a) parente, amigo(a), vizinho(a) ou colega assassinado(a)” (p. 25) e 71,8% dos alunos “alguma vez já viu de perto uma arma de fogo” (ibidem). Vale observar, em nota de zero a dez, a avaliação negativa que a maior parte dos estudantes que responderam ao questionário atribuíram às *forças da ordem*, mais especificamente à PM e à Guarda Municipal. O Corpo de Bombeiros, por sua vez, recebeu nota 10 da maior parte dos respondentes ao questionário. No que se refere à subseção “preconceito”, vale destacar que 57,7% por cento afirmaram existir muito preconceito na sociedade em relação ao “negro de pele escura” e 49% afirmaram existir preconceito em relação ao pobre, independente da cor da pele. No entanto,

...embora a maioria [dos estudantes respondentes] tenha se identificado como negros (pardos e pretos) e pobres e reconheçam a existência de preconceito contra esses grupos... [estes] ...não se sentem discriminados, mesmo pertencendo aos grupos que (...) são vítimas de preconceito (p.29).

Assim, 67,6% dos estudantes afirmaram nunca terem sofrido preconceito ou discriminação “pela sua cor da pele ou raça” (p. 32) e 53,3% afirmaram nunca terem sofrido preconceito ou discriminação “por sua condição financeira” (p. 31). Desta forma, na “... concepção dos estudantes o preconceito está no outro e em relação ao outro” (p. 29).

### **2.3. Educandos da EJA no Petrolândia: diagnóstico e desafios**

Em 2015, na Escola Municipal Newton Amaral Franco estavam matriculados 252 alunos. Este número foi fornecido pela secretaria da Escola a partir das listas das sete turmas que compuseram a Escola Municipal Newton Amaral Franco no referido ano. Como já destacado, há o predomínio de alunos jovens do sexo masculino. Dos 252 alunos matriculados, 59,51% estavam na

---

<sup>17</sup> Ainda segundo este estudo, no período considerado – 2002-2010 – enquanto o homicídio de jovens brancos veio caindo a uma média de 33% as taxas de homicídio de jovens negros vieram crescendo a uma média de 23,4%.

faixa etária dos 15 aos 29 anos e 53, 96% eram do sexo masculino. Nas cinco turmas do chamado 2º segmento (equivalente ao 6º, 7º, 8º e 9º anos) tendo o professor especialista como regente, o primeiro critério para enturmação foi o de enturmar, a partir do histórico escolar, em uma mesma sala alunos que estudaram até o equivalente ao 6º e 7º anos e os alunos que estudaram até o equivalente ao 8º e 9º anos formando outra turma. Em 2015, tínhamos duas turmas correspondentes aos 6º e 7º anos e três turmas correspondentes aos 8º e 9º anos. Outro critério de enturmação foi o de separar, ao máximo, os alunos jovens dos adultos e idosos. O argumento central foi a aparente impossibilidade de coadunar a postura de conversa, uso inadequado de celular em sala, dificuldade em escutar o professor explicar o conteúdo sem abrir mão destas posturas etc. Por um lado, esta enturmação foi uma decisão tomada por docentes e supervisão com aval da direção da escola. Por outro lado, foi comum adultos novatos inicialmente enturmados em uma das turmas com predomínio dos jovens espontaneamente procurarem a supervisora da escola solicitando ser remanejado(a) de turma. Em mais de uma ocasião esta solicitação também partiu do grupo de professores.

Entender o fenômeno de juvenilização da EJA, por um lado, exige a compreensão do(s) processo(s) de inclusão/excludente dos atuais jovens moradores de periferias e/ou favelas, mas também de seus pais, avós etc. Cidadãos brasileiros, em sua maior parte afrobrasileiros, discriminados por seu pertencimento de classe e étnico racial. Por outro lado, exige compreender a (re)atualização das (não)inclusões vivenciadas por seus antepassados e as especificidades vivenciadas por estes jovens *periféricos/favelados* neste século XXI e as múltiplas especificidades das *juventudes* deste século. Desta forma, enquanto docente da Escola Municipal Newton Amaral Franco e vivenciando/compartilhando com os colegas de trabalho estes dilemas, contradições e desafios acompanho Natalino Neves da Silva quando este afirma que

entendê-los como jovens pode parecer fácil no discurso, porém o dia a dia de uma sala de aula exige que essa compreensão esteja presente na relação pedagógica, nas metodologias adotadas e na

resolução de conflitos geracionais. Para tal, faz-se necessário entender e ver esses jovens para além da categoria abstrata de “aluno”, compreendendo-os como sujeitos. E sujeitos jovens (p. 75).

Desta forma, a respeito da enturmação que explicitamente procurou separar os jovens dos adultos, cabe colocar as lacunas existentes na prática político-pedagógica do professor em gerir os conflitos geracionais entre jovens e adultos, cada qual com suas especificidades, demandas e imaginários (que se consubstanciam nas microrrelações de poder cotidianas) do que se espera socialmente do jovem, adulto e idoso. Em outras palavras, diante desta complexidade está posto o desafio para o docente em mediar e (re)construir relações em que as diferentes gerações possam (com)viver com as contradições inerentes às relações humanas de forma não fragmentada mas enquanto totalidade aberta para a(s) possibilidade(s) do novo<sup>18</sup> (LEFEBVRE, s/d).

Como já destacado na seção anterior deste capítulo, o predomínio de alunos do sexo masculino é marcante principalmente nas três turmas em que se tem o predomínio de alunos jovens, sendo em sua maioria na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade. Nestas três turmas, 68,14% eram do sexo masculino e 31,86% do sexo feminino. Na verdade, a supremacia masculina nestas três turmas impressiona: na turma com alunos que estudaram até o equivalente ao 6° e 7° anos eram 25 alunos e 15 alunas. Nas duas turmas com alunos que estudaram até o equivalente ao 8° e 9° anos, somados, eram 52 alunos e 21 alunas. Quando consideramos o verdadeiro genocídio da juventude negra brasileira, principalmente do sexo masculino, e a complexidade das determinações que se consubstanciam em um cotidiano tão permeado de vulnerabilidades, as três turmas supracitadas seriam como um verdadeiro “manual didático” a desafiar a prática político-pedagógica do professor<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Sobre os (dês)encontros na relação entre docente e os discentes jovens, adultos e idosos. Cf. SILVA, mais especificamente capítulo 3.

<sup>19</sup> Retomaremos esta questão no capítulo seguinte.

Nas quatro turmas em que predominam os adultos e idosos há maior presença de alunas do que alunos, principalmente nas duas turmas do 1º seguimento (equivalente à alfabetização até o 5º ano). Nas duas turmas deste seguimento eram 39 alunas e 22 alunos. Nas duas turmas do 2º segmento a quantidade de alunas e alunos era equivalente com ligeiro predomínio das alunas. Nestas quatro turmas identificamos o predomínio do que seria o público “tradicional” da EJA: adultos e jovens trabalhadores – acima dos 18 anos – muitos retornando aos estudos após muitos anos parados e que procuram esta modalidade de ensino com o objetivo de fazer o ensino médio e posteriormente uma faculdade, a certificação do equivalente ao ensino fundamental que o possibilite progredir internamente na empresa em que trabalha etc. Um público comumente flutuante, que pode se ausentar por uma semana ou um mês, por estar trabalhando no turno da noite, por exemplo. Considerando as duas turmas do 1º seguimento, chama a atenção como na turma com os alunos com a maior média de idade da escola e no grau mais inicial de alfabetização quase 100% destes alunos não são naturais de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Com exceção de dois alunos, o restante da turma é natural de municípios do interior de Minas Gerais ou de municípios do interior de outras unidades da federação Brasileira como expressão de migrações destes e/ou seus antepassados, muito provavelmente, em busca de melhores condições de vida.

Procuramos nos dois primeiros capítulos desta ACPP pavimentar o caminho para o terceiro capítulo deste trabalho em que procuraremos continuar o desenvolvimento e aprofundar as reflexões em torno do desafio a que esta pesquisa se propõe. O desafio de refletir sobre o ser jovem estudante negro da EJA e os (des)caminhos postos à (re)construção/(re)conhecimento de sua(s) identidade(s) negra(s) periférica(s)/favelada(s) no contexto do tecido urbano estendido da Região Metropolitana de Belo Horizonte enquanto expressão dos termos como, historicamente, o espaço urbano brasileiro vem se (re)produzindo socioeconomicamente.

### **3. Jovens, adultos e idosos da EJA e o(s) (des)caminhos(s) rumo à construção da autonomia: relato de uma experiência docente**

A experiência a ser relatada nesta ACPP e sua relação com uma educação para as relações étnico-raciais na Escola – ERER, não se refere a um projeto destacado do dia-a-dia de minha prática docente com meus alunos da EJA da Escola Municipal Newton Amaral Franco. Na verdade, a necessidade de um olhar mais atento às relações étnico-raciais na escola, e mais especificamente no que se refere à EJA, começou efetivamente a fazer parte de meus incômodos e questões enquanto docente no bojo do, relativamente recente, fenômeno de Juvenilização da EJA e como este fenômeno, também, trouxe novas questões e desafios referentes ao trabalho docente com o “público tradicional” da EJA. Questões novas ou já existentes, mas colocadas no limbo da naturalização e/ou acomodação dos códigos de inserção social que, historicamente, norteiam a (re)produção das relações sociais de produção em um país como o Brasil.

Como veremos a seguir, nas turmas com predomínio dos adultos, idosos e jovens trabalhadores (acima dos dezoito anos de idade), ao se abordar a temática das relações étnico-raciais no Brasil – no contexto do conteúdo de Geografia ou em algum trabalho especificamente voltado a esta temática – estes afirmam tanto a existência do racismo e discriminação como carregam na pele as marcas da(s) violência(s) correlacionadas a este fato. Inclusive, relatando que seu pertencimento de classe e pertencimento étnico-racial foram fatores importantes para seu insucesso escolar quando criança, adolescente, jovem etc.

Meu primeiro contato com o público rejuvenescido da EJA, que destacamos até aqui, ocorreu em 2010. Desde esta primeira experiência era nítido o predomínio de jovens negros (pardos e pretos) e um histórico de não adequação aos termos como está posta a Escola Formal do ponto vista de sua organização e prática político pedagógica. Em outras palavras, estes jovens não se enquadram no perfil de aluno que se espera que se adapte a

seus termos. Estes anos de prática docente, muitas vezes conflituosa, permeada de incompreensões e (des)encontros de ambas as partes contribuíram para o aprimoramento do olhar deste docente no que se refere às filigranas que vão edificando, ou impossibilitando esta edificação, um currículo oculto – enquanto projeto de sociedade – que seja aberto às diferenças e ao empoderamento dos atores sociais distópicos em relação a uma sociedade que se (re)produz sob o domínio eurocêntrico, branco, patriarcal, cristão e heteronormativo. A presente experiência diz respeito ao exercício e desafio de colocar o jovem negro morador de periferia e favelado da EJA na posição de (co)protagonista na construção dos códigos de inserção social que vão nortear a (re)produção das relações humanas no ambiente escolar enquanto utopia concreta. Utopia concreta que vislumbre uma sociedade em que cada “cidadão mediano” tenha capacidade de por para reflexão e problematização os “estranhamentos” com que se depara ao longo da vida enquanto sujeito em permanente construção nos difíceis caminhos rumo à sua autonomia.

A Regional Petrolândia é considerada no município de Contagem como aquela que possui um dos “públicos” mais “difíceis” de se trabalhar. Desde o ano passado a Escola Municipal Newton Amaral Franco tem recebido alunos de uma escola do bairro Tropical cuja EJA fechou justamente pela indisciplina e violência escolar que fugiu ao controle de seu corpo docente, direção e supervisão pedagógica. Em 2014, a Prefeitura Municipal de Contagem promoveu um torneio interno de futsal, o time desta escola do bairro Tropical foi desclassificado logo no primeiro jogo, pois literalmente entraram em campo apenas para brigar com os alunos da Escola Municipal René Chateaubriand Domingues, por coincidência, alunos da escola em que trabalhei neste ano. Jovens que não estavam jogando provocaram ainda mais e tiveram que sair fugidos da Guarda Municipal. Estes são os jovens adolescentes dos quais sou professor também neste ano de 2016.

No início do ano letivo de 2015 – período de trabalho com os jovens adolescentes, jovens trabalhadores, adultos e idosos da Escola Municipal

Newton Amaral Franco em que a reflexão crítica acerca desta experiência é o cerne desta ACPP – parte destes alunos jovens adolescentes portaram-se de forma extremamente arredia e mesmo desrespeitosa comigo e com outros colegas de trabalho. Ao longo do referido ano nos vimos continuamente confrontados com a necessidade e os desafios postos para uma (re)construção de relações menos conflituosas e violentas com estes alunos em sala de aula como na territorialidade da escola como um todo e de seu entorno. Uma questão a ser repensada e que já destacamos no capítulo anterior foi um dos critérios que nortearam a enturmação dos alunos em suas respectivas turmas: procurou-se, ao máximo, separar os jovens adolescentes dos adultos e idosos. A despeito das dificuldades reais em mediar a convivência em sala de aula entre os jovens adolescentes com os adultos e idosos, cabe colocarmos os desafios que a vida nos coloca, também, enquanto profissionais na escola, e nos furtamos ao enfrentamento, cada um se resignando a sua *zona de conforto*, senão vejamos.

Em minha experiência com estes jovens “difíceis” do Petrolândia, a indisciplina, a violência verbal é quebrada ou momentaneamente sai de cena ao me reportar a eles ou conduzir a situação de uma forma, por eles, inesperada. Não restrita, apenas, a uma postura moralista e/ou acusatória. Inesperada porque, na medida de meus conhecimentos, eu não me furto a abordar “assuntos polêmicos” em que, comumente, o docente afirma não estar “preparado” para abordar e/ou que vai de encontro a valores, tradições, princípios nos quais este foi educado. Creio que para aquele consciente dos desafios da docência para além do domínio do conteúdo formal e para o pesquisador que se proponha a perseguir e desvendar os meandros do humano por meio, principalmente, de pesquisa de campo qualitativa<sup>20</sup>, a realidade é um permanente movimento e vir a ser em que o professor, assim como o pesquisador, devem ser conscientes de seu papel de “...mediador[es] para uma reflexão e compreensão, [pelo aluno e] pelo

---

<sup>20</sup> Cf. THIOLENT, Michel. Sobre a enquete operária. In: \_\_\_\_\_. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.

entrevistado, qualitativamente superior dos sentidos de sua(s) vivência(s)...” (ABREU, 2008. p. 13) enquanto moradores de uma espacialidade urbana como a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Trata-se do esforço em superar uma “relação sujeito-objeto enquanto compreensão do visível deslindando o oculto” (Ibidem). Em sala de aula é o desafio de partir das formas, compreendê-las e superá-las ou reelabora-las no sentido de que o público rejuvenescido da EJA, no caso da experiência aqui relatada, seja capaz de direcionar os dilemas, questões e especificidades do *ser* jovem enquanto fase da vida, e mais especificamente do *ser* jovem negro periférico/favelado, enquanto cidadão brasileiro contemporaneamente situado. Em outras palavras, contribuir no(s) (des)caminhos destes rumo a uma identidade jovem negra masculina/feminina, hetero/homossexual, enfim, enquanto ambígua síntese entre assimilação aos termos desta formação econômico social capitalista brasileira, com suas especificidades histórico-socialmente construídas e (re)atualizadas, mas também enquanto *resistência consciente*. Ser (anta)protagonista de seu tempo, neste caso específico lutar para não engrossar as estatísticas de mortes de jovens negros por morte violenta, mas lutar estando consciente do(s) porquê(s) desta sua condição, com quais armas lutar e contra o que lutar e resistir. Uma *utopia concreta* enquanto “virtualidade latente” (FORACHI, 1972, p. 30) a se realizar a partir dos elementos colocados pela própria cotidianidade neste presente sócio historicamente situado<sup>21</sup>.

Esta *utopia concreta* na Escola, e mais especificamente na Escola Pública modalidade EJA, implica em como coadunar uma, também, necessária escolarização formal desta modalidade de ensino, com a problematização acerca dos termos em que se construíra esta escolarização na (com)vivência entre adultos, idosos, jovens trabalhadores acima dos dezoito anos e os jovens adolescentes. Dirimir a *Escola Formal* que, no mais das vezes, o “público tradicional” desta modalidade de ensino procura encontrar com a(s) incompatibilidade(s) deste público rejuvenescido em se enquadrar aos

---

<sup>21</sup> No que se refere às contradições e complexidades que envolvem esta construção, cf. DAYRELL, Juarez. Um Olhar sobre a Juventude. In: \_\_\_\_\_. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

termos desta *Escola*. A (re)construção de identidade(s) autoconsciente(s) e resistentes que problematizamos acima não é uma questão que diz respeito apenas aos jovens adolescentes da EJA, já que o conjunto de vulnerabilidades a condicionar a construção do seu *ser em sociedade* é uma (re)atualização do(s) processo(s) de (não)inclusão de seus ancestrais e do próprio “público tradicional” da EJA. Em outras palavras, ao docente está posto o desafio de dirimir as *convergências e desencontros* geracionais rumo a uma capacidade de crítica e transformação, num primeiro momento, de sua cotidianidade mais imediata. Enfim,

não parece razoável supor que uma sociedade que ofereça alternativas de vida tão insatisfatórias para os jovens, seja uma sociedade integralmente aceita pelos adultos. Tal suposição equivaleria a admitir a coexistência de dois mundos distintos que não compartilhariam um mesmo presente. (Ibidem, p. 13).

Ao se abordar diretamente em sala de aula os termos como se (re)produz as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, nas turmas com o predomínio do que viemos nomeando até aqui de *público rejuvenescido da EJA* marcante é a percepção de sua vulnerabilidade enquanto jovens negros periféricos economicamente empobrecidos frente o *modus operandi* das “forças da ordem”. Por um lado, há uma percepção do que seria um “perfil do jovem periférico” no que se refere ao modo de se vestir, andar etc independente de ser branco ou negro e como este tem muito mais chances de ser abordado e revistado por um policial militar do que um “jovem bem nascido”. Por outro lado, a clareza do fato de que esta possibilidade de abordagem e revista aumenta se o jovem for negro. Lembro-me de um jovem adolescente negro da Escola Municipal René Chateaubriand Domingues – escola em que trabalhei em 2014 – falar de sua revolta e perplexidade ao observar um jovem trabalhador estudante voltando para a casa e sendo inexplicavelmente abordado e revistado por policiais militares.

Este aluno relatou o caso para demonstrar as implicações em ser negro, pobre, periférico/favelado. Em sua opinião dificilmente estes mesmos policiais militares teriam tido a mesma atitude se fosse um jovem branco de classe média. A questão de seu pertencimento étnico-racial enquanto fator

de vulnerabilidade é também percebida pelos jovens quando procurei debater a questão do uso e legalização da maconha, por exemplo. Pelo menos parte destes jovens demonstrou perceber, e teceram reflexões a respeito, a correlação direta entre mortandade de jovens, principalmente negros e do sexo masculino, por morte violenta e sua(s) complexa(s) correlações geopolíticas, econômicas, culturais que sustentam e reiteram a atual postura e política de Estado de *guerra às drogas*<sup>22</sup>. Correlacionaram a questão também como uma das explicações para a maioria de negros encarcerados nas prisões brasileiras na atualidade. Ocorreram debates relacionados, também, à (re)produção do espaço urbano no Brasil – e em um município como Contagem – e sua correlação direta com a desigualdade e concentração de renda que está nas origens desta Nação enquanto expressão da lógica do mercado enquanto centro da (re)produção das relações sociais de produção a nortear, colonizando, todos os âmbitos da vida. Podemos afirmar, na verdade, que sua lógica é a própria vida, hoje, se confundem.

Podemos observar uma correlação direta, no espaço urbano brasileiro, entre pertencimento étnico-racial e *injustiça ambiental*. Em outras palavras, podemos afirmar a existência de uma correlação, diretamente proporcional, entre pertencimento étnico-racial e ocupação das áreas economicamente mais desvalorizadas e/ou não apropriadas para o desenvolvimento de assentamentos urbanos. Assim, podemos destacar as encostas de morros suscetíveis, principalmente após a retirada da vegetação original, a deslizamentos de terra (em áreas consideradas de proteção ambiental ou não), moradias localizadas em fundos de vale às margens de cursos d'água enquanto repositório de redes de esgoto informais, imóveis localizados em bairros onde se tem a presença de lixões etc. De modo geral, é consenso entre os jovens de que há racismo no Brasil e como este fato implica em uma construção da vida em sociedade, desde o nascimento, mais cercada de vulnerabilidades e desafios redobrados para “vencer na vida”.

---

<sup>22</sup> A este respeito cf. LABROUSSE, Alain. *Geopolítica das drogas*. São Paulo: Desatino, 2010 e RODRIGUES, Thiago. *Narcotráfico: uma guerra na guerra*. São Paulo: Desatino, 2003.

Nas turmas com predomínio dos adultos e idosos, muito presente nas discussões foi a tendência ao consenso de que existe racismo no Brasil e a Escola como importante *locus* de sua presença e reprodução, sendo importante fator de fracasso escolar. Aluno adulto, dos seus 57 anos, relatou que no período de sua vida em que frequentou a escola, enquanto criança e pré-adolescente, se deparou com professores(ras) que dispunham os alunos em sala de aula colocando os de “boa aparência” nas primeiras carteiras. Assim, os alunos brancos “mais bem apessoados” sentavam-se mais próximos do quadro negro sendo que a possibilidade de o aluno sentar nas carteiras do fundo era diretamente proporcional à quantidade de melanina em sua pele. Ele enquanto criança e pré-adolescente negro afirma que percebia esta discriminação e o tratamento diferenciado dado por esses profissionais. Afirmou que este sentimento de discriminação, de invisibilidade e injustiça foi importante fator de seu fracasso escolar e para estar, portanto, no presente, em uma turma de EJA. Afirmou que o preconceito e discriminação por ser negro e pobre é algo que faz parte de sua cotidianidade também no presente.

Sua esposa, aluna de outra turma com predomínio de adultos e idosos, relatou caso de preconceito e discriminação racial envolvendo um dos filhos do casal em escola do município de Contagem quando este era criança. Segundo esta aluna, o cotidiano escolar de seu filho era permeado por piadas, provocações dos colegas em referência ao seu pertencimento étnico-racial. Quando reagiu à situação, se envolvendo em briga com aluno identificado como branco, a escola apresentou uma postura de punir apenas seu filho. Quando esta aluna relatou o porquê do conflito, a diretora da escola teria dito que seu filho “deveria procurar um psicólogo”. A família procurou um profissional e este afirmou que “quem deveria procurar um psicólogo era ela [a diretora] e que a família poderia processá-la por crime de racismo”. No fim, o casal transferiu o filho de escola. Nesta sala, quando discutíamos a noção de *invisibilidade social*, e as questões que envolvem o histórico de (não)inclusões e opressão que permeiam a vida das classes

economicamente menos favorecidas e de forma mais dramática a história dos afro-brasileiros, aluno indagou se o centro da questão, na verdade, era de *postura* perante a vida. Do(a) trabalhador(ra), negro(ra) e branco(a) ter uma postura menos acovardada e passiva perante a vida. No entanto, aluna jovem trabalhadora discorreu acerca do peso da opressão que verdadeiramente *paralisa* um ser humano “invisível” socialmente. Em sua opinião, o indivíduo silencia, não reage, já que, imaginando os desdobramentos de sua reação, tem a percepção de que ele é a *parte frágil* e que suas demandas, especificidades etc são eclipsadas pelas classes dominantes, pelo *mais forte*. Finalmente, quando estes alunos assistiram ao curta metragem *Vista Minha Pele* as relações étnico-raciais de dominação invertidas contribuíram para clarificar ainda mais como se dá, de forma opressora e desigual, a (re)produção das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Simultaneamente à questão étnico-racial, alunos afirmaram ser a Escola uma territorialidade em que a(s) dificuldade(s) em lidar e/ou dirimir as diferenças aparece de forma, muitas vezes, dramática. É o(a) aluno(a), mas, antes de tudo, o ser humano em sua individualidade e subjetividade sendo desrespeitado(a) por ser obeso, homossexual, por sua crença religiosa, por ser muito tímido etc. Os debates revelaram como o sentimento de opressão, de invisibilidade é algo que vai esmagando, forçando o sujeito a uma vivência subalternizada permeada por (não)inclusões.

Os relatos dos adultos, idosos, jovens e jovens Adolescentes da EJA da Escola Municipal Newton Amaral Franco são expressão, antes de tudo, do conjunto de interdições, subjugações, anulações para que cada novo ser humano negro que nasça, construa seu *eu negro* em sociedade *para o branco*, moldando-se/*sendo* “...diante do branco” (FANON, 2008, p. 104) em um contexto socioeconômico branco-normativo. Nos termos de Frantz Fanon,

chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. Estou fixado. Tendo ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traído. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto!

Deslizo pelos cantos, captando com minhas longas antenas os axiomas espalhados pela superfície das coisas, - a roupa do preto cheira a preto – os dentes do preto são brancos – os pés do preto são grandes – o largo peito do preto, - deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam, aceito tudo, desde que passe despercebido (Ibidem, p. 108).

Assim, vão se constituindo e se (re)produzindo o que podemos nomear de territorialidades negras em um tecido urbano estendido como o da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Verdadeiras *cartografias do corpo negro* em sua relação contraditória, por vezes ambígua, com esta espacialidade. *Cartografias* dramaticamente norteadas por processos de violência física e simbólica. Em outras palavras, historicamente, com aval e intervenção direta do Estado Brasileiro, ao negro tem sido reservado um verdadeiro “limbo social”.

Os debates e intervenções deste *professor em formação* com os alunos adultos, idosos, jovens trabalhadores e jovens adolescentes da Escola Municipal Newton Amaral Franco são expressão de um professor que, em sua prática político pedagógica, procura desenvolver o currículo formal de forma que este não fique restrito “...somente à transmissão do conteúdo disciplinar” (SILVA, 2010, p. 62), mas enquanto mediação nos desafiantes e inesgotáveis caminhos rumo à construção e desenvolvimento da autonomia destes discentes – e deste docente – em seu *Ser para si* neste mundo. No que se refere ao público rejuvenescido da EJA, nos debates e nas aulas/debates relatadas neste capítulo, estes alunos aparentemente inatingíveis, arredios, muitas vezes debochados se apresentam para o debate tecendo reflexões acerca de sua condição de jovens, em sua maior parte negros do sexo masculino, periféricos/favelados moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte, mais especificamente do município de Contagem. Muito presente entre os adultos, idosos e jovens trabalhadores é a percepção da territorialidade da Escola como *locus* de manifestação e reprodução das desigualdades étnico-raciais que, historicamente, norteiam a (re)produção das relações sociais de produção no Brasil.

#### **4. Perseguindo os conteúdos para compreender e lidar com as formas: reflexão teórico metodológica acerca de uma experiência docente**

As reflexões que constam desta ACPP denotam, no que se refere aos termos como, historicamente, se tem norteado o processo de (re)produção das relações sociais de produção no Brasil, a forma segregada e excludente na qual o espaço urbano neste país se (re)produz. Vimos que o bairro Petrolândia, assim como a Regional Petrolândia, já nasce enquanto periferia urbana. Periferia urbana enquanto territorialidade espacialmente distante da(s) centralidade(s) do poder político e econômico e, por consequência, enquanto usufruto da(s) (im)possibilidades materiais e simbólicas que o urbano oferece. Em outras palavras, considerando um espaço urbano

... cujos fundamentos [de sua reprodução] se encontram na valorização do espaço, na produção e reprodução da realidade urbana conforme as exigências da valorização do valor, da reprodução ampliada de capital que mobiliza e concentra tudo e todos em seu favor... (MARTINS, 2008, p. 190),

a existência de assentamentos periféricos como o Petrolândia representa para aqueles que o habitam, por um lado, o não acesso ou o acesso precário às possibilidades materiais que o urbano oferece. Por outro, representa a negação do *direito à cidade* (Cf. LEFEBVRE, 1969) em sentido amplo, enquanto negação das possibilidades de humanização e libertação virtualmente colocadas por um espaço social (urbano) não fragmentado, não sujeitado, portanto, a uma reprodução ampliada de capital como relação social. A uma estrutura social capitalista que se (re)produz de forma fragmentada, procurando sufocar e desempoderar atores sociais *fora do esquadro da norma* – mulheres, negros(as), formas de afeto não heteronormativas etc – enquanto lastro para que esta reprodução se dê com base na superexploração e achaque da força de trabalho. Esta opressão e (não)inclusão material e simbólica se consubstancia na ocupação de espacialidades mais ou menos economicamente valorizadas centrada no critério de *solvabilidade* enquanto, antes de tudo, *cidadão com capacidade de consumo*. Desta forma, como destacado no capítulo anterior, há uma correlação diretamente proporcional entre a ocupação de espacialidades mais economicamente desvalorizadas e a presença de cidadãos mais

apartados das possibilidades materiais e simbólicas concreta ou virtualmente oferecidas pelo urbano. Não por acaso, a presença negra – pardos e pretos – nestes assentamentos é marcante.

Não obstante o relatado acima, seria um equívoco considerar a periferia como um lugar apartado do contexto mais geral da metrópole como espaço urbano. Na verdade, este lugar se realiza como centralidade na medida em que, à parte as (in)suficiências no acesso às (im)possibilidades materiais e simbólicas que a metrópole lhe oferece, mas tendo estas necessidades também como alimento em direção à realização da política como transformação social ampla, se configura como arena de luta, das classes populares, para se apropriarem da metrópole de fato enquanto moradores. Em outras palavras, em suas vivências na metrópole, as classes populares também lidam, mesmo que de forma irrisória, com estas (im)possibilidades (SEABRA, 2004, p. 183).

Sandra Tosta (Ibidem), em sua tese de doutorado sobre o bairro Petrolândia, relata o histórico de resistência(s) e luta(s) em torno do(s) processo(s) de autoconstrução<sup>23</sup> de uma morfologia espacial minimamente adequada, simultaneamente às cobranças por acesso à água encanada, transporte coletivo etc frente ao poder público e o papel da igreja católica nestas lutas. A produção da morfologia espacial é simultânea, na relação, às formas de apropriação simbólica do espaço. Tosta (Ibidem) destaca, por exemplo, a centralidade da Praça Irmã Maria Paula – antiga Praça Petrobrás – para seus moradores. Este equipamento de uso coletivo já estava previsto na planta do

---

<sup>23</sup> No que se refere à conceituação e aos sentidos da autoconstrução no espaço urbano brasileiro, Ermínia Maricato “... a autoconstrução não se limita à construção da casa (...) ela abrange a construção de igrejas, escolas primárias, creches, sede de sociedades amigos de bairros, centros comunitários.

É frequente observar aos sábados e domingos, em bairros que não contam com calçamentos, moradores se organizarem para melhorar as ruas, caminhos de acesso, pontes, limpeza de córregos etc (...) A autoconstrução se estende portanto para a produção do espaço urbano e não se restringe aos meios de consumo individual. Nos domingos e feriados, nas horas de descanso, os trabalhadores constroem artesanalmente uma parte da cidade. O assentamento residencial da população migrante em meio urbano, fundamental para a manutenção da oferta larga e barata de mão de obra, se faz às custas de seu próprio esforço, sem que o orçamento ‘público’ se desvie de outras finalidades, na aplicação (MARICATO, 1979, p. 79).

loteamento e se tornou a principal referência enquanto ponto de encontro e sociabilidade para seus moradores. Nestas territorialidades, como observado por Sandra Tosta e por este autor em suas andanças pelo entorno da Escola Municipal Newton Amaral Franco e na(s) forma(s) como se dá a sociabilidade entre os alunos nesta escola, vão se construindo e se reproduzindo códigos próprios de inserção e reprodução das relações sociais constituindo as identidades destes lugares que se constituem e se (re)produzem, portanto, na relação. O descrito por Sandra Tosta e observado por este autor atualmente, se aproximam do que José Guilherme Cantor Magnani define e descreve como “pedaço”. Nos termos do autor,

são dois os elementos básicos do ‘pedaço’: um componente de ordem espacial, a que corresponde uma determinada rede de relações sociais. Alguns pontos de referência delimitam seu núcleo: o telefone público, a padaria, alguns bares, casas de comércio, o ponto do ‘búzio’, o terreiro e o templo, o campo de futebol e algum salão de baile. Os bares, por exemplo, são antes de mais nada lugares de encontro nos fins de semana ou após a jornada de trabalho, quando a sinuca, o dominó ou simplesmente o ‘mé’ ensejam longas discussões sobre a última partida de futebol na vila e o desempenho de cada jogador, propiciam a troca de informações sobre algum ‘trampo’, documentação, qualidade e preço dos materiais de construção, etc. [Mas] ... não basta, contudo, morar perto ou frequentar com certa assiduidade esses lugares: para ser do ‘pedaço’ é preciso estar situado numa particular rede de relações que combina laços de parentesco, vizinhança, procedência. (...) Enquanto o núcleo do ‘pedaço’ apresenta um contorno nítido, suas bordas são fluidas e não possuem uma delimitação territorial precisa. O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 1984, p. 137-138).

Finalmente,

... o fato de alguém estar desempregado não significa que deixa de ser filho de fulano, irmão de sicrano, colega ou ‘chegado’ a beltrano; se não puder pagar seu ‘mé’ sempre haverá quem se disponha a fazê-lo. Pertencer ao ‘pedaço’ significa poder ser reconhecido em qualquer circunstância, o que implica o cumprimento de determinadas regras de lealdade que até mesmo os bandidos da vila, de alguma forma, acatam. Pessoas de ‘pedaços’ diferentes, ou alguém em trânsito por um pedaço que não o seu, são muito cautelosas: o conflito, a hostilidade estão sempre latentes, pois todo lugar fora do ‘pedaço’ é aquela parte desconhecida do mapa e, portanto, do perigo (Ibidem, p. 139).

Na verdade, podemos afirmar que em uma espacialidade como a Região Metropolitana de Belo Horizonte existem policentralidades. Desta forma, a(s)

periferia(s) também produzem cultura enquanto forma de dar visibilidade e por para o debate os termos como, historicamente, se dá a (re)produção do espaço urbano no Brasil tendo, portanto, a *periferia*, o *olhar periférico*, como *centro*. Um exemplo é a música rap enquanto construção e consolidação do que seria uma verdadeira *teoria do espaço urbano* sob o ponto de vista periférico e, mais especificamente, *negro periférico*. Tanto no que se refere aos sentidos da existência de uma espacialidade como a periferia no contexto do espaço urbano e, mais especificamente, no espaço urbano brasileiro.

Nilma Lino Gomes, no que se refere ao movimento rapper paulistano, descreve uma experiência de trabalho envolvendo a ONG Geledés – Instituto da Mulher Negra – e jovens rappers desta metrópole através do “Projeto *Rappers*” (GOMES, 2002, p. 74). Segundo a autora, os jovens negros rappers do projeto procuraram Geledés ao perceberem a necessidade de aprimorarem-se em termos de conhecimento teórico e legal frente à sua permanente luta contra "... o racismo e a violência racial com os quais conviviam e ainda convivem no cotidiano [de uma] grande metrópole..." (Ibidem, p. 75). Perceberam a necessidade de "... instrumentalização maior para uma performance que vencesse a resistência em relação à manifestação artística e cultural do movimento do qual faziam parte... [assim como a necessidade de] ...compreender a dimensão histórica e política do que representa ser negro no Brasil" (ibidem). Se fortalecerem frente à violência policial, mas também se legitimarem na própria periferia frente àqueles que subestimam o rap enquanto manifestação cultural. Estes rappers também perceberam esta necessidade frente aos seus incômodos e (des)encontros com a Instituição Escola. Uma relação ambígua entre perceber a necessidade de escolarização e a percepção de uma instituição escolar que não os representa enquanto, antes de tudo, jovens negros moradores periféricos e mais especificamente enquanto rappers (Ibidem). Enfim, crítica a uma Escola aparentemente incapaz de mediar a construção de uma identidade negro periférica consciente, capaz de identificar e desconstruir um dos pilares de sua histórica invisibilidade social, a reiterar e

tornar mais dramáticas as vivências de (não)inclusão, enquanto identidade negra: o chamado *mito da democracia racial* enquanto construção ideológica a permitir “às elites dominantes dissimular as desigualdades (...) impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2008, p. 77). Crítica a uma Escola que parece, portanto, reproduzir, sem crítica, uma “... identidade brasileira [enquanto] unidade na diversidade [impondo] um universo isento de contradições...”. Desta forma sua(s) herança(s) afro-brasileira(s) se veem subsumidas a uma estrutura social branco normativa.

Fizemos esta digressão enquanto esforço de reflexão em torno das especificidades da periferia enquanto territorialidade e os permanentes desafios postos para a Escola, principalmente para as localizadas nesta territorialidade, em desenvolver um currículo formal que esteja atento, ou mesmo imiscuído a esta realidade periférica. Assim, pressupõe uma prática político pedagógica que tenha a capacidade de identificar, ressaltar e problematizar os “diferentes códigos [de inserção e reprodução social na periferia] entre os quais [os alunos] circulam cotidianamente e dos quais devem derivar [ou derivam] seus próprios modos de vida” (GUIMARÃES, 1998, p. 24), o que significa, antes de tudo, estar consciente das correlações entre periferia, favela e a forma – excludente – como historicamente se (re)produz as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Ter a clareza de se construir um currículo formal e oculto que problematize as relações étnico-raciais na Escola considerando as determinações políticas e econômicas – e suas correlações com a(s) memórias herdada(s) e vivenciada(s) – que vêm impondo até aqui identidade(s) negra(s) (não)empoderadas (MUNANGA, 2012, p. 16).

A experiência com os adultos, idosos, jovens trabalhadores e adolescentes jovens da Escola Municipal Newton Amaral Franco relatada no capítulo anterior procurou expressar o quão é necessário aos profissionais envolvidos no trabalho com alunos de Escola pública, no caso da experiência relatada

de uma escola pública periférica modalidade EJA, perceber e ter a consciência das vivências, heranças e determinações históricas e econômicas que vão plasmar uma espacialidade como a periferia com os respectivos códigos de inserção social a constituir e nortear a (re)produção das relações sociais de produção nesta espacialidade. Na verdade, a constituição dialética de uma identidade periférica enquanto síntese contraditória entre *ordem próxima* e *ordem distante*. Ordem distante, enquanto atores sociais inseridos em uma estrutura social sócio historicamente situada, em que a Escola se apresenta, antes de tudo, no papel de reproduzir, acomodar e consolidar corpos e mentes aos seus termos. No entanto, este espaço concebido em que, historicamente, aos afro brasileiros, em sua maior parte moradores de favelas e periferias, tem sido sinônimo de invisibilidade social, de (não)acesso às possibilidades simbólicas e materiais oferecidas por esta formação econômico social é confrontado com as contradições e vivências próprias da *ordem próxima*, do espaço efetivamente *vivido*. Na(s) forma(s) como as *classes populares periféricas*, em sua maior parte negras, elaboram – resistindo e se integrando – as contradições urbanas que no seu caso, de forma dramática, se consubstanciam, historicamente, na forma do preconceito e discriminação étnico-racial e seus desdobramentos no que se refere à violência policial enquanto expressão de uma militarização progressiva da cotidianidade e na precarização das condições materiais e simbólicas de reprodução da própria vida.

Retomando o fenômeno de *juvenilização* da EJA que viemos problematizando até aqui e considerando a experiência relatada com os jovens adolescentes da Escola Municipal Newton Amaral Franco, considero que um caminho para a compreensão e (re)construção de relações que possam amenizar ou melhor mediar a(s) postura(s) no mais das vezes arredias, indisciplinadas, por vezes realmente desrespeitosas e violentas destes jovens para com o docente pressupõe o desafio de observar, perseguir e se imiscuir na(s) territorialidade(s) que vão se consubstanciar na cotidianidade destes alunos enquanto jovens moradores de periferia/favelados, em sua maior parte negros do sexo masculino. Mediar o desenvolvimento de um currículo formal

e oculto atento às suas especificidades e, por consequência, com acento na promoção de uma educação para as relações étnico-raciais – EREER. Finalmente, como já destacamos nesta ACPP, os estranhamentos, as questões dos jovens rejuvenescidos da EJA também dialogam com as vivências dos jovens trabalhadores, adultos e idosos da EJA, (re)atualizando trajetória(s) de invisibilidade social, opressão e (não)inclusão às possibilidades simbólicas e materiais que esta sociedade oferece. Desta forma, está posto o desafio: como dirimir os (des)encontros geracionais na EJA enquanto oportunidade de colocar para o debate as contradições entre *ordem próxima* e *ordem distante* a plasmar identidade(s) negro periférica(s) em sua(s) especificidade(s) geracionais, de gênero, orientação sexual etc?

Separar, ou segregar, em turmas diferentes o “público tradicional da EJA” deste público rejuvenescido, a despeito dos problemas reais em como mediar esta convivência, significa privar estes *sujeitos em formação*, com vivências em comum, do aprimoramento e entendimento de seu *ser* no mundo, e mais especificamente enquanto atores políticos a por para o debate e reivindicar o *direito à cidade* enquanto pleno usufruto das possibilidades materiais e simbólicas oferecidas por esta sociedade seja como *ser humano* negro, branco, homem, mulher, rico, pobre etc. Uma “virtualidade latente” que poderia se consubstanciar a partir desta troca de experiências geracionais.

## **5. Considerações finais**

Compreender os termos que envolvem, historicamente, a constituição e (re)produção das relações sociais de produção no Brasil enquanto Nação, desde meu ingresso na graduação em Geografia, teve no espaço urbano enquanto territorialidade a ser investigada e compreendida, e mais especificamente a territorialidade que envolve a Região Metropolitana de Belo Horizonte, o Norte de meus incômodos e reflexões. Mais especificamente os desafios postos para a investigação e compreensão do(s) sentido(s) da(s) periferia(s) e favela(s) enquanto fenômeno urbano. Compreender, no contexto de um processo capitalista-periférico de urbanização acelerada e recente como o brasileiro, a morfologia espacial destas territorialidades em sua relação com as formas concretas, na relação, de apropriação desta morfologia enquanto construção e (re)produção social, portanto, destas territorialidades. O início de minha experiência profissional como professor, mais especificamente como professor de Geografia na rede pública de ensino atuando em escolas da periferia de Contagem e Belo Horizonte, trouxe novos elementos e questões acerca do fenômeno urbano e o(s) sentido(s) da Escola neste contexto.

A experiência docente com os jovens rejuvenescidos, adultos, idosos e jovens trabalhadores da EJA colocada em tela nesta ACPP é expressão, antes de tudo, da trajetória docente deste autor em sua reflexão e esforço de compreensão acerca da(s) complexidade(s) e desafio(s) que envolvem a construção do currículo oculto na Escola. Por um lado, ter ciência do contexto específico em que estou envolvido no que se refere às relações entre pares, destes com os educandos na cotidianidade da territorialidade específica da escola e com a comunidade escolar de seu entorno. Por outro lado, ter clareza de qual currículo oculto intenciono mediar a construção. Na condução de minha prática político pedagógica, ter ciência do que pretendo com determinado posicionamento e/ou atitude em sala de aula, mas também na territorialidade mais geral em que a comunidade escolar está inserida.

Como destacado nesta ACPP, inserir as questões étnico-raciais no campo de minhas questões e incômodos para pensar a (re)produção das relações sociais de produção neste país, se tornou uma questão a partir de minha experiência docente. Questão que foi se constituindo como centralidade a partir de minhas observações, vivências e, conseqüentemente, das demandas de meus alunos – enquanto educandos e cidadãos brasileiros – moradores de periferias e favelas, em sua maior parte negros – pretos e pardos. Mais especificamente, a partir, principalmente, de minha experiência docente, desde 2006, com a EJA no município de Contagem. Nesta trajetória, o processo de juvenilização desta modalidade de ensino com o conseqüente ingresso de jovens adolescentes, em sua maior parte negros do sexo masculino com uma dramática trajetória de não adequação à Escola e (não)inclusão social, tem, forçosamente, reatualizado e posto novas questões para pensarmos a Escola e, mais especificamente, a EJA enquanto modalidade de ensino. Nestes jovens adolescentes rejuvenescidos da EJA parece se consubstanciar, de forma dramática, todo o conjunto de vulnerabilidades e (não)inclusões que, historicamente, marca a trajetória dos moradores, em sua maior parte afro-brasileiros, das periferias e favelas deste país. Isto é ainda mais verdade, se considerarmos que este jovem rejuvenescido da EJA está no centro do verdadeiro *genocídio de jovens negros do sexo masculino por morte violenta* a delimitar, sem maquiagens, relações raciais que, historicamente, se reproduzem centradas na violência física e simbólica. Diante deste quadro, pensei o *cerne* desta ACPP: mediar e contribuir para a *(re)construção e (re)conhecimento, pelo educando da EJA, de sua(s) identidade(s) negra(s) no contexto da periferia na metrópole.*

Penso que a experiência docente relatada e debatida nesta ACPP, aponta caminhos no sentido de por para a reflexão e para a prática um outro olhar para o que, a princípio, concebemos como violência e indisciplina na escola no que se refere ao chamado fenômeno de juvenilização da EJA. Nos debates e nas aulas/debates com estes educandos, claro ficou o quão é importante o docente ter a clareza, a consciência e o conhecimento do *lugar* de onde está

falando. No caso específico da Escola Municipal Newton Amaral Franco, a experiência aqui relatada expressa o trabalho docente com educandos de uma escola inserida em um bairro que se origina enquanto típico loteamento periférico: o bairro Petrolândia. Não obstante o realmente difícil lidar pedagógico com estes jovens adolescentes aparentemente “inatingíveis” da EJA, esta ACPD aponta a obrigatoriedade, para o docente, de se imiscuir e conhecer este verdadeiramente *múltiplo e diverso universo chamado periferia*. Na verdade, como colocado nesta ACPD, pelo menos parte das questões e desafios postos para a EJA a partir do ingresso dos jovens adolescentes nesta modalidade de ensino (re)atualizam as especificidades e desafios para o trabalho docente com o *público tradicional* da EJA, enquanto negros moradores de periferias e favelas. Nos debates e aulas/debates com os jovens adolescentes da Escola Municipal Newton Amaral Franco, a zoação, a indisciplina, a conversa paralela dá lugar a jovens que expressam a vontade de falar de si, de seu lugar, de sua realidade. Como já colocado, as questões e incômodos que estes jovens adolescentes trazem também dizem respeito aos adultos, idosos e jovens trabalhadores da EJA. Não obstante, a nem sempre fácil (com)vivência geracional, e sua mediação pelo professor, entre estes educandos em sala, a riqueza dos debates e troca de experiências geracionais na EJA nos convocam para esta (re)construção e para o (re)pensar a relação professor-aluno enquanto possibilidade de uma Escola que não seja apenas e tão somente reprodutora de um *status quo* racista, desigual e excludente.

## Referências Bibliográficas

ABREU, Renato de Paula. *As (im)possibilidades de irrupção de necessidades radicais na periferia por meio do trabalho com jovens dos Programas Fica Vivo e Agente Jovem*. Estudo de caso: Conjunto Taquaril. 2008. Dissertação (mestrado em Geografia) Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais.

ABREU, Renato de Paula. *Orçamento Participativo: espaço de politização do Estado e irrupção da política?* Estudo de caso: Conjunto Taquaril. (Monografia). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DAYRELL, Juarez. Um Olhar sobre a Juventude. In: \_\_\_\_\_. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Rappers, educação e identidade racial. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs). *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Atilênde, 2002.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

LABROUSSE, Alain. *Geopolítica das drogas*. São Paulo: Desatino, 2010.

LEFEBVRE, Henri. A noção de totalidade nas ciências sociais. In: \_\_\_\_\_. *Materialismo dialético e sociologia*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.

MAGNANI, José Guilherme. *Festa no Pedacço*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARICATO, Ermínia. Autoconstrução, a arquitetura possível. In: \_\_\_\_ (org). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1979.

MARTINS, Sérgio. Urbanização e violência: reflexões a partir do livro e do filme *Cidade de Deus*. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida e MARTINS, Sérgio (orgs). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e abusos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PREFEITURA Municipal de Contagem. *Atlas escolar, histórico, geográfico e cultural do município de Contagem*. Contagem: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2009.

PREFEITURA Municipal de Contagem. *Educação de Jovens e Adultos: Caderno da EJA*. Contagem: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015.

RODRIGUES, Thiago. *Narcotráfico: uma guerra na guerra*. São Paulo: Desatino, 2003.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. Territórios de uso: cotidiano e modo de vida. In: *Cidades*. V. 1, n. 2, 2004, p.181-206.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

THIOLLENT, Michel. Sobre a enquete operária. In: \_\_\_\_\_. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. *A missa e o culto vistos do lado de fora do altar: religião e vivências cotidianas em duas comunidades eclesiais de base do bairro Petrolândia, Contagem - MG*. 1997. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

#### **Endereços eletrônicos consultados**

<http://www.contagem.mg.gov.br/?legislacao=262601>

<http://www.contagem.mg.gov.br/?materia=182701>

<http://www.sinpro-ba.org.br/novo/?p=660>