

CORPOS FAVELADOS QUE INSURGEM E EDUCAM A CIDADE: O MOVIMENTO SOCIAL “SEU VIZINHO” EM BELO HORIZONTE/MG - BRASIL

Ana Paola da Silva Alves¹

Resumo

Este artigo busca compreender o potencial educador do movimento social insurgente denominado “Seu Vizinho”, fundado em uma das maiores favelas do estado brasileiro de Minas Gerais. Em meio ao ambiente de disputa urbana suscitada pelos blocos de carnaval de rua, cuja (re)surgência na cidade de Belo Horizonte se deu como reação às proibições estatais à apropriação dos espaços públicos, o Seu Vizinho emergiu como movimento e bloco de favela empenhado em romper com a exclusão do povo favelado do próprio contexto do carnaval insurgente, tornando-se uma resistência dentro da resistência. Com a proposta de “unir o morro ao asfalto”, as práticas do movimento (festas, atividades culturais, oficinas), com pautas políticas alinhadas às demandas da favela, constituem ações de contestação ao ambiente sócio espacial hegemônico. Se considerarmos as experiências coletivas de resistência como práticas capazes de promover uma educação urbana, podemos analisar o Seu Vizinho na perspectiva pedagógica. Para isso, é fundamental o entendimento de educação urbana, através da articulação entre o conceito de educação crítica, desenvolvido por Freire (1967) – educação emancipatória, fundada na práxis e com vistas à transformação social – e a concepção lefebvriana de direito à cidade, que se refere às práticas coletivas cotidianas que envolvem tomadas de decisão sobre a cidade. Nesse contexto, quando corpos negros transbordam para os espaços públicos urbanos, com suas festas e práticas culturais representativas do cotidiano da favela, eles reagem às discriminações raciais e de classe, abrindo possibilidades para se (re)criar a cidade. É nesse processo insurgente que ocorre educação urbana.

Palavras-chave: movimento social insurgente, resistência negra, educação urbana, espaço público, direito à cidade.

Agradecimento:

À agência de fomento FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais).

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais - NPGAU/UFMG; Pesquisadora visitante no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra – CES/U; Pesquisadora do Observatório de Conflitos Urbanos da Escola de Arquitetura da UFMG | anapaola.alves@gmail.com.

1. Introdução

A produção do espaço urbano dentro da lógica neoliberal tem gerado espaços caracterizados pelo controle, pela segregação e pelo comportamento passivo dos indivíduos. Se a naturalização dessas condições vigentes ofusca a percepção desse processo, dificultando a concepção de uma realidade diferente, uma possível ruptura vai depender da percepção dos mecanismos de controle/exclusão e da sua relação com as instâncias de poder. Isso só é possível a partir da formação de sujeitos críticos, capazes de intervir nesses processos e com uma formação que envolva práticas educativas comprometidas com uma possível “desalienação”. É nesse contexto que o presente artigo investiga uma prática socioespacial produzida na cidade brasileira de Belo Horizonte – o Movimento Social Seu Vizinho –, quanto às suas características geradoras de educação emancipatória sobre/na cidade (educação urbana).

Baseado em experiência etnográfica, o artigo se divide em três partes. Na primeira, é elaborado o conceito de “educação urbana” com base no pensamento do educador Paulo Freire (1967) e nas características emancipatórias da sua pedagogia. A segunda parte analisa o conflito urbano, associando-o ao contexto de reivindicação do direito à cidade, na perspectiva de Lefebvre (2008) e de Harvey (2014). A terceira parte analisa o “Movimento Seu Vizinho” como uma prática coletiva de ocupação urbana que recria a cidade noutros moldes – para além do planejamento hegemônico –, gerando questionamentos e reflexões. É nesse viés que o movimento pode ser compreendido tanto na sua relação com o direito à cidade quanto na possibilidade catalisadora de uma educação urbana.

2. Experiência urbana como ação pedagógica

Ao refletirem sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, BOURDIEU (2015) e Santos (2016) enfatizam o papel das instituições educacionais para a manutenção dos padrões sociais existentes e a “perpetuação das desigualdades sociais” (BOURDIEU, 2015, p. 58). A despeito de um discurso de democratização, a lógica do sistema educacional estaria diretamente relacionada com a conservação dos valores que fundamentam a ordem social, negligenciando as desigualdades socioculturais existentes. Nesse viés, a instituição escolar teria como função “organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence” (BOURDIEU, 2015, p. 63). Se isso pode ser identificado desde a criação do sistema educativo institucionalizado (SANTOS, 2016), no momento em que a educação passa a ser estrangida pela expansão da cultura de massas, essa situação ganha maiores proporções. No caso das universidades, Santos (2016) irá destacar que embora essas instituições tenham surgido reservadas à formação dos homens da elite e com base na cultura da elite, a partir da “massificação” elas vão buscar se “adequar” e compatibilizar uma educação de caráter humanista com a formação de uma força de trabalho especializada e necessária. Alinhado com Bourdieu (2015), Santos (2016) salienta que, se por um lado, a educação formal institucionalizada mostra-se inacessível às grandes massas de populações no mundo, por outro lado, quando se torna acessível, ela traz “uma

representação do mundo que é hostil aos interesses e à relevância dessas comunidades” (SANTOS, 2016, *on-line*), contribuindo para perpetuar a conformação social vigente.

A afirmação desse padrão educativo não tem ocorrido, porém, sem que haja contestação. O surgimento de uma pedagogia crítica, fundamentada numa educação “para o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento da personalidade” (TEDESCO, 2013, p. 231), tem sido uma reação a essa educação estandardizada, à imposição de ordem única e ao autoritarismo pedagógico (TEDESCO, 2013). A educação popular surgiu defendendo práticas pedagógicas comprometidas com a “formação humana” (e não apenas com o trabalho), tanto na esfera individual quanto na coletiva².

Na América Latina, a educação popular iniciou-se pela alfabetização e com o entendimento de que o conhecimento pode se dar de outros modos, de maneira informal, “fora da instituição e com professores que não precisam passar por grandes carreiras” (SANTOS, 2016, *on-line*). Alinhou-se também com uma postura de resistência do povo latino-americano aos padrões culturais europeus, entranhados nas suas vidas desde a colonização, e que ainda permanecem mesmo após a independência política dos países. Impondo a percepção cognitiva europeia, o colonialismo que se estabelece nos países latino-americanos busca conformar os indivíduos a uma visão de mundo adequada ao desenvolvimento e à expansão capitalista, de modo que a própria experiência vai sendo naturalizada conforme os padrões determinados, como se fossem autênticos e naturais (SANTOS, 1999). Nesse contexto, em que a concepção epistemológica ocidental imposta, rechaça outros modos de ser/estar no mundo e subjuga o conhecimento dos povos originais (SANTOS, 2016), a educação popular consistirá na proposta de inclusão dos saberes populares, como uma alternativa contra hegemônica de construção social. No caso do Brasil, a grande referência desse pensamento será o educador Paulo Freire (1921-1997).

Para Gadotti (FREIRE, 1979), a educação é sempre um ato político, sendo que a suposta neutralidade a ela atribuída seria uma maneira de encobrir seu comprometimento com as classes dominantes. Diante disso, o educador destaca o pensamento de Freire como sendo fundador de uma nova concepção de educação, a partir da qual não seria mais possível uma discussão pedagógica alheia ao contexto político. Ao mostrar “a história e a existência humana como feixe de possibilidades” que podem se tornar concretas por meio da “ação articulada dos sujeitos históricos” (FREIRE, 2019, p. 11), Freire desenvolveu, de acordo com Gadotti, uma proposta político-pedagógica assentada na realidade circundante e comprometida com a sua transformação. No âmbito deste artigo, ao menos cinco pontos da pedagogia freiriana serão destacados, interconectados e articulados na formulação do conceito de educação urbana proposto: a) é uma educação para a construção de outro projeto societário; b) consiste na formação de sujeitos críticos e conscientes que passam de uma concepção ingênua de mundo para a criticidade; c) pode ocorrer em todos os espaços de

² A educação popular já existia no contexto europeu, desde fins do século XIX. As universidades populares que deveriam levar conhecimento aos operários e trabalhadores – tais como consciência de classe e de cidadania –, tiveram Gramsci como referência essencial, cuja proposta de pedagogia crítica influenciou a concepção de educação popular que se desenvolveu na América Latina (SOUZA, 2016).

relações sociais e humanas; d) é construída a partir da experiência dos indivíduos na práxis social; e) é construída coletivamente, com saberes de todos os integrantes do processo de aprendizagem.

A pedagogia freiriana implica na implementação de processos de aprendizagem que possibilitem uma leitura crítica do mundo e uma atuação consciente dos indivíduos na sociedade em que se inserem. Comprometida com a formação de sujeitos lúcidos e autônomos, sua concepção pedagógica propõe práticas educativas emancipadoras que possam gerar modificações nas estruturas sociais, alterando as próprias relações de poder.

Embora nas práticas educativas apresentadas em suas obras, Freire geralmente assuma a posição de “educador”, alguns dos seus apontamentos abrem possibilidades para se ampliar a compreensão desse papel e para se questionar, inclusive, a necessidade de personificar um educador. Freire defende, como sendo necessário, o rompimento com o contexto de supervalorização de especialistas, em nome de uma construção coletiva do saber, com base na ação, reflexão e dialogação. Para isso, ele concebe um “educando” que toma a frente no seu processo de saber, não sendo mero receptor de informações vindas de um discurso externo. A crítica feita pelo autor à educação tradicional e hegemônica dirige-se, sobretudo, à existência de um “agente” que, ao se encontrar na posição de educador, limita-se a apresentar conteúdos que vão sendo absorvidos pelos educandos, de modo acríptico e passivo. Esse modelo criticado pressupõe a transmissão de conteúdos numa relação de verticalidade. Contrapondo-se a isso, Freire propõe educador e educando como sujeitos ativos na construção do saber: ao mesmo tempo em que o educador estimula o debate dos sujeitos, entre os quais ele está incluído, o educando também assume o protagonismo no seu processo de aprendizagem. Baseado numa relação de diálogo e horizontalidade, os conhecimentos de todos vão se inter-relacionando na construção coletiva de um novo saber.

Tendo em vista o caráter coletivo que constitui a vida humana, o processo educativo deve ser construído através da práxis social, por meio de diálogo entre os sujeitos (FREIRE, 2018), sendo que esse diálogo, tal como observado por Birckmann (2019), vai além de uma simples conversa, estando relacionado à reflexão e à ação humana, à problematização do contexto social e à busca por mudanças. Ao concordarmos que a construção do saber democrático não deve se restringir aos espaços educativos, podendo se realizar em todos os lugares de relações sociais e humanas (FREIRE, 2018), e que a educação é uma “produção intersubjetiva dessa relação entre uns e outros” (BIRCKMANN, 2019, p. 23), talvez seja possível conceber essa produção coletiva de saber sem que um indivíduo assuma a posição de educador, de modo que a própria práxis – situações, vivências – possa catalisar o processo educativo.

A defesa de Freire pelo respeito ao contexto social de quem aprende (construindo o conhecimento) e pela valorização da “fala popular e a escassez nela de esquinas arestosas que nos firam” (FREIRE, 2019, p. 95), também reafirma a possibilidade de se articular o pensamento do autor com o que está

sendo concebido como educação urbana: uma educação progressista que ocorra no/pelo espaço público urbano, comprometida com o desvelamento da realidade, com o processo de transformação social e com uma produção coletiva da cidade. Diante das características educativas da cidade, reconhecidas pelo próprio Freire, para quem, a cidade pode ser tanto educanda quanto educadora (FREIRE, 2001), fica reforçada a possibilidade de se investigar os espaços da cidade (sobretudo os públicos) enquanto potências promotoras de uma práxis educativa.

Na medida em que no espaço público urbano materializam-se as relações de poder, tensões e disputas que fazem parte da vida social, se por um lado, o caráter educativo das cidades vincula-se à nossa posição política e à maneira como “exercemos o poder na cidade”, por outro lado, as cidades também podem nos dizer de si mesmas, de um modo mais espontâneo, “proclamando feitos, fatos vividos pelos habitantes”, comunicando a sua memória (FREIRE, 2001, p. 13). Nas palavras de Arroyo,

as formas espaciais expressam as relações e os valores sociais, políticos, racistas, de classe de inclusão ou exclusão que permeiam a sociedade. Expressam as reações a esses valores e as tentativas de afirmar outros valores e outras relações sociais. A cidade é uma construção social e cultural, que só acontece colada às formas que estruturam os espaços (ARROYO, 1997, p. 35).

Desse modo, a cidade materializa a organização social – incluindo o controle, a desigualdade e a segregação que caracterizam as sociedades de viés neoliberal, (FOUCAULT, 1987; GHIRARDO, 2002; SERPA, 2017,) – conformando os espaços que tendem a coibir o comportamento dos indivíduos. Lefebvre (1999) já havia ressaltado o papel do urbanismo no constrangimento do espaço social, que muitas vezes encobre os mecanismos que utiliza, ocultando a dominação do espaço, “sob uma aparência positiva, humanista, tecnológica” (LEFEBVRE, 1999, p. 143). Apontando a perda do valor de uso dos espaços da cidade como resultado da concepção capitalista de espaço urbano, que privilegia a dimensão econômica em detrimento das dimensões de socialização e das práticas sociais, Lefebvre (2008) ressalta que esses mecanismos fazem jus à prerrogativa de que “tudo serve para legitimar, para entronizar uma ordem geral, que corresponde à lógica da mercadoria” (LEFEBVRE, 1999, p. 31). Nesse contexto, em que processos de segregação restringem as práticas sociais, cerceando a interação e a apropriação espontânea do espaço, os indivíduos são induzidos a se comportarem de maneira “adequada” e predefinida (SERPA, 2017). Diante disso, Arroyo analisa que

a dinâmica urbana como um todo é educativa ou deseducativa, forma novos padrões de conduta, civiliza ou embrutece, dependendo das virtualidades humanizadoras ou desumanizadoras inerentes às formas de produção da existência a que a cidade submete seus habitantes (ARROYO, 1997, p. 25).

Apesar desse quadro, considerando o pensamento de Freire para quem, “a cidade somos nós e nós somos a cidade” (FREIRE, 2001, p. 13), de modo que a herança cultural nela presente não seria estática, mas em constante transformação, é possível vislumbrar outras cidades possíveis. Seguindo esse pensamento, Arroyo (1997) irá defender que a experiência da cidade pode criar “possibilidades novas de condições de vida, e conseqüentemente de construção de uma consciência mais universal de igualdade, diversidade, liberdade, enfim, de direitos humanos” (ARROYO, 1997, p. 26).

Na concepção de Silvia Alderoqui (2003), a dimensão de "agente de educação informal" da cidade implica em compreendê-la "como um transmissor de informação e cultura, denso, mutável e diversificado" (ALDEROQUI, 2003, p. 165, tradução da autora), cuja materialidade dos espaços possibilita a diversidade e o encontro "com diferentes classes de pessoas, homens e mulheres, crianças e idosos, ricos e pobres, trabalhadores e desempregados, e assim por diante" (ALDEROQUI, 2003, p. 165, tradução da autora). Alderoqui salienta, porém, que o conhecimento obtido pela experiência urbana pode se restringir a um conhecimento superficial – sobre os usos, normas, circulações – mas também pode ir além. A partir de estímulos, reflexões e abertura de novas possibilidades, o "conhecimento ingênuo pode se transformar em conhecimento enriquecedor" (ALDEROQUI, 2003, 165, tradução da autora). As análises de Indovina, retomadas por Alderoqui (ALDEROQUI, 2003), explicitam a possibilidade de um "conhecimento enriquecedor" a partir das práticas espaciais.

Por experiência urbana entende-se uma prática ampla de cidade, uma apropriação ininterrupta e autônoma, no sentido de experiências diretas, seguras e socialmente integradas, nas quais o prazer gerado pela independência e pela autonomia se integra com a curiosidade, a surpresa, a admiração e também a preocupação e percepção de um controle difuso que limita, mas que também traz segurança (INDOVINA *apud* ALDEROQUI 2003, p. 166, tradução da autora).

Entre os elementos apresentados por Alderoqui (2003) como sendo potencialmente educadores nas experiências urbanas podem ser ressaltados: a) a percepção e a consciência histórica; b) as experiências de convivência diversificada que ampliam o processo de socialização, para além das relações familiares; c) o desvelamento de limites e fronteiras urbanas, além dos quais se pode descobrir outras realidades; d) a percepção do controle social existente e a possibilidade de se experimentar a subversão das normas de comportamento (ALDEROQUI, 2003). A autora aponta também que o melhor local da cidade para vivenciar tais experiências é o espaço público, uma vez que nele "concretizam e condensam as trocas com outras pessoas e, ao mesmo tempo, é o local onde a crise da cidade mais se manifesta" (ALDEROQUI, 2003, p. 167). No bojo das práticas espaciais discutidas por Alderoqui, torna-se possível estabelecer relações entre a experiência urbana e uma educação urbana emancipatória.

3. Práticas urbanas insurgentes e a ressignificação o conflito

Diante da relação entre a experiência espacial e a construção coletiva do espaço urbano (e dos sujeitos nesse espaço), a discussão sobre educação urbana também pode ser ampliada e inserida nas reivindicações e disputas pelo direito à cidade. Na concepção de Lefebvre (2008), distintamente da conformação de cidade enquanto produto, assentada no valor de troca, o direito à cidade estaria relacionado à reconstituição da cidade como obra coletiva, ou ainda, na sua dimensão de festa: na possibilidade do encontro e de relações interpessoais que fomentam vida social ativa e restabelecem o valor de uso na cidade. É também nesse contexto, onde as práticas sociais coincidem com a produção coletiva do espaço urbano, que Harvey (2014) irá definir o seu conceito de direito à cidade, para quem,

(...) a questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais, que estilo de vida desejamos levar, quais são nossos valores estéticos. O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos (HARVEY, 2014, p. 28).

Jacques (2010, p. 109) analisa as cidades contemporâneas como sendo “padronizadas e uniformizadas”, compostas por espaços públicos “pacificados, aparentemente destituídos de seus conflitos inerentes, dos desacordos e dos desentendimentos, ou seja, espaços apolíticos”. Defendendo possibilidades de ruptura com esse controle tecnocrático, a autora ressalta que

seria importante compreendermos também que existe sempre uma “outra cidade” escondida, ocultada, apagada ou tornada opaca – por todas essas estratégias de marketing que criam imagens urbanas pacificadas e consensuais – que resiste (e, assim, coexiste) por trás dos cartões postais globalizados das cidades espetaculares contemporâneas (JACQUES, 2010, p. 109).

Essa é também a concepção de De Certeau (1998) na sua contraposição entre a “cidade visual” – característica do urbanismo – e a cidade traçada pela experiência urbana. Segundo ele, as práticas do espaço, “estranhas ao ‘espaço geométrico’ ou ‘geográfico’ das construções visuais, panópticas ou teóricas” (DE CERTEAU, 1998, p. 172) geram outras espacialidades, sendo que “uma cidade transmutante, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível” (DE CERTEAU, 1998, p. 172). Nesse viés, Jacques (2010, p. 111) chama a atenção quanto às “diferentes maneiras de utilizar [os espaços], de consumir, presentes nos usos e ações cotidianas”, muitas das quais são “maneiras criativas, quase invisíveis, de utilizar ou desviar aquilo que foi imposto em cada ocasião”, e reafirma a importância de se devolver a cidade aos seus “praticantes ordinários”, reestabelecendo a vitalidade popular dos espaços (JACQUES, 2010). Uma vez que a vida cotidiana dos habitantes é capaz de criar, modificar, transformar (JACQUES, 2010), estabelecendo “outros usos e possibilidades de apropriação pelos próprios praticantes” (JACQUES, 2010, p. 112), o uso seria um meio de reinventar a cidade. Diante das inevitáveis relações entre o corpo e a cidade, presentes em toda experiência urbana (JACQUES, 2010), a experiência corporal da cidade (hoje reduzida ao corpo entendido como mercadoria) tende a ser resgatada a partir de uma prática ordinária que subverte a lógica imposta nos espaços públicos urbanos. Nesse contexto, onde também se possibilita a aparição dos dissensos, “a possibilidade de se opor um mundo sensível a outro” (JACQUES, 2010, p. 109) não apenas instaura outra configuração da experiência sensível, mas também inaugura outras possíveis cidades.

Na medida em que problematizam a práxis urbana estabelecida, ações transgressoras dos padrões espaciais estabelecidos rompem com a suposta naturalização do contexto existente, possibilitando que ele seja concebido dentro da dinâmica histórica e sociocultural, o que permite transformação. Em meio à subversão, onde os conflitos são inevitáveis, Oliveira (2000) destaca a sua relevância, uma vez que a luta contra qualquer tipo de constrangimento dos indivíduos na sociedade é também uma luta por ganhos de cidadania (OLIVEIRA, 2000).

Resgatando uma dimensão política que foi “perdida” do espaço público³, assim como o valor de uso lefebvriano, essas ações transgressoras também podem concebidas como práticas educativas. Se a prática educativa emancipadora implica na “leitura crítica do mundo”, devendo ser “crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes” (FREIRE, 2001, p. 11), uma educação urbana libertária é a que vai além de um conhecimento superficial, passivo e utilitário da cidade, possibilitando a percepção da complexidade e das tensões que estruturam o espaço urbano (questões sociais, econômicas e políticas), além de experiências autônomas que possam gerar novas possibilidades. Tendo em vista que a educação urbana deve ser experimental, o uso subversivo defendido por Jacques (2010), assim como os conflitos apontados por Oliveira (2000), também pode ser visto como prática educativa que reivindica direito à cidade. De acordo com Harvey,

(...) o direito à cidade é um significante vazio. Tudo depende de quem lhe vai conferir significado. Os financistas e empreiteiros podem reivindicá-lo, e têm todo o direito de fazê-lo. Mas os sem-teto e os sans-papiers também o podem. Inevitavelmente, temos de enfrentar a questão de os direitos de quem está sendo identificado, e, ao mesmo tempo reconhecer, como Marx afirma n’O Capital, que “entre direitos iguais, o que decide é a força”. A própria definição de “direito” é o objeto de uma luta, e essa luta deve ser concomitante com a luta por materializá-lo (HARVEY, 2014, p. 24).

Embora Harvey (2014, p. 30) proponha um “direito à cidade” em que se possa “reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização, sobre o modo como nossas cidades são feitas e refeitas”, é inegável a importância das mobilizações para que as demandas dos diversos atores possam ser atendidas, sobretudo quando se concebe a fluidez do conceito de “direito” e à necessidade da “força” para a decisão sobre o “direito que quem?”. Diante dessa volatilidade conceitual, Holston (2008) também define o direito como um sistema de poder a ser disputado por forças e interesses diversos. Analisando os movimentos sociais da periferia de São Paulo, nas décadas de 1970-80, e as conquistas legais resultantes das suas mobilizações, o autor defende a importância de práticas insurgentes espaciais para se alcançar mudanças na ordem estabelecida. O movimento do carnaval de blocos de rua, da cidade de Belo Horizonte, também exemplifica a importância da insurgência para uma transformação socioespacial.

4. Corpos negros e favelados na disputa pela vida urbana

Belo Horizonte foi uma cidade planejada com base no pensamento urbanístico do século XIX. Desde a sua origem, portanto, a racionalidade do seu traçado já apontava o caráter higienizador que se buscava para a capital mineira. O desenho da cidade delimitou uma área central planejada (hoje, Avenida do Contorno), dentro da qual estaria a população privilegiada, assistida e protegida pelo poder público municipal. Seguindo a lógica de segregação do espaço, as áreas centrais da cidade (onde habitava a população de melhor renda) receberam um maior planejamento/desenvolvimento em detrimento das áreas periféricas (destinadas aos trabalhadores de média e baixa renda) que

³ Discussões sobre a dimensão política do espaço público (referente à multiplicidade, ao embate de ideias contrárias e à possibilidade de construção do novo) podem ser conferidas em Arendt (2007) e Sennett (2008).

apresentaram pouca ou nenhuma infraestrutura urbana. Como atestam os jornais da época, no processo de construção da cidade os trabalhadores incapacitados de pagar altos aluguéis na região central de Belo Horizonte foram ocupando zonas periféricas (Fundação João Pinheiro, 1996) que nem sempre tinham características adequadas para construções. Algumas regiões de encostas e morros foram ocupadas por uma população carente que precisava morar nas proximidades do centro. Foi assim, que a partir de 1950 surgiram as vilas/favelas – Marçola, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Conceição, Novo São Lucas e Santana do Cafezal – que constituem o Aglomerado da Serra: um dos maiores conjuntos de favelas da cidade, do estado e do país (BEIRÃO, 2012). O movimento Seu Vizinho surgirá daí.

Ao longo do desenvolvimento da cidade, a segregação espacial continuou a ser reproduzida, sobretudo quando os espaços tornaram-se estratégicos no contexto neoliberal. Passando a se constituir dentro da lógica da mercadoria, o cerceamento da liberdade de experimentação da cidade tem sido prática recorrente na produção do espaço urbano. Um exemplo disso foi um decreto publicado pelo poder público municipal, no ano 2009, que restringia a apropriação de uma importante praça da cidade, conhecida como Praça da Estação⁴. Como reação ao decreto municipal, e contando com as facilidades de comunicação das redes sociais, uma mobilização virtual convocou as pessoas para ocuparem a praça. Com o discurso de que, já que Belo Horizonte não tem praia, a praça seria transformada na praia dos mineiros, foi criado o evento que ficou conhecido como “Praia da Estação” e que consistiu na ocupação da praça por jovens vestindo trajes de banho, com guarda-sóis, cadeira, toalhas e fazendo uso das fontes da praça em substituição ao banho de mar. A repressão do poder público foi imediata, mas a cada tentativa de intimidação por parte da guarda municipal, ocorria resistência e nova convocação, de modo que o número de frequentadores da “praia” foi aumentando a cada novo evento.



Figuras 1 e 2: Evento Praia da Estação em 2010 e em 2016.
Fonte: Praça Livre BH.

⁴ Alegando dificuldades de controlar o número de pessoas e de garantir a segurança, o então prefeito da cidade de Belo Horizonte, Márcio Lacerda, estabeleceu a proibição de quaisquer tipos de eventos na Praça da Estação (uma praça tradicional da cidade), com o Decreto nº 13.798, de 9 de Dezembro de 2009.

Da reunião desses jovens, onde foram se incorporando manifestações culturais e discussões políticas, o evento foi se transformando em “movimento” com diversas pautas reivindicativas, entre elas, o movimento “Fora Lacerda” – de repúdio aos atos do prefeito e à mercantilização da cidade⁵. Diante do aumento expressivo do evento, o decreto foi revogado em maio de 2016, o que representou uma vitória da população em termos de direito à cidade. Apesar do recuo do poder público, a agitação política tomou conta da cidade naquele momento e se expandiu para uma disseminada ocupação urbana, com a criação de vários blocos de carnaval de rua, que uniam festa, manifestação cultural e política. Aliados às pautas ligadas a demandas coletivas atuais – mobilidade urbana, moradia, políticas culturais, racismo, feminismo, meio ambiental, religiosidade – os inúmeros blocos de carnaval foram transbordando, ano a ano, pelos espaços públicos da capital mineira, instaurando outros modos de se lidar com a cidade. Além das pautas políticas que acompanham as práticas dos blocos, a apropriação de espaços públicos, tais como as áreas usualmente de passagem de veículos e de pessoas (viadutos, passarelas, estações de metrô) e as regiões periféricas e marginalizadas (ocupações, vilas e favelas), evidencia o engajamento dos blocos com a reivindicação ao direito à cidade, já que este direito “repousa sobre a capacidade de forçar a abertura de modo que o caldeirão da vida urbana possa se tornar o lugar catalítico de novas concepções (...)” (HARVEY, 2013, p. 34).



Figuras 3 e 4: Bloco da Bicicletinha: “A maior festa sob duas rodas não motorizadas!”
Fonte: Página do *Bloco da Bicicletinha* no Facebook.

⁵ Aos modos da lógica neoliberal, as ações higienistas do prefeito incluíam confisco de posses dos moradores de rua, colocação de pedras embaixo de viadutos, despejos, venda de espaços públicos para o mercado imobiliário.

⁶ A proibição total de eventos foi substituída por várias regras de regulamentação que, todavia, já constavam no Decreto nº 13792, de 02 de Dezembro de 2009. Atualmente, está em vigor a Lei Municipal nº 10277 de 2011, que não mais exige autorização para a realização de eventos de pequeno porte nos espaços públicos da cidade, respeitadas algumas condições: ausência de som mecânico e de palco, não obstrução da circulação de veículos e pedestres e cumprimento do horário limite das 22h.



Figuras 5 e 6: Bloco Pula Catraca: “Associação Carnavalesca Anti Tarifária” na passarela da Estação do Metrô e pulando sobre catraca queimada de um transporte coletivo.
Fonte: Página do *Bloco Pula Catraca* no Facebook.



Figuras 7: Bloco Então Brilha. Apropriação do centro da capital e vinculação com as questões políticas: faixa “Fora Temer”, então presidente do país
Fonte: Página do *Bloco Então Brilha* no Facebook.



Figuras 8: Bloco Filhos de Tcha Tcha nas ruas da ocupação urbana “Rosa Leão”: união entre o carnaval e a luta por uma política habitacional efetiva.⁷

⁷ Disponível em <<http://www.rogeriocorreia.com.br/noticia/belo-horizonte-foge-do-pao-e-circo-e-celebra-o-carnaval-tambem-com-politica/>> Acesso em 09/07/2020.

Foi no bojo dessas práticas urbanas que surgiu o bloco "Seu Vizinho", no Aglomerado da Serra, em 2014. Criado, inicialmente, como um bloco de carnaval de rua, o Seu Vizinho teve uma grande expansão, transformando-se em movimento e escola de arte e cultura para a população da favela. A iniciativa de criação do bloco veio de quatro irmãos e um amigo, negros e moradores da Vila Marçola – uma das vilas do Aglomerado – que, sendo participantes de vários blocos de carnaval da cidade, começaram a se incomodar com o fato de não haver carnaval de blocos na favela (e nem para os moradores da favela), mesmo com a multiplicação do número de blocos na cidade. A limitação da presença negra, com protagonismo e poder de decisão, nos blocos de carnaval existentes – cujo público majoritário é de jovens brancos de classe média – fez o grupo se questionar se o carnaval de Belo Horizonte estava, de fato, representando e sendo acessível à população da cidade ou se ele mantinha e reproduzia a segregação característica da realidade socioespacial vigente. Com esses questionamentos, foi fundado o “bloco de favela, para a favela” – denominação que o grupo faz questão de mencionar e manter – que apresentou como um dos seus objetivos promover a “ligação entre o morro e o asfalto” para reduzir o preconceito da cidade em relação ao aglomerado (RIBEIRO; LOBO, *Movimento Seu Vizinho*, informação verbal, 2019). O Seu Vizinho surgiu, portanto, alinhado com as experiências coletivas de luta dos demais blocos, mas também como uma “reação” ao próprio carnaval recém (in)surgido na cidade, que se mostrava limitado e excludente, em termos de representatividade.



Figuras 9 e 10: Desfile do Bloco Seu Vizinho em 2018: carnaval das crianças e o cortejo.
Fonte: Página do *Bloco Seu Vizinho* no Instagram.





Figuras 11, 12, 13 e 14: Desfile do Bloco Seu Vizinho em 2019: Inclusão e Diversidade – presença de uma dançarina paraplégica do Aglomerado e das *Vizinhas das C'antigas* (senhoras da comunidade que benzem o desfile).

Fonte: Acervo da autora.

Embora as práticas coletivas do Seu Vizinho não se restrinjam à apropriação do espaço público pela festa, incluindo também promoção de oficinas, criação de produtos com a marca e grife do bloco, atividades culturais para os moradores da comunidade e da cidade, os lemas cunhados pelo bloco – “Somos Todos Vizinhos” e “Todo Mundo Junto e Aglomerado” – explicitam a relevância do contexto espacial na sua constituição, nas práticas e reivindicações. Uma das músicas criadas pelos fundadores do bloco explicita a importância do território e o caráter afirmativo do movimento.

SERRA RESISTE

(Letra e melodia, Paulo Vitor Ribeiro
/ Arranjo harmônico, Matheus Lobo)

Fazia tempo que a Serra desse jeito não comemorava.
Fazia tempo que a Serra desse jeito não se misturava.
Tendo direito a uma alegria fugaz, numa ofegante epidemia chamada carnaval.
Logo a favela que sem “F”, festa e funk morre ou passa mal.
Fazia tempo que a Serra desse jeito não comemorava.
Fazia tempo que a Serra desse jeito não se misturava.
Mas resistência é uma coisa que vem de berço pra gente sobreviver nesse sistema visceral.
Ô abram alas! Não embaça! Eu vou curtir! Não peço seu aval!

A Serra resiste!
Meu povão jogado às margens
Aqui foi se aglomerando.
A Serra resiste!
E eles lá fazem reforma,
Sempre nos prejudicando.

A Serra resiste!
Morro hoje parece moda.
Pensem em como estão me olhando.
A Serra resiste!
São 100 anos de história!
E o show só tá começando!

Agora escute o som do tamborzão que vem lá do Serrão,
Repare na beleza desse meu povão!
Sou bloco de favela, sou perifa sim!
Agora escute o som do tamborzão que vem lá do Serrão,
Olhe pro seu vizinho e abra o coração,
Porque juntos somos fortes! Ninguém tá sozinho!
Eu vou descendo a ladeira, fazendo zuera, eu quero é embrazar!
Respeite a nossa cultura. Nossa carne é dura de colonizar.

Se a apropriação do espaço público já constitui uma ação de resistência, a práxis cotidiana do Seu Vizinho, também confronta a realidade socioespacial hegemônica a partir do modo particular como eles se organizam, se relacionam e vivem: com base no afeto, na horizontalidade, na produção conjunta de conhecimentos e ações para a comunidade. Esse *modus operandi* pode ser compreendido como a “força de inventividade” que caracteriza as periferias urbanas do Brasil, de acordo com Caldeira (2009), e que também foi discutido por Roy nos escritos sobre espaços subalternos, onde, segundo a autora, se encontra “gente que aprendeu a responder de forma criativa à indiferença do Estado” (Roy, 2011, p. 226).



Figuras 15, 16 e 17: Chamadas para o evento “Papo Reto” (2019): encontros com a comunidade para a construção coletiva do carnaval e outras práticas do Seu Vizinho.

Fonte: Página do Bloco Seu Vizinho no Instagram.



Figuras 18 e 19: Realização do “Papo Reto” (2019), com votação dos participantes.

Fonte: Acervo da autora.

Lefebvre (2008) aponta a alienação e a expropriação do corpo como resultado da colonização do espaço e da vida cotidiana. Sendo um fenômeno social que não se conforma por uma rígida limitação física, a festa transborda pelos espaços urbanos, rompendo com as dinâmicas habituais, materializando a “não-finalidade” e a “não-productividade” (SOUZA, 2013), o que reconstitui o valor de uso do espaço urbano. Nesse contexto, a produção participativa e a experimentação espacial autônoma impulsionam reflexões quanto ao direito à cidade, não apenas por parte da população negra e moradora da favela, mas na cidade como um todo, o que nos permite compreender as ações

coletivas do bloco como práticas educativas, tanto na escala microlocal quanto na escala ampliada da cidade. Como apontou Arroyo (1997),

a dinâmica urbana, as mudanças demográficas, econômicas e políticas (a eleição democrática de governos populares), as formas de ocupação do espaço e sobretudo os fenômenos de protesto social, a mobilização cultural agem como formadores de novos valores, percepções, nova consciência cívica. Educam os cidadãos e a própria cidade. Educam os dirigentes, invertendo as prioridades políticas e o próprio estilo de governar (ARROYO, 1997, p. 24).

Se concordarmos com Arendt (2007), que a partir da visibilidade, do diálogo e dos embates no espaço público é que se abrem possibilidades para uma realidade transformada, tanto o conflito urbano quanto as subversões de usos e proposições de outras práticas espaciais, tornam-se fundamentais para se recriar a sociedade. Interferindo e rompendo com a dinâmica “organizada” da cidade neoliberal, essas ações confrontam a sociedade, que passa a ter que lidar com as suas concepções estabelecidas, discriminações e preconceitos, bem como reconhecer a existência do Outro, com desejos e demandas reais e legítimas, mesmo sendo elas distintas. Ao dar visibilidade e protagonismo aos corpos negros e favelados no espaço público excludente de Belo Horizonte, o Seu Vizinho tem explicitado, muitas vezes, os incômodos causados pela subversão dos padrões usuais (seja pelos olhares desconfiados, pela dificuldade de conseguir alvarás para os eventos ou pela repressão da polícia). E já que os confrontos e a explicitação dos problemas sociais, materializados nos espaços da cidade, são potencialmente promotores de uma educação urbana, o Seu Vizinho pode ser visto como movimento educador.

5. Considerações finais

Partindo da ideia de que a recriação do espaço urbano em moldes mais humanos e democráticos depende da construção de conhecimentos sobre a cidade (suas complexidades, relações de poder que a envolvem) por parte dos indivíduos, foi visto que os espaços da cidade podem ser “educadores” ou “deseducadores”, conforme as maneiras que se realizam as práticas de experimentação. No viés de uma educação urbana vinculada à pedagogia emancipatória de Freire, as apropriações espaciais devem poder ampliar as possibilidades da cidade e a sua reconfiguração, para além da rigidez estipulada pelos planejadores – comumente vinculada ao valor de troca.

Em geral, a subversão do espaço é vista como ação negativamente conflituosa e gera repressão e cerceamento de liberdade. Nessa vertente, a relação entre conflito urbano e direito à cidade utilizou os pensamentos de Lefebvre (2008) e Harvey (2014) para mostrar que a conquista desse direito volátil depende de disputas de poder, sendo que as práticas espaciais podem ser um meio de reivindicação. Se o carnaval de blocos de rua surgiu em nome da resistência ao controle espacial na cidade, o Movimento Seu Vizinho, de/para a favela, insurgiu como uma espécie de “resistência dentro da resistência”, ao promover o protagonismo dos corpos negros na ocupação do espaço público, que era ocupado por jovens brancos de classe média. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que reivindica o direito à cidade, o Seu Vizinho também promove educação urbana.

6. Referências

- ALDEROQUI, Silvia. **La Ciudad: um Território que Educa**. Caderno CRH, Salvador, n. 38, p. 153-176, jan./jun. 2003.
- ARENDETT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel G. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura política. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, pp.23-38, dez. 1997.
- BEIRÃO, Nereide. **Serra**. Belo Horizonte: Conceito, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CALDEIRA, Teresa P. R. Marginality, Again?! **International Journal of Urban and Regional Research**, Volume 35.3, September 2009, 848-53.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, [1990] 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: Aprendendo a Fazê-la Melhor através da Ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 34-41.
- _____. **Política e Educação: Ensaio**. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Ônibus: uma História dos Transportes Coletivos em Belo Horizonte**. Fundação João Pinheiro: Belo Horizonte, 1996. Coleção Centenário.
- GHIRARDO, Diane. **Arquitetura Contemporânea: uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HARVEY, David. A Liberdade da Cidade: — In: HARVEY, D; MARICATO, E; et al. **Cidades Rebeldes**. São Paulo: Boitempo, 2013, (pg. 27 a 34).
- _____. **Cidades Rebeldes: Do Direito à Cidade à Revolução Urbana**. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HOLSTON, J. **Insurgent Citizenship: Disjunctions of Democracy and Modernity in Brazil**. Princeton, NJ University Press, 2008.
- JACQUES, Paola Berenstein. Zona de tensão: em busca de micro-resistências urbanas. In: JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dutra (orgs.). **Corporidade: debates, ações e articulações**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 106-119.
- LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- _____. **O direito à Cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- OLIVEIRA, Francisco de. **O que é Formação para a Cidadania?** Entrevista por Silvio CacciaBava. 2000. Disponível em: <https://polis.org.br/publicacoes/o-que-e-formacao-para-cidadania/>. Acesso em 21/11/2019.

- RIBEIRO, P.V.; LOBO, M. **Conversa sobre a tese com Paulo Vitor e Matheus Lobo, do Movimento Seu Vizinho**. 10 set. 2019. Conversa com a autora, Ana Paola Alves.
- ROY, Ananya. Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism. **International Journal of Urban and Regional Research**, Volume 35.2, March 2011 223–38.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para que serve a educação? Educação popular e/na Universidade. In: **Aula Magistral #5**. 2016, Coimbra. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A4K6DJ-p9Q4>>. Acesso em Dez/2019.
- SERPA, Ângelo. **O Espaço Público na Cidade Contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a Cidade: Uma Introdução Crítica ao Planejamento e à Gestão Urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
- SOUZA, Marcos Felipe Sudré. **A Festa e a Cidade: Experiência Coletiva, Poder e Excedente no Espaço Urbano**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.
- TEDESCO, Juan Carlos. Educação e sociedade justa. In: ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE). **Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas: Amondina, 2013. p. 225-234.