

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

Renato de Paula Abreu

EJA, periferia e favela: territorialidade, emancipação e suas (im)possibilidades

Belo Horizonte
2019

Renato de Paula Abreu

EJA, periferia e favela: territorialidade, emancipação e suas (im)possibilidades

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em 2019, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Débora Mariz

Belo Horizonte

2019

A162e

Abreu, Renato de Paula, 1975-

EJA, periferia e favela [manuscrito]: territorialidade, emancipação e suas (im)possibilidades/ Renato de Paula Abreu. - Belo Horizonte, 2019. 61 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

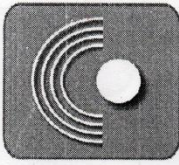
Orientadora: Débora Mariz

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação – Métodos de ensino. 3. Geografia – Estudo e ensino. 4. Favelas.

I. Título. II. Mariz, Débora. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.981

Catálogo na Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO TRECENTÉSIMO OCTOGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “PERIFERIA E FAVELA”, do(a) aluno(a) RENATO DE PAULA ABEU. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: DÉBORA MARIZ (orientador) e NILTON FRANCISCO CARDOZO. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 8,1, conceito B. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) D

Registro na UFMG: 2018752418

Débora Mariz
Débora Mariz
Professor(a) Orientador(a)

Nilton Francisco Cardoso
Nilton Francisco Cardoso
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica



Profa. Vanessa Sena Tomaz
Coordenadora de Pós-Graduação
Lato Sensu em Docência na
Educação Básica - LASEB

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 LASEB. Aos colegas do LASEB, pelo companheirismo, força e solidariedade nesta difícil trajetória. Aos estudantes e toda equipe da Escola Municipal Babita Camargos nesta trajetória e crescimento mútuos em defesa da Escola Pública enquanto direito. À Débora Mariz, pelo cuidado e atenção no processo de orientação deste trabalho.

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma proposta de ação pedagógica centrada na proposição e desenvolvimento de uma sequência didática para a EJA na qual abordamos as relações com a cidade a partir da ótica da periferia. Essa proposta foi realizada com estudantes da EJA durante as aulas de Geografia e sua problematização e construção se deu com a participação efetiva desses estudantes. Essa ação possibilitou o enfrentamento de alguns do(s) desafio(s) colocado(s) para a mediação das questões e conflitos geracionais implicados na (con)vivência entre jovens adolescentes, jovens trabalhadores e adultos estudantes da EJA.

Palavras-chave: 1. EJA. 2. Periferia. 3. Juvenilização. 4. Emancipação.

Sumário

1. Introdução.....	9
1.1. Breve trajetória de um docente em (trans)formação nos meandros da escola pública.....	9
1.2. Justificativa.....	12
1.3. Objetivos	14
1.3.1. Objetivo geral	15
1.3.2. Objetivos específicos	15
1.4. Metodologia.....	15
1.4.1. Aulas 1 e 2, 3 e 4 – 08/04/2019, 10/04/2019 e 15/04/2019.....	17
1.4.2. Aula 5 – 17/04/2019	18
1.4.3. Aulas 6 e 7 – 22/04/2019 e 24/04/2019.....	19
1.4.4. Aulas 8, 9, 10 e 11 - 06/05/2019 e 07/05/2019.....	19
1.4.5. Aula 12 – 08/05/2019	20
2. Relato da proposta de ação pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Babita Camargos	22
3. EJA, periferia e favela: territorialidade, emancipação e suas (im)possibilidades. Estudo de caso: Escola Municipal Babita Camargos	45
3.1. Primeiras provocações teóricas	45
3.2. Prática político pedagógica na/da EJA como <i>diferença</i> na Escola Municipal Babita Camargos	47
Considerações Finais.....	51
Referências Bibliográficas	52
Endereços eletrônicos consultados	54
Anexo 1: Autorização da direção da Escola Municipal Babita Camargos para a realização desta ACPP	55
Anexo 2: Textos trabalhados com os estudantes nas aulas/debate, respectivamente Urbanização: definição e um pouco de seu desenvolvimento histórico e O surgimento das favelas no Brasil	57

1. Introdução

1.1. Breve trajetória de um docente em (trans)formação nos meandros da escola pública

Sou Renato de Paula Abreu, natural de Belo Horizonte, professor de Geografia do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte e da Educação de Jovens e adultos (EJA), na Rede Municipal de Contagem. Meu despertar para as Ciências Humanas foi mediada pelas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa – mais especificamente, literatura e redação no final do ensino fundamental e no decorrer do ensino médio. Minha inquietude e busca de compreensão de meu ser enquanto subjetividade e indivíduo inserido em um tecido histórico-social essencialmente contraditório norteou minha escolha pela graduação entre História e Geografia. Em 1997, iniciei a graduação em Geografia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Vi nesta área do conhecimento uma possibilidade maior de aprofundar a análise e compreensão da realidade social a partir de uma visão integrada entre homem/natureza, entre cultura/natureza. Em 1998, ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais (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 social. Professores e professoras que descortinaram para nós a possibilidade de diálogo entre Geografia e áreas do conhecimento como a História (minha segunda opção), a Sociologia, a Economia, a Filosofia, em diálogo com as Ciências Naturais e Exatas.

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 e, portanto, coetâneas à formação e reprodução econômico-social do Brasil como Nação, principalmente quando levamos em conta as periferias e favelas neste espaço urbano. Trajetória de reflexão debruçada nos (des)caminhos do processo de (re)produção histórico/social do Brasil enquanto Nação e os desafios postos para a educação, e mais especificamente para a escola pública, neste processo.

Comecei a lecionar como professor de Geografia em 2004, na rede estadual – como designado – turmas do 1º e 3º anos do ensino médio, e na rede municipal de Contagem – como contratado – com três turmas de 6º ano e uma turma de 7º ano. 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 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*¹. Em outras palavras, me deparei com o(s) desafio(s) envolvido(s) na construção de 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.

Em 2006, iniciei minha experiência docente na EJA, como já indicado, na rede municipal de ensino de Contagem. Nestes treze anos de experiência docente na EJA, onipresente é a territorialidade na qual os discentes com os quais trabalhei, e trabalho, se inserem enquanto identidade socioeconômica no espaço urbano da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), expressão, histórica, de um *urbano que não é para todos*²: classe trabalhadora assalariada, em sua maior parte pretos e pardos, moradora de periferias e favelas. Espacialidades historicamente alijadas das promessas simbólicas e materiais advindas da urbanização³ como expressão dos inícios e expansão do(s) processo(s) de industrialização, e seus desdobramentos no país. Ao longo destes treze anos de

¹ Aqui nomeio como *currículo oculto*, a(s) forma(s) nas quais a (re)produção das relações sociais de produção enquanto processo e, portanto, território permanente de disputa, e de projetos de sociedade em disputa, também está presente na Escola, por exemplo, mediando a execução do currículo formal pelo professor em sua relação com o aluno. Na verdade, permeia, nos termos de Tomaz Tadeu da Silva, as “relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos” (SILVA, 2000, p. 79). Considero o *currículo oculto* como questão não enquanto uma superestrutura *a priori* a *condicionar* as relações sociais da/na escola por dentro do capitalismo, mas enquanto *microcosmo* que se (re)produz sob suas *determinações*. Campo de debate/embate em aberto e em permanente (im)possibilidade de (re)construção (Ibidem, p. 80-81).

² Considerando o espaço urbano enquanto *território físico* e *territorialidade simbólica*, historicamente se consubstancia como arena por excelência em que se desenvolve a *luta de classes* como elemento inerente à formação econômico-social capitalista, se expressando, portanto, por meio das contradições do/no espaço. Amélia Luisa Damiani cunhou a expressão *urbano que não é para todos* considerando as especificidades do processo de urbanização brasileiro enquanto periferia do capitalismo. Para a autora, a histórica desigualdade socioeconômica como marca do Brasil oligárquico-rural se desdobra nas contradições do/no espaço envolvidas em nosso(s) processo(s) de industrialização *pari passu* a uma urbanização *sem lugar*, físico e simbólico, para o trabalho. Em outras palavras, lhe tem restado espacialidades segregadas do ponto de vista simbólico e do acesso a infraestrutura e serviços urbanos. Um tensionamento histórico e latente que Damiani nomeia como *urbanização crítica*. Cf. DAMIANI, Amélia Luisa. *A Metrópole e a Indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica*. Terra Livre: São Paulo, n15, 2000. p. 21-37.

³ Acerca das promessas materiais e simbólicas do urbano como expressão dos simultâneos e antitéticos processos de modernização/modernidade por dentro do capitalismo industrial, cf. LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 e LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos, 1969 e LEFEBVRE, Henri. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

docência na EJA, este tem sido com matizes e diferenças, o perfil predominante de meus educandos considerando a escola enquanto territorialidade no(s) movimento(s), contraditório(s), de (re)produção capitalista das relações sociais de produção.

No município de Contagem, desde o ano de 2010, o ingresso de jovens adolescentes a partir dos quinze anos de idade na EJA veio/vêm a acrescentar novos desafios ao trabalho docente nesta modalidade de ensino cujo público é marcado por trajetórias de não adequação/alijamento em relação à Escola e, portanto, da escolarização formal. A ação pedagógica por mim desenvolvida na Escola Municipal Babita Camargos, expressa minha percepção, nestes treze anos de experiência como docente na EJA, de que trazer para a sala de aula elementos da cotidianidade⁴ dos alunos potencializa sua apreensão do conteúdo formal que não é trabalhado, portanto, *per se*. Na verdade, em minha trajetória docente no ensino público, e mais especificamente na EJA, a *urbanização crítica* é uma totalidade como “... unidade da vida e consciência” (DAMIANI, 2000, p. 33) dos *sujeitos* da EJA em suas pelejas por dignidade e respeito em meio a um tecido urbano segregado, desigual e injusto. Num movimento âmbugo e contraditório que perpassa as tênues e complexas fronteiras que envolvem *conformismo* e *resistência* (Cf. CHAÚÍ, 1989), tenho perseguido, e é o pano de fundo que norteou esta proposta de ação pedagógica,

a identificação do nível cultural como expressão (simbólica) do econômico e do político, apreendendo, ao mesmo tempo, como esses níveis se expressam em estruturas distintas de significação [...] os condicionamentos impostos ao ‘vivido’ pelas condições objetivas (DAMIANI, 2000, p.33, apud FORACCHI, 1982, p.13-14).

Desta forma, nesta proposta de ação pedagógica, problematizei com meus educandos as contraditórias relações com a cidade a partir da ótica da periferia em meio à

instabilidade existencial, composta pela instabilidade objetiva; homogeneidade e pouca diversificação da experiência do campo de carências; difícil assimilação de qualquer estímulo cultural, o que articularia o sistema de carências com o estilo de dominação; isto é, a compreensão da situação [ou de sua situação] como inalterável (ibidem, 2000, p. 34).

Assim compreendidos, estes elementos acompanham o público da EJA em sua dimensão subalterna, em que “a integração ou [a] participação simbólica (...) é ao mesmo tempo uma exclusão” (ibidem, 2000, p. 34 apud FORACCHI, 1982, p. 12-16).

⁴ Me refiro à cotidianidade enquanto categoria tendo como referência as reflexões de Henri Lefebvre acerca da contraditória e complexa inter-relação entre *vida cotidiana*, *cotidianidade* e *cotidiano*. Para o autor, na vida cotidiana encontrar-se-ia o que cada “homem simples” guarda de desalienação de si mesmo e da vida. Guarda, como um de seus sentidos, as possibilidades para o que escapa das normatizações do capitalismo como formação social. A cotidianidade, na vida cotidiana, guarda o que a vida tem de repetitiva, de alienante, sendo vivida como abstração. Quando a cotidianidade subsumi por inteiro a vida cotidiana instaura-se, portanto, o que seria o cotidiano como pura alienação e miséria humanas (Cf. Lefebvre, 1991).

Em minha experiência docente na EJA, percebo que tornar significativo o conteúdo formal trazendo para a sala de aula elementos da cotidianidade dos alunos é um caminho de debate/embate, reflexão e problematização entorno dos sentidos destas trajetórias subalternas de inserção social num movimento dialético e complexo em direção às (im)possibilidades de emancipação.

1.2. Justificativa

Esta proposta de ação pedagógica expressa as questões e incômodos deste autor em seus quatorze anos de docência como professor de Geografia da rede pública de ensino (rede estadual e municipal de Belo Horizonte e rede municipal de Contagem), e mais especificamente treze anos de docência como professor de Geografia na EJA da rede municipal de Contagem. No que se refere ao perfil do público da EJA deste município, a partir de 2010 iniciou-se o ingresso de jovens adolescentes a partir dos quinze anos de idade, em sua maior parte, pretos e pardos do sexo masculino com perfis que se assemelham àqueles que engrossam os alarmantes dados de morte violenta no Brasil no que tem sido constatado como um verdadeiro "genocídio da juventude negra" brasileira⁵. Este Ingresso de jovens adolescentes tem se caracterizado como um verdadeiro processo de *juvenilização*⁶ da EJA.

Este processo trouxe novos desafios para uma prática docente com jovens e adultos, como mediação para a (auto)construção destes educandos enquanto sujeitos sócio historicamente determinados e situados a partir de conteúdos que procurem aproximar e dialogar – para além de uma transmissão descontextualizada e mecânica, ou, nos termos de Paulo Freire, bancária⁷ do

⁵ Segundo dados do Atlas da Violência 2018, no Brasil "... 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino. Esse número [representou] um aumento de 7,4% em relação ao ano anterior" (p.32). Também em 2016, "...a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%" (p.40). Segundo dados do Atlas da Violência 2019, em 2017 foram 65.602 homicídios, sendo 35.783 jovens assassinados. Deste total de homicídios em 2017, 75,5% das vítimas eram negras. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf e http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf (Último acesso em 08/07/2019 às 16:45 horas).

⁶ A respeito do fenômeno de *juvenilização* da EJA, cf. SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. No que se refere aos dados acerca deste fenômeno referentes ao município de Contagem, cf. ABREU, Renato de Paula. *(Re)construção de Identidades Negro Periféricas pelos Educandos da EJA - Educação de Jovens e Adultos - na Escola Municipal Newton Amaral Franco - Contagem - MG*, 2016. Monografia de especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, Faculdade de Educação – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, OLIVEIRA, Vera Lúcia de. *Questões étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos: trabalho com adolescentes, jovens e adultos da EJA – Educação de Jovens e Adultos/Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca – Contagem - MG*, 2016. Monografia de especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, Faculdade de Educação – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais e Prefeitura Municipal de Contagem. *Educação de Jovens e Adultos: Caderno da EJA*. Contagem: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015.

⁷ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

conteúdo formal – com seu perfil adolescente e jovem/adulto trabalhador(ra), em sua maior parte negro(ra) morador(ra) de periferias⁸ localizadas na RMBH⁹.

Diante do exposto, desenvolvemos uma proposta de ação pedagógica centrada na proposição e desenvolvimento de uma sequência didática¹⁰ para a EJA que aborde as relações com a cidade a partir da ótica da periferia. Proposta de ação especificamente voltada para o ensino de Geografia na EJA em que sua *problematização* e *construção* se dê com a participação efetiva dos estudantes e sintonizada com o(s) desafio(s) colocado(s) para a mediação das questões e conflitos geracionais implicados na (con)vivência entre jovens adolescentes, jovens trabalhadores e adultos estudantes da EJA.

Esta proposta de ação pedagógica foi executada com estudantes matriculados, como destacado, na EJA em que leciono no município de Contagem. Trata-se da Escola Municipal Dona Babita Camargos, localizada na regional Sede do município de Contagem – MG¹¹. O entorno da escola é composto por bairros de classe média baixa, classe média – perfil que se consubstancia em parte do público atendido pela escola no diurno –, de baixa renda e por algumas favelas. O público da EJA/noturno desta escola é composto predominantemente por moradores dos bairros de baixa renda e favelas do entorno, além dos que frequentam a escola pela localização próxima ao trabalho, porém

⁸ MARICATO (1982, p.82) caracteriza a periferia urbana, locus dos loteamentos populares ou periféricos, como sendo: “...o espaço da residência da classe trabalhadora ou das camadas populares, espaço que se estende por vastas áreas ocupadas por pequenas casas em pequenos lotes, longe dos centros de comércio ou negócios, sem equipamento ou infra-estrutura urbanos, onde o comércio e os serviços particulares também são insignificantes enquanto forma de uso do solo”. Do ponto de vista da(s) forma(s) de violência simbólica, a espacialidade, ou as espacialidades, da periferia na metrópole se consubstancia como o que está nas sombras, no que se refere à invisibilização de seu(s) modo(s) de vida, de sua(s) subjetividade(s) enquanto atores sociais, também, protagonistas no contraditório processo de (re)produção das relações sociais de produção por dentro do capitalismo enquanto formação econômico-social. Na verdade, a(s) periferia(s) são “lembradas” enquanto *locus* do que é disfuncional considerando o tecido social que permeia as estruturas sociais capitalistas/burguesas. Cf. OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, Cristiane Myriam Drumond de; et al. *Entrelaçando redes: relações sobre atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

⁹ No que se refere à formação de professores e os novos desafios postos pelo fenômeno de *juvenilização* da EJA, Analise de Jesus da Silva afirma: o conceito de *juvenilização* (...) pauta-se no jovem como aquele sujeito do qual socialmente se espera a construção do “novo” compreendido no sentido que Hannah Arendt dá ao termo no texto “A crise da educação”, ou seja, não se trata do novo como a novidade, mas, desde a dimensão da criação que entendemos como adequada à nova geração. Entretanto, enfocamos igualmente os fenômenos sociais que vivemos e que evidenciam que poucos professores se percebem em condições de tratar os jovens a partir do lugar da diferença e da alteridade na relação. (SILVA, 2013, p. 3 apud OLIVEIRA, 2016, p. 21).

¹⁰ A forma de organização das aulas previstas para esta intervenção é inspirada em proposta de sequência didática sugerida por Cristianni Antunes Leal. Cf. LEAL, Cristianni Nunes. *Sequência didática: uso de jogos cooperativos no ensino de Ciências*. Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, s/d.

¹¹ Por meio da lei complementar n. 060 de 14 de janeiro de 2009, o município de Contagem foi subdividido em oito regionais: regional Sede, Eldorado, Riacho, Industrial, Ressaca, Nacional, Petrolândia e Vargem das Flores. Cf. <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/atlascontagem.pdf>. Último acesso em 09/07/2019 às 16:15 horas.

distante de suas residências localizadas em bairros mais distantes e até em outros municípios, exigindo destes estudantes um maior dispêndio de tempo e recurso financeiro.

Como já destacado, o fenômeno de *juvenilização* da EJA trouxe para esta modalidade de ensino no município de Contagem o imenso desafio de mediar a convivência em sala de aula entre o jovem adolescente, e suas demandas e características próprias da idade, muitos com histórico de fracasso e/ou evasão escolar, o jovem trabalhador e o adulto trabalhador. No entanto, a *juvenilização* da EJA, não só em Contagem, é um fenômeno de fato e nos provoca a pensar acerca dos (des)caminhos que trouxeram estes jovens adolescentes para o noturno, na atualidade, e as "convergências", pontos de contato/diálogo entre estes "(dês)caminhos" do presente e a(s) trajetória(s) de fracasso e/ou evasão escolar do público jovem trabalhador e adulto trabalhador da EJA e, mais especificamente, da EJA na qual leciono. Acreditamos que estas convergências e contradições da(s) trajetória(s) escolar(es), e de vida, sejam um *fio condutor* (SILVA, 2010, p. 128) a nortear uma prática político pedagógica que faça realmente sentido para esses estudantes e possa mediar uma formação escolar que seja formalmente consistente, mas também crítica e emancipadora.

Os desafios constatados e elencados até aqui, têm sido problematizados pelos(as) profissionais de educação da EJA e várias ações tem sido planejadas e colocadas em prática. Porém, nem sempre são avaliadas, discutidas e os registros devidamente realizados. Desta forma, aprimorar e sistematizar ações já por mim realizadas justificam o desenvolvimento da sequência didática a ser desenvolvida nesta proposta de ação. Sequência didática enquanto construção conjunta deste docente com seus educandos numa relação que de fato seja "sujeito/sujeito" e não entre "sujeito/objeto". Assim, esta proposta de ação coloca seu Norte na necessidade do docente conhecer e se imiscuir nas territorialidades que envolvem a espacialidade da escola, de seu entorno e de seu(s) sentido(s) considerando a territorialidade mais geral do município de Contagem em um esforço que contribua para a mediação da (auto)consciência, por parte do educando, de seu *ser* em uma sociedade permeada por contradições de classe, raciais e de gênero apontando caminhos para reflexão acerca dos tortuosos caminhos que os levaram a uma trajetória de exclusão e/ou evasão escolar e possível participação cidadã no meio em que vive e, em sua vida privada, como um *ser* com direito de *ser*.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

Propor e desenvolver uma sequência didática para a EJA que aborde as relações com a cidade a partir da ótica da periferia. Proposta de ação especificamente voltada para o ensino de Geografia na EJA em que sua problematização e construção se dê com a participação efetiva dos educandos estando sintonizada com o(s) desafio(s) colocado(s) para a mediação das questões e conflitos geracionais implicados na (con)vivência entre jovens adolescentes, jovens trabalhadores e adultos estudantes da EJA.

1.3.2. Objetivos específicos

- Contribuir para a (re)construção e desenvolvimento de uma prática político pedagógica que possa mediar a (re)construção de identidades periféricas sócio-historicamente determinadas e situadas;
- Aprofundar o conhecimento docente e imiscuir-se na(s) territorialidade(s) que envolvem a espacialidade da escola, de seu entorno e de seu(s) sentido(s) considerando a territorialidade mais geral do município de Contagem, em sintonia com o(a) discente a partir da sua realidade concreta;
- Potencializar o aprendizado do estudante trabalhador e adolescente da EJA, (re)significando conteúdos que dialoguem com sua realidade, conteúdos que problematizem e deem sentido ao ingresso e permanência do jovem adolescente na EJA enquanto modalidade de ensino, de maneira que a (con)vivência e as contradições intergeracionais destes jovens adolescentes, na convivência com o jovem trabalhador e o adulto trabalhador, sejam apreendidas pelos mesmos e como um ganho e enriquecimento para sua formação escolar e de vida.

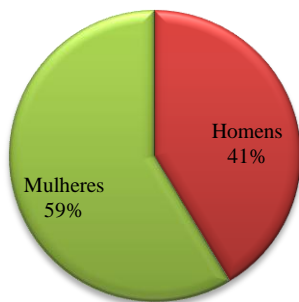
1.4. Metodologia

Esta proposta de ação pedagógica foi desenvolvida com os estudantes da turma *Avançado I* – correspondente ao 8º e 9º anos do ensino fundamental – do 2º segmento¹² da EJA em que trabalho no município de Contagem. A turma *Avançado I* é composta por vinte e nove alunos matriculados, sendo doze alunos (41%) e dezessete alunas (59%). Destes vinte e nove alunos e alunas, vinte e um se autodeclararam negros (72%) – dezessete pardos e quatro pretos –, seis se autodeclararam

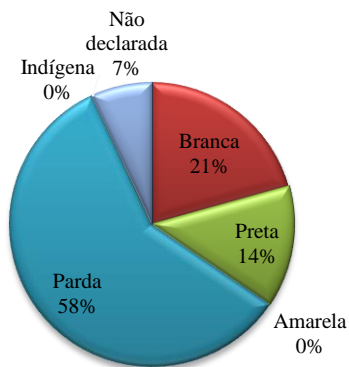
¹² Na escola em que leciono em Contagem, a EJA se estrutura em 1º e 2º segundo segmento. O 1º segmento refere-se ao nível da alfabetização – em minha escola temos uma única turma do segmento. O segundo segmento corresponde às turmas equivalentes ao 6º a 9º anos do ensino fundamental.

brancos (21%) e dois não se autodeclararam (7%). Acompanhamos Vera Lúcia de Oliveira quanto à sua opção em agrupar os alunos da EJA, objeto de sua pesquisa, “... de acordo com as afinidades e com idades aproximadas sem uma constância de intervalos padronizados...” (OLIVEIRA, 2016, p.35) como é, por exemplo, a padronização estabelecida pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística¹³. Assim, quanto à separação por faixa etária, os alunos e alunas da turma *Avançado I* foram subdivididos da seguinte forma: 15-21 anos, 22-29, 30-37, 38-45, 46-60 e, acima de 60 anos (OLIVEIRA, *ibidem*). Dos vinte e nove alunos e alunas da turma *Avançado I*, vinte alunos estão na faixa etária dos 15-21 anos (69%); dois alunos entre 22-29 anos (7%); quatro alunos entre 30-37 anos (14%); dois alunos entre 38-45 anos (7%) e um aluno entre 45-60 anos de idade (3%), demonstrando o fenômeno, destacado nesta proposta de ação pedagógica, de *juvenilização* da EJA. Vejamos os gráficos:

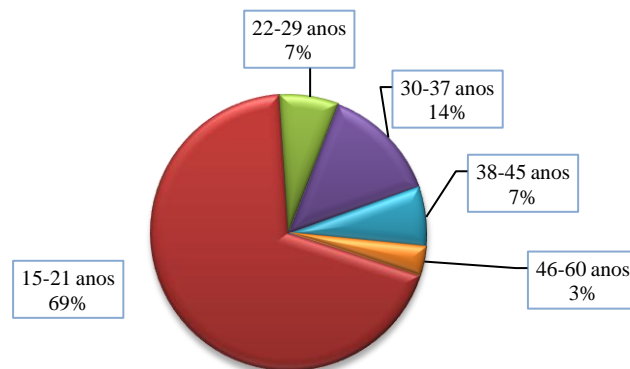
SEXO



COR



IDADE



¹³ O IBGE utiliza um intervalo de quatro anos para classificar os grupos etários: (0-4; 5-9; 10-14; 15-19; 20-25; 25-29; 30-34; 35-39; 40-44; 45-49; 50-54; 55-59; 60-64 e assim sucessivamente) (OLIVEIRA, *ibidem*).

Seu objetivo geral – propor e desenvolver uma sequência didática para a EJA que aborde as relações com a cidade a partir da ótica da periferia – foi executado por meio de aulas/debate norteadas pela leitura, problematização e debate de dois textos impressos e distribuídos aos estudantes; pela exibição de um PowerPoint com alguns dados e imagens de favelas enquanto fenômeno pelo Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH; de um longa metragem e um videoclipe em diálogo com slide que apresenta parte da justificativa acerca da assertividade do PL 882/19, popularmente conhecido como pacote anticrime de autoria do atual ministro da justiça Sérgio Moro. Os recursos didático-pedagógicos que destacamos convergem ao objetivo geral desta ação pedagógica que se consubstanciou, em uma construção conjunta com os educandos, no(s) sentido(s) da presença e reprodução das periferias e favelas no espaço urbano brasileiro enquanto expressão de um verdadeiro desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo no país – tendo como recorte a segunda metade do século XX aos dias atuais – e sua correlação direta com a extrema concentração de renda ainda reinante no país.

1.4.1. Aulas 1 e 2, 3 e 4 – 08/04/2019, 10/04/2019 e 15/04/2019

Tema: A rápida urbanização brasileira: definição do fenômeno, suas causas e desdobramentos;

Objetivo: Expor e problematizar com os educandos o conceito de urbanização e as especificidades do caso brasileiro no século XX. A relação deste fenômeno com o município de Contagem e, mais especificamente, com a territorialidade na qual estes estudantes habitam;

Recursos Instrucionais: Entrega de texto, adaptado no que se refere ao seu tamanho e ao linguajar, para leitura prévia. Organização da sala de aula em círculo, (re)leitura em voz alta e problematização do texto;

Desenvolvimento: Nestas quatro primeiras aulas/debate, organizamos os alunos em círculo e mediamos a leitura – em voz alta –, problematização e debate do texto *Urbanização: definição e um pouco de seu desenvolvimento histórico*¹⁴. Ao longo destas primeiras aulas, colocamos termos chave no quadro a partir das questões e reflexões dos estudantes;

¹⁴ Com este texto, composto por duas laudas, procuramos definir conceitualmente, num primeiro momento, a *urbanização* enquanto fenômeno simultaneamente resultante e motor do(s) processo(s) de modernização capitalista tendo como marco de referência a chamada *Revolução industrial* ocorrida na Inglaterra a partir de

Tempo estimado para a aula: cinquenta minutos para cada aula. Em 15/04/2019, foram duas aulas de 50 minutos.

1.4.2. Aula 5 – 17/04/2019

Tema: Favelas no Brasil, dados e imagens, problematização e discussão;

Objetivo: A partir dos relatos dos estudantes acerca da grande densidade populacional das favelas – utilizaram o termo aglomerado com esta conotação – e à descrição precisa que fizeram acerca dos processos de autoconstrução nas favelas, nesta aula do dia 17/04/2019 levamos um PowerPoint com alguns dados e imagens de favelas pelo Brasil e na RMBH¹⁵. Optamos pelo uso do PowerPoint enquanto recurso instrucional facilitador para a visualização e socialização do que os educandos, mediados pelo professor, problematizaram e debateram nas aulas anteriores;

Recursos instrucionais: Exibição de PowerPoint com alguns dados e imagens de favelas pelo Brasil e na RMBH. Problematização e debate referenciado nos dados e imagens e no que foi problematizado e debatido nas aulas anteriores;

Desenvolvimento: Primeiramente exibimos os dados referentes à favela enquanto fenômeno nacional e no que se refere à RMBH. Em cada slide, os alunos, num primeiro momento, observaram em silêncio seu conteúdo. Em seguida, o professor solicitou a um estudante, a leitura em voz alta do conteúdo do slide. Ao longo da leitura em voz alta de cada slide, o professor mediou as dúvidas, indagações e o debate entre os estudantes. O debate foi enriquecido, e mesmo se acalorou, com as imagens de algumas das maiores favelas do Brasil e de Minas Gerais;

Tempo estimado para a aula: uma aula de cinquenta minutos.

meados da segunda metade do século XVIII. Em seguida, destacamos o processo urbanização no Brasil e o(s) sentido(s) de sua desconcertante rapidez, com destaque para o fenômeno do êxodo rural que mereceu uma seção específica. Por fim, começamos a problematizar os desdobramentos do rápido processo de urbanização brasileiro, com destaque para os altos índices de favelização observados no país.

¹⁵ No que se refere aos dados estatísticos apresentados no PowerPoint, cf. <https://www.terra.com.br/noticias/infograficos/favelas-brasileiras/>. Último acesso em 03/06;2019 às 15:30 horas.

1.4.3. Aulas 6 e 7 – 22/04/2019 e 24/04/2019

Tema: favela e periferia, problematização e debate histórico-conceitual;

Objetivo: Com base no que os estudantes problematizaram e debateram, percebemos a necessidade, enquanto demanda destes estudantes, de compreensão etimológica do termo periferia e a origem do termo favela para designar esta forma específica de assentamento¹⁶ urbano. Compreensão que visou agregar e enriquecer a capacidade dos estudantes em construir correlações entre estas duas formas de assentamento urbano e a desigualdade socioeconômica que permeia, historicamente, a nação brasileira e seus desdobramentos no que se refere, por exemplo, ao que se convencionou chamar de violência urbana, a correlação direta entre o espaço como mercadoria e como a lei da oferta e procura, enquanto fator determinante da lógica de ocupação do espaço urbano que impelem as classes sociais menos favorecidas ou de baixa renda a ocuparem as áreas menos valorizadas, fenômeno diretamente proporcional à precariedade no que se refere à infraestrutura urbana, ao acesso a bens e serviços de consumo coletivo¹⁷ etc;

Recursos Instrucionais: Entrega de texto, adaptado no que se refere ao seu tamanho e ao linguajar, para leitura prévia. Organização da sala de aula em círculo, (re)leitura em voz alta e problematização do texto;

Desenvolvimento: Nestas duas aulas/debate, organizamos os estudantes em círculo e mediamos a leitura – em voz alta –, problematização e debate do texto *O surgimento das favelas no Brasil*;

Tempo estimado para a aula: duas aulas de cinquenta minutos cada.

1.4.4. Aulas 8, 9, 10 e 11 - 06/05/2019 e 07/05/2019

¹⁶ William Rosa Alves define assentamento como sendo a “... materialidade dos produtos – habitações e equipamentos de infra-estrutura e de serviços voltados ao provimento das necessidades sociais específicas da coletividade em foco – e à concretude das relações diretamente referentes à vida provida dos meios materiais no rumo da própria superação quanto às limitações da natureza”. ALVES, William Rosa. Espaços de urgência na valorização do espaço na metrópole brasileira. In: *Anais do X encontro de geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo*. p. 670.

¹⁷ Cf. Castells, Manuell. Crise do estado, consumo coletivo e contradições urbanas. In: POULANTZAS, Nicolas. *O estado em crise*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

Tema: a rápida urbanização brasileira, suas especificidades, contradições e desdobramentos por meio do longa-metragem *O Homem que Virou Suco*¹⁸;

Objetivo: A exibição do longa-metragem *O Homem que Virou Suco* visou (re)construir/reconstituir o caminho trilhado pelos estudantes, sob coordenação do professor, referente à problematização e debate acerca do êxodo rural e a figura do retirante na metrópole; a força de trabalho no Centro do acelerado processo de industrialização e consequente urbanização brasileira; o histórico, e crônico, déficit de moradia e infraestrutura adequadas para todos; as periferias, ou loteamentos de periferia e as favelas como espacialidade que, no limite, resta para o trabalhador assalariado de baixa renda; favela/periferia e violência urbana: concretudes e mistificações no âmbito do(s) processo(s) de (re)produção econômico-social do/no espaço urbano brasileiro;

Recursos instrucionais: Exibição do longa-metragem *O Homem que Virou Suco*; organização dos estudantes em círculo, problematização e debate do longa metragem;

Desenvolvimento: Em 06/05/2019, utilizamos três aulas de 50 minutos cada para a exibição e início da problematização e debate acerca do longa-metragem *O Homem que Virou Suco*. Em 07/05/2019, com os estudantes organizados em círculo, problematizamos e debatemos o longa-metragem ao longo de todo o horário. Duas estudantes não assistiram o longa-metragem na aula anterior. Sob a mediação do professor, os estudantes foram (re)constituindo o filme para estas duas estudantes. Ao longo do encadeamento da discussão, fomos escrevendo palavras chave/de referência no quadro;

Tempo estimado para a aula: Em 06/05/2019 foram três aulas cinquenta minutos cada. Em 07/05/2019, uma aula de 50 minutos.

1.4.5. Aula 12 – 08/05/2019

¹⁸ **O homem que virou suco.** *Argumento, roteiro e direção de João Batista de Andrade. Produção de Raiz produções cinematográficas/Embrafilme/Governo do Estado de São Paulo (Secretaria de Cultura). 1981. Brasil.* Informações consultadas em ANDRADE, João Batista. *O homem que virou suco / de João Batista de Andrade; organização Ariane Abdallah e Newton Cannito.* – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FF70tq8QSS4>. Acesso: 30 de abril de 2019.

Tema: periferia, favela e violência urbana no Brasil. Problematização e debate acerca de seu(s) sentidos(s);

Objetivo: Nesta aula, seu pano de fundo, buscamos refletir e problematizar a idéia de “violência urbana” e as “violências”, “prisões”, “físicas e mentais/simbólicas” que nos enredam em nosso dia a dia e os sentidos das favelas e periferias neste contexto;

Recursos Instrucionais: exibição do vídeoclipe *Minha Alma* do Rappa¹⁹ e de parte da justificativa acerca da assertividade do PL 882/19, popularmente conhecido como *pacote anticrime* de autoria do atual ministro da justiça Sérgio Moro;

Desenvolvimento: Finalizamos esta proposta de ação pedagógica com os estudantes, apresentando parte da justificativa do ministro da justiça Sérgio Moro acerca da assertividade do PL 882/19 de sua autoria, também conhecido como pacote anticrime e o vídeoclipe *Minha Alma* do Rappa. Primeiro os estudantes, em silêncio, leram parte da justificativa acerca da assertividade do PL 882/19 no qual fizemos referência. Em seguida, assistimos ao vídeo clipe, recomendamos aos estudantes que observassem com atenção o desenrolar do mesmo e refletissem acerca do subtítulo da música: *a paz que não quero*;

Tempo estimado para a aula: uma aula de 50 minutos.

¹⁹ O Rappa: Minha Alma (A Paz que Eu Não Quero). [Brasil]: Warner Music Brasil, 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>. Acesso: 03/05/2019.

2. Relato da proposta de ação pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Babita Camargos

Aula de 08/04/2019: 1 aula de 50 minutos Tema da aula: a urbanização, compreendendo o fenômeno e as especificidades do caso brasileiro Recursos didático-pedagógicos utilizados: leitura e debate de texto acerca do tema

Em 08/04/2019 iniciei a ação pedagógica com os estudantes da turma Avançado I da Escola Municipal Babita Camargos em Contagem. Nesta aula/debate havia cerca de 16 estudantes em sala de aula (foto 1 e foto 2), com predomínio de jovens entre 15 e 19 anos de idade.



Foto 1: Estudantes na primeira aula/debate referente a esta ação pedagógica, em 08/04/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.



Foto 2: Estudantes na primeira aula/debate referente a esta ação pedagógica em 08/04/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Fizemos um círculo e distribuí o texto *Urbanização: definição e um pouco de seu desenvolvimento histórico*. Iniciamos a leitura em voz alta do referido texto onde cada parágrafo da primeira lauda foi lido por um estudante.

Os estudantes mais jovens se mostraram mais reticentes, ou, melhor dizendo, mais tímidos em participar do exercício de leitura em voz alta da primeira lauda do texto. Observei, neste primeiro exercício de leitura oral e nos subsequentes, referenciados à continuidade desta *ação pedagógica* na Escola Municipal Babita Camargos, tanto alunos – adolescentes, jovens e adultos – com grande dificuldade no desenvolvimento da leitura quanto aqueles que demonstraram um melhor desempenho. Ao longo do desenvolvimento da leitura oral, fomos mediando questões – para reflexão/provocação – acerca da *urbanização* enquanto fenômeno e conceito. Como já destacamos, inicialmente os estudantes mais jovens estavam tímidos e um pouco reticentes em participar, se soltando aos poucos. Os estudantes perceberam e concluíram que a indústria, e a industrialização enquanto processo, foi, e é, um grande *motor e referência* do processo de urbanização, não só para o Brasil, mas também para os países de capitalismo central que se urbanizaram ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX e países de capitalismo periférico, como o Brasil, que conheceram processos de rápida urbanização a partir, principalmente, da segunda metade do século XX. *Motor e referência*, atraindo empregos e, conseqüentemente, pessoas para o espaço urbano. O urbano e as perspectivas de mais oportunidades e melhores condições de vida em relação ao campo.

Quando começamos a abordar as especificidades da urbanização brasileira e sua rapidez, um estudante adulto – Gilberto – se expressou usando o termo *crescimento desordenado*²⁰. Provoquei os estudantes acerca dos sentidos do termo *desordenado* no que se refere ao espaço urbano, e o consequente processo de urbanização brasileiro. As reflexões e questões colocadas pelos estudantes encaminham a discussão de que há uma ordem em meio à aparente desordem como lógica a conduzir a rápida urbanização brasileira. Escrevemos no quadro, então, (des)ordem com hífen. Os estudantes, inclusive os mais jovens, ficaram mais desenvoltos. Começou um caloroso debate em relação aos termos, na prática, desta (des)ordem que norteia, historicamente, o processo de urbanização no Brasil. Os estudantes concluíram que a *ordem*, ainda, a nortear o processo de urbanização é a da extrema concentração e desigualdade no que se refere à distribuição de renda e seus desdobramentos, portanto, na lógica de ocupação do espaço urbano. Aos trabalhadores de mais baixa renda, restou, e resta, habitar as áreas mais desvalorizadas da cidade, muitas vezes em áreas ocupadas e destituídas de quaisquer infraestrutura urbana, como as favelas. Os estudantes começaram a problematizar a favela e a periferia enquanto espacialidade no espaço urbano brasileiro e, mais especificamente, no município de Contagem. Os sentidos da existência destas espacialidades no município de Contagem, exemplificando e debatendo localidades deste município como os *predinhos*. Trata-se do conjunto habitacional Águia Dourada²¹, inaugurado em 2012, que abriga cerca de 240 famílias removidas de áreas de risco localizadas em diferentes regiões do município. Construído pelo município de Contagem em parceria com o governo federal por meio do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento²², o conjunto habitacional Águia Dourada está localizado no bairro Maria da Conceição, regional Sede deste município, mesma regional onde se encontra a Escola Municipal Babita Camargos.

²⁰ A partir da segunda metade da década de 1970, nos extertores da ditadura civil-militar brasileira, um conjunto de geógrafos e cientistas sociais brasileiros começaram a se debruçar e a deslindar a ordem a nortear a suposta desordem com a qual o acelerado processo de urbanização brasileiro era identificado e nomeado. A este respeito, cf. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A lógica da especulação imobiliária. In: *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, n55, nov, 1978, p. 75-92; ROLNIK, Raquel; BONDUKI, Nabil. Periferia da Grande São Paulo. Reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. In: MARICATO, Ermínia. *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1979; CHINELLI, Filippina. Os loteamentos de periferia. In: VALLADARES, Lícia do Prado. *Habitação em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981; SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. *Loteamentos na periferia metropolitana*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1983; OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Petrópolis: Vozes/ CEBRAP, 1981; MARICATO, Ermínia. Autoconstrução, a arquitetura possível. In: MARICATO, Ermínia. *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1982; CAMARGO, C.P.F. et al. *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*. São Paulo: Loyola, 1976 e KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

²¹ Cf. <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/2933doc-e.pdf> e

<http://www.contagem.mg.gov.br/novoportal/2018/07/25/obras-do-conjunto-habitacional-maria-da-conceicao-estao-em-fase-de-acabamento/> Último acesso em 09/07/2019 às 14:30 horas.

²² Sobre o PAC, cf. <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Último acesso em 09/07/2019 às 15:40 horas.

Os estudantes descreveram e debateram estas situações, concluindo que os baixos salários das famílias de trabalhadores acabam forçando-os, portanto, a habitar áreas precárias do ponto de vista da existência e acesso a infraestrutura e serviços urbanos. Após cerca de dez a quinze minutos do início deste debate, chegamos ao final desta aula. Nesta aula, a partir do desenrolar do debate, colocamos algumas palavras chave no quadro – *indústria, modernização, comércio, emprego/desemprego, (des)ordem, favela* – que também serviram de referência para os estudantes em suas problematizações, conforme registro fotográfico abaixo (foto 3).

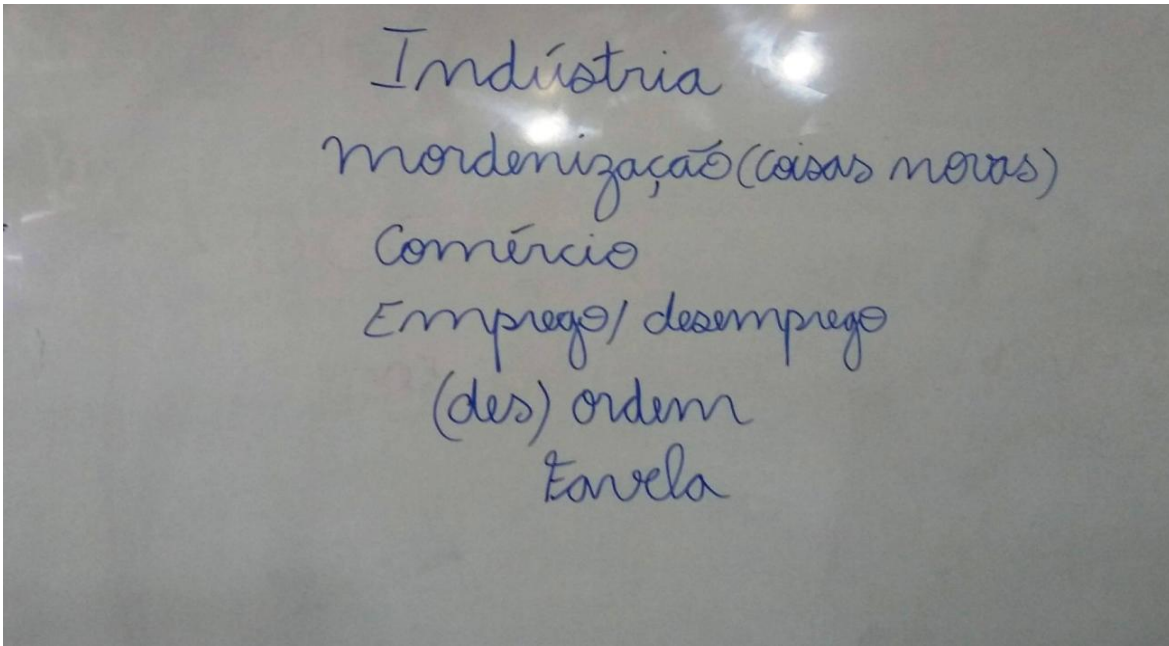


Foto 3: Palavras chave referentes à primeira aula/debate em 08/04/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Aula de 10/04/2019: 1 aula de 50 minutos Tema da aula: a urbanização, compreendendo o fenômeno e as especificidades do caso brasileiro Recursos didático-pedagógicos utilizados: leitura e debate de texto acerca do tema

Em 10/04/2019, na turma Avançado I havia 19 estudantes em sala (foto 4), em sua maioria adolescentes e jovens entre os 15 e 19 anos.



Foto 4: Estudantes em círculo na segunda aula/debate referente a esta ação pedagógica em 10/04/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Demoramos alguns minutos, além do recomendável, para organizar os estudantes em círculo. Esta aula foi em uma quarta feira. Nas quartas feiras, a aula com o Avançado I ocorre no terceiro horário após o recreio. As aulas de segunda feira – no caso deste relato, a aula do dia 08/04/2019 – ocorrem no primeiro horário, em que a turma tende a estar mais vazia. Desta forma, como parte dos estudantes não esteve presente na aula anterior, inicialmente recapitulamos esta aula e o tema da urbanização e sua conceituação. Recoloquei no quadro as palavras chave da aula anterior e acrescentamos mais algumas. Retomamos a leitura em voz alta do texto, novamente houve uma certa resistência à leitura por parte dos estudantes mais jovens. Lemos mais quatro parágrafos, lidos por duas estudantes adultas, um estudante adulto e um estudante jovem.

Começamos a problematizar, no que se refere ao êxodo rural, as motivações para a saída do homem do campo para cidade. Estudantes destacaram a *busca por emprego*, e a conseqüente *fuga do desemprego* e *busca por um melhor padrão de vida* etc. Alguns estudantes falaram de uma forma como se fosse impossível um pequeno e médio produtor agropecuário produzir e se sustentar no

campo. Provoquei-os se na caatinga nordestina, por exemplo, existiria ainda a figura do *coronel* e/ou do *grande proprietário de terras*, houve um entendimento de que havia e há. Mediamos a problematização pelos estudantes acerca de situações em que a concentração de terras, a atuação destes “poderosos” são fatores de expulsão do homem do campo para a cidade (êxodo rural). Começamos mais diretamente a problematizar – já que os estudantes fizeram referência ao assunto em mais de um momento desta aula do dia 10/04 – sobre situações de trabalho escravizado e/ou similar à escravização. Estávamos próximos ao final da aula, não sendo possível dar continuidade à discussão. Uma estudante começou, ou retornou, a discussão sobre o fato de que o destino principal destes migrantes nas cidades brasileiras têm sido as favelas. Aparentemente, pelo sentido da fala desta estudante, seria como se as pessoas “optassem” por habitar nas favelas.

Estudantes começaram a falar acerca da precariedade das relações de trabalho no campo. Chegaram a conclusão que o processo de urbanização no Brasil se concentrou no Sudeste, mais especificamente em São Paulo, recebendo um grande fluxo de migrantes, principalmente provindos, como já destacado neste relato, do êxodo rural. Um estudante fez referência a situações de imigração ilegal de um país para outro. Comecei a expor, e a explicar, que o que estávamos conversando sobre o Brasil, se refere aos fenômenos de *migração interna*. Como já destacamos, a proximidade do final do horário impossibilitou a continuação e os possíveis desdobramentos da discussão.

Aula de 15/04/2019: 2 aulas de 50 minutos Tema da aula: a urbanização, compreendendo o fenômeno e as especificidades do caso brasileiro Recursos didático-pedagógicos utilizados: leitura e debate de texto acerca do tema

Principalmente no que se refere à aula de 10/04/2019, ficamos com a impressão de que 50 minutos de aula era insuficiente para empreender um debate com mais calma e de forma mais adequada com os alunos. Ao chegar em sala, levamos um certo tempo para formarmos o círculo e parte dos estudantes mais jovens se mostraram mais dispersos, demandando um tempo maior para se concentrar e entrar em sintonia com o debate. Quando o debate começa a fluir, é hora de terminar a aula. Portanto, nesta aula do dia 15/04/2019 ficamos dois horários de 50 minutos com os estudantes.

Em 15/04/2019 havia 15 estudantes em sala de aula (foto 5). Retomamos alguns pontos da aula anterior até chegarmos na questão do êxodo rural.



Foto 5: Estudantes em círculo na terceira e quarta aula/debate referente a esta ação pedagógica em 15/04/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Alguns estudantes descreveram, de fato, como o homem do campo migra forçadamente para a cidade em decorrência, por exemplo, dos processos de mecanização do campo. Mostraram compreensão de que uma máquina, de forma mais rápida e a um menor custo, pode fazer o serviço de vários trabalhadores. Começamos a provocá-los acerca do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra²³. Pelo menos parte da turma verbalizou ter conhecimento de que a sigla MST se refere ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Começamos a falar do Movimento, pelo fato de que, em suas origens, está a migração forçada para a cidade em decorrência de processos de mecanização do campo, com o consequente desemprego, na região conhecida como Pontal do Paranapanema localizada no estado de São Paulo, no limite com os estados de Mato Grosso do Sul e Paraná. A região do Pontal está na origem do MST. Do MST, entramos na questão do MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem teto. Debates acerca da diferença entre ocupação e invasão. Estudante que viveu na ocupação *William Rosa* em Contagem nos contou um pouco sobre sua experiência. Uma estudante começou a expor o quão é difícil para o trabalhador, hoje, ter condições de pagar um aluguel ou comprar a casa própria. Os estudantes fizeram referência à recente queda dos dois prédios localizados na Muzema – Rio de Janeiro. Estudantes que viram imagens da região, o que primeiro falaram foi a respeito da idéia de aglomeração enquanto alta densidade de

²³ Formalmente, o MST se originou no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ocorrido no município de Cascavel –PR em 1984. Este primeiro encontro, que contou com a presença de trabalhadores rurais de 12 estados, expressou trajetórias de luta pela Terra – enquanto gestação do MST como movimento social organizado – especificamente concentradas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul a partir da segunda metade da década de 1970. Lutas por terra que se originaram/agudizaram/radicalizaram como resultado de processos de mecanização e modernização do campo, grandes obras de infraestrutura – mais especificamente a construção da usina hidrelétrica binacional de Itaipu no Paraná –, embates com grileiros etc. (MORISSAWA, 2001, p. 120-139).

construções e, portanto, moradores na região. No caso dos prédios, o fato dos mesmos simplesmente estarem *enfileirados* e *juntos*. Começaram a falar acerca da atuação das milícias no Rio de Janeiro. Estudantes falaram como o desmatamento de áreas verdes e os processos de autoconstrução, contribuem, por exemplo, para deslizamentos de terra e, inclusive, para o que ocorreu na Muzema. Uma estudante começou a relatar sobre o que parece ser um ciclo de jovens da favela que se envolvem com tráfico e morrem cedo. *Novos nascem, vê o pai e o irmão e acaba reproduzindo*. Retomamos, então, o debate sobre qual a *ordem*, ou a *lógica* da favela, enquanto territorialidade, no espaço urbano.

Provocamos os estudantes acerca da correlação direta entre desigualdade socioeconômica e violência. Neste momento, os estudantes lembraram a atuação de Marielle Franco no Rio de Janeiro, sua atuação e os porquês, provavelmente, de sua morte. Destacamos para os estudantes, então, que não é mera coincidência o fato de que a região, no Rio de Janeiro, em que o 41º BPM – Batalhão de Polícia Militar – atua é o que apresenta os mais baixos indicadores de IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e, ao mesmo tempo, este batalhão da polícia militar carioca é o que mais mata neste município. Área de forte atuação da vereadora Marielle Franco. Os estudantes apresentaram certa dificuldade em compreender como funciona a lógica imobiliária e a lei da oferta e procura nas favelas e periferias. A partir de comentários de Alexandre²⁴, licenciando em Geografia que está estagiando com este professor, retomamos a discussão sobre a autoconstrução, algo não restrito à favela como espacialidade física na metrópole. A história dos *loteamentos de periferia*, e o município de Contagem é um exemplo, é a história de loteamentos *informais*, em que para o lote ser vendido pelo menor preço possível, o loteamento não apresenta nenhum tipo de benfeitoria/infraestrutura/serviço urbano, com as moradias sendo levantadas, em grande medida, por meio de processos de autoconstrução.

Ainda descrevendo, problematizando e situando a espacialidade da favela no espaço urbano, um estudante se expressou a respeito do que nomeou como *envolvimento de jovens e/ou outros moradores com situações ilícitas*. Em sua avaliação, em um município como o Rio de Janeiro, por exemplo, este envolvimento seria *para valer* em comparação com o município de Contagem. Para se referir ao envolvimento com *situações ilícitas* no que se refere aos jovens deste município, este estudante usou a expressão *modinha*. Em outras palavras, o envolvimento de pelo menos parte dos jovens contagenses com *situações ilícitas* não seria *para valer*, mas *por modinha*. Chegamos à conclusão, no entanto, de que é uma *modinha* com graves consequências para estes jovens.

²⁴ Nome fictício.

**Aula de 17/04/2019: 1 aula de 50 minutos Tema da aula: Favelas no Brasil, dados e imagens
 Problematização e discussão Recursos didático-pedagógicos utilizados: apresentação de
 PowerPoint com as imagens e dados, problematização e discussão**

A partir dos relatos dos estudantes acerca da grande densidade populacional das favelas – utilizaram o termo aglomerado com esta conotação – e à descrição precisa que fizeram acerca dos processos de autoconstrução nas favelas, nesta aula do dia 17/04 levamos um PowerPoint com alguns dados e imagens de favelas pelo Brasil e na RMBH.

Havia 14 estudantes em sala de aula neste dia (foto 6). Atrasamo-nos um pouco para o início da aula por problema com arquivo de PowePoint gravado em nosso pendrive. Na sala dos professores, tivemos que fazer o download do arquivo através de nosso email e grava-lo novamente no pendrive.



Foto 6: Estudantes observando e discutindo os slides na quinta aula/debate referente a esta ação pedagógica em 17/04/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Os estudantes ficaram surpresos, com base nos dados do IBGE referentes censo demográfico de 2010, com a quantidade de pessoas no Brasil habitando em favelas. Correlacionaram o grande fluxo decorrente do êxodo rural para o Sudeste, com o fato de que, ainda hoje, o sudeste é a área mais habitada do país e o fato de ser a *grande região* brasileira com a maior quantidade de pessoas vivendo em favelas – quase 50% dos domicílios localizados em favela no país (foto 7). Destacaram os estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Perceberam que a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e a de São Paulo, são as duas regiões metropolitanas brasileiras com a maior população vivendo em favelas – 1.702.073 e 2.162.399 de residências em favelas respectivamente.

Surpreendemo-nos com o fato de que mais de 50% dos domicílios da Região Metropolitana de Belém do Pará, estão localizados em favelas (foto 8).



Foto 7: Slide contendo a porcentagem de domicílios localizados em favelas no Brasil por região. Fonte: arquivo do autor, 2019.

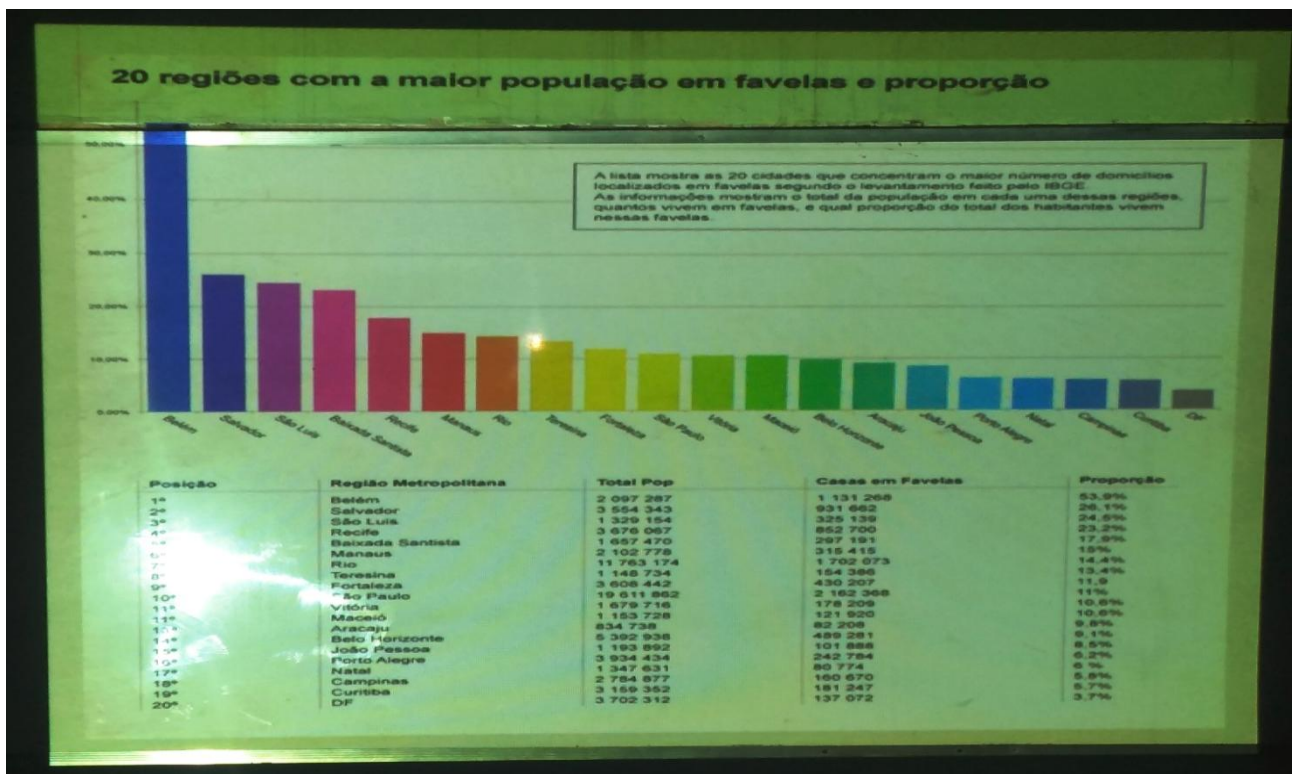


Foto 8: Slide contendo as 20 regiões metropolitanas com a maior população vivendo em favelas e a proporção de residências em relação à população total. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Os estudantes, também, se surpreenderam em ser a favela de Sol Nascente, localizada em Brasília – mais especificamente na *cidade satélite* de Ceilândia –, a segunda favela mais populosa do Brasil (foto 9).

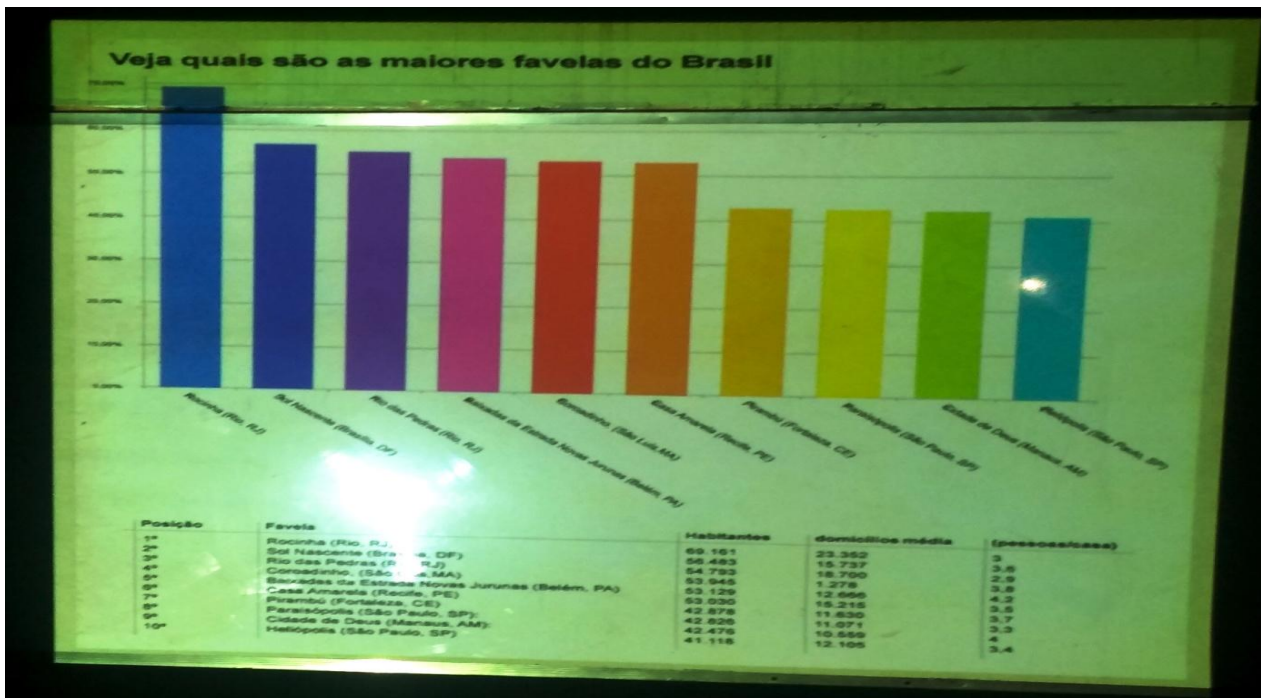


Foto 9: Slide contendo as 10 maiores favelas do Brasil de acordo com o censo demográfico de 2010 do IBGE. Fonte: arquivo do autor, 2019.

No que refere se às imagens de favelas pelo Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, os estudantes se impressionaram com a imagem da favela da Rocinha, localizada no Rio de Janeiro. Estudante jovem se entusiasmou, levantou-se e fotografou a imagem da Rocinha, tentando também tirar uma self com a imagem. Retomamos com os estudantes o conceito de densidade demográfica, devido à grande quantidade de domicílios por metro e/ou quilômetro quadrado – m^2 e/ou km^2 . Supondo que vivam 3 a 4 pessoas em cada residência, os estudantes elocubaram acerca da grande densidade de pessoas em uma favela como a Rocinha. De fato, observando a imagem, conjecturamos acerca do número de habitantes naquela territorialidade. Os estudantes também destacaram o processo de verticalização de muitas casas. Os habitantes, segundo os estudantes, vão subindo laje sobre laje. No que se refere à imagem do aglomerado da Serra, ficou evidente a verticalização e as construções todas *coladas umas às outras* por meio da autoconstrução (foto 10). A propósito, no que se refere à Região Metropolitana de Belo Horizonte, os estudantes se surpreenderam em ser a favela de Jardim Terezópolis em Betim, a favela mais populosa do estado de Minas Gerais (foto 11).



Foto 10: Slide com a vista parcial do aglomerado da Serra, Belo Horizonte – MG.



Foto 11: Slide com a vista parcial da favela Jardim Terezópolis – Betim – MG. Fonte: João Lêus/Jornal O Tempo Betim, 2013.

Vimos uma imagem do Complexo da Muzema no Rio de Janeiro (foto 12), para os estudantes os prédios que aparecem na imagem não parecem ser resultado de processos de autoconstrução sendo esteticamente bonitos e mais parecidos com as construções de “bairros formais”. No entanto, perceberam haver algo errado e/ou irregular já que todos os edifícios foram construídos “colados”

uns nos outros. Os estudantes refletiram acerca da possibilidade de ocorrer um “efeito dominó”, havendo desabamento de um ou mais de um destes edifícios. Observaram área de Mata Atlântica ao fundo que vem sendo progressivamente desmatada.



Foto 12: Slide com vista parcial da favela Muzema – RJ. Fonte: G1 Rio de Janeiro, 2019.

No que se refere à favela de Rio das Pedras (foto 13), vizinha da favela da Muzema, inquirimos os estudantes se, no período do último processo eleitoral, estes ouviram falar desta favela. Flávio Bolsonaro, candidato a senador pelo Rio de Janeiro, venceu em 74 das 76 seções eleitorais de Rio das Pedras, considerada a primeira favela a ser controlada pelas milícias no município. Esta favela, segundo o censo de demográfico de 2010, era a terceira favela mais populosa do país.

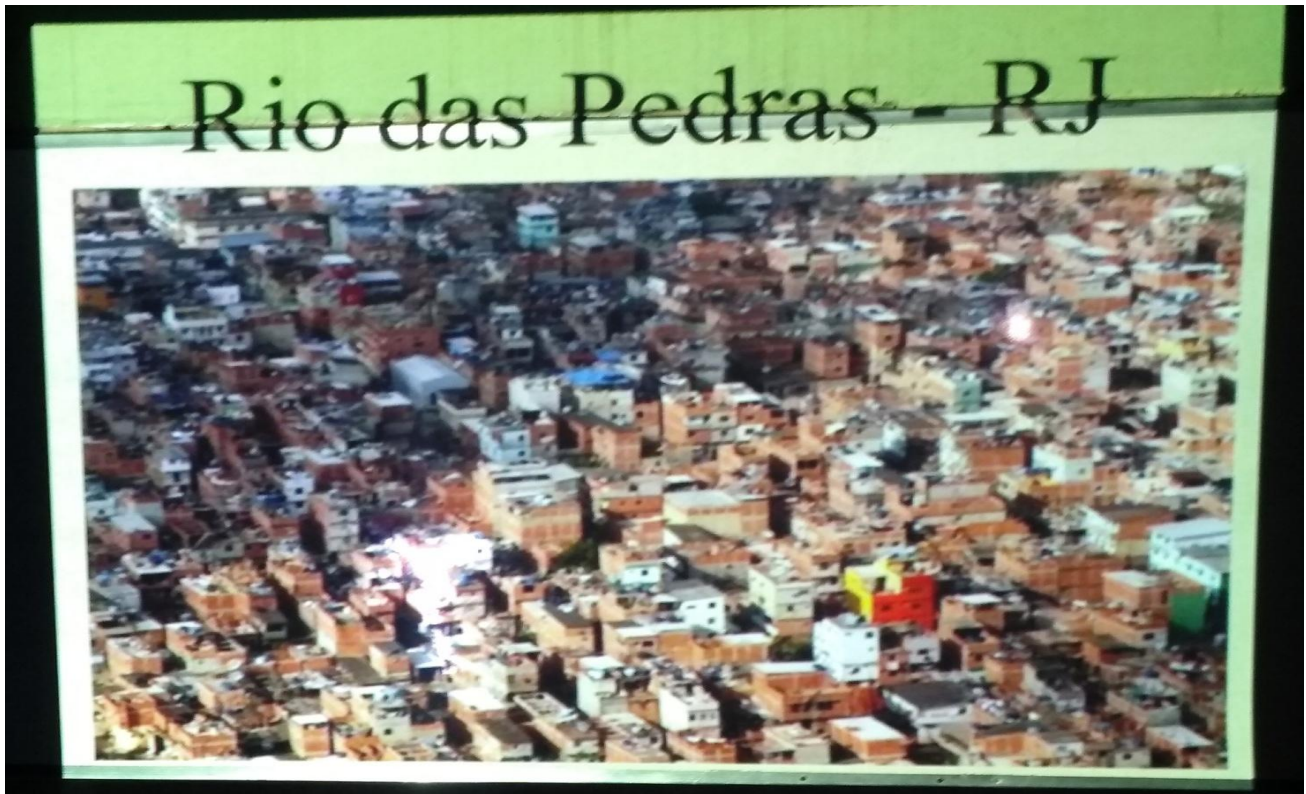


Foto 13: Slide com vista parcial da favela de Rio das Pedras – RJ. Fonte: BBC News Brasil, 2019.

De fato, imaginamos o quanto as milícias ganham dinheiro nas favelas cariocas sob seu controle. Sobre as “ilegalidades” nas áreas de favelas, que um dos estudantes chamou de “patrão”, perguntamos aos estudantes se eles sabiam quem era o grileiro e o que era a grilagem de terras. Alguns estudantes destacaram o fenômeno no que se refere à zona rural, sendo o grileiro aquele que expulsa, por exemplo, o posseiro de sua terra. Percebem e concordam acerca da presença do grileiro em favelas cariocas como Muzema e Rio das Pedras.

Aula de 22/04: 1 aula de 50 minutos Tema da aula: favela e periferia, problematização e debate histórico-conceitual Recursos didático-pedagógicos utilizados: leitura e debate de texto acerca do tema

Nesta aula, 15 estudantes estavam em sala (foto 14). Fizemos o círculo, percebemos os alunos mais a vontade ao se organizarem desta forma em sala. Em seguida, distribuí o texto *O surgimento das favelas no Brasil*, o segundo que trabalhamos nesta ação pedagógica. Este texto mediou e orientou o debate acerca da favela e periferia em termos histórico-conceituais.



Foto 14: Estudantes em círculo na sexta aula/debate referente a esta ação pedagógica em 22/04/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Discutimos inicialmente a origem do termo “favela”, vimos ser uma planta rasteira própria da caatinga nordestina e predominante na região em que soldados se estabeleceram para o combate a Antônio Conselheiro e o arraial de Canudos no interior do estado da Bahia. O governo do Rio de Janeiro prometeu aos soldados que, ao retornarem, teriam condições de morar adequadamente na então capital do país. O governo afirmou que não tinha recursos financeiros e autorizou a construção de moradias nos morros do município que foram, progressivamente, se popularizando sob alcunha de “morros da favela”. A primeira ocupação foi o Morro da Providência. Ao saberem a origem do nome, os estudantes foram falando as atuais formas de se nomear as espacialidades classificadas como favela – vila, comunidade e aglomerado. Os provoquei sobre os porquês destes outros nomes. Houve um consenso acerca do fato de ser pelos estigmas que cercam o termo favela – por exemplo, a visão de que todo morador de favela não é confiável, a favela como territorialidade de uso e tráfico de drogas, preconceito relacionado à classe social etc. Entramos também na questão do preconceito racial e dos alarmantes índices de óbito por morte violenta no Brasil. Espontaneamente, os estudantes foram deslindando o perfil predominante destes cidadãos que têm vindo a óbito por morte violenta no Brasil: jovem, negro, do sexo masculino e de baixa renda. Os estudantes afirmaram que os estigmas que cercam o termo favela, por vezes, são reiterados na(s) espacialidade(s) da própria favela. No que se refere à favela em sua conceituação, relembramos o aspecto relacionado à condição de precariedade no que se refere à infraestrutura urbana em geral e à questão da informalidade no que se refere à regularização fundiária dos imóveis. No que se refere ao aspecto da informalidade, os estudantes destacaram a questão da invasão (de forma reiterada,

usam o termo invasão e não ocupação) e sua correlação com processos de autoconstrução em áreas “erradas” e/ou inadequadas como em áreas de encosta, nas proximidades e/ou no entorno de beira de córrego etc. Discutimos as porcentagens de favelização pelo mundo. Neste momento, indaguei aos alunos acerca de seus conhecimentos referentes ao continente asiático – e mais especificamente ao sul e sudeste asiático –, à África subsaariana etc. Ficaram impressionados em saber que a maior favela do mundo, localizada na Cidade do México, reúne cerca de 4 milhões de habitantes. Também vimos dados sobre o Brasil. Como já destacado, se surpreenderam em saber que a favela Jardim Terezópolis, localizada no município de Betim, é a maior favela de Minas Gerais, vindo em seguida as favelas Cabana do Pai Tomás, Conjunto Taquaril e Alto Vera Cruz, todas localizadas no município de Belo Horizonte. Comparamos o tamanho das maiores favelas brasileiras com a favela localizada na Cidade do México. Os estudantes consideraram, no caso das favelas localizadas no Sudeste e Sul brasileiro, haver o predomínio de construções em alvenaria, apesar de ainda coexistir construções em madeira e/ou madeirite, por exemplo.

Aula/debate de 24/04/2019: 1 aula de 50 minutos Tema da aula: favela e periferia, problematização e debate histórico-conceitual Recursos didático-pedagógicos utilizados: leitura e debate de texto acerca do tema

Neste dia havia 15 estudantes em sala de aula. Terminamos de ler e problematizar o texto sobre a favela e a periferia, abordando e problematizando mais especificamente este último termo. Neste dia, ocorreu na escola uma palestra referente a alienação parental com representantes da OAB. Após a palestra ocorreu o intervalo e, após o intervalo, nossa aula. Ao longo da referida palestra, para não nos atrasarmos na organização da sala após o intervalo, pedimos a algumas estudantes para organizarem a sala de aula em círculo se chegassem em sala antes do professor. De fato, ao adentrarmos a sala, esta estava cuidadosamente organizada em círculo. Ao longo das aulas/debate os estudantes foram se mostrando mais desenvoltos e a vontade com sua sistematização em “círculo de debates”. Distribuímos o texto para alguns estudantes que não o possuíam. Logo após, recapitulamos aspectos que discutimos na aula anterior. Sobre o porquê do não uso do nome favela, alguns estudantes retornaram à questão do preconceito, do estigma etc. No que se refere aos “termos substitutos” a favela, os estudantes relembrou expressões como comunidade, vila, aglomerado e uma estudante usou o termo periferia.

Comecei a provocá-los sobre os sentidos e significados do termo periferia. Um estudante falou sobre a distância, ou seja, o fato de ser uma espacialidade distante do centro e/ou áreas centrais. Outra estudante falou acerca da precariedade das moradias e da vulnerabilidade da vida de modo

geral. Três estudantes concluíram a leitura do texto, cada um leu um parágrafo. O texto fez referência à periferia no que se refere à invisibilidade, ao “ser invisível”. Os estudantes, sob mediação do professor, começaram a problematizar sobre o que é “ser invisível” na cidade. Tomando o exemplo do aglomerado da Serra, que é vizinho ao valorizado bairro de mesmo nome, refletimos sobre quem é periférico e quem é central no que se refere ao acesso a serviços e infraestrutura urbana de modo geral, à regularização fundiária etc. Estudantes relataram situações em que são “notados”, como quando entram em um supermercado e o segurança do estabelecimento os observa, ou até mesmo os segue, entre outras situações não positivas. Um estudante comentou sobre a questão do tráfico de drogas, segundo ele “a sociedade toda sabe que existe, observa, convive, e o *playboy* da cidade compra e consome esta droga”. Afirmaram que muitas vezes as manifestações culturais da favela que não são valorizadas, ou são até mesmo desvalorizadas, mas que através do rap e outras manifestações culturais a favela pode se colocar em visibilidade. Ficou muito claro a questão da invisibilidade social para os estudantes quando citamos o exemplo do Conjunto Taquaril. Até inícios dos anos 1990, o Conjunto Taquaril não existia no mapa de Belo Horizonte. Era concreta e simbolicamente inexistente para o Estado – governos municipal e estadual – mas aparecia para cidade nos jornais, principalmente nas páginas policiais ou reportagens retratando tragédias relacionadas ao período das chuvas.

Aulas de 06/05 e 07/05/2019: 4 aulas de 50 minutos Tema da aula: a rápida urbanização brasileira, suas especificidades, contradições e desdobramentos por meio do longa-metragem *o homem que virou suco*. Recursos didático-pedagógicos utilizados: exibição, problematização e discussão do longa-metragem *o homem que virou suco*

Em ambos os dias havia 19 estudantes em sala de aula. No dia 06/05/2019, exibimos para os estudantes o longa-metragem *O homem que virou suco*, lançado em 1981 (foto 15). A EJA de minha escola em Contagem inicia as aulas às 18:40 horas, o filme possui duração de 94 minutos. Após alguns contratemplos, iniciamos o filme às 19:00 horas. Chamei a atenção dos estudantes a respeito do uso inadequado do celular e de conversa em um nível que atrapalhe a exibição do longa-metragem. Atitudes que seriam levadas em consideração no momento de avaliar a atividade. Exibimos o longa-metragem nos dois primeiros horários, em seguida os estudantes foram para o intervalo. Ao retornarem, finalizamos a exibição. Nos vinte minutos finais, iniciamos a discussão e debate a respeito do longa-metragem. No entanto, o tempo se mostrou exíguo para desenvolver concretamente a discussão e debate. Não tivemos intercorrências quanto a disciplina e os estudantes demonstraram interesse pelo longa-metragem exibido.



Foto 15: Cena do longa-metragem *O homem que virou suco* na sétima, oitava e nona aula/debate em 06/05/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Em 07/05/2019, de fato, pudemos discutir e debater o longa-metragem ao longo de todo o horário. Neste dia, uma terça feira, não tenho aula com a turma Avançado I, mas consegui rearranjar o segundo horário com os professores de Português e Matemática. Organizamos a sala em círculo, duas estudantes não assistiram o longa-metragem. Sob a mediação do professor, os estudantes foram (re)constituindo o filme para estas duas estudantes. Ao longo do encadeamento da discussão, fomos escrevendo palavras chave/de referência no quadro (foto 16).

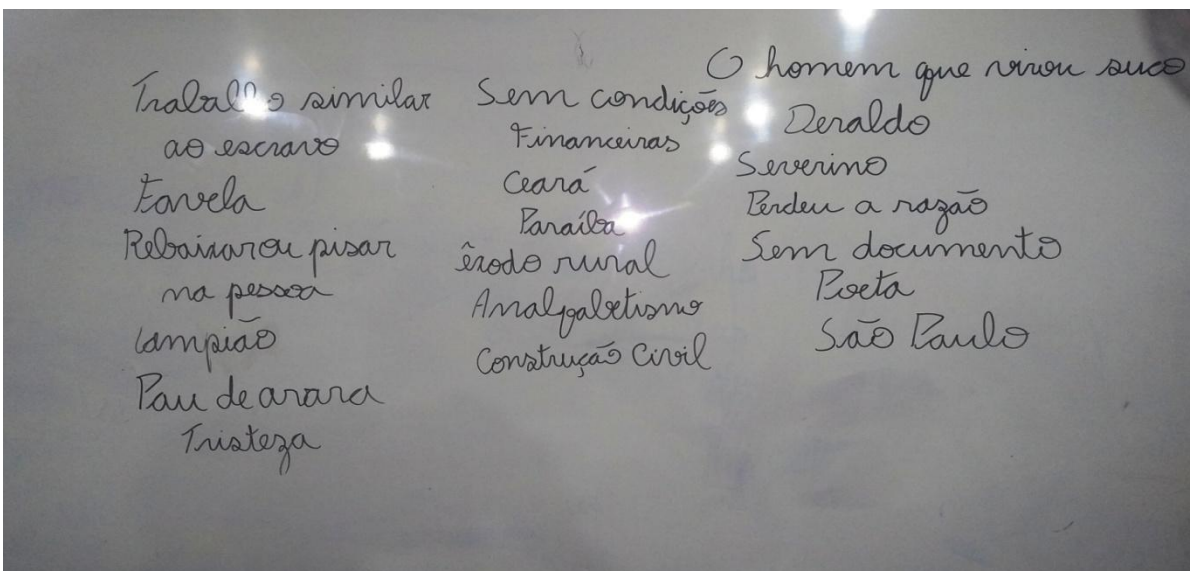


Foto 16: Palavras chave/de referência relacionadas à discussão e debate acerca do longa-metragem *O homem que virou suco* na décima aula/debate em 07/05/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Começamos pelo título onde, de fato, os estudantes se recordaram ser “O homem que virou suco”. Indaguei os estudantes acerca do nome do protagonista. Alguns estudantes falaram o nome de Severino, que na verdade era o “gêmeo” do protagonista. Com algum esforço, lembraram que o nome do protagonista era Deraldo. Destacaram que Severino era funcionário de uma metalúrgica que procurava vencer, galgar cargos, na empresa. Iniciou como faxineiro, traindo os colegas, furando as greves e delatando seus líderes aos patrões. Os estudantes destacaram que ele “enlouqueceu” ao perceber que, na primeira oportunidade, foi descartado pelos patrões e colocado “em seu devido lugar”. Em um ato de raiva, desespero, desequilíbrio, lembraram que Severino esfaqueou seu patrão. Os estudantes afirmaram que Deraldo foi confundido com Severino. Indaguei-os do por que Deraldo ter dificuldade em comprovar que não era Severino, os estudantes lembraram que Deraldo não havia “tirado os documentos” em São Paulo. Na opinião dos estudantes, Deraldo se encontrava nesta situação por não possuir condições financeiras para “tirar os documentos”. Destacaram que Deraldo era um poeta e que migrou do sertão da Paraíba, Nordeste, para São Paulo. Lembraram que Severino era cearense e que os trabalhadores que aparecem no filme eram nordestinos retirantes, fruto do êxodo rural.

Alguns estudantes destacaram que Deraldo, trabalhando na construção civil, leu em voz alta uma carta escrita pela noiva de seu colega. Destacaram que isto ocorreu porque seus colegas de trabalho eram analfabetos, como expressão da extrema desigualdade socioeconômica do país. Destacaram, na obra, que os trabalhadores estavam trabalhando em condições inadequadas. Lembraram que Deraldo trabalhava sem nenhum equipamento de segurança e que foi proposto a Deraldo que este comprasse o equipamento. Os estudantes perceberam que uma situação como esta pode se desdobrar em uma condição análoga ao trabalho escravizado, pois o trabalhador contrai uma dívida, tendo que, obrigatoriamente, quitá-la. Destacaram que a estes retirantes – fruto do êxodo rural – em São Paulo, restava viver em alojamentos no trabalho, na rua ou em favelas. Os estudantes destacaram a total ausência de qualquer tipo de infraestrutura urbana nos assentamentos onde estes trabalhadores habitavam, destacando que as casas, em sua maior parte, eram de madeirite. Perceberam a atuação arbitrária da polícia na favela, após Deraldo fugir, ao deliberadamente destruírem seu arremedo de casa composta por madeirite. Perceberam que, em seguida, o camburão circulou na favela por vias sem luz elétrica, pois iluminavam os rostos dos moradores com holofotes. Destacaram os rostos de crianças, adultos, idosos e mulheres. Consideraram serem semblantes tristes (foto 17).



Foto 17: Cena do longa-metragem *O homem que virou suco* na sétima, oitava e nona aula/debate em 06/05/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Indaguei-os sobre o porquê destes rostos tristes, destacaram a baixíssima renda, a humilhação que representa viver em assentamentos tão precários e a forma arbitrária de tratamento por parte da polícia. Discutimos acerca do por que do título do filme “O homem que virou suco”, alunos destacaram as tentativas recorrentes de “pisar”, de “esmagar” Deraldo e sua identidade e, mais especificamente, sua identidade nordestina. Os estudantes lembraram que Deraldo trabalhou em uma obra do metrô e o momento em que, em reunião com os trabalhadores, funcionário da empresa exibiu uma animação retratando Lampião. Lembraram que Lampião foi retratado como um “bobo”, um “sem noção”, incapaz de se adaptar e enfrentar a metrópole São Paulo (foto 19).

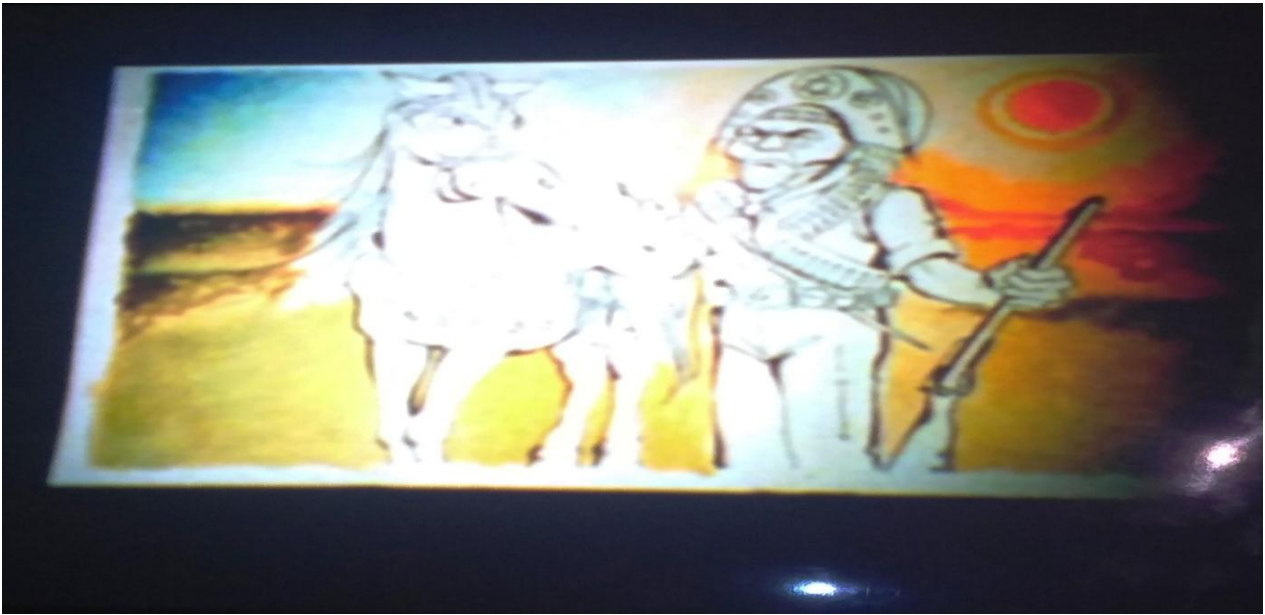


Foto 19: Slide com cena do longa-metragem *O homem que virou suco* na sétima, oitava e nona aula/debate em 06/05/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Os estudantes perceberam que a maneira como Lampião foi retratado na animação mexeu com Deraldo. Ele passou mal na rua e foi internado em um abrigo como indigente, afirmaram que o seu “passar mal” foi emocional e não físico.

No que se refere ao final do filme, os estudantes lembraram que, primeiro, há uma tomada dos locais onde estes trabalhadores habitam e a inexistência de qualquer infraestrutura urbana, seguida de uma tomada da “São Paulo formal” com seus edifícios, indústrias etc (foto 21).



Foto 21: Cena do longa-metragem *O homem que virou suco* na sétima, oitava e nona aula/debate em 06/05/2019. Fonte: arquivo do autor, 2019.

Os estudantes concluíram que para estes trabalhadores que fizeram e fazem (constroem) a metrópole São Paulo, não há moradias adequadas e que a metrópole, na verdade, os rejeitava. Eram chamados de “pau de arara”, de “atrasados”, “ignorantes” etc. As duas estudantes que não assistiram o longa metragem, perceberam os sentidos de seu conteúdo, assim como os estudantes que assistiram, no encadeamento do que viemos estudando nas aulas que antecederam à exibição.

Aula de 08/05/2019 Tema da aula: periferia, favela e violência urbana no Brasil. Problematização e debate acerca de seu(s) sentidos(s) Recursos didático-pedagógicos utilizados: exibição do vídeoclipe *Minha Alma do Rappa*²⁵ e de parte da justificativa acerca da assertividade do PL 882/19, popularmente conhecido como *pacote anticrime* de autoria do atual ministro da justiça Sérgio Moro. Problematização e debate

Finalizamos a ação pedagógica com os alunos, apresentando parte da justificativa do atual ministro da justiça Sérgio Moro acerca da assertividade do PL 882/19 de sua autoria, também conhecido como *pacote anticrime* e o vídeoclipe *Minha Alma do Rappa*. Primeiro, os alunos em silêncio leram parte da justificativa acerca da assertividade do PL 882/19 no qual fizemos referência:

O agente policial está permanentemente sob risco, inclusive porque, não raramente, atua em comunidades sem urbanização, com vias estreitas e residências contíguas. É comum, também, que não tenha possibilidade de distinguir pessoas de bem dos meliantes. Por tais motivos, é preciso dar-lhe proteção legal a fim de que não tenhamos uma legião de intimidados pelo receio e dificuldades de submeter-se a julgamento²⁶.

Em seguida, assistimos ao vídeoclipe, recomendamos aos alunos que observassem com atenção o desenrolar do vídeoclipe e refletissem acerca do subtítulo da música “a paz que não quero”. Nesta atividade, seu pano de fundo, buscamos refletir e problematizar a idéia de “violência urbana” e as “violências”, “prisões”, “físicas e mentais/simbólicas” que nos enredam em nosso dia a dia e os sentidos das favelas e periferias neste contexto.

Os estudantes relataram ser, o desdobramento das ações no vídeoclipe, a constituição de um cenário de guerra. Observaram que o que iniciou toda a situação foi o dinheiro que caiu no chão, dinheiro pertencente a um homem que estava comprando um frango assado para os garotos. Um dos garotos se abaixou para pegar o dinheiro e devolver quando começou a ser esculachado pelo policial que deduziu que ele iria roubar o dinheiro. Os estudantes falaram sobre o fato do jovem ser negro e

²⁵ O Rappa: Minha Alma (A Paz que Eu Não Quero). [Brasil]: Warner Music Brasil, 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>. Acesso: 03/05/2019.

²⁶ Cf. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1712088&filename=PL+882/2019

morador de favela, sendo, por isto, identificado como um “ladrão”, “meliante” etc. Retomamos o texto de Sérgio Moro, no contexto do debate desta aula, estudante afirmou “que eles [os agentes de segurança] têm dificuldade em identificar e/ou diferenciar meliante de cidadão de bem”. Provocamos, professor e alunos, acerca do como, ou o quê é distinguir o “meliante” do “cidadão de bem”? Nos termos do texto de autoria do atual ministro da justiça, todos ou a maior parte dos que vivem em “comunidades sem urbanização, com vias estreitas e residências contíguas”, possuem as mesmas características fenotípicas, enfim, do jovem esculachado no vídeo e dos moradores que desceram do morro para a *guerra*, com toda carga de opressões e revolta sendo descarregada. Debates sobre as possíveis consequências e desdobramentos deste texto de Sérgio Moro e as possibilidades de abrir mais campo para arbitrariedades por parte de agentes de segurança pública que já demonstram este proceder. Os estudantes demonstraram preocupação no que se refere às investidas do atual governo em armar a sociedade. Chegaram à conclusão que mesmo os agentes de segurança pública estarão mais vulneráveis.

Debates sobre as formas de prisão “simbólica” e “mental”. Estudantes lembraram de trecho da letra em que o cantor fala, “as grades do condomínio não oferecem proteção”, considerando que também em “condomínios de alto padrão” os moradores estão coagidos e encarcerados. Também no que se refere às formas de prisão mental, como “o medo de sair de casa”, o sentimento de “coação pela violência” etc. Perceberam que a verdadeira “guerra” retratada no vídeo, na verdade, é a do “trabalhador matando trabalhador”. Inclusive o policial militar retratado no vídeoclipe, é trabalhador. Refletimos acerca de a quem interessa esta divisão entre a classe trabalhadora. Concluíram, por exemplo, que Sérgio Moro está mais próximo das elites do que da classe trabalhadora.

3. EJA, periferia e favela: territorialidade, emancipação e suas (im)possibilidades. Estudo de caso: Escola Municipal Babita Camargos

3.1. Primeiras provocações teóricas

Os renovados desafios postos para a EJA enquanto modalidade de ensino, advindos do ingresso dos jovens adolescentes a partir dos 15 anos de idade complexifica a prática político pedagógica docente comprometida com a EJA como *educação popular* na qual o *saber educar docente* seja uma caminhada *com* o estudante na qual busquem e construam seu *ser mais* (cf. FREIRE, 1991) tendo (cons)ciência de sua posição de classe enquanto *classe trabalhadora*. Em sala de aula, reitera e reforça a necessidade, como desafio, de coadunar a escolarização formal com um olhar atento aos dilemas, questões e especificidades do *ser jovem* enquanto *fase da vida*²⁷, e, mais especificamente, do *ser jovem negro periférico/favelado*, enquanto cidadão brasileiro contemporaneamente situado.

Na escola municipal Babita camargos, os adultos trabalhadores e os jovens trabalhadores veêm na escola a, imperativa, necessidade de conclusão do ensino fundamental já que

em uma sociedade que valoriza cada vez mais a certificação escolar, inclusive em ocupações profissionais subalternas para as quais os conhecimentos escolares interferem muito pouco, ser um adulto com escolarização inconclusa não é uma situação fácil. O sentimento de ‘urgência’, de recuperação do tempo perdido vivido por aqueles que são hoje adultos e não completaram a sua escolarização gera uma grande expectativa diante da escola quando a esta (...) retornam. (SILVA, 2010, p. 126).

O *público tradicional* da EJA, não só nesta escola em que desenvolvemos a ação pedagógica em tela, mas uma característica que identicamos ao longo de nossa trajetória docente nesta modalidade de ensino, querem e buscam a escolarização formal. Considerando os jovens adolescentes desde seu ingresso nesta modalidade de ensino no município de Contagem em 2010, percebemos que estes também não deixam de guardar expectativas frente à instituição escolar como, portanto, espaço de escolarização formal. Consideramos a (con)vivência geracional na EJA, e, portanto, o fenômeno de *juvenilização*, em suas *diferenças*²⁸, tensões e convergências como *fio condutor* a nortear nossa prática docente atenta à necessária dosagem entre trabalhar formalmente os conteúdos sem perder

²⁷ Concebemos a categoria sócio-histórica juventude como *fase da vida* para além de uma dimensão cronológica enquanto “relação hierárquica como se o ser criança e adolescente e principalmente o ser jovem fossem apenas e tão somente um ensaio para a vida adulta (...) conhecendo a sua verdade...” (ABREU, 2008, p. 170) ao atingir a *maturidade*. Em outras palavras, “um tempo [cronologicamente] não anula o outro” (Ibidem).

²⁸ Nesta ação pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Babita Camargos, tomamos a (re)produção da(s) identidade(s) do(s) sujeito(s) da EJA enquanto *diferença* e não *diversidade* já que a especificidade de cada indivíduo como *ator social* não é “um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura” (SILVA, 2014, p. 96). São a (re)produção das relações sociais de produção em ato, processo permeado por relações de poder e dominação (SILVA, 2014, *passim*). No caso específico dos estudantes da EJA, as trajetórias de vulnerabilidade e (não)inclusão social são expressão do capitalismo como formação econômico-social em que a *luta de classes* está em seu cerne.

de vista “a vivência do tempo da vida adulta e juvenil” (ibidem). Assim, como Natalino neves da Silva, percebemos esta (com)vivência geracional como

... diferentes temporalidades vividas e experimentadas pelos/as jovens e adultos, que ressignificam esse espaço a cada novo dia em que coabitam marcas identitárias, diferentes territorialidades geográficas e simbólicas, pertencas sociais, diferentes formas de se expressar [e] formas de se relacionar (ibidem, p. 128).

Enfim, também acreditamos que “... a modalidade de ensino da EJA constitui-se [ou pode se constituir] em um espaço educativo, formativo e socializador” (ibidem).

Pensar a prática docente da/na EJA como espaço de (re)existência e emancipação, mais especificamente no que se refere à(s) juventude(s) presentes nesta modalidade de ensino, é pensar uma prática que potencialize, como mediação, sua (auto)compreensão rumo a uma *situação juvenil*²⁹ 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. Como já apontado ao longo desta ACPP, na verdade compõe seu cerne, esta *utopia concreta* na Escola, e mais especificamente na Escola Pública modalidade EJA, implica em como coadunar, uma – também – necessária escolarização formal nesta modalidade de ensino, com a problematização acerca dos termos em que se construirá esta escolarização na (con)vivência entre adultos, idosos, jovens trabalhadores acima dos dezoito anos e os jovens adolescentes. Dirimir, portanto, uma escolarização formal cujo fulcro está na(s) incompatibilidade(s) entre o *público tradicional* desta modalidade de ensino em sua (con)vivência com este público *rejuvenescido*. Na verdade, esta (re)construção de identidade(s) autoconscientes e resistentes não é uma questão e, antes de tudo, um desafio, 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 social de seus ancestrais e do próprio *público tradicional* desta modalidade de ensino. Em outras palavras, ao docente está posto o desafio de

²⁹ Acompanhos Marília Sposito quando a autora, dialogando com Miguel Abad, diferencia condição juvenil e situação juvenil. Condição juvenil refere-se à forma como uma dada sociedade “... constitui e significa [a juventude como] momento do ciclo de vida” e, o que nos interessa mais de perto, situação juvenil onde se considera a forma de vivenciar a juventude segundo o gênero, a fração de classe a que se pertence etc. Dito de outra forma, pode-se falar em formas de vivenciar esta fase da vida ou em situações juvenis no plural.

dirimir as *convergências* e *desencontros* geracionais rumo a uma capacidade de crítica e transformação, num primeiro momento, de sua cotidianidade mais imediata já que

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).

3.2. Prática político pedagógica na/da EJA como *diferença* na Escola Municipal Babita Camargos³⁰

Abordar as relações com a cidade a partir da ótica da periferia se consubstanciou na Escola Municipal Babita camargos em Contagem como *fio condutor* a empoderar e (des)invisibilizar subjetividades – enquanto identidades em permanente processo de (re)construção – não hegemônicas e em condição desigual nas relações de poder que atravessam a arena social como (re)produção contraditória das relações sociais de produção no contexto do capitalismo periférico brasileiro, *pari passu* com nossa herança eurocêntrica/branco/cristã/heteronormativa. Como Tomaz Tadeu da Silva, acreditamos que os “estudantes e as estudantes [devem] ser estimulados (...) a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” (SILVA, p. 98) com vistas à irrupção do “... impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado” (ibidem).

Como destacamos na introdução desta ACCP³¹, a turma Avançado I apresenta um predomínio de jovens entre 15-29 anos (76%) – em sua maior parte entre 15 e 18 anos de idade – e de autodeclarados negros com 72% - 58% de pardos e 14% de pretos – retratando tanto o fenômeno de *juvenilização* da EJA quanto o perfil étnico-racial dos cidadãos brasileiros, historicamente, mais apartados como *atores sociais (anta)protagonistas* em um *tecido social capitalista periférico* estruturalmente desigual e excludente. O perfil da turma Avançado I converge com os dados do *Caderno da EJA*, publicado pela Prefeitura de Contagem por meio da Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC) em 2015³². Em 2014, eram 2900 estudantes matriculados em 23 escolas do município distribuídas entre suas oito Regionais. Os dados que constam do Caderno foram coletados em 17 escolas distribuídas em 7 das 8 Regionais do município – não constam informações de escolas da Regional Riacho das Pedras – representando um universo de 1274 estudantes. Do universo de estudantes retratados pelo Caderno, 76,5% se autodeclararam negros, se considerarmos

³⁰ O título desta seção faz referência à seção *pedagogia como diferença* que integra o artigo *A produção social da identidade e da diferença* (SILVA, 2014, ibidem)

³¹ Cf. p. 6-7.

³² Prefeitura Municipal de Contagem. *Educação de Jovens e Adultos: Caderno da EJA*. Obra citada.

os autodeclarados pretos (22,9%) e pardos (53,6%) e 65,2% destes estudantes estavam na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. No que se refere mais especificamente ao fenômeno de *juvenilização* da EJA, ao longo de nossa trajetória observamos um predomínio de estudantes do sexo masculino. No que se refere ao *Caderno da EJA*, cerca de 58,4% dos estudantes retratados eram do sexo masculino em um universo de 45,7% de estudantes na faixa etária dos 15 a 17 anos de idade e 19,5% entre 18 e 29 anos de idade – somando, portanto, 65,2%. A turma Avançado I destoou do que observamos em nossa trajetória, e retratado no Caderno, quanto ao *perfil masculino* dos jovens adolescentes presentes na EJA: 59% são estudantes do sexo feminino em uma turma com 29 alunos e alunas matriculados com predomínio de estudantes entre 15 e 17 anos de idade. Uma pista para compreendermos, pelo menos em parte, esta especificidade de gênero da turma Avançado I está em sua enturmação mesclada com os jovens e adultos. Entre os 7 estudantes com idade acima de 29 anos de idade, 6 são do sexo feminino. Se há um avanço do ingresso das estudantes jovens adolescentes do sexo feminino na modalidade de ensino EJA, por um lado, é algo que foge do escopo desta ACPP. Por outro lado, percursos de vida (re)construídos e vivenciados nas *margens*, é um *estar no mundo* que unifica os estudantes da EJA em suas diferenças e especificidades geracionais, de gênero, étnico-raciais e no que se refere à própria maneira de vivenciar sua *condição* proletária periférica/favelada. Em outras palavras, são percursos de vida que os unificam como *grupo* já que apresentam “... um grau de continuidade ao longo do tempo de tal modo que as realidades de grupo transcendem as experiências individuais” (RIBEIRO, 2017, p. 33 apud COLLINS, 1997, p. 9). As experiências e/ou relatos individuais assumem sua plena compreensão se problematizados e situados no âmbito das macroestruturas socioeconômicas que, historicamente, conformam o capitalismo periférico brasileiro.

No dia a dia de nossa prática docente na Escola Municipal Babita Camargos, e considerando nossa trajetória docente nesta modalidade de ensino, recorrente são os relatos, da parte dos estudantes adultos e jovens trabalhadores principalmente, de abandono dos estudos para ajudar no orçamento familiar iniciando sua trajetória laboral desde muito cedo; estudantes adultos em processo de alfabetização que relatam ser a primeira vez que estão, como estudantes, em uma sala de aula; jovens estudantes adolescentes do sexo masculino que conversam entre si e com o professor acerca de situações de arbítrio por parte de policiais – principalmente PMs – como algo já incorporado à sua cotidianidade como algo *natural*; jovens adolescentes, jovens trabalhadoras e estudantes adultas vivenciando e/ou com histórico de relacionamentos abusivos; jovens que relatam já terem sido presos e/ou que “somem” por duas semanas, um mês, dois meses... e descobrimos que estavam presos; enfim, *trajetórias de vida* marcadas pela *falta* – material, afetiva, de direitos, de voz – como unidade norteadora, o que nos provocou *a abordar as relações com a cidade a partir da ótica da*

periferia como pano de fundo, enquanto conteúdo, a proporcionar a *emersão* destas *vozes invisibilizadas* já que é nesta territorialidade, e mais especificamente no contexto da RMBH, onde os estudantes da Escola municipal Babita Camargos situam seu *ser em sociedade* em uma (re)construção que é permanente e sempre, direta ou indiretamente, esteve presente em nossa (con)vivência com os estudantes e destes com seus colegas de escola. Na ação pedagógica que desenvolvemos com os estudantes desta escola, o urbano como sua *territorialidade de vida* irrompeu de forma marcante, mais especificamente nas aulas dos dias 07/05/2019 e 08/05/2019, respectivamente a aula/debate em que discutimos e problematizamos o longa-metragem *O homem que virou suco* exibido na aula anterior e a última aula/debate em que a referência para a discussão girou entorno da justificativa para o *excludente de ilicitude* proposto pelo atual ministro da justiça no já popularmente conhecido *pacote anticrime* juntamente com a exibição do videoclipe *Minha alma* do grupo Rappa.

Na aula/debate de 07/05/2019 duas estudantes, uma estudante jovem e uma adulta, se ausentaram da aula/debate anterior e, portanto, não assistiram ao longa-metragem exibido. Nesta aula/debate, os estudantes, sob comando dos mais jovens, reconstituíram, problematizando-o, o longa-metragem para as duas colegas ausentes. Problematizaram desde o porquê do título enquanto tentativa, na metrópole São Paulo, de anulação da identidade nordestina do retirante a *tentar a sorte na cidade grande* como consequência do êxodo rural e a resistência a esta tentativa de anulação por parte do protagonista Deraldo e toda sua saga na metrópole paulistana. Ação *como expressão em ato* de um processo acelerado de urbanização centrado, também no presente, no máximo rebaixamento dos custos da força de trabalho e seus desdobramentos, redundando em um *urbano que não é para todos* cujas contradições do/no espaço explodem como segregação, erguendo-se muros físicos e simbólicos. Muros que foram o cerne da aula/debate de 08/10/2019, em que constatamos, de forma dura, como opera o racismo estrutural por meio da anulação das contradições urbanas enquanto *luta de classes* e a face dramática de sua anulação como construção, desde o Brasil Colônia, das *classes perigosas* enquanto fonte de explicação para uma cotidianidade que nos parece anômica. No presente, é dramaticamente reiterada no *encarceramento em massa* e no *genocídio da juventude negra*, dramaticamente retratado no videoclipe do Rappa. Os alunos concluíram se tratar de uma *guerra civil trabalhador contra trabalhador*, estruturada e reiterada pelo Estado brasileiro e seus associados. Em toda reconstituição do longa-metragem e no debate a que fizemos referência acima, com o auxílio das aulas/debate anteriores, os alunos perceberam que a força de sua narrativa estava no fato de que, na verdade, estavam narrando um pouco de sua cotidianidade enquanto classe trabalhadora negra periférica/favelada. Atores sociais se expressando a partir de seu “... *locus social*, [e] de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de [sua] transcendência (RIBEIRO,

2017, p. 36), mas que, como grupo enquanto unidade formada na especificidade de cada *um*, se fortalecem como sujeitos (anta)protagonistas no contexto do capitalismo periférico brasileiro.

Considerações Finais

A ação pedagógica por nós desenvolvida com os estudantes da EJA matriculados na Escola Municipal Babita Camargos, mais especificamente com os estudantes matriculados na turma *Avançado I*, foi motivada por nossa percepção empírica, no dia a dia de nossa prática político pedagógica em sala de aula, do desafio e importância de se *traduzir o conteúdo formal* para a(s) territorialidade(s) de vivência dos estudantes adultos, dos adultos trabalhadores e jovens adolescentes da EJA. Apesar de suas especificidades de gênero, étnico-raciais, quanto a orientação sexual etc, se inserirem na espacialidade urbana da RMBH como *classe trabalhadora moradora das periferias e favelas* desta territorialidade, é a especificidade identitária que os une enquanto *grupo* constituindo-se, desta forma, como *fio condutor* desta ação pedagógica que problematizamos e discutimos nesta ACPP.

Através de aulas/debate, abordamos com os estudantes da Escola Municipal Babita Camargos as relações com a cidade a partir da ótica da periferia. Discutimos desde o *urbano* e a *urbanização* como conceito, passando pelas especificidades deste fenômeno considerando o contexto socioeconômico brasileiro enquanto periferia do capitalismo e seus desdobramentos como *urbanização crítica*, um *urbano* – do ponto de vista material e simbólico – *que não é para todos*. Ao longo das aulas/debate, a *periferia* e a *favela* situadas e problematizadas não como *anomia*, enquanto exceção em meio a um processo de urbanização supostamente não contraditório e desigual, mas como expressão e resultado justamente desta contradição e desigualdade como *luta de classes*, convergiu o *público rejuvenescido* e o *público tradicional* da EJA para um rico debate acerca do tema. Aulas/debate cujo ponto alto irrompeu com a exibição e discussão do longa-metragem *O homem que virou suco* e as discussões entorno da *violência urbana* – considerada e problematizada sob a ótica das favelas e periferias como *centralidade* e, portanto, *referência* – e os *muros*, simbólicos e físicos, historicamente erguidos sob a lógica da estigmatização/criminalização/apartação destas territorialidades como fonte, naturalizada, de explicação das *mazelas* que, historicamente, permeiam a *urbanização brasileira* como fenômeno. Como já destacamos nesta ACPP, ao longo das aulas/debate os estudantes perceberam que a força de sua narrativa esteve no fato de que, na verdade, estavam narrando um pouco de sua cotidianidade enquanto classe trabalhadora negra/periférica/favelada.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Renato de Paula. *(Re)construção de Identidades Negro Periféricas pelos Educandos da EJA - Educação de Jovens e Adultos - na Escola Municipal Newton Amaral Franco - Contagem – MG, 2016*. Monografia de especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, Faculdade de Educação – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.
- 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.
- ALVES, William Rosa. Espaços de urgência na valorização do espaço na metrópole brasileira. In: *Anais do X encontro de geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo*. p. 668-679.
- CAMARGO, C.P.F. et al. *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*. São Paulo: Loyola, 1976.
- CASTELLS, Manuell. Crise do estado, consumo coletivo e contradições urbanas. In: POULANTZAS, Nicolas. *O estado em crise*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHINELLI, Filippina. Os loteamentos de periferia. In: VALLADARES, Lícia do Prado. *Habitação em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A Metrópole e a Indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica. In: *Revista Terra Livre*. São Paulo, n15, 2000. p. 21-37.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- LEAL, Cristianni Nunes. *Sequência didática: uso de jogos cooperativos no ensino de Ciências*. Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, s/d.
- LEFEBVRE, Henri. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.

MARICATO, Ermínia. Autoconstrução, a arquitetura possível. In: MARICATO, Ermínia (org). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982, p. 71-93.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão popular, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A lógica da Especulação Imobiliária. In: *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, n55, nov, 1978, p. 75-92.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1981.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, Cristiane Myriam Drumond de; et al. *Entrelaçando redes: relações sobre atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de. *Questões étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos: trabalho com adolescentes, jovens e adultos da EJA – Educação de Jovens e Adultos/Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca – Contagem – MG, 2016*. Monografia de especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, Faculdade de Educação – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

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

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROLNIK, Raquel; BONDUKI, Nabil. Periferia da grande São Paulo. Reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. In: MARICATO, Ermínia. *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1982.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. *Loteamentos na periferia metropolitana*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1983.

SILVA, Analise da. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(30). Dossiê Formação de Professores e Práticas Culturais: descobertas, enlances, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SPOSITO, Marília Pontes; CARRARO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, n.24, p.16-39, set/dez. 2003.

Endereços eletrônicos consultados

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1712088&filename=PL+882/2019

<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/atlascontagem.pdf>

<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/2933doc-e.pdf>

<http://www.contagem.mg.gov.br/novoportal/2018/07/25/obras-do-conjunto-habitacional-maria-da-conceicao-estao-em-fase-de-acabamento/>

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

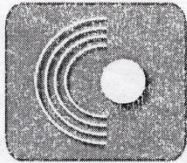
<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Último acesso em 09/07/2019

<https://www.terra.com.br/noticias/infograficos/favelas-brasileiras/>

<https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>

<https://www.youtube.com/watch?v=FF70tq8QSS4>

Anexo 1: Autorização da direção da Escola Municipal Babita Camargos para a realização desta ACPP



LASEB
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Prezado(a) Diretor(a),

Solicitamos sua autorização para que o(a) professor(a)/estudante Renato de Paula Alencar do curso de Especialização em Formação de Educadores para Básica da Faculdade de Educação/UFMG, área de concentração EJA - Educação de jovens e Adultos desenvolva seu projeto de pesquisa nessa instituição, ao longo deste ano.

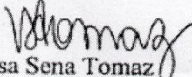
Esclarecemos que este projeto é orientado por docentes qualificados desta Universidade e consiste em um *plano de ação* relacionado às temáticas do curso e às questões de interesse das escolas da rede municipal de ensino.

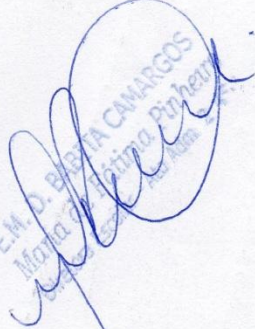
Trata-se de um compromisso de retorno a essas escolas, conforme objetivos da parceria entre a FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação. Além desse propósito, a consolidação deste projeto constituirá o trabalho final de curso, requisito para a certificação nesta Especialização.

Acrescentamos a esta solicitação um encaminhamento aos pais dos alunos envolvidos no projeto, para que possamos contar com sua adesão e autorização de participação dos filhos em atividades e registros.

Agradecemos por sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre este curso e os projetos nele desenvolvidos.

Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz
Coordenadora Geral do Curso


E.M. D. B. B. CANARGOS
Mestre em Educação em Ciências
Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019

Orientador(a) do trabalho

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb

**Anexo 2: Textos trabalhados com os estudantes nas aulas/debate, respectivamente
Urbanização: definição e um pouco de seu desenvolvimento histórico e O surgimento das
favelas no Brasil**

Urbanização: definição e um pouco de seu desenvolvimento histórico*

Podemos afirmar que a urbanização é um processo que representou, e representa, a modernização das sociedades e a aglomeração das atividades industriais e comerciais no espaço das cidades. Corresponde ao processo de transformação dos espaços rurais em espaços urbanos, com o crescimento das cidades e das práticas inerentes a elas, como as atividades industriais e comerciais. O urbano não se restringe à cidade, mas é principalmente nela que ele se materializa, fato que associa o processo de urbanização ao crescimento das cidades em relação ao campo.

A divisão social e territorial do trabalho tende a intensificar-se à medida que as relações econômicas se tornam mais complexas, em um processo no qual o espaço urbano se configura como a expressão mais dinâmica do espaço geográfico, pois representa um conjunto de práticas culturais, sociais, econômicas e outras em permanente e profunda inter-relação.

Os “países desenvolvidos” foram os primeiros a urbanizar-se, com a maior presença de fatores atrativos. Com a Revolução Industrial, ao longo da segunda metade do século XVIII, cidades como Londres e Paris transformaram-se em grandes centros urbanos, porém com uma grande carga de problemas sociais e miséria acentuada, questão que só veio a ser atenuada pelas reformas urbanas no século seguinte.

Já os países considerados “subdesenvolvidos”, como o Brasil, só conheceram uma urbanização mais intensa a partir de meados do século XX, e muitos territórios ainda estão em fase inicial deste processo. Nestes países, os principais “fatores de urbanização” são os repulsivos, como a mecanização do campo e concentração de terras, além de alguns fatores atrativos, como a industrialização realizada, predominantemente, pela instalação de empresas multinacionais estrangeiras.

Em muitos casos, conheceu-se a formação de grandes centros urbanos chamados de metrópoles, com uma área urbana que abrange o espaço de várias cidades. As principais cidades do mundo, atualmente, são as chamadas cidades globais, com destaque para Nova Iorque, Tóquio, Londres, Berlim e, nos países emergentes, Cidade do México, São Paulo, Rio de Janeiro, Bombaim e Buenos Aires, além de muitos outros exemplos.

Urbanização do Brasil – Características, contradições e desafios

Somente na segunda metade do século XX, mais especificamente em 1970, o Brasil tornou-se um país urbano, ou seja, mais de 50% de sua população passou a residir nas cidades. A partir da década de 1950, o processo de urbanização no Brasil tornou-se cada vez mais acelerado. Isso se deve, sobretudo, a intensificação do processo de industrialização brasileiro ocorrido a partir de 1956, sendo esta a principal consequência entre uma série de outras, da "política desenvolvimentista" do governo Juscelino Kubitschek.

É importante salientar que os processos de industrialização e de urbanização brasileiros estão intimamente ligados, pois as unidades fabris eram instaladas em locais onde houvesse infraestrutura, oferta de mão-de-obra e mercado consumidor. No momento que os investimentos no setor agrícola, especialmente no setor cafeeiro, deixavam de ser

rentáveis, além das dificuldades de importação ocasionadas pela Primeira Guerra Mundial e pela Segunda, passou-se a empregar mais investimentos no setor industrial.

O Êxodo rural

As indústrias, sobretudo a têxtil e a alimentícia, difundiam-se, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Este desenvolvimento industrial acelerado necessitava de grande quantidade de mão-de-obra para trabalhar nas unidades fabris, na construção civil, no comércio ou nos serviços, o que atraiu milhares de migrantes do campo para as cidades no que ficou conhecido como êxodo rural. Portanto, o processo de urbanização brasileiro apoiou-se essencialmente no êxodo rural. A migração rural-urbana tem múltiplas causas, sendo as principais a perda de trabalho no setor agropecuário - em consequência da modernização técnica do trabalho rural, com a substituição do homem pela máquina e a estrutura fundiária concentradora, resultando numa carência de terras para a maioria dos trabalhadores rurais. Assim, destituídos dos meios de sobrevivência na zona rural, os migrantes dirigem-se às cidades em busca de empregos, salários e, acima de tudo, melhores condições de vida.

Atualmente, a participação da população urbana no total da população brasileira atinge níveis próximos aos dos países de antiga urbanização da Europa e da América do Norte. Em 1940, os moradores das cidades somavam 12,9 milhões de habitantes, cerca de 30% do total da população do país, esse percentual cresceu aceleradamente: em 1970, mais da metade dos brasileiros já viviam nas cidades (55,9%). De acordo com o Censo de 2010, a população brasileira é majoritariamente urbana (84%), sendo que de cada dez habitantes do Brasil, oito moram em cidades.

O processo de urbanização no Brasil difere do europeu pela rapidez de seu crescimento. Na Europa esse processo é mais antigo. Com exceção da Inglaterra, único país que se tornou urbanizado na primeira metade do século 19, a maioria dos países europeus se tornou urbanizado entre a segunda metade do século 19 e a primeira metade do século 20. Além disso, nesses países a urbanização foi menos intensa, menos volumosa e acompanhada pela oferta de empregos urbanos, moradias, escolas, saneamento básico, etc. Em nosso país, 70 anos foram suficientes para alterar os índices de população rural e os de população urbana. Esse tempo é muito curto e um rápido crescimento urbano não ocorre sem o surgimento de graves problemas.

Surgimento e expansão das favelas e outras consequências da (dês)ordenada urbanização brasileira

A acelerada urbanização brasileira destacada até aqui, que pega os municípios despreparados para atender às necessidades básicas dos migrantes, causa uma série de problemas sociais e ambientais. Dentre eles, destacam-se o desemprego, a criminalidade, a favelização e a poluição do ar e da água. Relatório do Programa Habitat, órgão ligado à ONU, revela que 52,3 milhões de brasileiros - cerca de 28% da população - vivem nas 16.433 favelas cadastradas no país, contingente que chegará a 55 milhões de pessoas em 2020. O Brasil sempre foi uma terra de contrastes e, neste aspecto, também não ocorrerá uma exceção: a urbanização do país não se distribui igualmente por todo o território nacional. Muito pelo contrário, ela se concentra na região Sudeste, formada pelos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

*Texto adaptado de <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/urbanizacao-do-brasil-consequencias-e-caracteristicas-das-cidades.htm>

Escola Municipal Babita Camargos EJA Geografia Turma: Avançado I

O surgimento das favelas no Brasil

Após a vitória na Guerra de Canudos na Bahia, os soldados do exército brasileiro regressaram ao Rio de Janeiro. Sem receber o devido salário, os soldados instalaram-se provisoriamente em alguns morros da cidade, juntamente com outros desabrigados. A primeira área a ser ocupada desta forma foi o Morro da Providência.

Sem verba para a construção de casas, o governo autorizou a construção de casas de madeira nos morros da cidade. A partir daí, os morros recém-habitados ficaram conhecidos como Morro da Favela, em referência a uma planta típica da caatinga, extremamente resistente a seca, chamada “favela”, originária dos morros onde os soldados viveram durante o período da guerra na Bahia. De fato, o nome favela ficou conhecido a partir da década de 1920. Portanto, as habitações improvisadas, sem infraestrutura, que ocupavam os morros, passaram a ser chamadas de favelas.

As Favelas: breve caracterização e alguns dados acerca da população mundial habitando em favelas

Favela é um assentamento urbano informal densamente povoado, caracterizado por moradias precárias e uma população de baixa renda. Apesar das favelas diferirem em tamanho e em outras características de país para país, a maioria delas carece de serviços básicos, como saneamento, abastecimento de água potável, eletricidade, além da falta de infraestrutura em geral e de regularização fundiária, entre outros problemas.

Em 2012, de acordo com a UN-HABITAT – Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos –, cerca de 33% da população urbana do mundo em desenvolvimento – ou cerca de 863 milhões de pessoas – vivia em favelas. A proporção da população urbana que vive em favelas foi maior na África Subsaariana (61,7%), seguida pelo Sul da Ásia (35%), Sudeste da Ásia (31%), Ásia (28,2%), Ásia Ocidental (24,6%), Oceania (24,1%), América Latina e Caribe (23,5%) e Norte da África (13,3%). Em 2009, entre todos os países do mundo, a proporção de residentes urbanos que viviam em áreas consideradas como favelas foi maior na República Centro-Africana (95,9%). A maior favela do mundo está localizada na Cidade do México – favela Neza-Chalco-Itza, 4 milhões de habitantes em 2014.

O censo demográfico 2010 e as favelas no Brasil

Um país, o Brasil, com 11.149 moradias fincadas em aterros sanitários, lixões e áreas contaminadas, 27.478 casas erigidas nas imediações de linhas de alta tensão, 4.198 domicílios perto de oleodutos e gasodutos, 618.955 construções penduradas em encostas.

Segundo o Censo 2010 do IBGE, 6% da população brasileira vivia em favelas, o que correspondia, portanto, a aproximadamente 11,4 milhões de pessoas. Deste total, cerca de 12,2% (ou 1,4 milhão de pessoas) estavam no Rio de Janeiro. Considerando-se apenas a população desta cidade, cerca de 22,2% dos cariocas, ou praticamente um em cada cinco, eram moradores de favelas. No entanto, ainda em 2010, Belém do Pará era a capital brasileira com a maior

proporção de pessoas residindo em ocupações (des)ordenadas: 54,5%, ou mais da metade da população. Salvador (33,1%), São Luís (23,0%) Recife (22,9%) e o Rio de Janeiro (22,2%) vinham a seguir. No caso da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH, em 2010, dos 5.392.938 de domicílios, pelo menos 489.281 estavam em áreas classificadas como favelas o que equivalia a 9,1% do total de domicílios. Finalmente, em 2010, a maior favela de Minas Gerais era o Jardim Terezópolis/Santo Antônio – Betim –, Cabana do Pai Tomás, o Conjunto Taquaril e o Alto Vera Cruz – todas favelas localizadas em Belo Horizonte.

A(s) periferia(s) no espaço urbano brasileiro: algumas reflexões

Por um lado, o conceito de periferia foi construído a partir de uma leitura da cidade surgida de um desenvolvimento urbano que se deu a partir da segunda metade dos anos 1970 e os anos 1980. Este modelo de desenvolvimento privou as faixas de menor renda de condições básicas de urbanidade e de inserção efetiva à cidade. Esta privação talvez seja sua principal característica, acendida de uma ideia geográfica da periferia enquanto loteamentos distantes do centro. No entanto, é preciso destacar que a periferia é marcada muito mais pela precariedade e pela falta de assistência e de recursos do que, apenas, pela localização.

O principal problema das periferias hoje está na ambiguidade constitutiva entre a cidade e seus assentamentos populares, principalmente de áreas irregulares e ilegais. Em primeiro lugar, na própria questão do pertencimento destes assentamentos à cidade: eles fazem ou não parte da cidade? A quem ela pertence? Apesar de estar no controle do aparato do Estado, há muitos lugares, como favelas urbanizadas de grandes cidades, em que as prefeituras não entram para fazer coleta de lixo ou manutenções (drenagem, limpeza de bueiros etc.), algo que é comum aos outros bairros. Essa questão é transcendente porque joga luz sobre muitos outros problemas das periferias, como a crescente violência e o controle do tráfico de drogas. Um lugar em que reina a ambiguidade é uma “terra sem dono”, onde teoricamente qualquer pessoa ou grupo pode tomar para si o seu controle. É isso que acontece, por exemplo, com o próprio tráfico e as chamadas milícias, visibilizadas nacionalmente a partir do Rio de Janeiro.

O parágrafo anterior nos faz pensar também o “ser periférico” na cidade enquanto “estar invisível”, “ser invisível” em suas manifestações culturais e políticas a partir da(s) periferia(s) em direção ao centro ou aos centros integrados à “cidade legal” ou “formal”, em contraposição, por exemplo, à visibilidade da(s) periferia(s) para a “cidade formal” enquanto espaço restrito à “falta”, aos perigos relacionados à “violência urbana” real e imaginada etc.

Texto adaptado a partir das seguintes referências bibliográficas:

<https://www.terra.com.br/noticias/infograficos/favelas-brasileiras/>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Favela>

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-dados-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas>

<http://portalafrabrasil.blogspot.com/2012/10/o-surgimento-das-favelas-no-brasil.html>

<https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/quase-5-das-favelas-do-brasil-est%C3%A3o-na-grande-bh-1.219670>

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2011/12/22/interna_gerais,268772/populacao-de-aglomerados-chega-a-quase-600-mil-em-minas-metade-deles-em-bh.shtml

<https://raquelrolnik.wordpress.com/2010/06/14/o-que-e-periferia-entrevista-para-a-edicao-de-junho-da-revista-continuum-itaucultural/>