

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

LUÍZA RABELO PARREIRA

**DOCÊNCIA E SABERES PERIFÉRICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: Contribuições da cultura popular belorizontina na construção de uma
educação como prática de liberdade**

Belo Horizonte

2022

Luíza Rabelo Parreira

DOCÊNCIA E SABERES PERIFÉRICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Contribuições da cultura popular belorizontina na construção de uma educação como prática de liberdade

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

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Nayara Silva de Carie

Belo Horizonte

2022

P259d
T

Parreira, Luíza Rabelo, 1992-

Docência e saberes periféricos na educação de jovens e adultos [manuscrito] : contribuições da cultura popular belorizontina na construção de uma educação como prática de liberdade / Luíza Rabelo Parreira. - Belo Horizonte, 2022.

113, [50] f. : enc, il., color.

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

Orientador: Heli Sabino de Oliveira.

Coorientadora: Nayara Silva de Carie.

Bibliografia: f. 105-113.

[Inclui apêndice com recurso educacional. (50 p. : il.), com o título: "Projeto pedagógico: pedagogia da periferia na prática"].

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Educação de adultos -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 4. História local -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Cidades e vilas -- História -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Carie, Nayara Silva de, 1978-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

DOCÊNCIA E SABERES PERIFÊRICOS NA EJA

Contribuições da cultura popular na construção de uma educação como prática de liberdade

LUÍZA RABELO PARREIRA

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

Aprovada em 31 de março de 2022, pela banca constituída pelos membros:


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


Prof(a). Nayara Silva de Carli
UFMG


Prof(a). Pablo Luiz da Oliveira Lima
UFMG


Prof(a). Ana Paula Giavara
UFMG

Belo Horizonte, 31 de março de 2022.

Aos colegas educadores, que são fonte diária de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais um ciclo agradeço primeiramente aos meus pais, que apoiaram meus sonhos e me deram suporte para que eu pudesse iniciar um mestrado sem bolsa. Eles lutaram a vida toda para me proporcionar a coisa mais preciosa que uma mulher pode ter: independência. Conseguiram! Valeu, pai! Valeu, mãe! Toda vez que vocês me mandaram comida pronta, mantimentos e me emprestaram o carro meu tempo e desgaste físico foram poupados. Isso me ajudou a ter mais disposição para realizar esse trabalho. Obrigada também por terem me ajudado com as mudanças de casa e reformas.

Agradeço o apoio da minha família como um todo, que cresceu em meio a esse mestrado com a chegada dos meus sobrinhos Lucca e Bianca. Letícia e André, obrigada por esses presentes maravilhosos! Outro presente que alegra e torna minha vida mais leve é minha afilhada Beatriz. Gratidão por nossa convivência!

Às minhas tias Eliana, Sandra, Adriana e Aparecida e minhas primas Bruna, Livia e Izabela, agradeço por serem as melhores que eu poderia ter. Amo vocês! À Tetê, a quem devo boa parte do que sou, agradeço por ter sido mais que uma enfermeira durante o tempo que precisei para me recuperar de lesões que sofri logo no primeiro ano do mestrado. Deixo um agradecimento especial aos médicos/as, enfermeiros/as e fisioterapeutas que me atenderam e me ajudaram na recuperação.

Agradeço aos meus amigos e amigas que se dispuseram a ler o que eu escrevia, que corrigiram meu texto, que me enviaram referências e que se preocuparam comigo. Além disso, vocês foram cruciais nos meus momentos de distração. Destaco a presença (mesmo que de longe) de Ívina Guimarães, André Onofre, Carol Othero, Hanna Simões, Isabela Lemos, Felipe Ramos, Leandro Bessas, Lucas Samuel, Alisson Diego, Maria Clara Caldas, Hysara Souza, Ana Luísa Carvalho, Paula Costa, Cláudia Menezes, Carol Miranda, Bárbara Luiza, Lucian Souza, Pedro Muriel, Eliana Rodrigues, Jossuí Basílio, Bruna Castro, Eliana Tavares, Edilson Tavares, Priscila Avelar, Marlene Oliveira, Heloisa Helena, Edimilson Dantas, Magalli Souza, Gabriel Afonso, Ivana Rocha e Sandra Regina.

Também agradeço imensamente aos colegas do Promestre, que estiveram ao meu lado me dando forças para continuar e me ajudando com o que eu precisei. Obrigada Léo, Mara, Ronildo, Mariete, Carol, Adelson, Vitória, Juliana. Ao grande colega e amigo Moacir agradeço

pelo companheirismo e troca de vivências. Aos amigos do Bairro Confisco, obrigada por esperançarem comigo um mundo melhor. Deixo um agradecimento especial às pessoas-livro, pois se não fosse as questões levantadas por elas eu jamais teria iniciado essa pesquisa. Aos professores Márcio Lima e Saint Clair agradeço pela generosidade de compartilharem comigo aspectos íntimos de suas vivências, que muito contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Obrigada aos companheiros/as de luta de Formiga e do Mandato Coletivo Joice Alvarenga que compreenderam minhas ausências em nossos projetos e me apoiaram durante a escrita. Ao Felipe Medeiros Dantas e sua família, agradeço pelo amor e apoio incondicional. A presença de vocês no último ano só agregou.

Aos professores da FaE, especialmente meu orientador Heli Sabino, que me proporcionou tantas oportunidades ao longo desses anos. Obrigada pela confiança e por tudo que fez por mim! À professora Nayara Silva, que aceitou o convite para me coorientar após a minha banca de qualificação, gratidão pelo apoio e pela tranquilidade que me passou na reta final.

Agradeço ao Colégio SES, uma escola particular de Belo Horizonte que me deu a minha primeira oportunidade de emprego como professora com carteira assinada. Tudo que uma recém formada mais quer é ouvir um sim. Nunca esquecerei a sensação. Por último e não menos importante, agradeço aos estudantes que me transformaram e me transformam diariamente em uma educadora mais consciente e comprometida com uma educação libertadora.

RESUMO

O objetivo central de investigação nesta dissertação é analisar três projetos pedagógicos realizados em áreas degradadas e estigmatizadas de Belo Horizonte, tendo como foco a tentativa de compreensão de quais ferramentas pedagógicas foram utilizadas/desenvolvidas por professores nessas experiências e suas possíveis contribuições para uma prática docente na Educação de Jovens e Adultos que tenha como referência o território educativo, os sujeitos da periferia e o direito à cidade.

Os trabalhos foram realizados nas Escolas Municipal Herbert José de Souza, localizada no Bairro Novo Aarão Reis, na Escola Municipal Jardim Felicidade, localizada no bairro de mesmo nome e Escola Municipal Anne Frank, localizada no Bairro Confisco. Os professores Márcio Lima, Saint Clair Marques e Moacir Fagundes registraram tais projetos pedagógicos em um livro da coleção “Lendo Mundo, Lendo Palavras” chamado de Caderno Pedagógico “EJA e Cidade: Direito à Memória”, que foi uma das fontes dessa pesquisa.

A partir da análise dos três projetos podemos conhecer melhor as estratégias educativas de práticas pedagógicas que reconhecem os saberes das classes subalternizadas e os utiliza como ponto de partida para criar condições para um processo educativo contra hegemônico, libertador e transformador, na perspectiva da educação popular. Para tanto, os resultados da pesquisa apontam que é imprescindível conhecer a história local de onde se trabalha.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). História Local. Periferia. Direito à Cidade. Projetos pedagógicos.

ABSTRACT

The central investigation in this thesis is three degraded and stigmatized educational experiences in degraded and stigmatized areas of study in Belo Horizonte, focusing on the attempt to understand which pedagogical tools were used/developed by teachers in these projects and their possible contributions to a teaching practice in Youth and Adult Education that has as a reference the educational territory, peripheral subjects and the right to the city.

The works were carried out at the Municipal Schools Herbert José de Souza, located in the Novo Aarão Reis neighborhood, at the Jardim Felicidade Municipal School, located in the neighborhood of the same name and Anne Frank Municipal School, located in the Confisco neighborhood. Professors Márcio Lima, Saint Clair Marques and Moacir Fagundes recorded such pedagogical projects in a book from the “Lendo Mundo, Lendo Palavras” collection called the Pedagogical Notebook “EJA and the City: Right to Memory”, which was one of the sources of this research.

From the analysis of the three projects, we can better understand the educational strategies of pedagogical practices that recognize the knowledge of subordinate classes and use them as a starting point to create conditions for a counter-hegemonic, liberating and transforming educational process, from the perspective of popular education. Therefore, the results of the research indicate that it is essential to know the local history where one works.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Local History. Periphery. Right to the City. Pedagogical projects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMABEL - Associação dos Moradores de Aluguel de Belo Horizonte

APCBH - Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte

APM - Arquivo Público Mineiro

BH - Belo Horizonte

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB's - Comunidades Eclesiais de Base

CCN - Comissão Construtora da Nova Capital

COMUPRA - Conselho Comunitário Unidos pelo Ribeiro de Abreu

CONIB - Confederação Israelita do Brasil

ECI - Escola da Ciência da Informação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAE - Faculdade de Educação

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FAMOB - Federação de Associações de Moradores de Bairros, Vilas e Favelas de Belo Horizonte

FISESP - Federação Israelita do Estado São Paulo

FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa

HQ - História em Quadrinhos

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

OP - Orçamento Participativo

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SMPU/PBH - Secretaria Municipal de Política Urbana de Belo Horizonte

TV - Televisão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UniBH - Centro Universitário de Belo Horizonte

URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Queda d'Água do Ribeirão da Onça - Bairro Novo Aarão Reis, Belo Horizonte/MG.	18
Figura 2 - Sede da Fazenda Capitão Eduardo em 2020. Em 1871 foi autorizado o desmembramento da Fazenda do município de Sabará, transferindo as terras para a freguesia de Santa Luzia.	19
Figura 3 - Algumas pessoas-livro do Bairro Confisco na versão final da História em Quadrinhos elaborada por estudantes de 7º Ano da Escola Municipal Anne Frank em 2016. A saber, os nomes das entrevistadas para a elaboração do roteiro: Dona Celeste, Dona Cuta, Dona Fátima, Dona Maura, Dona Zezé, Graça, Izabel, Luna, Rita e Vilma.	25
Figura 4 - Curral del Rei é o Arraial situado no local onde, em 1897, implantou-se a cidade de Belo Horizonte.....	51
Figura 5 - Obra de canalização em Belo Horizonte em 1963.	53
Figura 6 - Seu Nonô, um dos primeiros moradores do Bairro Paraíso.	59
Figura 7 - Dona Ivana, falecida em 2018, foi militante pelo meio ambiente e cuidadora de nascente.	60
Figura 8 - O padre italiano Pigi, figura central na luta por moradia em Belo Horizonte.	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
INTERCÂMBIO CULTURAL ÀS AVESSAS	21
CAPÍTULO 1	32
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): OS SUJEITOS E SUAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM	32
1.2. A EJA EM PERSPECTIVA: UMA MODALIDADE EDUCATIVA EM CONSTRUÇÃO	33
1.3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS URBANOS: PEDAGOGIA DA PERIFERIA EM QUESTÃO	41
1.4. AS EXPERIÊNCIAS ANALISADAS NESTA DISSERTAÇÃO	49
CAPÍTULO 2	50
1. ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCADORES DA EJA REALIZADOS NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE A PARTIR DA PERSPECTIVA DO DIREITO À CIDADE	50
1.1. O SURGIMENTO DE BELO HORIZONTE – UMA ANÁLISE SOCIOAMBIENTAL	50
1.2. BELO HORIZONTE: DO PLANEJAMENTO AO ESPRAIAMENTO	54
1.3. A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NA BACIA DO BAIXO ONÇA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	58
1.4. DO “CONFISCO” DA IDENTIDADE LOCAL AO ORGULHO DO PERTENCIMENTO À “QUEBRADA”	67
1.5. O INÍCIO DO PROJETO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS	76
1.6. A CONSTRUÇÃO DA HQ	80
1.7. O QUE OS PROJETOS POSSUEM EM COMUM	84
CAPÍTULO 3	85
1. APROPRIAÇÕES DE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA POR PROFESSORES DE HISTÓRIA POR PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	85
1.1. HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA	86
1.2. HISTÓRIA ORAL E SEUS USOS PROCEDIMENTAIS	93
2. HISTÓRIA DE VIDA DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA	95
2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS	102
CAPÍTULO 4	103
1. RECURSO EDUCATIVO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	114

INTRODUÇÃO

Tratar da relação que os grupos humanos mantiveram ao longo da história com a terra, com seus territórios, fazer a história da apropriação humana da natureza, dos espaços, é tratar de relações de poder, de domínio, de mando, de soberania.
Durval Albuquerque Junior

Esta dissertação examinou três projetos pedagógicos ocorridos nos últimos anos em escolas públicas da Rede Municipal de Belo Horizonte, desenvolvidos por três professores de História, sendo dois deles atuantes na Educação de Jovens e Adultos e um no Ensino Fundamental, anos finais. Os trabalhos foram realizados nas Escolas Municipal Herbert José de Souza, localizada no Bairro Novo Aarão Reis, na Escola Municipal Jardim Felicidade, localizada no bairro de mesmo nome e Escola Municipal Anne Frank, localizada no Bairro Confisco.

Os professores sujeitos da pesquisa são Márcio Lima, Saint Clair Marques e Moacir Fagundes, que registraram tais projetos pedagógicos em um livro da coleção “Lendo Mundo, Lendo Palavras” chamado de Caderno Pedagógico “EJA e Cidade: Direito à Memória”, que foi uma das fontes dessa pesquisa. O Caderno Pedagógico foi produzido no âmbito de projeto de extensão iniciado em 2018, que se deu a partir da parceria entre a Faculdade de Educação da UFMG e a Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Participei, com esses e outros colegas, da elaboração desse Caderno como autora, já que tinha sido estagiária do professor Moacir e acompanhado todo o projeto realizado no Bairro Confisco.

Os projetos educativos analisados foram desenvolvidos em áreas empobrecidas da capital mineira, marcadas pela segregação social e racial, bem como pela discriminação por endereço. Tais projetos buscaram, numa perspectiva emancipatória e transformadora, dialogar com sujeitos periféricos, apontados como “pessoas-livros”,¹ a fim de criar um ambiente de troca de saberes e de valorização da cultura e da memória local.

¹ Esta não é uma categoria acadêmica, mas uma categoria empírica usada no campo de trabalho pelos professores e estudantes.

Os projetos investigados nesta dissertação também reconhecem os saberes e as experiências de pessoas provenientes de espaços esquecidos pelas políticas públicas, bem como buscam enxergá-los como sujeitos de direito, cidadãos ativos e construtores da cidade². Além disso, dão visibilidade a pessoas e lugares que foram ativamente produzidos como inexistentes (SANTOS, 2004). Assim, os três projetos em questão tomaram Belo Horizonte como matriz pedagógica do processo educativo, analisando a partir das margens a construção da cidade.

Inspiradas na perspectiva da educação popular, tais trabalhos possuem um caráter contra hegemônico, baseando-se nos sujeitos e nos seus contextos. Os bairros (Novo Aarão Reis, Jardim Felicidade e Confisco), territórios onde se situam as escolas dos projetos analisados na dissertação que ora apresento, são descritos, não raro, pela imprensa sensacionalista como locais perigosos, territórios dominados somente pelo narcotráfico e pela violência doméstica.

A caracterização desses lugares como bairros inseguros e violentos não se dá por acaso. Os jornais fazem mais do que denunciar crimes e mazelas do cotidiano local. Eles corroboram com a visão binária que constitui o pensamento moderno. Esse binarismo escolhe como faceta moderna do processo de urbanização as áreas centrais e áreas nobres, enquanto a periferia é descrita como a parte subdesenvolvida, atrasada. Ao limitar essas denúncias (em sua maioria) a lugares empobrecidos, a imprensa corrobora com a visão estigmatizada que reafirma a visão hegemônica, já calcada no imaginário coletivo, de que nesses lugares não existem pessoas cujas histórias merecem ser contadas ou conhecidas.

Na contramão desta vertente, este estudo buscou identificar em tais projetos pedagógicos estratégias utilizadas para saber mais sobre as histórias de vida dos habitantes de bairros periféricos, demonstrando seus caminhos de luta por moradia e dignidade. Cumpre sublinhar, de saída, que muitas vezes a visão estigmatizada que os educadores que trabalham em áreas periféricas têm não permite que eles observem, via de regra, as potencialidades locais, nem as particularidades dos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico.

² Circula nas redes sociais a frase “Se tem pão na padaria, ônibus circulando e seu café tá pronto, é porque a PERIFERIA acordou primeiro”, de autoria desconhecida. Concordamos com o/a autor/a sobre a indiscutível relevância das pessoas que vivem na periferia para o funcionamento das cidades. Disponível em: <<https://twitter.com/sandrikaoliver/status/1334838844483657729>>.

Os estereótipos e preconceitos que marcam áreas degradadas produzem, não raro, situações de fracasso escolar, em razão das simplificações, homogeneizações e generalizações em torno do território e de seus sujeitos. Tais áreas, vistas como locais de falta e de carência, produzem nos professores expectativas, normalmente, negativas a respeito dos educandos e de suas famílias, gerando uma expectativa de fracasso escolar, conhecida no campo educacional como profecia que se autocumpre.

(...) o resultado é o fenômeno que Rosenthal e Jacobson chamaram de a “profecia que se autocumpre”. Esses dois autores realizaram pesquisas (...) demonstrando que a expectativa que pessoa tem sobre o comportamento de outra acaba por se converter em realidade, porque a “profecia” que esconde sob a expectativa exerce influência – não intencional e sutil – sobre o comportamento tanto de quem “profetiza” quanto de quem é objeto da “profecia”. Assim, a “profecia” de que os alunos são candidatos ao fracasso cria, nos professores, uma expectativa negativa, que é transmitida de forma inconsciente e não intencional. Exercendo influência sobre a autoimagem dos alunos – e sobre o comportamento do professor – que, por exemplo, que aligeira e reduz os conteúdos, por causa das “deficiências” dos alunos (SOARES, 2017, p.54).

Assim, os professores, geralmente, não percebem e não valorizam as potencialidades socioambientais do território periférico onde desenvolvem a docência, nem reconhecem as potencialidades humanas e políticas gestadas pelos trabalhos em mutirões auto geridos e pela luta coletiva pela garantia dos direitos básicos. O estigma sobre o território é, geralmente, outro ponto silenciado pelas propostas educativas ocorridas nesses espaços.

Dessa forma, as experiências educativas que serão tratadas neste trabalho estimularão que se pensem sobre aspectos que envolvem a docência em espaços urbanos segregados e estigmatizados, que nem sempre são contemplados na parte diversificada do currículo escolar. Alguns educadores relatam que sentem medo ao serem enviados para trabalhar nesses lugares, o que acaba atrapalhando que ele conheça a história da comunidade e suas potencialidades, impactando negativamente a relação de aprendizado dos estudantes por falta de conexão com seu cotidiano.

De certa forma, o presente trabalho coloca em evidência o enfoque dado por Albuquerque Junior, segundo o qual as relações históricas entre territórios e sujeitos são marcadas por conflitos e disputas (ALBUQUERQUE, 2012). O autor sublinha que historicamente os grupos humanos mantiveram relações de poder, de domínio, mando e

soberania sobre os territórios. Desnudar tais relações sociais em áreas segregadas e estigmatizadas é uma forma de pensar processos de subjugação presentes na atualidade.

Eis o que diz Freire sobre essa questão:

Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Que ética de classe está embutida neste descaso? (FREIRE, 2017, p.32).

Observe que o autor procura colocar em xeque os sujeitos e suas territorialidades, tendo como foco relações de poder. Ao examinar essas experiências exitosas, procuro compreender, por um lado, quais conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais são trabalhados em sala de aula; e, por outro lado, busco examinar que saberes docentes são mobilizados no processo de organização dos trabalhos pedagógicos. Nesse sentido, é importante destacar que, além de analisar as diferenças e semelhanças entre as experiências em questão, esta dissertação se propõe a compreender os usos da história local e da história oral levados a cabo pelos professores para construção de uma abordagem pedagógica dialógica e problematizadora.

Em termos territoriais, é importante destacar que as experiências educativas, objeto de análise nesta dissertação, ocorreram nos Bairros Novo Aarão Reis e Jardim Felicidade, Regional Norte de Belo Horizonte e no Bairro Confisco, Regional Pampulha. Enquanto nos bairros da Regional Norte, as experiências educativas foram desenvolvidas em turmas de Educação de Jovens e Adultos, a experiência da escola da Regional Pampulha ocorreu com turmas do Ensino Fundamental, anos finais.

Os pontos de partida das experiências educativas aqui examinadas são distintos. As experiências que ocorreram em duas escolas da Regional Norte tinham como objetivo inicial estudar a bacia hidrográfica do Baixo curso do Ribeirão Onça, local onde se encontra o casarão

mais antigo de Belo Horizonte e a maior cachoeira em queda d'água localizadas nas capitais brasileiras

Figura 1- Queda d'Água do Ribeirão da Onça - Bairro Novo Aarão Reis, Belo Horizonte/MG



Fonte: Mapio

Figura 2 - Sede da Fazenda Capitão Eduardo em 2020. Em 1871 foi autorizado o desmembramento da Fazenda do município de Sabará, transferindo as terras para a freguesia de Santa Luzia



Acervo pessoal da autora

O intuito dos educadores era desenvolver um trabalho voltado para uma educação sócio ambiental, evidenciando o valor social e simbólico dos rios, ribeirões e nascentes. Contudo, eis que, ao dialogar com as lideranças locais, por meio dos princípios da história oral, os educadores encontraram pistas importantes para compreender a dinâmica da expansão da cidade de Belo Horizonte, num processo marcado pela segregação e pela discriminação do trabalhador oriundo do campo, que chega a capital mineira nas décadas de 1970 e 1980. Assim, a referida experiência aborda, dentre outros pontos, a questão da moradia, a questão socioambiental e a organização de trabalhos em mutirão para enfrentar os desafios impostos aos bairros periféricos que se constituíram às margens da bacia do baixo Onça, na Regional Norte, que envolve os Bairros São Gabriel, Aarão Reis, Ribeiro de Abreu, dentre outros. Tomando como referência a perspectiva metodológica da história oral, os dois professores de História que realizaram o projeto em questão passaram a dialogar com cuidadores de nascentes, produzindo um robusto material pedagógico, que será analisado no capítulo 03.

A terceira experiência examinada nesta dissertação se volta para o projeto de História em Quadrinhos do Bairro Confisco, situado em uma área limítrofe entre os municípios de Belo Horizonte e Contagem. Ao constatar que havia em turmas do Ensino Fundamental jovens adolescentes que tratavam com desdém o local onde residiam, o professor de História, sujeito desta pesquisa, desenvolveu um projeto que buscava, a partir de uma escuta sensível com moradores que participaram do processo de construção do bairro, visibilizar sujeitos históricos, ocultados pela historiografia oficial da cidade. Os estudantes, por meio de uma pesquisa de campo, chegaram aos nomes de cerca de quarenta mulheres, que não somente participaram da construção do bairro Confisco, mas também lutaram para seu processo de urbanização³. Dessas quarenta, dez mulheres foram entrevistadas. São mulheres que, por sua baixa escolaridade, constituem-se como sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Algumas tentaram estudar na EJA, mas não se sentiram acolhidas e acabaram se afastando do processo de escolarização.

Para desenvolver o referido projeto, o professor se referenciou nos princípios da história local e da história oral. Seus resultados foram publicados no mesmo material pedagógico destacado no projeto anterior. Além da descrição e análises dessas experiências, a presente dissertação buscou responder as seguintes indagações: quais são as semelhanças e diferenças existentes em tais projetos? Quais saberes práticos e acadêmicos foram mobilizados pelos professores? Em que medida tais experiências contribuem para compreensão da cidade de Belo Horizonte, vista pela periferia? Quais suas contribuições para o ensino de História e para a Educação de Jovens e Adultos? Como tais procedimentos metodológicos contribuíram para se evidenciar sujeitos históricos até então invisibilizados pela historiografia oficial? Em que medida o uso da história oral e local, tal como pensados nos meios universitários, se aproximam ou se distanciam das experiências educativas, objeto de análise desta dissertação?

Como se sabe, o pensamento científico se apoia na ideia de que para conhecer o todo e qualquer objeto, é necessário que se formule um problema sobre ele e não se apoiar apenas em opiniões formuladas sobre a questão a ser investigada. Eis o que diz Bachelard sobre esse assunto:

³ Até hoje essas lideranças são ativas em lutas em prol da comunidade, como é o caso recente manifestação contra a mudança de local de posto de saúde do Bairro Confisco para o Bairro Bandeirantes.

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não são formulados de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p.18).

Assim, o objetivo central da minha investigação é analisar as experiências educativas exitosas em áreas degradadas e estigmatizadas, tendo como eixo a compreensão das ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores e suas contribuições para Educação de Jovens e Adultos.

Vale destacar que esses questionamentos foram resultados de minha inserção no campo educacional, especificamente no Ensino de História e na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, não resultam apenas de estudos realizados em gabinete, dissociado da tensão e dos conflitos advindos da prática.

Pode-se dizer que a construção do objeto de pesquisa constitui, até certo ponto, na desconstrução de minha subjetividade como mulher branca, proveniente de classe média. Assim, a fim de explicitar esse ponto, apresento a seguir um breve memorial, enfatizando o lugar social por mim ocupado nesta pesquisa.

Intercâmbio cultural às avessas

A escritora Conceição Evaristo diz que a escrita dela é contaminada pela condição de mulher negra. Parafrazeando-a eu digo que minha escrita é contaminada pela minha condição de mulher branca, que teve a maioria dos seus direitos fundamentais assegurados desde o nascimento. Com acesso a museus, viagens, teatros, cinema desde a tenra idade, posso sustentar que meus pais me legaram àquilo que Pierre Bourdieu designa como capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Nasci em uma família de classe média no interior de Minas Gerais, tendo um pai que exerce uma atividade como profissional liberal e uma mãe funcionária pública. Ambos tiveram, em uma país marcado pelas injustiças sociais e educacionais, a oportunidade de concluir a Pós-Graduação, tornando-se especialistas em suas áreas de atuação. Meus avós são, por sua vez,

trabalhadores rurais e haviam estudado até a quarta série, apesar de pertencerem às famílias que tradicionalmente tinham controle sobre a terra e o status que provém disso. Eis aqui outro ponto importante: numa sociedade marcada pela concentração fundiária, meus avós possuíam os meios de produção e de subsistência.

Sobre minha trajetória escolar, é preciso enfatizar que estudei em escolas particulares, tendo acesso à aula de pintura, ballet clássico, jazz, natação, vôlei, cursinho de inglês, aula de violão, clube... Nunca me faltou comida na mesa. Nunca precisei voltar a pé da escola, pois sempre tinha alguém de carro na porta me esperando. Todo aniversário eu tive uma festa. Quando eu fiz 15 anos eu ganhei uma viagem para a Disney. Aos 18 anos escolhi mudar para Belo Horizonte para fazer cursinho e tentar o vestibular. A contragosto da minha família, cursei História na UFMG. Mesmo assim tive acesso a tudo que meus pais puderam custear. Cursos, livros, eventos fora do estado, publicações...Assim, pude construir um currículo Lattes que tornou possível minha inserção na pós-graduação logo após concluir a Licenciatura e o Bacharelado.

Ao me apresentar nesses termos, alguém pode me indagar: o que faz uma pessoa branca que teve um percurso escolar marcado por uma trajetória educativa sem interrupções se interessar por uma modalidade educacional – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que se notabiliza pela presença de sujeitos que tiveram seus direitos fundamentais (saúde, educação, moradia, lazer) subtraídos? Afinal de contas, o que fez essa jovem branca a se interessar pela linha de EJA em um Mestrado Profissional, cujos estudos incidem sobre grupos (majoritariamente negros) que foram socialmente invisibilizados e historicamente silenciados?

Em certo sentido, pode-se afirmar que isso se deve aos imprevistos biográficos que marcaram minha formação acadêmica no curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais. A princípio, meu foco era apenas o Bacharelado, uma vez que buscava me formar como pesquisadora. A Licenciatura era algo que não fazia parte de meu horizonte de expectativa. No entanto, ao participar de atividades que exigiam contato direto com a docência em grupos de pesquisa, isso mudou. Destarte, iniciei a Licenciatura e fui direcionada para realizar o estágio supervisionado no Bairro Confisco, localizado na Regional Pampulha, em Belo Horizonte.

Ali, considero que vivenciei um rito de passagem.

Essa experiência escancarou de vez pra mim as desigualdades e injustiças sociais, o que me fez questionar qual seria o meu papel na sociedade enquanto Historiadora/Educadora. Ao me identificar com uma prática pedagógica transformadora e cidadã, que coloca em xeque hierarquias e interesses que sustentam essas injustiças, passei a me relacionar com princípios de Paulo Freire, que na epígrafe de *Pedagogia do Oprimido* diz: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1981, p.17).

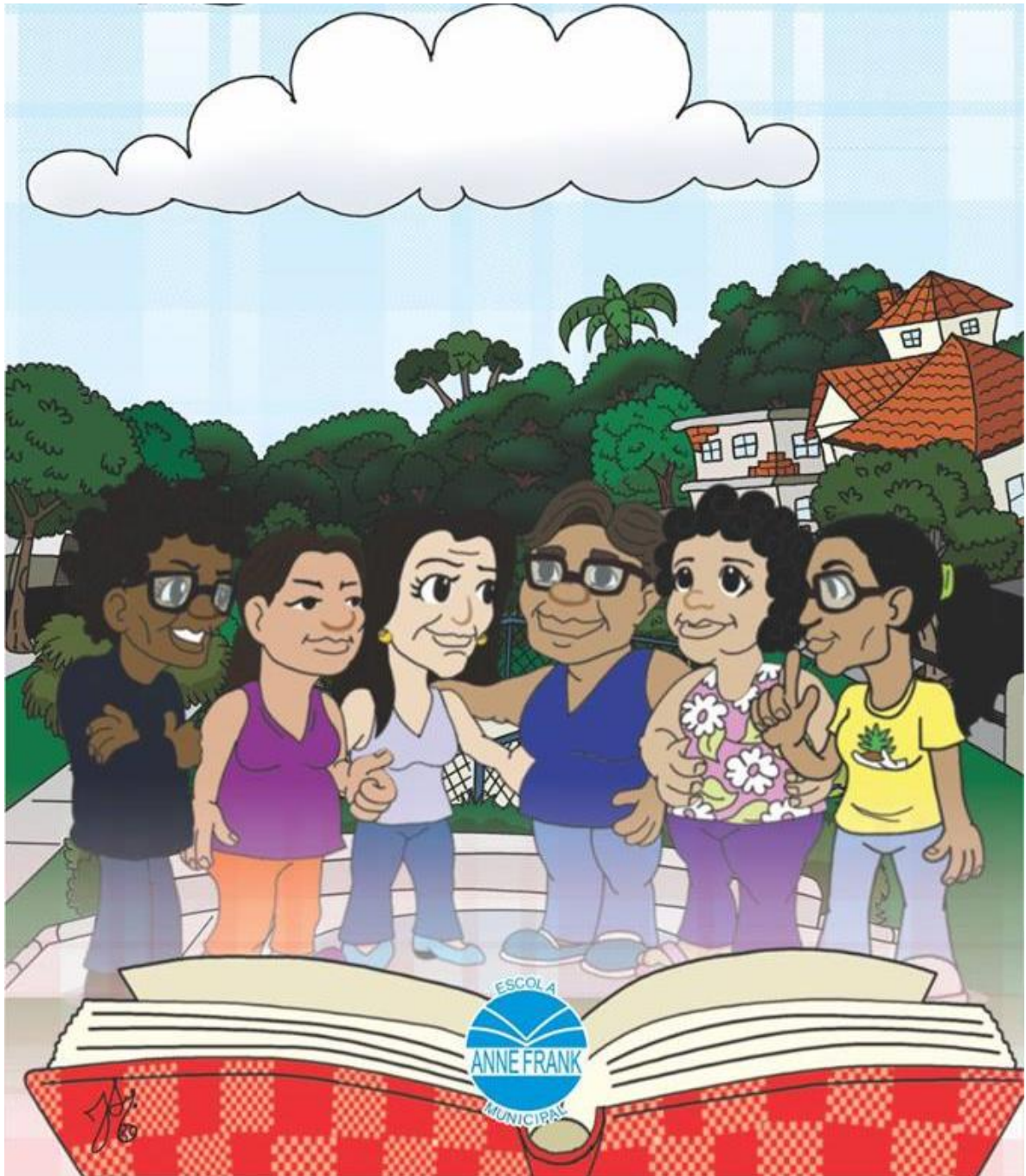
Como estagiária de Licenciatura, minha tarefa era observar a regência do professor e também ministrar uma aula, em concordância com o conteúdo trabalhado na disciplina. Ir para o Confisco seria um esforço por ter que sair da minha zona de conforto e enfrentar o desconhecido, mas eu pensava: é só um estágio que tem prazo para acabar. Ao pesquisar na internet sobre a região, só encontrei aspectos negativos e ao me deparar com a palavra periferia já evoquei imagens associadas à ideia de falta e carência (OLIVEIRA, 2017). Eu comecei o estágio já fazendo as contas de quantos dias eu precisaria ir à escola até cumprir as horas exigidas pela disciplina de estágio supervisionado. Estava apreensiva e queria acabar logo.

Esse bairro, que faz divisa com o município de Contagem, encontra-se, de fato, em situação de risco e de alta vulnerabilidade social. “Comparado às outras localidades da Regional Pampulha, o Confisco é uma das que mais se destacam pelo grau de miserabilidade” (MINTZ, 2005, p. 20). Com o passar do tempo, eu descobri que o Confisco não era apenas isso. Nesse contexto, o professor de História da Escola Municipal Anne Frank percebeu que havia entre os educandos uma enorme rejeição ao território. A maioria deles/as não se assumia como morador/a do bairro. Isso foi atribuído, em sua primazia, às imagens veiculadas pela mídia que supervisibiliza os problemas locais (tráfico de drogas, violência e problemas de infraestrutura) e superinvisibiliza os sujeitos e suas memórias periféricas.

Devido à situação supracitada, o professor elaborou um projeto pedagógico que tinha, como um dos seus objetivos, problematizar a visão que os/as educandos/as do Ensino Fundamental II possuíam do lugar onde residiam e a elaboração de uma História em Quadrinhos sobre a história da comunidade do Confisco. Para tanto, perceberam que os materiais bibliográficos sobre o tema eram escassos e buscaram fontes orais, que foram chamadas de

“pessoas-livro”. Nesta busca, constatou-se que todas as referências de história local eram mulheres, situação que evidenciou o protagonismo feminino no desenvolvimento do bairro.

Figura 3 - Algumas pessoas-livro do Bairro Confisco na versão final da História em Quadrinhos elaborada por estudantes de 7º Ano da Escola Municipal Anne Frank em 2016. A saber, os nomes das entrevistadas para a elaboração do roteiro: Dona Celeste, Dona Cuta, Dona Fátima, Dona Maura, Dona Zezé, Graça, Izabel, Luna, Rita e Vilma.



Fonte: acervo pessoal da autora

A criação do conceito de “pessoas-livro” foi elaborado com os/as estudantes, para designar as entrevistadas que falariam sobre suas memórias e experiências naquele local. Quem melhor conceituou esse termo foi uma estudante do sétimo ano, em 2016. Eis o que afirmou, na ocasião, a jovem adolescente. *"É tipo... a gente tá fazendo o trabalho da história do bairro. A gente quer saber mais coisas sobre o bairro, e pra isso tem as pessoas-livro; ao invés da gente ir em livro pra aprender, a gente pergunta as pessoas"* (Informação oral).

Neste contexto, a vivência do estágio me despertou interesse pelo projeto e pelas metodologias Freirianas utilizadas pelo orientador de campo, que se apoia numa concepção de educação problematizadora, visando uma educação libertadora para que o sujeito se aprofunde em sua realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca de sua realidade social. Os estudantes foram se transformando e eu, estudante de licenciatura em História, também. A luta pela justiça social passou assim, a orientar as minhas opções de atuação na vida social e cultural a qual estou inserida.

A princípio, a prática pedagógica desse professor me causou estranhamento, uma vez que, em meu percurso escolar, nunca havia sido protagonista do processo de construção do conhecimento, como os/as jovens participantes do projeto em questão. Tal professor/educador trabalha essencialmente tendo o sujeito como problema pedagógico, motivando o desenvolvimento do poder criativos dos/as próprios/as educandos/as. Em suas aulas, o foco educativo incide, sobretudo, na reflexão acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano que eles/as estão inseridos/as.

Ao me envolver e me identificar com sua metodologia de trabalho, tornei-me voluntária do projeto por dois anos após o término do estágio obrigatório. Além da elaboração da História em Quadrinhos, outros recursos educativos foram criados, como a exposição fotográfica “Confisco pelo Confisco”, que buscou retratar o cotidiano do bairro através do olhar sensível de seus moradores. Neste percurso, a relevância e contribuição pedagógica deste projeto foram reconhecidas ao vencer o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2017, na categoria Educação Formal.

Durante a minha graduação em História, nenhuma disciplina abordou os aspectos teóricos da pedagogia freiriana, da história oral ou da história local. No Projeto Pedagógico do

Curso de Graduação em História não há sequer menção a esses termos. Foi, a partir da prática de estágio, que conheci essa visão de mundo que entende o ser humano em sua totalidade, não reduzindo as questões educativas a cargas horárias, avanços progressivos, avaliações, dentre outros (ARROYO, 2005). Na Escola Municipal Anne Frank, tive a oportunidade de conhecer a atuação pedagógica nessa perspectiva e dei início a meus estudos nessa área, tomando ciência da modalidade educativa Educação de Jovens e Adultos e da trajetória histórica da educação popular no Brasil.

Nesse sentido, pode-se dizer que a minha história de vida e profissional com a EJA tem sido marcada por desencontros, uma vez que o curso de licenciatura não abordou essa modalidade educativa⁴. Oliveira (2012) afirma que “ao colocar em perspectiva a EJA, podemos verificar seu caráter marginal nas políticas educacionais.” Isso se deve ao fato de os recursos serem inexpressivos para sua realização, pela ausência de abordagens que tratam da modalidade educativa em questão em cursos de licenciaturas e porque as pesquisas na área da educação que tem como objeto a EJA são ainda escassas.

O professor Leôncio Soares (2008), ao fazer um levantamento sobre o percurso dos alunos egressos do curso de Pedagogia, habilitados em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Minas Gerais afirma que:

Segundo os dados INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas nove (1,79%) oferecem habilitação em EJA: três na Sudeste e três na Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa modalidade específica (1,59%) (SOARES, 2008, p.86, apud. OLIVEIRA, 2012, p.120).

Os dados demonstram que a EJA vem sendo preterida até mesmo pelos cursos de formação de professores/as, o que se evidencia em minha formação. Mas, ao concentrar meus esforços para compreender as especificidades dos sujeitos da EJA e propor uma metodologia

⁴ A grade curricular do curso de História está disponível em: <<http://thanatos.fafich.ufmg.br:8080/atendimento/historia/programas-das-disciplinas/programas-historia-versao-2001/grade-curricular-de-historia-versao-2001/GRADE%20CURRICULAR%20DE%20HISTORIA%20-%20VERSAO%202001.pdf/view>>. Acesso em: 30/05/2021.

de trabalho que dialogue com a pluralidade de tempos, espaços e relações, pretendo adentrar neste campo em busca da promoção do direito e da dignidade humana, contribuindo para a afirmação de uma educação emancipatória e pela busca de uma sociedade democrática mais justa.

Para vivenciar essa prática pedagógica transformadora foi necessário que eu extrapolasse os limites físicos e simbólicos da Avenida do Contorno, andasse muito na linha de ônibus 4403 (a ponto de começar a reconhecer os motoristas e trocadores), saísse da minha zona de conforto do “conhecido” e aprendesse a ouvir aqueles que são, na maioria das vezes, silenciados: os/as periféricos/as.

Minha inserção no campo da Educação de Jovens e Adultos, especificamente num projeto de extensão voltado para produção de cadernos pedagógicos para essa modalidade educativa, ampliou minha visão sobre os saberes docentes de professores de História, que tomam como objeto de estudo a territorialidade onde exercem seus trabalhos docentes.

Em 2019, tive a felicidade de conhecer os professores Saint Clair Marques e Márcio Lima e suas experiências educativas na bacia do Ribeirão do Onça. Aqui os narradores populares e as pessoas-livro possuem, num sentido lato, uma militância política, buscando dar visibilidade ao território, às suas experiências, às suas práticas sociais e culturais. A maioria dessas pessoas tiveram uma trajetória especialmente diferente da minha, mas com seus saberes e experiências me mostraram que é possível construir uma Educação de Jovens e Adultos que faça sentido para a vida deles/as e seja realmente transformadora.

Numa visita ao território onde foram desenvolvidas duas das experiências que examino nesta dissertação, conheci o educador popular e ativista das ações em prol do Ribeirão do Onça Itamar de Paula Santos. Apesar de não ter concluído o ensino fundamental, sua leitura de mundo e sua capacidade de articulação política fazem com que seja liderança legítima. Eis um trecho de seu depoimento oral: “tenho compromisso em mudar o mundo; cumpro minha missão trabalhando para a transformação da Bacia do Onça”.

Posso dizer que é aqui que meu caminho se cruza com a EJA e com os sujeitos das experiências educativas que examino nesta dissertação: fazer a diferença em mundo que é excludente, mas que está em permanente transformação!

bell hooks nos fala que “ser oprimido significa a ausência de escolhas”. Nesse sentido, eu não posso me considerar oprimida. Escolhas nunca me faltaram. Quando eu escolhi cursar o mestrado, eu tinha acabado de passar no concurso para dar aula numa escola Estadual. Minha condição me permitiu abrir mão do concurso e cursar o mestrado, sem bolsa. Surgiu uma oportunidade e fui trabalhar numa escola da rede particular de Belo Horizonte, dando aula para estudantes de Ensino Médio. Foi uma experiência que contribuiu para meu crescimento profissional, mas não teve continuidade em razão da lesão que sofri na coluna.

Precisei ficar afastada de todas as atividades por um semestre até me recuperar. Além dos danos físicos, tive que lidar com os efeitos psíquicos e econômicos que a lesão me causou. Quando me recuperei e voltei à escola eu fui demitida, pois tinham contratado outra pessoa na minha ausência e mantiveram o contrato com ela. Ressalto que a sensibilidade e o acolhimento do meu orientador foram essenciais nesse momento e muito me ajudaram a superar essa fase difícil.

Quando finalmente voltei a frequentar a faculdade e estava tomando fôlego para reiniciar os trabalhos no mestrado, veio a pandemia do novo coronavírus. Novamente meses parada até entendermos que tínhamos que continuar nessas novas condições. Como seguir com o trabalho de campo que havia sido planejado? O que fazer a partir dali? O material que eu tinha sobre o Bairro Confisco era suficiente para fazer alguma análise? O tempo foi passando e decisões tiveram que ser tomadas. Enquanto isso trabalhávamos na produção dos Cadernos Pedagógicos e no planejamento do curso voltado para professores/as da EJA da PBH.

Iniciamos o projeto Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA de forma remota e isso deu não só um novo fôlego para minha pesquisa, como também foi capaz de promover reflexões importantíssimas a respeito da prática pedagógica dos professores que haviam registrado seus projetos nos Cadernos, projeto que eu também estava envolvida desde o final de 2018. À medida que eu ministrava mais uma aula sobre o mesmo tema que eu já trabalhava, meus horizontes se expandiam e eu refletia não só acerca do meu objeto de pesquisa, mas sobre a pedagogia da cidade de Belo Horizonte e sua apropriação desigual.

A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichí diz que “escrever é rejeitar o silêncio”. Enquanto pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos eu não poderia me silenciar diante de

tantas reflexões que surgiram após conhecer os trabalhos dos professores Márcio, Saint Clair e Moacir e perceber uma ligação entre eles que vai além da prática pedagógica. Diz respeito aos deslocamentos das camadas populares na cidade e as segregações desde a fundação de Belo Horizonte, que não foram superadas até hoje.

Essa é minha motivação para escrever essa dissertação, diante de um cenário de tanta instabilidade que enfrentamos. Em 2019, quando entrei no mestrado, o mundo era um. Hoje é outro! Além da pandemia que vivemos, tantas mudanças no âmbito pessoal...Mudanças físicas, simbólicas e também espirituais. Ao escrever eu rejeito o silêncio sobre o trabalho incrível que professores vem realizando nas escolas e tento dar uma contribuição para a área a partir do meu olhar.

Ao tratar de áreas segregadas, de discriminação por endereço, me pergunto de que maneira a prática pedagógica da EJA focada na história local, com pessoas-livro e narradores populares, ajuda a positivar a imagem que eles têm de si mesmos? Transformar o estigma em emblema? Meu ponto de partida é o direito à cidade, conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Henri Lefebvre em seu livro de 1968, *Le droit à la ville*. Ele define o direito à cidade como um direito de não exclusão da sociedade urbana das qualidades e benefícios da vida urbana (LEFEBVRE, 2009).

A revisão bibliográfica que precedeu à análise das experiências educativas exitosas de que se trata esta pesquisa me permite sustentar que meu trabalho, embora tenha interseção no Ensino de História, se insere no campo da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Isso porque as experiências educativas sobre as quais me debrucei são tributárias de um movimento contestatório de meados do século XX, que se notabilizou, por um lado, por questionar relações de saber e relações de poder e, por outro lado, por colocar em evidência os sujeitos e suas necessidades básicas de aprendizagem.

Dividido em quatro capítulos e as considerações finais, a presente dissertação trata inicialmente dos fundamentos, dos conceitos e princípios da Educação de Jovens e Adultos, remontando ao surgimento da Educação Popular no Brasil. Para tanto, o trabalho se apoia em autores como Cury (2000), Gadotti (2016), Di Pierro (2005) e também em diretrizes como a LDB, especialmente nos artigos 37 e 38, que tratam da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA é pensada como resultado de lutas em prol do direito à educação escolar, bem como fruto da luta do movimento de Educação Popular no Brasil em meados do século XX. Na segunda parte do capítulo, examinamos os princípios da pedagogia da periferia. A relação centro/periferia aparece, nessas abordagens, como uma questão fundamental para se compreender a relação desigual e combinada no processo de urbanização. As áreas periféricas, em vez de serem pensadas como parte integrante da cidade, são vistas ora com um apêndice, ora como locais onde residem os indesejáveis, os perigosos que ameaçam a ordem urbana. Os aspectos que produzem medo e insegurança aos centros urbanos (crimes organizado, tráfico e consumo de drogas, por exemplo) são associados aos territórios periféricos, enquanto os aspectos ligados ao trabalho, progresso, desenvolvimento são, via de regras, atribuídos às áreas gentrificadas da cidade, às áreas centrais e às áreas nobres.

O segundo capítulo trata de temáticas ligadas ao Ensino de História: uso da história oral e história local como ferramentas pedagógicas. Além disso, abordamos o ensino e aprendizagem em História e a formação profissional de professores.

O terceiro capítulo examina as experiências educativas exitosas, que tomam como ponto de partida o território, os sujeitos e suas necessidades básicas de aprendizagem. Assim, busco compreender quais ferramentas pedagógicas foram mobilizadas nas experiências realizadas em áreas degradadas e estigmatizadas, bem como suas contribuições para Educação de Jovens e Adultos.

O quarto capítulo apresenta o recurso educativo e considerações finais. Trata-se de um caderno pedagógico com sugestões de músicas e sequência didática para serem utilizadas em sala de aula para proporcionar reflexões sobre a construção das cidades e sua lógica excludente.

Fruto de uma pesquisa com enfoque qualitativo, este trabalho coloca em relevo os conceitos de direito à cidade, educação emancipatória em espaços degradados e estigmatizados. Os dados empíricos foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo do Caderno Pedagógico 02, da Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras, suporte da sistematização das experiências objeto desta investigação. Sobre a entrevista semiestruturada, pode-se dizer que além de documentar o não documentável, esse procedimento instiga a

reconstituição da experiência, suscita o encontro com o outro e permite que o pesquisador construa novas interpretações sobre a realidade (MINAYO, 1998).

CAPÍTULO 1

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): OS SUJEITOS E SUAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

Este capítulo se debruça sobre três aspectos que marcam as experiências exitosas descritas sumariamente no capítulo introdutório: a) os fundamentos e os princípios da Educação Popular e suas implicações para função da Educação de Jovens e Adultos; b) os estigmas que caracterizam áreas segregadas dos centros urbanos; c) a pedagogia da periferia, como perspectiva teórico-prático em turmas de Educação de Jovens e Adultos situados num contexto urbano em áreas segregadas.

Embora tenha se institucionalizado apenas em 1996, quando Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 9394, que estabeleceu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, os fundamentos e perspectivas da EJA foram delineados em meados do século XX. Trata-se de um movimento que se insurgiu, grosso modo, em oposição às campanhas de alfabetização de adultos, iniciadas nas décadas de 1940.

A Educação Popular, como campo teórico-prático, cujo maior expoente foi Paulo Freire, surge nas décadas de 1950 e 1960. Trata-se, pois, de um movimento que se insurgiu contra práticas educativas compensatórias, que tomavam o educando como tábula rasa, como uma folha em branco a ser preenchida; e o analfabetismo como causa do subdesenvolvimento e da ignorância. Do ponto de vista epistemológico, a Educação Popular passa a questionar relações de saber e relações de poder que contribuem para a manutenção do status quo (OLIVEIRA, 2020, p. 129).

Observe-se que a Educação Popular não se constitui apenas como um movimento de inovação pedagógica, apoiando-se nos princípios da pedagogia ativa celebradas por pensadores como John Dewey e Anísio Teixeira. De modo geral, a Educação Popular decorre dos processos de transformações pelas quais o mundo ocidental vinha passando em decorrência do contexto de Guerra Fria que emergiu pós Segunda Guerra Mundial.

Eis aqui, em linhas gerais, sete pontos que marcaram, segundo Peter Mayo (2006), o contexto em que foi forjada a Educação Popular: a) recrudescimento das ações imperialistas e luta pela descolonização da África e da Ásia; b) questionamento das atrocidades cometidas pela ditadura stalinista; c) crise do populismo no Brasil e na América Latina; d) celebração da Revolução Cubana e contestação da Guerra do Vietnã; e) questionamento da Teologia Tradicional e das estruturas eclesiásticas católicas que estavam, segundo os religiosos progressistas, conectadas aos interesses dos grupos econômicos poderosos; f) expansão de movimentos religiosos que defendiam a chamada opção preferencial pelos pobres, culminando com as reformas religiosas do Concílio Vaticano II e a elaboração da Teologia da Libertação, na década de 1970, por determinados leigos e elementos do clero Católico; g) fortalecimento dos movimentos sociais (Ligas Camponesas) e sindicais (OLIVEIRA, 2012, p. 42).

Dividido em duas partes, este capítulo descreve inicialmente a Educação de Jovens e Adultos, apresentando suas funções e fundamentos. A Educação Popular, da qual a EJA é tributária, é descrita como importante movimento que lançou as bases para se pensar numa educação contextualizada e transformadora, baseada nas necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos-educandos.

A segunda parte examina os conceitos de estigma e pedagogia da periferia. Enquanto o primeiro conceito é extraído da teoria da dramaturgia social, desenvolvido pelo sociólogo Erving Goffman (1993), o segundo, inspirado na Educação Popular e nos estudos de Paulo Freire, tem sido desenvolvido em estudos na linha de Educação de Jovens e Adultos que têm como foco o direito à cidade, conforme estudos de Oliveira (2019) e França Junior (2019).

1.2.A EJA em perspectiva: uma modalidade educativa em construção

A EJA é uma modalidade educativa ofertada pelos sistemas públicos municipais, estadual e federal, e, também, por iniciativas privadas. No Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Cury (2000, p. 26) afirma que “é uma modalidade porque tem seu modo de existir com características próprias diante de um processo considerado referência”. A referência é a educação nacional e a EJA tem suas “finalidades e funções específicas, dentre as quais se destacam a reparadora, a equalizadora e a permanente ou qualificadora” (CURY, 2000, p. 5). A EJA é ofertada aos sujeitos que, por diversos motivos, tiveram o direito à educação negado quando eram crianças e adolescentes.

O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira (LDB 9.394/96) diz que: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles sujeitos que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Moacir Gadotti critica a criação do conceito “de “idade própria”, pois ele nos leva a entender que existe uma idade correta para aprender e gera preconceito contra quem não conseguiu cumprir as temporalidades escolares instituídas pelo marco legal e se alfabetizar na idade desejada socialmente (GADOTTI, 2016).

A conquista do *status* de modalidade de ensino da educação básica é recente, tendo ocorrido somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96). A LDB reafirmou o direito previsto na Constituição Federal de 1988 à educação de jovens e adultos, deixando claro que sua oferta seria gratuita, estabelecendo responsabilidades à União, aos Estados, ao Distrito Federal e os Municípios, através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência.

Através de pesquisa realizada sobre a EJA, foi possível evidenciar que a sua história é marcada por muitas transformações, com importantes conquistas na legislação. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está relacionada com a própria história da educação no Brasil. Como se sabe, sua consolidação como modalidade educativa se deu por uma série de ações e lutas de setores da sociedade por mais cidadania.

Na década de 1930 foi implantado o sistema público de educação no Brasil. No entanto, a demanda por escolarização para pessoas que não tiveram possibilidade de estudar teve maior visibilidade com os movimentos sociais a partir dos anos 1950 e 60. A principal figura de destaque do novo paradigma educacional que surgia era Paulo Freire, que tinha como premissa a defesa de que sujeitos não alfabetizados eram vítimas de um sistema de opressão e que mesmo assim tinham suas culturas, histórias e experiências, que deveriam ser valorizadas.

As políticas de educação da EJA estão em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Sendo o direito à educação garantido

constitucionalmente, a questão é: como assegurar que jovens, adultos e idosos tenham seu direito assegurado e, mais do que isso, atribuam sentido ao processo de escolarização tardia?

Segundo Di Pierro, “o problema não está nas leis, mas na política educacional” (PIERRO, 2005, p.24). Se a educação é garantida constitucionalmente, é preciso que ela seja assumida com tal, não somente no discurso, mas com recursos necessários para a sua efetivação. Concordamos com o autor, que sustenta que “para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais, o lugar da educação de jovens e adultos na agenda da política educacional terá de ser revisto” (PIERRO, 2005, p.23). Para tanto, dois desafios devem ser levados em consideração: a formação de educadores para atender a ampliação da oferta escolar e o aumento do financiamento público, visto que os dados mostram que os avanços têm sido modestos e insuficientes para corresponder à demanda de 66 milhões de brasileiros com baixa escolaridade.

Nos dias atuais ainda temos muitos desafios em relação ao acesso e permanência, além de uma aprendizagem significativa de estudantes das camadas populares na escola, principalmente na EJA, na qual seus sujeitos tiveram direitos violados. Faz-se necessário não só viabilizar o ingresso na escola de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, mas proporcionar condições de que os mesmos deem continuidade em seus estudos, com vistas a promover a inserção no mundo do trabalho de maneira mais qualificada e a garantia do pleno exercício da cidadania, para assim, “melhorar o potencial de empregabilidade e/ou geração de renda e, conseqüentemente, a qualidade de suas vidas, de suas famílias e de suas comunidades” (CAMPOS, PEREIRA e FERREIRA, 2016, p. 347).

Nesse sentido, a EJA é uma ferramenta estratégica fundamental para a promoção dos direitos, democratização do acesso à cultura, promoção da equidade entre homens e mulheres, preservação do meio ambiente e da saúde. Segundo a UNESCO (2014), a aprendizagem e educação de jovens e adultos podem se tornar imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias e sustentáveis, já que preparam as pessoas com capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. A participação social “é um instrumento de luta política na defesa dos interesses das

classes sociais populares” (GOMES e OGLIARI, 2016, p. 356), que apesar de limitado, possibilita a transformação da realidade por meio de embates para fazer valer as suas demandas e, de algum modo, intervir nas políticas de Estado.

A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida mostra-se fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais, posto que é uma filosofia “baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (GOMES e OGLIARI, 2016, p.352). Já a educação ao longo da vida, que segundo as autoras deve ser encarada sob a perspectiva da educação popular, deixou de ter como referência a cidadania e passou a focar nas exigências do mercado de uns anos para cá.

A educação popular é um dos instrumentos estratégicos para a transformação social. “Todavia, a educação popular, antes de se tornar lei, é uma prática social presente nos diversos movimentos da sociedade. Antes de se tornar direito adquirido, a educação popular é uma prática social e cultural” (HECK, 2016, p.340). Dessa forma, os conhecimentos produzidos nas escolas devem servir como instrumentos com poder de questionar, influenciar e propor a transformação de estruturas que geram as desigualdades, culminando em novas relações sociais.

A articulação entre os conceitos de educação ao longo da vida e a educação popular geram um amadurecimento conceitual e político, já que um tema internacional, como a educação ao longo da vida, estará sendo discutido sob a perspectiva “experiências ou práticas genuínas, legítimas e libertárias, que refletem um modo peculiar de ser e agir no mundo, exercício de cidadania ativa, resultantes da imprescindível contribuição das experiências da educação popular” (GOMES e OGLIARI, 2016, p.354).

A EJA é uma política educacional e, principalmente, uma política social, uma vez que se configura, de acordo Declaração de Hamburgo, como uma dívida histórica social.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício de cidadania como condição para a plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além do requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça (SESI/UNESCO, 1997).

Devido a heterogeneidade dos sujeitos dessa modalidade, é importante ressaltar que a formação, tanto inicial quanto continuada de educadores, é fundamental para assegurar a garantia do direito a aprendizagem dos adolescentes, jovens, adultos e idosos, que muitas vezes foi negada ao longo da trajetória histórica desse país, marcada por desigualdades.

Paulo Freire refere-se a esses sujeitos como

(...) pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica. Assim sendo, seu nível de renda é muito baixo, insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas como alimentação e moradia. Provavelmente habitam em favelas, cortiços e nas “autoconstruções” da periferia das grandes cidades. Consomem grande parte de seu tempo no transporte e quase não usufruem dos serviços ou espaços de lazer que a cidade tem (que são, de modo geral, pagos e centralizados). Grande parte da população analfabeta é constituída por mulheres, que desenvolvem a dupla jornada de trabalho. (FREIRE, 2001, p.67)

Esse amplo e diversificado conjunto de sujeitos das EJA parece ter um denominador comum: a pobreza e a subtração de direitos fundamentais. Pelo lugar que ocupam na sociedade, mas também por sua origem étnica, por sua diversidade sexual e religiosa, e por carregar traços de sua origem popular (CAPUCHO, 2012, p.35), os sujeitos da EJA sofrem preconceito e discriminação. A autora Marta Khor de Oliveira nos lembra que a EJA não se refere apenas a uma questão etária, mas de especificidade cultural.

Apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O Adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos (...) é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p.59).

Em termos demográficos, a população mundial conta hoje com aproximadamente 7, 2 bilhões de habitantes e 758 milhões não são alfabetizados, o que representa 20% da população segundo dados da UNESCO/2017. No Brasil, há aproximadamente 198,7 milhões de habitantes

e cerca de 13,04 milhões de pessoas não são alfabetizadas, 8,3% da população segundo dados da Pesquisa Nacional por amostra do Domicílio PNAD/2013. Em Belo Horizonte são 54.810 cidadãos e cidadãs que tem 15 anos ou mais e que são não alfabetizados; às 579.740 pessoas com o Ensino Fundamental incompleto e que tem 15 anos ou mais; e às 343.360 pessoas de 18 anos ou mais e com Ensino Médio incompleto. Estes sujeitos totalizam 39% da população de Belo Horizonte. Assim sendo, a EJA mostra-se essencial para reverter os dados acima citados.

Em 2003, o governo federal havia criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com a principal meta de eliminar o analfabetismo no país em 4 anos. O programa não atingiu essa e outras metas e isso indicou (novamente) “a necessidade da consolidação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos organicamente integrada ao Sistema Nacional de Educação” (GT CNAEJA - PBA, 2012).

Em 2009, durante a Sexta Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – VI Confinteia, realizada em Belém, no Pará, foi assinado o Marco de Ação de Belém, documento que traz recomendações e considerações para uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. Fruto de um intenso processo de mobilização e participação internacional, que contou com 144 países membros da UNESCO, o Marco de Ação de Belém foi dividido em sete eixos, sendo eles: alfabetização; político; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco. A partir de análises sobre os avanços da última Confinteia, o documento traz uma série de recomendações para a área da EJA.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidenta da República em 2014 tem vigência de 10 anos e “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”. Uma das metas do plano seria “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. Outra meta seria erradicar o analfabetismo absoluto até o final do PNE e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Em 2019, a taxa de analfabetismo absoluto ainda era de 6,6% e de lá pra cá pouca coisa mudou. Um dos primeiros atos do atual governo do presidente Jair Bolsonaro foi extinguir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), estrutura que se dedicava à EJA. Gradativamente a EJA vinha sendo reconhecida como direito humano, inscrita em legislações e orientações por parte dos governos anteriores. Ao que tudo indica enfrentamos um período de desmonte do que foi construído no plano do governo federal para a EJA. Faz-se necessário, agora mais do que nunca, que os Estados e Municípios mantenham seu dever de assumir a educação desses sujeitos com seus próprios recursos.

Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado, não tendo condições de dar continuidade aos seus estudos. Ao retornar à escola, eles não podem ser submetidos a uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. É preciso respeitar a história do educando, partindo dos elementos que compõem sua realidade, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias... Para conhecer, de fato, os sujeitos da EJA, há que se ouvir suas experiências, suas escalas de valores, seus desejos e significados.

A prática educativa da EJA não tem como foco educativo reproduzir a mesma matriz curricular destinada às crianças e adolescentes, mas articular novas formas de saberes às dimensões formadoras da vida adulta. É sabido que o ser humano tem a capacidade de aprender e se desenvolver ao longo da vida, por meios formais e não formais, pela interação com o meio sociocultural, tecendo sua própria história. Sendo assim, a educação de adultos precisa sistematizar as representações que os estudantes levam para a sala de aula, com base no que construíram ao longo da vida, no reconhecimento dos saberes acumulados pela experiência de vida e em processos educativos não formais, dando sentido às suas experiências.

Os educadores devem investir não só na aprendizagem de novas tecnologias para trabalhar utilizando essas ferramentas aplicáveis em sala de aula e em seu contexto social, mas no estudo de metodologias ativas que ultrapassem a abordagem tradicional e rompam com a ideia de estudantes como mero receptores do conhecimento. Levando em consideração que um dos papéis do educador é organizar situações de aprendizagem de modo que elas sejam

significativas para os estudantes em questão, ele não deve apenas transmitir uma informação, mas, principalmente, provocar, organizar, facilitar ou gerar aprendizado. Ressaltamos que a formação continuada de educadores, prevista inclusive em legislação, deve ser incentivada e promovida pelos governos municipais, estaduais e federal.

O descompasso entre a proposta pedagógica da escola e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos gera desinteresse e evasão. Corroboramos com o argumento de Bordignon, de que é necessário desenvolver metodologias na EJA para o reconhecimento e valorização dos saberes que os estudantes levam pra sala de aula (BORDIGNON, 2016).

Para que a sociedade brasileira reconheça de forma orgânica e institucional as diversidades de saberes dos povos brasileiros, Santos (2016) sugere a implementação de uma política de educação ampla massiva e descolonizadora. O autor demonstra como as relações entre os saberes e os conhecimentos em nosso país são hierarquizados. Isso se deve, em boa parte, à nossa colonização. Ele cita como exemplo o questionamento de como os valores, modos e saberes dos povos de matrizes civilizatórias afro-ameríndias ainda não fazem parte oficialmente do pensamento nacional brasileiro, e questiona quando poderemos considerar encerrada a colonização. Para o autor, ao estabelecer pensamentos pluralistas circulares e orgânicos contra colonizadores, estaremos dando um grande passo rumo ao que podemos chamar de civilização brasileira.

Nesse sentido, a EJA pode ser uma grande aliada, já que preconiza em suas diretrizes o reconhecimento e valorização de saberes dos seus educandos, que foram, em algum momento, e, por diversas razões, excluídos do sistema educacional. Ao reconhecer e trabalhar no domínio desses conhecimentos populares, a escola estará buscando eliminar a hierarquia entre os saberes; estará elaborando grades curriculares de modo participativo e adotando metodologias e formas de linguagens de acordo com as demandas da comunidade.

Partindo do pressuposto de que os processos de formação de professores começam a partir de suas experiências de vida e levando em consideração a necessidade de uma formação continuada, aprender continuamente é um objetivo, uma atividade inerente ao desenvolvimento profissional do professor. Mas, para aprender precisa-se de “necessidade, motivo, objeto, operação, ação e condições” (PRADA, 2016, p.241). Os adultos precisam saber por que

precisam aprender algo antes de começar a aprendê-lo. Eles irão aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida.

Para Arroyo, a “EJA é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2005, p.19). Sendo assim, não podemos desconsiderar que a EJA pode se mostrar um “terreno fértil e propício ao desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas, à participação de diferentes movimentos e atores sociais e uma arena política de luta por direitos” (NETO, 2019, p.34).

Em 25 de maio de 2021 foi publicada a Resolução nº. 01/2021, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. O documento pode ser encarado também como um retrocesso, já que se trata de um retorno a uma visão compensatória e supletiva da EJA. A lógica de padronização contida na Resolução desrespeita as especificidades dos sujeitos e suas diversas necessidades e demandas. O uso dos termos “resgate do tempo” e “idade certa” são, há muitos anos, criticados no campo educacional.

É contra essa perspectiva reducionista que as experiências pedagógicas analisadas nessa dissertação lutam. Conforme destacado no capítulo introdutório, um dos focos das experiências exitosas, objeto de estudo nesta dissertação, é a questão do estigma que paira sobre áreas segregadas dos centros urbanos. Na próxima seção, volto minha atenção sobre essa problemática, tendo como referência os princípios e fundamentos da Educação Popular.

1.3.Educação de Jovens e Adultos em espaços urbanos: pedagogia da periferia em questão

A Educação Popular se constituiu num contexto de transformação, marcada pelo êxodo rural. As áreas periféricas ainda eram espaços embrionários bastante distinto daquilo que vieram a se tornar seis décadas depois. Daí a necessidade de se debruçar sobre esse novo contexto.

Estudos recentes no campo da Educação de Jovens e Adultos têm demonstrado o caráter segregador dos espaços nos centros urbanos. França Junior (2019) estudou a circulação de jovens da cultura funk, identificando pontos segregadores na capital mineira, isto é, jovens interditados em espaços públicos em razão de sua origem social, suas indumentárias e cor de pele. Antunes (2020) debruçou sobre a circulação de mulheres negras, com idade acima de 50 anos, moradoras da Vila Barraginha no município de Contagem. Além do deslocamento da casa para o trabalho e do trabalho para casa, tais mulheres conheciam apenas pontos dos centros urbanos onde se estabelecem o comércio popular. França Junior e Santos (2020) investigaram a mobilidade urbana na perspectiva do direito à cidade. Os autores constataram que a circulação em centros urbanos é consequência de decisões políticas, que são marcadas por interesses públicos e privados e mediadas por tensões de negociações. Para que não sejam dominados por um conceito político forjado em luta social, tantos os grupos que estudam as práticas sociais e culturais em áreas periféricas dos centros urbanos quanto os grupos que formulam políticas públicas precisam compreender a palavra “periferia” sob novos enfoques.

Vale lembrar que um dos pontos de partida dos estudos descritos, de modo sumário, anteriormente, apoia-se no conceito de estigma. Estigma é um conceito sociológico criado pelo canadense Erving Goffman (2004) para designar relações que promovem identidades deterioradas.

O uso da palavra estigma em situações de segregação não é, no entanto, recente, remontando à antiguidade clássica e ao período medieval.

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN, 1983, p. 05).

Cumprе sublinhar, no entanto, que estudo sociológico, tal como desenvolvido pelo autor, sobre estigma não se concentra sobre aspectos depreciativos propriamente ditos, mas

sobre aspectos relacionais que envolvem a segregação, a vergonha e o constrangimento. Um estigma ganha, assim, sentido apenas quando se encontra em oposição a algo. Assim, determinados espaços territoriais e sociais que provocam situações de orgulho, admiração e deslumbramento, são usados para marcar negativamente espaços territoriais e sociais degradados.

O estigma é, antes de tudo, uma linguagem que faça sentido apenas numa relação que suscita vergonha, introjetando-se sentimento de pequenez perante o outro.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. Por exemplo, alguns cargos nos Estados Unidos obrigam seus ocupantes que não tenham a educação universitária esperada a esconder isso; outros cargos, entretanto, podem levar os que os ocupam e que possuem uma educação superior a manter isso em segredo para não serem considerados fracassados ou estranhos (GOFFMAN, 1983, p. 06).

Não há como pensar no estigma fora da relação. Veja mais um exemplo dado pelo autor.

Assim, também, um indivíduo que deseja lutar por seu país pode esconder um defeito físico para que não seja desacreditado. Posteriormente, ele mesmo, amargurado e tentando sair do Exército, pode conseguir admissão no hospital militar, onde se exporia ao descrédito se descobrissem que não tem realmente qualquer doença grave. Um estigma, é então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito (GOFFMAN, 1983, p.07).

Os espaços urbanos podem ser estigmatizados. Os termos favelado, suburbano, barraqueiro são exemplos. Cunhado pelo pensador estadunidense Walter Lippmann, o conceito de estereótipo tem sido, não raro, tomado como sinônimo de preconceito, isto é, um juízo de valor conferido de forma prévia ao contato com outro, tendo como marca uma atitude discriminatória perante pessoas, crenças, sentimentos de grupos que se encontra socialmente em desvantagem (LIPPMANN, 1922)

Tal confusão se estabelece porque a discriminação perpetrada pelo preconceito contém algum tipo de estereótipo, de imagem que congela o outro, subtraindo seu caráter dinâmico e contraditório. Além disso, o estereótipo se baseia também em conceitos depreciativos, tornando-se parte constitutiva dos componentes ligados ao racismo estrutural, à xenofobia e à

intolerância religiosa. No entanto, o estereótipo também opera em direção contrária, fazendo com que grupos, pessoas e lugares sejam tomados, *à priori*, como algo positivo.

Tomaz Tadeu da Silva nos ajuda a diferenciar o estereótipo do preconceito.

No processo pelo qual buscamos conhecer o outro, o estereótipo funciona como dispositivo de economia semiótica. No estereótipo, a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade (SILVA, 1999, p.51).

O mesmo autor afirma que o estereótipo não pode ser considerado como algo simplesmente falso: ele é, acima de tudo, um elemento ambíguo. Por um lado, representa um desejo de conhecer o outro. Por outro lado, é uma maneira de contê-lo. A ambiguidade do estereótipo deve-se também à divisão psíquica que se estabelece entre a fascinação e a curiosidade e o medo que sua existência faz emergir. O estereótipo é a resolução desses impulsos contraditórios. No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização.

Homi Bhabha (2005) complexificou o conceito de estereótipo. Primeiro, porque passou a adotar no campo onde ele se articula de forma mais visível: o poder colonial, marcado pela vigilância e do controle, por medos e fobias. Segundo, porque o estereótipo só pode ser pensado no campo da dominação, da subordinação de um grupo sobre o outro.

O estereotipo, então, como ponto primário de subjetivação no discurso colonial, tanto para o colonizador como colonizado, é a cena de uma fantasia e defesa semelhantes – o desejo de uma originalidade que é de novo ameaçado pelas diferenças de raça, cor e cultura. Minha afirmativa está contida de forma esplendida no título de Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, onde a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado – uma mímica grotesca ou “duplicação” que ameaça dividir a alma e a pele não-diferenciada, completa do ego. O estereotipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite) constitui um problema para representação dos sujeitos em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 2006, p.162).

Tomando como referência as definições atribuídas pelo dicionário às palavras periferia, centro e área nobre, Oliveira e Oliveira (2019), destacam o caráter estereotipado desses termos. Vejamos como os referidos autores trabalham essa questão.

Para Aurélio Buarque de Holanda, a palavra “periferia” diz respeito a tudo que se encontra nas margens, nos arredores de um dado centro, no subúrbio. A palavra margem e a palavra subúrbio, termos evidenciados pelo dicionário, remetem-nos, respectivamente, as palavras **marginais e suburbanos**, ambas usadas, não raro, de forma pejorativas para designar posições de sujeitos (especialmente jovens negros) que residem em áreas periféricas dos espaços urbanos (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2019, p.43).

Os autores partem do pressuposto que as palavras não são neutras e desinteressadas. Elas não apenas descrevem o real, mas dá sentido, inteligibilidade e organização ao mundo prático diário.

Como qualquer expressão, a palavra periferia ganha sentido no campo linguístico quando posta em relação. Assim, torna-se necessário analisarmos outras duas palavras: áreas centrais e áreas nobres, termos que possuem uma significação altamente positivas. Para o dicionário, “centro” é definido como algo principal, como o cerne e o âmago de alguma questão e “nobre”, como fino, distinto, elegante, excelente, magnânimo e honroso. Enquanto nos espaços urbanos, a palavra “centro” remete à ideia de área movimentada, marcada pela presença de diversificados tipos de comércio e prestações de serviços, o termo “nobre” designa áreas residenciais marcadas por ruas e avenidas largas e arborizadas, com presenças de moradias suntuosas e por refinadas empresas prestadoras de serviços (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2019, p.43).

O conceito de periferia toma, nesse sentido, um novo significado. Em vez de se referir aos locais distantes do centro, das áreas nobres da cidade, periferia passa a ser compreendido como um estereótipo, fonte de estigma, de segregação e preconceito.

Observe-se que, embora remeta àquilo que se encontra nos arredores, nas circunjabências de algum lugar, que o termo “periferia”, aplicada às ocupações urbanas, está associada aos locais que são marcados por pobreza e pela falta de segurança, mesmo quando esses locais se encontrem próximos aos centros urbanos. São os casos das vilas, favelas e aglomerados, construídos próximos de bairros luxuosos. No entanto, isso não ocorre com os chamados condomínios de luxo, construídos em locais afastadas dos centros urbanos. Tais áreas são representadas por termos positivos que sugerem riqueza e segurança (condomínio de luxo, condomínio fechado) (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2019, p. 43).

Os autores chamam atenção para o fato de a definição de periferia não possuir nenhuma relação com a questão da distância geográfica. Observe que sujeitos periféricos são representados de forma pejorativa, enquanto os sujeitos das áreas centrais e nobres são descritos de forma positiva. Do ponto de vista empírico, pode-se constatar esse ponto de vista examinando o discurso do comandante da Rota de São Paulo, tenente Coronel Ricardo Nascimento de Melo Araújo, em uma entrevista ao Jornal Estado de São Paulo.

O novo comandante das Rondas Ostensivas (Rota), 1º Batalhão de Choque da Polícia Militar paulista, disse ao portal Uol que policiais que atuam na região nobre e na periferia da capital paulista adotam formas diferentes de abordagem e contato. “É outra realidade. São pessoas diferentes que transitam por lá. A forma de ele abordar tem de ser diferente. Se ele abordar uma pessoa da mesma forma que ele for abordar uma pessoa aqui nos jardins, ele vai ter dificuldade. Ele não vai ser respeitado, disse o tenente Coronel Ricardo Augusto Nascimento de Melo Araújo (CARVALHO, 2017. O Estado de São Paulo)

Se entendermos, como Oliveira (2017), a “periferia” como lugar simbólico, isto é, um local concebido em relação às áreas onde residem grupos socialmente abastados, veremos que esse conceito é relacional. Para além das pequenas atitudes alimentadas pela grande mídia, e pela força da hegemonia do centro, que só existe por fazer oposição e negação à periferia, presenciemos também os diversos impedimentos à cidade aos sujeitos da periferia, sejam eles físicos ou simbólicos.

As fronteiras físicas são, por exemplo, as diversas precarizações do transporte público, que dificultam no atravessamento das fronteiras geográficas instituídas. As barreiras invisíveis contam com os olhares preconceituosos para os corpos periféricos. Diversos impedimentos como esses criam e reforçam as invisibilidades destes sujeitos, corroborando para manutenção das desigualdades que privilegiam o centro.

Por meio de um processo de diferenciação, as áreas periféricas são tomadas como um espaço geográfico degradado, ocupado por sujeitos sociais culturalmente “atrasados”. Entretanto, esse aspecto fica, sobretudo, evidenciado em situações em que os sujeitos oriundos de bairros luxuosos sentem, de alguma forma, que o status quo está sendo ameaçado. Cabe

sublinhar que, enquanto isso não ocorre, os sujeitos da “periferia” permanecem invisíveis no espaço urbano.

A construção de uma pedagogia da periferia surge como possibilidade de humanização das práticas pedagógicas que insistem, em muitas ocasiões, na negação da existência destes sujeitos periféricos e de seus saberes. As representações sociais negativas dos grupos oriundos das periferias urbanas brasileiras, tanto na grande mídia, quanto no imaginário social, precisam ser desconstruídas e isso só será possível se questionarmos a lógica reprodutiva excludente na qual esses sujeitos estão inseridos. Sujeitos que frequentemente também são excluídos na escola, em grande medida por práticas pedagógicas descontextualizadas e desumanizadoras.

De acordo com Oliveira (2009), uma pedagogia da periferia toma como referência teórica a construção de um processo educativo, cujo eixo central é o processo de humanização, comprometido com a afirmação dos direitos humanos dos sujeitos periféricos. Assim, a pedagogia da periferia possui um enfoque emancipatório, centrado nas experiências juvenis locais e seus processos de construções de identidades e subjetividades. Grosso modo, a pedagogia da periferia abrange cinco aspectos distintos e complementares. O primeiro diz respeito à relação entre educador popular e jovens de escolas periféricas. As abordagens educativas precisam estar ancoradas no diálogo e na problematização. Os encontros pedagógicos, nessa perspectiva, precisam ser guiados por perguntas desestabilizadoras, que despertem curiosidades e provoquem novos desafios aos educandos e às educandas.

O segundo aspecto que envolve uma pedagogia da periferia incide sobre o perfil do educador, o qual não pode ser visto como facilitador do processo pedagógico, cuja principal tarefa é transferir conhecimentos. Ele é, nessa perspectiva, um desafiador, alguém que instiga, por um lado, a curiosidade e, por outro lado, problematiza relações sociais de poder. Aqui são indagados os discursos que exibem os aspectos negativos da periferia e omitem seus aspectos positivos. Os estudos sobre as representações da periferia nos jornais e na mídia em geral são pontos de partida para desconstrução dos estigmas que pairam sobre a periferia. Vaz (2007), tomando como referência a cultura periférica, em uma perspectiva histórica, narra a experiência dos jovens ativistas com as práticas de leitura e escrita como forma de resistência nos espaços

urbanos. Trabalhos como esses evidenciam aspectos importantes no processo de construção de identidades juvenis nas periferias urbanas.

O terceiro aspecto que envolve uma pedagogia da periferia incide sobre a relação com o saber. O educador popular, em uma pedagogia da periferia, compreende o conhecimento como uma construção social, fruto de relações de poder. Com efeito, não se busca apenas interrogar as técnicas de construção do conhecimento científico, seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. Em uma pedagogia da periferia, o conhecimento está articulado a questões tais como: “conhecer em favor de quê? conhecer em favor de quem?” O que vale dizer: conhecer contra quê? Conhecer contra quem? (FREIRE, 2011, p. 5). Como não há conhecimento neutro, acredita-se que, subjacente à concepção de transferência de conteúdo, celebrada pelos modismos pedagógicos, encontra-se a noção de que conhecimento é uma coisa ou abstração, com vida própria, sem conexão com indivíduo e sociedade. Todavia, o conhecimento não é, nessa perspectiva, uma entidade autônoma e neutra, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade. Como desafiador do processo educativo, o educador popular tomará como referência as práticas culturais de jovens periféricos em diversas áreas para problematizar a condição juvenil que se encontra submetido. Dessa forma, saberes periféricos subterrâneos, invisibilizados por relações sociais de poder, precisam vir à tona (CRUZ, 2009, p.17).

O quarto aspecto que envolve uma pedagogia da periferia diz respeito à dimensão ética e política da relação pedagógica. A pedagogia da periferia precisa ser pensada com e nunca para os/as educandos/as. Quando isso não ocorre, a violência simbólica, resultado de uma educação bancária, instaura-se, impedindo que os conhecimentos e as experiências discentes emergam no contexto escolar.

O quinto enfoque diz respeito à práxis educativa (teoria e prática vistas como dimensões indissociadas) é parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é a ativismo. A prática docente não se encerra apenas na didática ou em um conjunto de procedimentos alheios às experiências dos/as crianças, adolescentes, jovens e adultos, mas numa dimensão humana, que marca, de forma existencial, vidas e experiências dos/as jovens e periféricos. Consideramos ainda que mesmo

compreendendo o lugar social desses jovens de periferias urbanas, por meio de uma relação de dominação, em que a escola e os professores representam os agentes dominantes e os jovens de camadas populares os agentes dominados, não podemos nos deixar levar por “impasses conexos”, ou seja, “pensar a dominação sem autonomia ou a autonomia sem dominação” (THIN, 2006, p. 52). A partir desse olhar, a pedagogia da periferia pode se tornar, portanto, uma perspectiva educativa que toma como referência as identidades periféricas e formula com e não para os jovens periféricos o seu processo educativo.

1.4.As experiências analisadas nesta dissertação

Nas três experiências em questão, os professores de História se preocupam com a superação das identidades locais deterioradas pelo estigma gerados pela segregação social e racial. Suas propostas educativas buscam dialogar com as lideranças locais, produzindo materiais que não se encontram na BNCC, nem em resoluções como descritas anteriormente.

Os três professores de História se apropriam, para tanto, de fundamentos e metodologias específicas do Ensino de História, valendo-se da perspectiva da história oral e da história local. Vale lembrar que tais professores se apoiam no conceito de recontextualização.

Essa recontextualização consiste essencialmente no estabelecimento de regras sobre qual conhecimento pode ser transmitido e a quem está autorizado a transmiti-lo, quando e em que ritmo deve ser transmitido e assim por diante. O discurso do currículo, não é apenas uma transposição do discurso científico, artístico ou cultural, para o campo da educação. Tampouco se trata apenas de uma questão de “transposição didática”, como querem certas abordagens pedagógicas. As regras que estruturam sua transmissão transformam-no em algo que é substancialmente diferente do discurso original. Essencialmente, essa recontextualização transforma-o num processo de regulação moral (SILVA, 1996, p. 173).

No próximo capítulo, irei me debruçar sobre as apropriações de conceitos da teoria da História efetuados pelos professores, sujeitos das experiências exitosas, que trata esta dissertação. Como veremos, trata-se de uma apropriação pedagógica, que, em certos aspectos, distanciam-se dos fundamentos e princípios da história oral e local trabalhados nos meios acadêmicos.

CAPÍTULO 2

1. ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCADORES DA EJA REALIZADOS NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE A PARTIR DA PERSPECTIVA DO DIREITO À CIDADE

As cidades carregam, com poeira e ruínas, sua própria história. Não contam o passado, mas o “contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas”.
(Isabela Lemos Coelho Ribeiro)

Neste capítulo, analisaremos três projetos pedagógicos realizados em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, tendo como referência a luta pelo direito a cidade, com foco na questão da moradia e na questão socioambiental. Um dos pontos de partida da abordagem foi a análise dos Cadernos Pedagógicos da EJA, Caderno 2, “EJA: Memória e Cidade”, integrante da Coleção “Lendo Mundo, Lendo Palavras”.

O foco de estudo incide sobre a temática da cidade vista pela periferia, uma das marcas distintivas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Tal qual os objetivos dos materiais pedagógicos citados anteriormente, busco compreender como conceitos de memória, mobilidade urbana, barreiras invisíveis, migração, história local, podem ser usados como ferramentas pedagógicas numa perspectiva educativa emancipatória.

O intuito do capítulo é examinar três projetos pedagógicos que tem como eixo a questão do direito à cidade e análise dos impactos ambientais suscitados pelo espraiamento da capital mineira na década de 1980, tomando como base depoimentos de sujeitos da EJA, de lideranças comunitárias e de cuidadoras de nascentes.

Pretende-se assim conhecer melhor as estratégias de práticas pedagógicas que reconheçam os saberes das classes subalternizadas, na perspectiva da educação popular. Além disso, busca-se reafirmar a visão da escola como produtora de conhecimentos, elaborado a partir de demandas específicas.

1.1.O surgimento de Belo Horizonte – Uma análise socioambiental

A atual capital mineira foi planejada em um contexto de transição do regime imperial para o regime republicano. A transferência da capital de Ouro Preto para outro local visava desenvolver a economia regional, transformar a sociedade e promover o progresso moral. Fortemente influenciada por ideias positivistas e higienistas da época, a nova cidade promoveria um distanciamento do passado e a construção de um novo futuro, com ruas e avenidas largas, simetria, ostentação de ornamentação de fachadas de casas e prédios públicos.

Uma comissão técnica ficou responsável por estudar cinco localidades do Estado de Minas Gerais para abrigar a nova capital. Em 1893, o Arraial de Belo Horizonte é escolhido e, um ano depois, cria-se a Comissão Construtora da Nova Capital (CCNC), cuja chefia foi confiada ao engenheiro paraense Aarão Reis. Foi escolhido o atual sítio de Belo Horizonte, devido às características ambientais adequadas que ele reunia para a construção de uma cidade moderna. A abundância e da qualidade das águas na localidade foi algo relevante nessa escolha, já que pretendiam construir uma cidade racional, higiênica e salubre. Belo Horizonte se encontra assentada na Bacia do Rio das Velhas. Em seu território encontraremos as sub bacias do Ribeirão Arrudas e Ribeirão Onça, além de diversos outros cursos d'água.

O Ribeirão Onça é um afluente da margem esquerda do Rio das Velhas e tem como principais afluentes o córrego Cachoeirinha e o Ribeirão Izidora que recebe os impactos diretos da ocupação de Venda Nova e região norte de Belo Horizonte. A Bacia Hidrográfica do Ribeirão do Onça ocupa parte da cidade de Contagem e da região norte de Belo Horizonte é considerada a que mais polui o Rio das Velhas. Sua bacia abriga mais de um milhão de pessoas e em parte dos 36,8 km de extensão do Ribeirão, tem suas margens ocupadas irregularmente, provocando a degradação ambiental ao longo do curso d'água (CBH Rio das Velhas, 2017).

O local escolhido para a construção da nova capital, todavia, não era desabitado, contando com um pequeno arraial, chamado Curral del Rey, com atividade econômica que se baseava no comércio majoritariamente destinado ao abastecimento das zonas mineradoras. Havia, inclusive, uma Igreja Matriz, na região onde hoje se encontra a Igreja da Boa Viagem e o traçado urbano estava em consonância com o sítio e seus cursos d'água.

Figura 4 - Curral del Rei é o arraial situado no local onde, em 1897, implantou-se a cidade de Belo Horizonte



Fonte: Estado de Minas

Para a criação da nova capital mineira, os antigos moradores do Curral del Rey foram sumariamente removidos mediante baixos valores de indenização, que não eram suficientes para adquirir sequer um novo lote na nova e moderna urbe. Pode-se dizer, desse modo, que a concepção de cidade/capital é nitidamente excludente desde a sua gênese, retirando compulsoriamente as pessoas pobres do centro e as levando para as regiões periféricas.

A construção da cidade propriamente dita foi iniciada em 1894, três anos antes de sua inauguração. Os trabalhadores braçais que construíram a nova capital ficaram segregados nesse novo modelo urbano. No planejamento da nova capital de Minas Gerais previa-se, o lugar onde cada coisa deveria ficar, como por exemplo o Bairro ‘Funcionários’, que deveria abrigar os funcionários vindos da antiga capital, Ouro Preto. Aos indesejados restava as periferias, que naquele momento era tudo que estava localizado fora dos limites da Avenida do Contorno.

No plano inicial, a cidade havia sido dividida em zona urbana, zona suburbana e zona rural: a primeira compreenderia a área dentro da Avenida do Contorno, com planejamento de ruas largas e paralelas, áreas verdes e moderno sistema de transporte; a segunda, por sua vez, contaria com uma ocupação não-regular e a carência dos serviços públicos; por fim, a função da terceira consistia em abastecer a capital com alimentos.

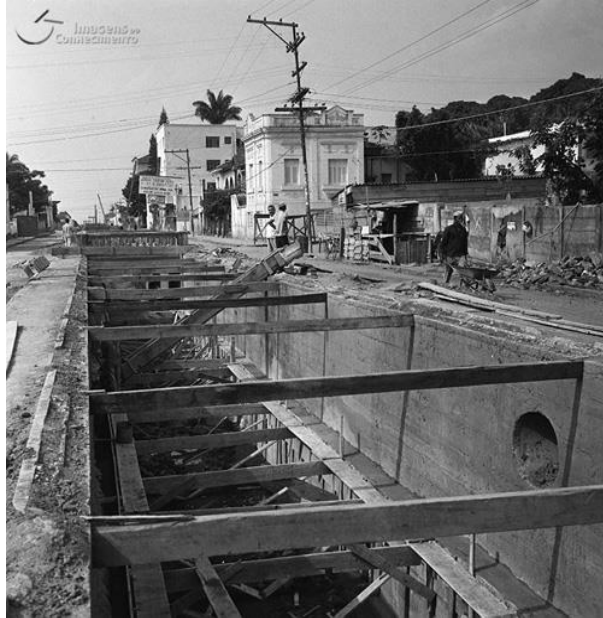
Na elaboração da planta da nova capital, a rede hidrográfica natural não foi levada em consideração fazendo com que fossem realizadas alterações nos caminhos das águas. Aarão

Reis, engenheiro chefe da Comissão Construtora, recebeu muitas críticas por isso já naquela época, pela rigidez do seu traçado e por desconsiderar a topografia e os leitos naturais dos cursos d'água. Havia a previsão de se construir uma estação de tratamento de esgotos, o que não ocorreu, permitindo que o lançamento dos efluentes se desse diretamente no ribeirão Arrudas, desconsiderando todos os preceitos sanitaristas, outrora considerados fundamentais pelos projetistas.

Tentaram controlar os cursos d'água de acordo com um racionalismo geométrico, mas as consequências são sentidas até hoje pela população belorizontina, que frequentemente tem sofrido os efeitos das enchentes nos períodos chuvosos. Ao longo dos anos a expansão urbana gerou maiores intervenções fluviais, já que houve o aumento do despejo de esgotos domésticos e industriais, o que contribuiu para o surgimento de doenças ligadas ao consumo e contato com as águas poluídas. A opção pelo transporte rodoviário nas políticas urbanas do município também foi um fator determinante para continuar a cobertura dos cursos d'água em Belo Horizonte, além da especulação imobiliária. Belo Horizonte é uma cidade que sepulta seus rios e córregos. Segundo a Secretaria Municipal de Política Urbana (SMPU/PBH), 2018 44% do seu território está impermeabilizado.

Ressalta-se que o alto grau de impermeabilização das sub bacias e a massa hidráulica drenada para o canal do ribeirão Arrudas podem ser considerados fatores determinantes no seu transbordamento regular, onde as perdas materiais e humanas ocorrem de maneira frequente há cerca de nove décadas. Nesse sentido, pode-se concluir que o problema dos transbordamentos se deve pela insistência do ser humano em habitar áreas que não deveriam ser habitadas e modificadas, como as planícies de inundação (BORSAGLI, 2019, p. 201).

Figura 5 - Obra de canalização em Belo Horizonte em 1963



Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais

A questão socioambiental que fora posta de lado no projeto de construção de Belo Horizonte tem sido objeto de estudos em pelo menos três escolas de Educação Básica na Regional Norte e Pampulha da cidade. Refiro-me aos trabalhos realizados nas Escolas Municipal Herbert José de Souza, localizada no Bairro Novo Aarão Reis, Escola Municipal Jardim Felicidade, localizada no bairro de mesmo nome e Escola Municipal Anne Frank, localizada no Bairro Confisco. Essas três unidades de ensino vêm, insistentemente, por mais de duas décadas, dedicando-se a projetos educacionais que tem como referência os cuidadores de nascentes e lideranças comunitárias que atuam em questões socioambientais e de moradia. É o que veremos a seguir.

1.2. Belo Horizonte: do planejamento ao espraiamento

Dado o caráter exitoso dos trabalhos realizados nessas escolas, tais experiências educativas foram relatadas num projeto de extensão da Faculdade de Educação da UFMG, conforme podem ser constatadas no segundo volume da Coleção “Lendo Mundo, Lendo

Palavras”. Os autores procuraram examinar a ocupação dos Bairros Jardim Felicidade, Novo Aarão Reis e do Confisco. Antes de analisar o referido material pedagógico, volto a minha atenção para o processo de ocupação da região Norte e do Bairro Confisco.

De saída, vale ressaltar que uma parte da regional Norte e da Pampulha era ocupada por fazendas, sítios e chácaras, muito antes da construção de Belo Horizonte. A ocupação sistemática da região Norte aconteceu de forma gradativa, tendo sido iniciada por volta de 1930s. Na década de 1940, com a aceleração do desenvolvimento urbano, as fazendas começaram a ser divididas em lotes, que, por sua vez, deram lugar aos bairros.

O Bairro Primeiro de Maio ocupava áreas de antigas fazendas do início do século XX. Posteriormente, estas fazendas dariam origem a outros povoados. Antes da instalação do Matadouro Municipal, um dos mais importantes povoados assim surgidos, era o povoado do Onça, onde hoje se localiza o Bairro Aarão Reis, à margem esquerda do ribeirão de mesmo nome. O Onça era o único povoado que aparecia em destaque em mapas da região. A partir de 1930, intensificou-se a ocupação, devido ao grande crescimento demográfico da cidade, que se expandiu para além dos limites da Avenida do Contorno. A ocupação desordenada, provocou a ocupação de áreas inapropriadas para habitação, como encostas íngremes e morros (SOUZA, 2004).

Note-se que o documento acima arrolado apresenta o crescimento demográfico da Regional Norte como algo desordenado. Trata-se, no entanto, de uma perspectiva analítica que desconsidera o caráter desigual e combinado do processo de urbanização das capitais brasileiras a partir da década de 1970.

A esse respeito, vale lembrar, as pesquisas realizadas por Lúcio Kowarick, autor da obra *A Espoliação Urbana* (1979). O referido sociólogo analisou a produção de periferias em São Paulo. Desde então suas pesquisas se tornaram fonte de inspiração para novas discussões sobre estudos urbanos. No capítulo “A lógica da desordem”, o pensador elabora sua argumentação no sentido de que não há crescimento desordenado e caótico nas cidades. O que aparenta ser desordenado tem uma lógica, que fixa sujeitos em um modelo segregador, na tentativa de ordenar o espaço geográfico.

As periferias não possuem infraestrutura urbana adequada por acaso, trata-se, na verdade, de resultado de um desenvolvimento desigual e combinado do processo de urbanização. Se existem desvantagens simbólicas e materiais para a periferia, é porque a riqueza está concentrada nos bairros habitados pelas elites.

Kowarick (1979) ainda ressalta que grandes centros urbanos latino-americanos e brasileiros apresentam o mesmo padrão de expansão territorial, na qual há o alargamento de periferias sem infraestrutura urbana. Independente se a cidade foi urbanizada recentemente ou não, esse padrão vem se repetindo. Essa é a lógica da desordem, favorecida por um modelo de crescimento econômico e urbano que é o mesmo modelo da reprodução da pobreza urbana. Nas palavras do autor:

No processo desordenado de expansão urbana, o setor imobiliário levava adiante a ocupação espacial, guardando imensas áreas mais próximas aos núcleos centrais à espera de valorização, enquanto zonas mais longínquas, sem qualquer infra-estrutura, eram abertas para a aquisição das classes pobres (...) O novo loteamento nunca era feito em continuidade imediata ao anterior, já provido de serviços públicos. Ao contrário, entre o novo loteamento e o último, já equipado, deixava-se uma área de terra vazia, sem lotear. Completado o novo loteamento, a linha de ônibus que o serviria seria, necessariamente, um prolongamento a partir do último centro equipado. Quando estendida, a linha de ônibus passa pela área não loteada, trazendo-lhe imediata valorização. O mesmo ocorreria (e ocorre) com os demais serviços públicos: para servir o ponto extremo loteado, passariam por áreas vazias, beneficiárias imediatas de melhoramento público. Desta forma, transferia-se para o valor da terra, de modo direto e geralmente antecipado, a benfeitoria pública (KOWARICK, 1979, p. 32).

Para o professor de sociologia da UFSCar, Gabriel Feltran, a pobreza segregadora dos setores sociais periféricos e a riqueza das elites “não é um desvio de um pretense modelo virtuosos de desenvolvimento urbano” (FELTRAN, 2017)⁶. Se assim fosse, a falta de infraestrutura e de ausência de planejamento urbano nas periferias seriam resolvidas com emprego de investimentos e técnicas adequadas. A espoliação urbana a que Kowarick (1979) se refere são os modos de produção que geram a reprodução da desigualdade econômica, social e política.

⁶ Trecho do debate “A espoliação urbana: impactos e desdobramentos”, evento realizado em 29 de setembro de 2017 como parte do ciclo “Cebrap 50 anos, obras fundamentais”.

Pode-se dizer que a perspectiva de análise trazidas pelos aludidos autores corrobora com a concepção de urbanização colocada em relevo pelo Caderno “EJA Espaço e Cultura: Direito à Cidade”. Eis um fragmento que ilustra bem esse ponto de vista:

A mobilidade urbana integra uma dimensão simbólica que interfere em diferentes modos de existir, partilhar e interpretar os espaços urbanos. Para pensar a mobilidade na perspectiva do direito à cidade, torna-se necessário compreender a periferia como um conceito relacional, como parte integrante dos binarismos que constituem o pensamento moderno. Uma das características do binarismo é a separação de algo que só pode ser pensado de forma articulada e integrada à realidade mais ampla. Assim, centro/periferia são elementos constitutivos da urbanização que não podem ser pensados de forma separada. Esse binarismo elege como faceta moderna do processo de urbanização as áreas centrais e áreas nobres, enquanto a periferia é descrita como a parte atrasada, subdesenvolvida. (Coleção EJA, 2021, p.30)

Por tudo isso, pode-se dizer que a ocupação da Regional Norte, iniciada na década de 1930 e consolidada na década de 1980, integra a perspectiva de um desenvolvimento desigual e combinado. Assim, não se trata de um crescimento desordenado como nos descreve o conteúdo do site da História dos Bairros de Belo Horizonte, citado anteriormente.

Retomando a abordagem acerca da Regional Norte, pode-se destacar que se trata de uma área empobrecida de Belo Horizonte, conforme dados do Mapa das Desigualdades de Belo Horizonte de 2021. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM, desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é composto de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Os 42 bairros da região Norte encontram-se com os piores índices.

A regional Norte faz limite com as regionais Venda Nova, e Pampulha e Nordeste e com os municípios de Vespasiano e Santa Luzia. Os Ribeirões Onça, Isidoro e Pampulha fazem parte das principais bacias da região, que conta, também, com diversos córregos e áreas verdes. A represa da Pampulha foi criada em 1938, como reservatório de água para o abastecimento da região Norte da cidade, mas não houve nenhuma medida de proteção para seus mananciais, o que acabou poluindo esse importante cartão postal da cidade. A maioria de suas nascentes estão localizadas no território do município de Contagem.

Barrela (2001) define bacia hidrográfica como um conjunto de terras drenadas por um rio e seus afluentes. A Bacia da Pampulha é composta por 44 córregos, sendo que 70% nascem

em Contagem e 30% nascem em Belo Horizonte e 507 nascentes nas duas cidades. A área da bacia é de 97 quilômetros quadrados e a população estimada da bacia é hoje de 400.000 habitantes ⁷.

Retornarei à questão socioambiental na Pampulha, mais adiante, quando irei tratar da experiência educativa na Escola Municipal Anne Frank. A seguir, irei me debruçar sobre as experiências da Escola Municipal Jardim Felicidade e da Escola Municipal Herbert José de Souza, tendo como referência os trabalhos realizados pelos professores Saint Clair Marques e Márcio Lima.

1.3.A experiência de educação socioambiental na Bacia do Baixo Onça e a Educação de Jovens e Adultos

O Ribeirão Onça é considerado o maior poluidor do Rio das Velhas e expõe, de forma incontestável, a degradação de toda a bacia. Conquanto tenha um enorme potencial para lazer e turismo, devido a presença de cachoeiras, praias e ilhas, o Onça esconde sua beleza natural debaixo do entulho, lixo e esgoto. A ocupação da região se deu por famílias que participavam de movimentos sem-casa em Belo Horizonte na década de 1980.

A Unidade Territorial Estratégica Ribeirão Onça localiza-se no Alto Rio das Velhas e é composta pelos municípios de Belo Horizonte e Contagem. A UTE possui uma área de 221,38 km² e sua população chega a 1,3 milhões de habitantes. Os principais cursos d'água da UTE são o Ribeirão do Onça, Ribeirão da Pampulha, Córrego da Ressaca, Ribeirão do Cabral e Córrego São João (CBH RIO DAS VELHAS, 2016).

No Caderno Pedagógico “EJA Cidade: Direito à Memória”, a questão socioambiental na Bacia do baixo Onça é abordada tendo como objetivo instigar a reflexão acerca de saneamento básico: água, lixo e esgoto. Tais elementos, embora sejam fundamentais, não integram, à primeira vista, nosso campo de observação da cidade. Pouco indagamos sobre as nascentes, coletas de lixo e esgoto. A experiência em questão nos provoca a estranhar o

⁷ Dados retirados do portal da deputada estadual, Marília Campos. Disponível em <<http://www.mariliacampos.com.br/secao/a-pampulha-e-uma-bacia-hidrografica-em-bh-e-contagem-com-507-nascentes-44-corregos-e-onde-vivem-400-mil-pessoas>>

cotidiano da cidade, bem como a desnaturalizar nossas práticas sociais, forçando-nos a conceber os/as estudantes como agentes de mudança sociais, voltados para a construção de uma sociedade ecologicamente sustentada.

No primeiro capítulo, os autores nos apresentam as lideranças Dona Ivana, seu Nonô e o Padre Pigi.

Figura 6 - Seu Nonô, um dos primeiros moradores do Bairro Paraíso.



Fonte: O Tempo

Ernesto Soares da Conceição, mais conhecido como seu Nonô, nasceu em 1942 e é um funcionário público aposentado que foi uns dos primeiros moradores do Bairro Paraíso, na Região Leste de Belo Horizonte. Nos fundos do lote de sua família passa um curso d'água afluente do Córrego Navio/Baleia, que, desde que ele chegou ao terreno, em 1947, já era poluído. Hoje, seu Nonô é um ambientalista reconhecido por sua atuação em prol da recuperação do chamado “Córrego dos Joões”, conforme pesquisa abaixo:

O córrego poluído que entra no lote de Seu Nonô é desviado por um sistema construído por ele mesmo para uma caixa onde o entulho é retirado. De lá, o João segue dentro de um tubo subterrâneo que o conduz para fora da propriedade. Dessa forma, as nascentes existentes no quintal de Seu Nonô podem correr limpinhas para o Navio/Baleia. Com esse trabalho, o mobilizador já impediu que mais de 380 toneladas de entulho e 260 m² de plástico fossem parar no leito do Navio/Baleia (PROJETO MANUELZÃO, 2011).⁸

Além disso, ele faz a interceptação do esgoto de cerca de 20 casas da região e considera que essa coleta é fundamental para que o rio consiga se limpar. Seu Nonô teve sua atuação reconhecida quando recebeu o prêmio Hugo Werneck em 2010 e o prêmio Gentileza Urbana em 2011. Eis um depoimento extraído do Caderno Pedagógico “EJA e Cidade: Direito à Memória” que traz o relato do Senhor Nonô sobre essa experiência:

Em 1947, meu pai comprou esse lote. Era barato devido à declividade e dava para fazer cisterna, além de ter o córrego ao fundo. Na época fizeram uma fossa. Só depois descobri que era uma fossa negra. A ocupação desse lugar é do fim dos anos 1950. Eu comprei o outro lote nos anos 60, mas depois houve invasões. Chegaram outros moradores e jogavam o lixo no Córrego dos Joões. Ninguém ajudou a preservar o córrego. Em 1991, saí do serviço do Estado. Tinha dado uma enxurrada e o córrego estava todo sujo, porque a água carrega para cá todo o lixo e entulho. O córrego nasce uns 200 metros acima. Percebi que podia recuperar. Quis resgatar minha infância, relembrar meu tempo de criança. Em seis meses limpei tudo, retirei o entulho, fiz caixa de coleta de esgoto com tubulação hidráulica. Os moradores jogavam de tudo no bambuzal ao lado do rio. Dali tirei centenas de sacos de lixo e 120 caminhões de entulho, mais as caçambas. À medida que eu ia limpando, vieram os passarinhos, os morcegos. Não precisei plantar nada, os pássaros plantaram para mim. Eu só plantei flores para atrair borboletas (CONCEIÇÃO, 2020, p. 31).

A aposentada Ivana Eva Novais de Souza, falecida em 2018, foi outra militante pelo meio ambiente e cuidadora de nascente. Moradora do Bairro Vale do Jatobá, na região do Barreiro, ela foi uma das fundadoras do Projeto Manuelzão e do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio das Velhas e fez uma série de trabalhos de conscientização ambiental junto à comunidade.

Nós tivemos a oportunidade de ver um outro mundo, de uma outra forma. Então temos que caminhar enquanto as pernas aguentarem. E caminhar com firmeza e cuidado para não ser atropelado pelo progresso, que é muito bom, mas não pode passar por cima de certas coisas. Acho que Progresso e sustentabilidade podem andar juntos. Por

⁸ O site estava fora do ar quando fui referenciar este trabalho, portanto, não há dados mais completos da referência.

exemplo, construir um conjunto habitacional não tem que ser exatamente em cima de nascentes. O Capitalismo ignora e atropela tudo. O homem precisa ser menos capitalista e mais humano (Informação oral)⁹.

Dona Ivana dedicou parte de sua vida desenvolvendo trabalhos em prol da melhoria do meio-ambiente.

Figura 7 - Dona Ivana, falecida em 2018, foi militante pelo meio ambiente e cuidadora de nascente.



Fonte: O Tempo

As vidas do Sr. Nonô e Dona Ivana, segundo os autores, são exemplos de cidadania, participação civil e luta pelo meio ambiente na bacia do Ribeirão Arrudas. Seus depoimentos

⁹ Entrevista concedida aos professores pesquisadores Saint Clair Marques da Silva e Marcio Lima.

nos permitem inferir que, além de “pessoas-livros”, são cidadãos que acreditam que a mudança seja possível. Trata-se, pois, de sujeitos históricos que, embora não apareçam nos documentos oficiais, contribuem, com suas ações, para a construção de uma nova sociedade.

Pier Luigi Bernareggi, conhecido como padre Pigi, foi um padre italiano que se mudou para o Brasil em 1964. Falecido em 2020, ele ocupa um lugar central na luta por moradia em Belo Horizonte na década de 1980 e 1990. Foi coordenador diocesano da Pastoral Metropolitana dos Sem-Casa e ajudou na fundação mais de dez igrejas e cerca de trinta mil moradias na periferia.

Padre Pigi abraçou a causa dos moradores de favelas e dos sem-casa, participando ativamente do assentamento e da conquista de títulos de propriedade para milhares de famílias da capital e região metropolitana. Empenho que lhe rendeu prisões, ameaças de morte e muitos desafetos (COUTINHO, 2012. Estado de Minas).

O aludido religioso participou ativamente do processo de construção do Bairro Jardim Felicidade, local onde se encontra estabelecida uma das escolas que tem se dedicado ao projeto de educação socioambiental.

Figura 8 - O padre italiano Pigi, figura central na luta por moradia em Belo Horizonte.



Fonte: Revista Passos

O Bairro Jardim Felicidade, onde se localiza a escola que o professor Márcio Lima trabalha, foi construído sobre a orientação do padre Pigi com o sistema de autoconstrução, na

qual a mão de obra para construir as casas é fornecida pelos futuros moradores do local. “As classes trabalhadoras foram fixadas na “periferia”, construindo, elas mesmas, nas horas de folga com a ajuda gratuita de parentes, vizinhos e conterrâneos, as suas casas próprias” (KOWARICK, 1979, p. 39).

Vários estudantes da EJA, que residem na periferia, participaram desses mutirões de autoconstrução e podem prestar seu depoimento, conforme demonstrado pelo trabalho realizado pelos professores Márcio Lima e Saint Clair Marques. Uma pesquisa dirigida por Carlos Lemos mostrou que 88,5% das casas da região periférica pesquisadas foram construídas pelos próprios moradores (KOWARICK, 1979). A prefeitura ficava responsável por abrir as ruas, pelo projeto urbanístico, pela topografia etc.

Algumas pessoas ganharam o material de construção de órgãos governamentais, outras não. A solidariedade é um traço que se destaca nessas comunidades, segundo o depoimento de moradores. Um ajudava o outro como podia. “A construção da casa própria, através da ajuda mútua, constitui a única possibilidade de alojamento para os trabalhadores menos qualificados, cujos baixos rendimentos não permitem pagar aluguel” (KOWARICK, 1979, p.41). Padre Pigi relatou como funcionava a organização:

Antes de começar, na semana anterior, os grupos treinavam o que iam fazer, uma coisa muito bem organizada. Uma firma da prefeitura rodava só pra conferir, quando via algo errado, ia lá e explicava. Mas todo mundo que é pobre, todo mundo sabe construir suas casas. Sabe muito, até com exagero. Então, na primeira semana, material para fazer o alicerce. Começava sábado de manhã até domingo seis horas da tarde. Tocava a sirene, parava todo mundo e vem para a reunião. De seis às sete horas da noite se verificava quem fez o serviço direitinho e quem não fez. Quem não fez saía fora e o próximo que estava na lista entrava no lugar dele. Não aceitávamos de forma nenhuma que a família não fizesse o que tinha que fazer. Com parentes, com amigos, com o papa. Eu mesmo ajudei a fazer alicerces. Segunda semana, paredes até a metade. Terceira semana, respaldo. Quarta semana, telhado. Um telhado naturalmente pobre. Quinta semana, água e luz. Na última semana, que seria a sexta semana, eles pintavam a frente. Imediatamente, entrava na casa, porque se não entrasse, outra família entrava e ele voltava para o último lugar da lista. Então as pessoas eram tiradas do aluguel, tinham casa, com quatro cômodos, porta, janela, pia, tanque, água, luz, telhado de amianto. E com o dinheiro que economizavam do aluguel iam melhorando a casa. (Informação oral de Padre Pigi, 2020)

Com as novas construções e o aumento da população naquele local, veio também a degradação ambiental, já que não havia ainda uma infraestrutura adequada para abrigar aquele

contingente de pessoas. O esgoto era jogado diretamente nos córregos, ribeirões e rio, os poluindo. Hoje, essas mesmas pessoas que participaram dos mutirões de construção, se envolvem em processos de revitalização de espaços que acabaram sendo degradados ao longo do tempo, junto com outros importantes parceiros, como as Universidades.

A história do Bairro Jardim Felicidade se parece com a de tantos outros bairros de Belo Horizonte, que foram construídos num contexto de espraiamento da cidade. Segundo Daiana Silva e Adelson França Jr., na obra Caderno Pedagógico “EJA Espaço e Cultura: Direito à Cidade”:

Segundo Maricato (2015), o termo espraiamento está relacionado à expansão horizontal das cidades antes mesmo de se alcançarem uma densidade demográfica ideal em áreas previamente construídas. É nessa lógica que acabam aparecendo os denominados bairros-dormitórios, que são construídos em espaços territoriais afastados do centro das cidades (OLIVEIRA, 2020, p.51).

Com o êxodo rural, verificado nos anos de 1960 e 1970, houve um grande surto demográfico em Belo Horizonte, que culminou num déficit habitacional. A população de baixa renda que não pode pagar pelo preço de um imóvel no centro ou próximo do centro são impelidas para a periferia. Segundo depoimento de Padre Pigi, “até então a região norte era considerada uma espécie de lixo, onde os miseráveis iam pra lá”¹⁰.

O Jardim Felicidade surgiu a partir de um movimento organizado para requerer o direito à moradia. Líderes comunitários ligados à comissão pastoral da terra reivindicaram a desapropriação e doação do terreno “Fazenda Tamboril” para pessoas sem casa. A AMABEL (Associação dos Moradores de Aluguel de Belo Horizonte) surgiu na década de 1980 como um movimento que lutava pela casa própria e organizou a divisão da área desapropriada em lotes.

Ocuparam o local famílias dos bairros dos 1º de Maio, Aarão Reis, Suzana, Floramar, São Bernardo, Lagoa e região, indicadas pela AMABEL e pelo Padre Pigi. Moradores do Conjunto contam que Padre Pigi teve papel fundamental, na atuação junto AMABEL e a PBH, desde a desapropriação do terreno até à formação do loteamento. Na época, a atuação da AMABEL na área fez com que o Conjunto fosse apelidado de MABEL (UFMG, Projeto Sol).

¹⁰ Entrevista concedida aos professores Márcio Lima e Saint Clair Marques.

A mão de obra para a construção ficou a cargo das famílias que recebiam os lotes e alguns receberam a doação dos materiais de construção. Contudo, vieram outras questões que não haviam sido planejadas, como saneamento básico e “o bairro é atravessado por um córrego onde era jogado esgoto, lixo, dejetos e animais mortos”, segundo o portal Jardim Felicidade. Em 2016, o então candidato à prefeitura de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, visitou o local e percebeu “o sofrimento de quem reside às margens do Córrego Tamboril, que se transformou num esgoto a céu aberto”, conforme site oficial do político.

Assim como esse Córrego foi poluído e afetou a saúde e a qualidade das pessoas que ali residiam, outros afluentes passaram pela mesma situação, como o Ribeirão do Onça. Quem conta essa história no Caderno Pedagógico “EJA Cidade: Direito à Memória” é Itamar de Paula Santos, líder comunitário, educador popular, morador e ativista das ações desenvolvidas em prol do baixo Onça. Ele foi um dos idealizadores do COMUPRA (Conselho Comunitário Unidos pelo Ribeiro de Abreu), uma entidade comunitária sem fins lucrativos criada pela comunidade do Bairro Ribeiro de Abreu em 2001, que visa denunciar mazelas da região e cobrar ações governamentais. Eles unem a sustentabilidade e a luta por moradia digna, promovendo uma transformação na região do Baixo Onça, realizando ações em benefício da população local e do patrimônio natural.

Considera-se região do Baixo Onça a porção da bacia que se encontra em leito natural, a partir da cachoeira entre os Bairros Novo Aarão Reis e Ouro Minas, até a sua foz no Rio das Velhas. Após o vertedouro da Lagoa da Pampulha próximo ao aeroporto, o ribeirão Pampulha segue na direção leste da bacia, que encontra com o córrego Cachoeirinha. A partir desse ponto o curso d’água recebe o nome de ribeirão Onça. Aqui estamos falando então do início do território conhecido por Baixo Onça (Alto Onça: nascentes em Contagem; Médio Onça: região da Pampulha). Mas o COMUPRA nomeou como baixo Onça a sua área de atuação, ou seja, logo após a cachoeira do Novo Aarão Reis.

A atuação do COMUPRA alcançou várias conquistas, como a duplicação e iluminação da Rodovia MG 20, realocização de 600 famílias que estavam em área de risco e de outras 400 famílias que estavam em áreas de risco muito alto, além da ocupação coletiva das margens do

Ribeirão Onça com área de lazer e convivência, campinho, horta comunitária e produção da agroflorestal, entre outros.

Os integrantes do Conselho são as pessoas da comunidade, parceiros, igrejas, comerciantes, e simpatizantes com a luta em prol da região, e integrantes do Movimento Deixem Onça Beber Água Limpa, que procurou formular uma rede de intercâmbios e centralizar as discussões, as práticas, os saberes e os conhecimentos do COMUPRA e de outras instituições que se juntaram: “o Comitê da bacia do Velhas, o Subcomitê do Onça, o projeto Manuelzão, a Rede de Intercambio, a COPASA, instituições de ensino, entre outros”.

O movimento “Deixem o Onça Beber Água Limpa” promove reuniões periódicas e ações durante o ano, como um evento anual itinerante que tem uma programação voltada para a saúde, educação ambiental e lazer, composta por exposições, rodas de conversas socioambientais, oficinas, tendas de informação e formação, brincadeiras e shows. No evento, que atrai centenas de pessoas, são discutidas antigas demandas da comunidade e traçados planos para o futuro. São propostas ações de requalificação socioeconômica, ambiental e étnico-racial. Com a pandemia do novo coronavírus o evento anual passou a acontecer de forma online, tendo ocorrido nesse formato em 2020 e 2021. No ano de 2022 acontecerá o 14º evento.

O COMUPRA enxerga as potencialidades que Ribeirão do Onça e os bairros do entorno apresentam para enfrentamento do empobrecimento daquela região, que lida com e ausência de recursos básicos e alto índice de violência. A valorização das riquezas naturais e dos atributos histórico-social e cultural do Baixo Onça são importantes não só para as pessoas que ali residem, mas para Belo Horizonte como um todo. As principais comunidades do Baixo Onça são: Ouro Minas/Vila Fazendinha, Novo Aarão Reis, Belmonte, Novo Tupi, Novo Lajeado, Conj. CBTU, Quilombo Mangueiras, Ribeiro de Abreu, Conjunto Ribeiro de Abreu, Casas Populares, Monte Azul e Maria Tereza.

Em 2016, a sede da fazenda Capitão Eduardo foi conquistada pela comunidade para abrigar a sede do COMUPRA, onde são realizadas oficinas gratuitas, produzidos artigos que geram renda, melhores oportunidades e melhoria da autoestima dos moradores. Há ainda ocupação coletiva e comunitária de espaços públicos, com a recuperação da mata ciliar das margens do Ribeirão Onça e construção de áreas de lazer e convivência. Os benefícios

alcançados não atingem apenas o baixo Onça, mas o Rio das velhas e conseqüentemente o Rio São Francisco.

Os professores Márcio Lima e Saint Clair Marques buscaram informações sobre os processos de ocupação e degradação ambiental da região em fontes jornalísticas, artigos científicos e conversas com ambientalistas. Depois desse processo, cruzaram as informações com depoimentos de lideranças locais e estudantes da EJA que participaram desses processos. Os saberes e vivências dos/as estudantes/as da EJA são levados em consideração no movimento “Deixe o Onça Beber Água Limpa”. Embora se trate de uma experiência local, os autores, ao registrar essas experiências no Caderno Pedagógico “EJA Cidade: Direito à Memória”, nos permitem vislumbrar alguns caminhos possíveis para se trabalhar em uma perspectiva emancipatória em áreas segregadas socioespacialmente.

1.4.Do “Confisco” da identidade local ao orgulho do pertencimento à “quebrada”

O capítulo 3 do Caderno Pedagógico “EJA Cidade: Direito à Memória”, aborda um projeto realizado na Escola Municipal Anne Frank, localizada no Bairro Confisco, em Belo Horizonte. Segundo Rosane Corgosinho (2019), a região do Confisco, que pertence à regional Pampulha, apresentou o menor Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte - IQVU/BH da Regional Pampulha em 2014 e constitui-se no território de maior vulnerabilidade da referida regional do município, conforme o Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte – IVJ/BH, publicado em 2016.

Esse bairro faz divisa com o município de Contagem e estar na fronteira configura-se como fator dificultador no diálogo entre a comunidade e o poder público, conforme apontam as fontes encontradas no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH) e os relatos orais de moradores. Tais dificuldades também aparecem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

A Escola fica em uma área limítrofe entre os municípios de Belo Horizonte e Contagem, sendo que a maioria dos nossos alunos mora em Contagem. Muitas são as conseqüências de se “viver no limite”: o posto de saúde mais próximo não atende aos moradores de Contagem; o Conselho Tutelar restringe o seu atendimento à uma área de jurisdição, seguindo um mapa que delimita as ruas de

abrangência no município de Belo Horizonte, acontecendo o mesmo com todos os programas de atendimento à criança e ao adolescente (PPP, 2017, p.5).

O relatório elaborado pela prefeitura de Belo Horizonte em 1992 possui fotografias da condição das moradias e ruas do bairro, correspondências de cunho administrativo, relatórios técnicos, mapas e demais documentos. Ressaltam-se, em vistoria feita em 1992, trincas nas casas da parte alta do conjunto e também erosão. Um documento encaminhado pelos moradores do Confisco solicitando providências ao governo do Estado, às prefeituras de Belo Horizonte e Contagem, às CPI'S das Câmaras das duas cidades e à Assembleia Legislativa, relata que várias casas já tinham caído, que algumas estavam com estacas escorando paredes e telhados e que 23 famílias viviam acampadas em dois lotes, sem as menores condições básicas.

Na troca de ofícios entre a Prefeitura de Contagem e a Prefeitura de Belo Horizonte, fica claro que ninguém se assume responsável pela área que estava em situação de risco, criando um verdadeiro jogo de “empurra-empurra”, como dizem os moradores no dossiê enviado.

Segundo um trabalho escrito por uma aluna, Josiane Gomes, da escola Anne Frank, ao qual tive acesso: Eram tantos problemas na parte alta do conjunto que ninguém queria resolver, alegando que no mapa aquela região pertencia à cidade de Contagem. A Prefeitura de Belo Horizonte dizia que a responsabilidade era de Contagem e a de Contagem que era de Belo Horizonte [...], como filho feio não tem pai, ficamos por anos abandonados. (MINTZ, 2005, p. 9520).

Observa-se que a estudante evidencia, com propriedade, a questão de se viver em áreas limítrofes. Tal situação não ocorre apenas entre municípios. Pode-se verificar em territórios que se encontram entre dois Estados distintos e até entre dois países (ANTUNES, 2014).

Cumprido destacar que o Bairro Confisco é relativamente novo, datando do final de 1980. Sua origem remonta ao período de espraiamento da cidade de Belo Horizonte e das lutas pela construção de moradias populares. Tal como os Bairros Jardim Felicidade e Novo Aarão Reis, destacados anteriormente, o Bairro Confisco é também um desdobramento de uma das ocupações da Igreja São José na década de 1980.

A experiência de ocupação do adro da Igreja São José está na origem do bairro Novo Aarão Reis. Após tentativas sucessivas de promover ocupações em terrenos municipais e no prédio da própria Prefeitura, sem obter nenhum tipo de acordo com o

poder público, 635 famílias oriundas de diversos bairros de Belo Horizonte, moradoras de aluguel, com o apoio de entidades gerais do movimento popular, criam uma cooperativa habitacional e promovem a ocupação da Igreja São José, que, pela localização central, propiciou muita visibilidade ao movimento. A partir de um processo de negociação com os governos municipal e estadual, as famílias são remanejadas nesse mesmo ano para três acampamentos onde, mais tarde, já na gestão da Frente BH Popular, são assentadas definitivamente através da urbanização dos assentamentos e da construção das moradias (PPP, 2017, p. 65).

Com a chegada de expressivos contingentes populacionais à capital mineira, a moradia se tornou uma questão política que precisava ser enfrentada pelo poder público. Na medida em que as lutas populares por moradia se intensificaram, a PBH se viu obrigada a responder a essas demandas, encaminhando integrantes de lutas para as áreas de antigas fazendas que haviam sido expropriadas. De acordo com pesquisa realizada por Freitas:

Quando o governo Ferrara inclusive implantou seus primeiros programas habitacionais aqui, que era uma bandeira nacional, veio do governo federal recursos para a produção de habitação popular na época e a URBEL passou a ser esse órgão gerenciador desse recurso e implantação dessas propostas de conjuntos horizontalizados, como foi o caso do Philadelphia, Taquaril, Felicidade, Confisco, Paulo IV, quase 10.500 famílias na época foram assentadas em conjuntos horizontais, articulados pela prefeitura local com apoio financeiro do governo federal (FREITAS, 2015, p. 128).

Assim, cerca de sessenta famílias passaram a ocupar o espaço, aguardando que a Prefeitura de Belo Horizonte cedesse material para iniciarem a construção das casas. Logo depois chegaram mais cem famílias provenientes do acampamento do Conjunto Mariquinhas, que ocuparam as áreas remanescentes, as mais altas e acidentadas do terreno.

De acordo com pesquisa da URBEL – Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte, Núcleos de Movimento dos “Sem-casa” ocuparam a Igreja São José por alguns dias para pressionar negociações com o Estado, através da COHAB MG – Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais, para conseguirem um lugar para morar. 350 famílias foram assentadas no Confisco e 158 no Ribeiro de Abreu. Em 22 de julho de 1991 aconteceu outra ocupação das escadarias da Igreja de São José, onde os manifestantes permaneceram por 30 dias.

Segundo depoimento de Antônio Cosme Damião Pereira, mais conhecido como Toninho da FAMOB (Federação de Associações de Moradores de Bairros, Vilas e Favelas de Belo Horizonte):

“o governo não dialogava, a gente começou a trabalhar a ideia de ocupar o órgão público, então nós fazíamos a ocupação, dava a repercussão necessária e quando não tinha uma resposta definitiva do governo sobre o tratamento daquela reivindicação nós ocupávamos o centro da cidade, uma secretaria, porta de prefeitura, porta de ação comunitária, Igreja São Jose, chegou num ponto que nós nem, nós levantamos as áreas, colocava na imprensa que as áreas estavam sem cumprir sua função social, nós ocupávamos direto sempre, porque isso dava repercussão todos os dia, enquanto durasse o acampamento aqui a repercussão era boa... Assim foram as três ocupações na Igreja São José.”

L – “Foram em 83 não?”

AC – “Foram em 84, 89, 90, nós ocupamos o centro, depois polícia veio pra cima, nós ocupamos a Igreja São José, a primeira ocupação da Igreja São José foi em 84, 85 quando nós tiramos um dia municipal de luta pelo direito à moradia, ocupamos o centro, a polícia não nos deixou ficar acampados no centro, ocupamos então a Igreja São José. Nessa ocupação ficamos quase 63 dias, quase 600 famílias” (FREITAS, 1983, p. 126).

Conforme depoimentos mencionados, as informações sobre os acampamentos na Igreja São José, são desconstruídas. No projeto pedagógico realizado no Bairro Confisco os/as estudantes perceberam o mesmo movimento ao entrevistar as líderes comunitárias. Não passou despercebido pelos/as estudantes a divergência das narrativas das pessoas-livro acerca da figura de Newton Cardoso, governador de Minas Gerais na época da ocupação do terreno que hoje é o Bairro Confisco. Algumas entrevistadas tem o antigo governador na mais alta estima, pois o consideram caridoso por ter doado o terreno, enquanto outras moradoras questionam o fato da falta de infraestrutura quando foram encaminhadas para o terreno e outras veem a ação como populista.

O que fica claro é que distribuição dos lotes no Confisco às famílias que reivindicavam moradia em Belo Horizonte seguiu critérios pouco claros e eles foram entregues sem que houvesse qualquer infraestrutura urbana. As primeiras moradias eram improvisadas em lonas, o esgoto corria a céu aberto e o abastecimento de água dependia de caminhões pipa, que iam raramente. Segundo o depoimento de uma estudante, as famílias usavam a água da nascente existente ali.

O conjunto foi todo planejado com espaço para a construção de escola, centro de saúde, igreja e um posto policial, sobrando um terreno com uma área verde com várias qualidades de fruta e uma bica que usávamos para lavar roupas, tomar banho e mesmo cozinhar, pois nem sempre o caminhão pipa aparecia. [...] Nessa época ainda podíamos gozar de um lugar que muitos não conheceram, pois atrás do conjunto, indo para o São Joaquim, existia uma pequena cachoeira onde muitas

vezes fazíamos piquenique além de lavar roupas, tinha muitas pedras e dava para as crianças brincarem (MINTZ, 2005, p. 9520).

A construção de novas moradias foi fruto de muitas lutas das camadas populares e trouxe alívio para quem vivia de aluguel. Se, por um lado, a luta por moradia criou laços de solidariedade e fortaleceu o valor do trabalho em mutirão, por outro lado, a inobservância de preceitos mínimos de preservação ambiental conduziu à contaminação de córregos e rios, que foram severamente inundados por dejetos humanos. Sem investimentos em saneamento básico (água tratada, coleta de lixo e tratamento de esgoto), as novas moradias causaram grande impacto sobre o meio ambiente.

Mintz (2005) destaca que a existência de uma grande voçoroca no Confisco propiciou o acúmulo de lixos e o abrigo de diversos animais, formando o “buracão”, como ficou conhecido um imenso buraco que existia no bairro. Isabel de Lana Gomes, uma das fundadoras do bairro, em depoimento coletado em entrevista feita pelos próprios estudantes, afirma:

É como eu digo, é um buracão mesmo, muito sujo, né?! Que tinha... Era uma coisa muito difícil pra gente, cheia de rato, sujeira, lamas, aí depois quando foi acontecendo o orçamento participativo, a gente foi conseguindo uma melhoria para o Confisco, hoje quem vê, num fala o que era aqui há 26 anos (informação verbal).

Durante a entrevista Isabel chega a mencionar a existência de um chafariz no bairro: Bem difícil quando adoecia alguém, né, não tinha condições de um meio de transporte para que fosse socorrido, inclusive, eu não sei dizer a quantos anos, chegou uma mulher a morrer perto de um chafariz que tinha na rua "Z", praticamente por falta de socorro (informação verbal). As incalculáveis dificuldades trazidas pela ocupação sem infraestrutura adequada fizeram da solidariedade um traço marcante na comunidade do bairro, segundo os relatos das moradoras. Muitas pessoas chegaram até lá através de lutas de associações, que, ao longo do tempo, foram se multiplicando para reivindicar infraestrutura básica junto aos órgãos competentes.

De acordo com a pessoa-livro Maria das Graças, a primeira associação de moradores criada para representar os interesses da comunidade foi a Associação Pró-Melhoramentos do Conjunto Confisco, criada em 1993. A comunidade compareceu a várias reuniões do Orçamento Participativo para lutar por melhorias para o bairro. Os Orçamentos Participativos

(OP) da Prefeitura de Belo Horizonte foram implantados em 1994 por iniciativa do então prefeito Patrus Ananias. Segundo Araújo, essa gestão considerava a participação popular “como fundamental para o aperfeiçoamento da democracia, contribuindo para promover justiça social e a democratização das políticas públicas, buscando a corresponsabilidade na gestão da cidade”.

E mais:

Vale ressaltar que o OP é considerado um arranjo institucional inovador de participação popular, por meio do qual o cidadão participa diretamente do processo decisório das políticas públicas, visando a uma melhor distribuição dos recursos orçamentários em obras que beneficiem, principalmente, estratos sociais menos favorecidos, que vivem em bairros da periferia ou em áreas vulneráveis dentro da cidade (ARAÚJO, 2012, p. 22).

Nesse sentido, o Orçamento Participativo proporciona a participação do cidadão nas decisões da alocação e distribuição de recursos municipais. Isso quer dizer que a população de favelas, vilas e conjuntos habitacionais decide, por meio de votação, quais são as obras prioritárias a serem realizadas pela Prefeitura na sua comunidade. E foi dessa forma que a Praça do Confisco, localizada em frente à Escola, foi construída no lugar do chamado “buracão”. Os depoimentos de moradoras mais antigas reforçam a ideia de falta de infraestrutura e sujeira dos primórdios do bairro e de como o espaço se modificou ao longo do tempo.

“Essa Praça, esta rua, as ruas do bairro aqui eram uma ruas que não tinham asfalto, tinham muitos buracos, não tinha saneamento básico... num tinha nada! Onde hoje eu moro, muitas pessoas nem queriam o lote, porque era um lote muito defasado, né... por ser em frente ao buracão... era um buraco que era cheio de ratos, de muitos lixos, né... embora, tinha uma história que tinha umas nascentes.” (Informação oral de Dona Graça – Pessoa-livro do Bairro Confisco).

“No início foi muito difícil pra todos que chegamos. Não tinha ônibus, como até hoje é dificultoso pra nós que moramos na parte alta. Não tinha água, não tinha luz... [balança a cabeça negativamente] muito difícil” (Informação oral de Dona Isabel - Pessoa-livro do Bairro Confisco).

“...também tem o problema do lixo, a gente que era obrigada a jogar no buracão. Com muita dificuldade conseguimos uma caçamba. A caçamba era na esquina da rua ‘R’, lá embaixo, esquina com rua ‘K’” (Informação oral de Dona Maura – Pessoa-livro do Bairro Confisco).

Desde o princípio, foi estabelecida uma ligação entre a praça, a comunidade do Confisco e a escola, que a utiliza para celebração de festas, aulas de Educação Física e atividades do

Programa Escola Integrada, que antes eram feitas no interior do colégio. A história da Praça do Confisco foi tema de um videodocumentário produzido pelos alunos do Núcleo de Animação e Vídeo da Oficina Guernica Digital, no âmbito do Projeto Guernica. Tal projeto foi criado no ano 2000 pela Prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com o Centro Cultural UFMG e a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP). Tinha como principal objetivo a inserção dos grafiteiros da cidade e possuía vários núcleos distribuídos pela cidade, sendo um deles na Escola Municipal Anne Frank. Destaca-se que:

O Projeto Guernica foi extinto. Entretanto, os alunos que dele participaram estão atualmente trabalhando com desenho gráfico, pintura, cursando faculdade e exercendo, com isso, sua cidadania. Tal fato traz em evidência a contribuição positiva da escola na vida de seus alunos, oferecendo-lhes oportunidades para que possam continuar a desenvolver seu potencial (PPP, 2008, p.23).

O fortalecimento do vínculo entre a comunidade e a escola se deu muito em função da gestão escolar, que desde o princípio abriu as portas para a efetiva participação da comunidade. Esse envolvimento vai além de reuniões e usos do espaço, pois engloba a atuação do colegiado, a preparação e o desenvolvimento de algumas atividades, como jogos, gincanas e projetos. Desse modo: A escola Anne Frank acredita no pensar global e o agir local. Através dos projetos pedagógicos que são realizados pelos professores e dos projetos institucionais da escola, sempre fazemos a opção de trabalhar junto com a comunidade (VICENTE, 2017).

A presença de Sandra Mara de Oliveira Vicente, pedagoga com especialização em orientação educacional e supervisão escolar, tornou-se essencial para essa relação. Formada em 1984, ano que iniciou a docência como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, começou a trabalhar como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Anne Frank em 1992. Ficou no cargo até 2011 e em 2012; assumiu a direção da escola, juntamente com Lucilaura Simões, permanecendo até o ano 2017. A então diretora Sandra e o professor Moacir possuíam forte vínculo profissional e também compartilhavam do mesmo ideário pedagógico. Por essa razão, a diretoria da escola possibilitou a realização do projeto apoiando o seu desenvolvimento em todos os âmbitos, seja em viabilizar parcerias externas à escola, cedendo câmeras fotográficas e demais materiais, solicitando a autorização dos responsáveis para o trabalho de campo dos alunos etc. Sobre a ex-diretora Sandra, o professor Moacir ressalta: Acho que nossa

escola tem o privilégio de ter a Sandra como gestora. É certo que existem problemas, pressões, cobranças, mas acho que ganhamos imensamente mais com ela. Ela é defensora e incentivadora da metodologia de projetos. Acredita nisso (FREITAS, 2017).

Nesse cenário, a escola constitui um espaço expressivo de atuação política da comunidade, e, desde o começo, pode ser compreendida como um lugar de acolhimento e articulação dos agentes e movimentos de transformação da população local. Seu terreno foi doado pelo médico Marx Golgher, que foi diretor da Federação Israelita de Minas Gerais. Devido a sua origem judaica, seu desejo era que a escola recebesse o nome de Anne Frank, remetendo à história da jovem judia alemã que morreu em um campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. A história de Anne Frank é conhecida pelos estudantes da escola, que, desde 2009, tem inserido em seu Projeto Político Pedagógico o projeto Anne Frank Viva, que tem como principal objetivo:

Fazer com que nossos alunos conheçam a importância da vida de Anne Frank, se identifiquem e aprendam com ela, inspirando-se em sua força, coragem e determinação, compreendendo o legado que essa jovem judia deixou ao mundo nas páginas do seu diário. Partimos do pressuposto de que se fizéssemos com que eles se identificassem com a história de Anne, ela poderia ser tomada como um exemplo a ser seguido, verdadeiramente, por eles. Questões que foram tão dolorosa e amplamente externadas no diário de Anne Frank, há 60 anos, são as mesmas vivenciadas por muitos de nossos alunos ainda hoje (PPP, 2017, p.180).

Foi Marx Golgher, que se tornou grande parceiro da escola, que propôs a criação do Bosque da Paz, que “tem como objetivo despertar a atenção e provocar uma tomada de consciência de seus alunos e da comunidade onde a escola está inserida, semeando, disseminando e inspirando uma cultura de paz”, conforme destaca a revista do projeto Manoelzão (2010).

O plantio de árvores no bosque buscou despertar o interesse pela preservação do parque e da nascente. Em dezembro de 2011 a escola recebeu o Prêmio Cidade Jardim, conferido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte pelo Projeto Bosque da Paz. A escola também realiza anualmente, desde 2002, o “Seminário Socioambiental”, evento que conta com diversas palestras com temáticas sociais e ambientais, dentre outras atividades como oficinas, grupos de trabalho e debates. O objetivo do evento é destacar a importância da sustentabilidade e de

algumas ações de educação socioambiental de jovens e professores da Escola Municipal Anne Frank, traçando novas metas para o futuro.

Os avanços na infraestrutura do bairro foram conquistados por meio do empenho da comunidade, com ações políticas e mobilizações para reivindicar transporte público, asfalto, segurança, dentre outras coisas. Nesse cenário, o corpo docente e discente da Escola Municipal Anne Frank, buscando refletir acerca da diversidade étnica, cultural, justiça, igualdade, respeito e educação socioambiental, sempre esteve presente e apoiou os movimentos. Além das aulas, no prédio da escola aconteciam as reuniões da associação de bairro, missas, casamentos e até velórios, conforme o depoimento de uma moradora, que expressa bem a relação de proximidade entre a comunidade e a escola: “A escola era tudo no bairro, né? Porque a escola era posto de saúde, a escola era velório, a escola era igreja... Tudo que se fazia no bairro era na escola”.

Sendo assim, a história do bairro e de sua comunidade se funde com a da escola, inaugurada em 06 (seis) de novembro de 1991. Por proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de competências inovadoras, como a empatia, a criatividade, a capacitação para o trabalho em equipe e o protagonismo social, a escola municipal Anne Frank é hoje considerada uma escola transformadora pela Organização Mundial Ashoka e o Instituto Alana¹¹. Entre seus objetivos está uma educação destinada a todos, ponderando suas singularidades, a metodologia de trabalho com projetos de transformação social que visa permitir que os estudantes sejam sujeitos modificadores da sua realidade.

Segundo depoimento de Sandra Mara de Oliveira Vicente, a partir de 1993, a escola começou a trabalhar com temas voltados à questão ambiental, realizando anualmente os “Cafés Pedagógicos” com professores, contemplando temas como água, lixo, ancestralidade africana, povos indígenas, dentre outros. Em 2001, aconteceu o Seminário Construindo a Paz em Parceria, que foi um marco para a escola e para a comunidade. Em 2002, a escola adotou a nascente, realizando plantio de árvores com os/as estudantes, dando a elas nomes de pacifistas mundiais para homenageá-los e para contribuir para uma cultura de paz na escola e na comunidade. Assim criou-se o Bosque da Paz, que faz parte do Parque Municipal do Confisco.

¹¹ O título foi concedido no mês de setembro de 2015, em São Paulo, pela Organização Mundial Ashoka e o Instituto Alana. Disponível em <<http://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-municipal-anne-frank/>>

Com área aproximada de 28 mil metros quadrados, o Parque Municipal do Confisco está localizado na Av. Antônio Francisco Lisboa, 2952; encontra-se nas proximidades da Fundação Zoobotânica, divisa com o município de Contagem e apresenta como característica marcante três nascentes, que abastecem a Lagoa da Pampulha. Também é vizinho de parte do Conjunto Habitacional Confisco, de Belo Horizonte, e parte da Comunidade do Morro do Cabrito, de Contagem (CORGOSINHO, 2019, p. 10).

1.5.O início do projeto da história em quadrinhos

Devido à relação próxima entre o contexto escolar e comunitário, Maria das Graças Ferreira, uma das líderes comunitárias do bairro, se sentiu à vontade para manifestar à direção da escola que um de seus desejos era que a história do Bairro Confisco fosse escrita em uma Revista em Quadrinhos. Como a escola sempre se preocupou em desenvolver iniciativas que tratassem de temas que abordassem a memória da comunidade, visando contribuir para a formação/afirmação da identidade de seus alunos e moradores, a direção apoiou a iniciativa. De acordo com o projeto político pedagógico da escola:

A história da escola é marcada, desde a sua fundação, por essa luta da comunidade pela garantia dos direitos básicos de cidadania e de inclusão social. Desde o registro do seu Projeto Político-Pedagógico em 1993, está apontada a direção para a construção de uma escola pública para todos: “É preciso considerar, no processo de transformação da escola atual em uma escola popular, o saber trazido pelos alunos das classes populares. Para tal, a escola deve se organizar para atender a todos os alunos, vendo-os e aceitando-os com suas possibilidades e limitações (PPP, 2017, p. 12).

Como supracitado, o projeto político pedagógico da escola tem um enfoque marcadamente popular, ou seja, que leva em consideração a opinião da comunidade, e ressalta também a relação estreita que a escola mantém com a comunidade. Sendo assim, iniciativas como entrevistas com moradores, elaboração de cordel contando a história do bairro, peças de teatro, vídeos e outras ações, que rememoram a história da comunidade, são muito comuns na prática de alguns professores da escola. O desenvolvimento de projetos é uma prática constante, que caracteriza a escola e, em muitos casos, a aproxima da comunidade. Segundo Sandra Vicente:

Apoiar projetos é uma escolha metodológica. Acredito que devemos possibilitar ao estudante uma visão total da realidade e não fragmentada, em compartimentos. Nos projetos as áreas de estudo têm a possibilidade de conversar, trocar, e o maior beneficiado é o estudante. O público da Anne Frank especialmente tem boa aceitação com os projetos de trabalho. Vejo escolas que tem o mesmo perfil da nossa, que não fazem opção por projetos e enfrentam maiores desafios do que os nossos. Nos projetos é possível promover o protagonismo, a inovação, a criatividade e o trabalho em equipe, características indispensáveis para os cidadãos do século XXI (VICENTE, 2017, p. 45).

Tendo em vista as propostas do projeto Anne Frank Viva, incluídas no PPP da escola, o professor Moacir escreveu o projeto “Entre o diário de Anne Frank e a História em Quadrinhos: estudantes construindo a história de um bairro”, no intuito de participar do Projeto Nacional de Intervenção Social Anne Frank. Lançado em 2012 pela Confederação Israelita do Brasil (CONIB), a Federação Israelita do Estado São Paulo (Fisesp) e a Anne Frank House de Amsterdã, o concurso anual incentiva “a divulgação da vida e do legado universal de Anne Frank para estabelecer relações com ações comunitárias locais, tendo as escolas como centro de produção e disseminação de uma cultura de paz e tolerância”.

Sendo assim, o projeto elaborado pelo professor Moacir foi aprovado pela direção da Escola Municipal Anne Frank e teve início no primeiro semestre de 2016, para ser realizado nas três turmas de sétimo ano, que continham em média 30 estudantes, cada uma. O apoio da comunidade e de toda a escola foram imprescindíveis para a execução do projeto, além da visão humanizada do professor Moacir.

O educador Paulo Freire é a principal fonte de referência pedagógica do professor Moacir, que tem uma concepção de educação problematizadora, visando a educação libertadora para que o sujeito se aprofunde em sua realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca de sua realidade social. Ao colocar os jovens como protagonistas do processo de construção do conhecimento, o professor Moacir trabalha essencialmente tendo o sujeito como problema pedagógico, motivando o poder de criar dos próprios educandos, buscando refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano que eles estão inseridos.

Essa sensibilidade e a noção pedagógica de dialogicidade fizeram o professor Moacir detectar, durante as aulas de História, um preocupante problema de identidade entre os

estudantes e, por conseguinte, de autoestima. O projeto político pedagógico da escola descreve os estudantes como:

maioria de crianças, adolescentes e jovens pertencente a família de baixo poder aquisitivo, advindos de vilas, favelas ou de grupo de “sem casas”. São famílias majoritariamente negras (80%). São crianças que cuidam de casa, de si próprios e dos irmãos durante o dia, sem condições de usufruir de lazer sadio e apropriado para a idade. Convivem com uma realidade social adversa, expostos a violência (também doméstica) e a convivência diária com marginais, traficantes e usuários de drogas residentes ou frequentadores do bairro. Quadro de desemprego grande miséria; desestruturação familiar; declínio de valores; condições precárias de saúde fazem parte das vivências dos alunos (PPP, 2008, p.36).

A maior parte dos estudantes não se assumia como morador do bairro e sentia grande rejeição àquela localidade. Isso foi atribuído, em sua primazia, às imagens veiculadas pela mídia que confere grande visibilidade os problemas locais (tráfico de drogas, violência e problemas de infraestrutura). Para o professor Moacir:

Essa negação, causada por vários fatores, como a imagem-estigma veiculada pela mídia - que é o olhar preconceituoso das câmeras e rotativas - e que nega direitos; o fato de morar em um território pertencente a dois "senhores" e viver sob a égide do "jogo de empurra" - como disse uma pessoa-livro etc, essa negação é algo que se volta contra a comunidade, consolidando o status de "se estar à margem"... da cidade, dos direitos, da vida. Outra motivação foi o sonho manifesto da líder comunitária Graça de escrever a história do bairro em Quadrinhos. Houve ainda o apoio incondicional da diretora e dos coordenadores. E ainda, a conexão entre a situação-problema, os estudantes envolvidos e suas similaridades com a jovem Anne Frank, que nomeia nossa escola (FREITAS, 2017, p. 47).

As falas de rejeição ao território eram sempre acompanhadas de termos negativos e ofensas. Como educador comprometido, o professor Moacir relatou também que:

Fazer algo a respeito do problema revelado era imprescindível. Era imperativo: eu tinha que fazer algo... tinha que buscar uma saída... A não ser isso, eu não conseguiria fazer mais nada. Tivesse fechado os olhos e ouvidos e, dali pra frente, minhas aulas não teriam sentido algum (FREITAS, 2017, p. 47).

Ao rememorar a história do bairro, o objetivo do professor Moacir seria também valorizar o trabalho daqueles que estiveram ali desde o início da ocupação da localidade e que construíram a comunidade. Nesse sentido, o projeto teve o objetivo de fazer com que os estudantes valorizassem a história local e se reconhecessem como parte dela. A ideia de trazer

à tona a história seria, de acordo com a proposta de Moacir Fagundes, a oportunidade de conhecer essa história para enxergá-la com um novo olhar, sob uma nova perspectiva, podendo construir um sentido para ela, fortalecendo-a. O projeto proposto tinha como objetivo geral possibilitar, aos estudantes da Escola Municipal Anne Frank e à sua comunidade, condições de pesquisar, criticar, construir, conhecer e comunicar a história do Bairro Confisco, por meio da construção da História em Quadrinhos (HQ). Porém, antes de criar as personagens, os desenhos, o roteiro, era preciso conhecer a história que se pretendia contar. Aliás, as histórias, em suas várias versões. Para tanto, estudantes assumiram os papéis de pesquisadores, historiadores, quadrinistas, entrevistadores, fotógrafos etc. E foi no contexto deste projeto que os alunos da disciplina Análise da Prática/Estágio Supervisionado em História II foram inseridos, trabalhando em conjunto com o professor Moacir na coordenação do projeto, no desenvolvimento da História em Quadrinhos e dos demais produtos que surgiram. De acordo com Moacir Fagundes, estavam entre os objetivos específicos do projeto:

Divulgar o ideário e a obra de Anne Frank; possibilitar o conhecimento e a difusão dos Direitos Humanos através do estabelecimento de uma relação entre a escola, a comunidade e o livro Diário de Anne Frank; possibilitar o desenvolvimento do protagonismo juvenil e promover uma experiência pedagógica fundada no conceito do educando como sujeito da construção do próprio conhecimento; estimular o desenvolvimento da leitura, da escrita, do trabalho em equipe; possibilitar o conhecimento e construção da história do Bairro Confisco, contribuindo para a afirmação da memória social e da identidade; permitir aos estudantes situações de reflexão e de ação na construção de uma sociedade mais igualitária, combatendo todo tipo de desigualdade, de inferiorização, de exclusão, preconceito, sexismo, homofobia, racismo e pensamentos totalitários. (FREITAS, 2016, p. 48).

O projeto estruturado tinha como eixo norteador o desenvolvimento de capacidades que dessem fundamentos para a compreensão histórica, promovendo o processo de desnaturalização do mundo à volta dos estudantes a partir de questões postas pelo cotidiano. Ressalta-se que o projeto está em conformidade com o que determina as Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para o terceiro ciclo escolar. As Proposições Curriculares são elaboradas por uma construção coletiva de educadores. Constituem uma coleção de livros que englobam o referencial curricular para cada disciplina a ser desenvolvida pelo professor responsável, junto aos estudantes em sala de aula, ao longo do ano letivo, em conformidade

com o material didático fornecido pela própria PBH. Para além dos conteúdos conceituais e disciplinares, prioriza-se a formação humana, para que o estudante aprenda a se posicionar e reconheça a garantia de direitos humanos como pressuposto de cidadania. Nesse trabalho defendemos a ideia que o projeto pedagógico “Entre o Diário e a HQ: estudantes construindo a história de um bairro” cumpre os objetivos esperados de estudantes de terceiro ciclo, já que possibilitou que eles tivessem contato com diferentes fontes históricas e desenvolvessem diversos procedimentos de pesquisa, condizentes com o ofício do historiador.

1.6. A construção da HQ

O projeto de elaboração da história do bairro em Quadrinhos foi dividido em etapas. Primeiramente, os jovens pesquisaram na biblioteca da escola se haviam materiais sobre a história do bairro. Lá localizaram o já mencionado *Cordel do Confisco* e o livro da *Coleção História de Bairros de Belo Horizonte*, que tem um volume sobre os bairros da Regional Pampulha, a qual o Confisco pertence. Na internet, recuperaram o também mencionado vídeo chamado “A praça das três memórias”, produzido no âmbito do projeto Guernica, em que se trabalhava com os grafiteiros e pichadores para discutir o meio urbano e sua atuação nele, despertando dimensões, conceitos e possibilidades de pesquisas. Os alunos também saíram em busca de material nos arquivos da capital. Em uma visita técnica ao Arquivo Público Mineiro (APM) puderam levantar documentos e fotos que seriam trabalhados posteriormente.

No desenvolvimento do projeto, foram utilizadas metodologias como a leitura do livro *Diário de Anne Frank*, a história oral, a pesquisa de opinião pública (entrevistas com moradores), a linguagem dos Quadrinhos, e ainda as linguagens fotográficas e expográfica. A leitura do livro *Diário de Anne Frank*, já realizada pelos estudantes em outros momentos, pela a escola já trabalhar com seu ideário, foi proposta de forma diferente. Distribuíram-se para cada dupla de estudantes algumas datas do diário. A tarefa consistia em sintetizar em um "quadro" de meia página o assunto ou os assuntos abordados por Anne naqueles dias. Assim os estudantes, além de terem de ler a obra, acabavam exercitando as capacidades de interpretação, síntese e escrita. Para o reconhecimento do território usaram mapas e maquetes do bairro. Nesse

momento, os estudantes procuravam suas casas com os dedos e apontavam para a escola e outros lugares que reconheciam. O professor Moacir intitulou essas aulas de “A viagem dos dedos”. Além de possibilitar aos estudantes a compreensão ampla do lugar onde moram, provocou a comparação entre a toponímia das ruas – antes identificadas por números e letras e hoje, em parte, contendo nomes de pessoas.

Certamente, o trabalho com mapas, possibilitou aos estudantes conhecer e compreender, de forma bastante explícita, a premente questão de o Confisco ser um lugar de fronteira entre duas cidades: Belo Horizonte e Contagem. Os dilemas relatados pelos moradores de se ter uma mesma casa com taxas de luz e água de municípios diferentes, da negação de serviços e direitos básicos em um cruel “jogo de empurra-empurra” e discriminação, fragiliza sobremaneira o exercício da cidadania. O Cordel do Confisco também enfatiza a questão de a divisão feita na planta não respeitar os limites físicos das moradias: “Na casa da dona Graça, a líder comunitária, a cozinha é em Contagem e a sala em BH”.

Após buscarem encontrar a localização de suas casas nos mapas, surgiu o questionamento acerca do nome do bairro: Confisco. Algumas hipóteses foram levantadas pelos estudantes, mas todas elas foram insuficientes e repletas de incertezas. Como os estudantes não conseguiam responder satisfatoriamente à pergunta com os conhecimentos que já tinham, foram, então, interrogar pessoas que poderiam ajudar, fazendo uma pesquisa de opinião pública com os moradores para levantar as fontes orais, dentre outras coisas.

A próxima etapa do projeto consistiu em elaborar um formulário de entrevistas a ser aplicado na comunidade. Na construção deste instrumento, ficou decidido que as perguntas deveriam procurar informar sobre: o perfil dos entrevistados (com dados mínimos: nome, idade, profissão, escolaridade e endereço); a relação de pertencimento (identidade) ao Bairro Confisco; a imagem que os moradores têm do lugar (bairro, favela, comunidade); a imagem que as pessoas que não conhecem a região têm do bairro, e por último, a indicação de antigos moradores que seriam fontes para a história oral do bairro. Vale ressaltar que várias dessas perguntas vinham acompanhadas de um “Por quê?”, a fim de justificar o posicionamento do entrevistado. O questionário continha o total de dez perguntas.

As entrevistas foram realizadas no horário das aulas, em três localizações diferentes do bairro, visando maior pluralidade nas respostas. Os estudantes, na saída a campo, portavam um crachá em que se lia “pesquisad@r”. Como estagiários da escola, tivemos (eu e meus colegas de estágio) a oportunidade de participar dessas atividades e observamos que as entrevistas foram momentos de grande envolvimento dos estudantes, principalmente por perceberem que a história, antes algo abstrato, distante nos livros, tornava-se agora palpável, imbricado no cotidiano. Sentiram-se construtores de sua própria história; aquela história encontrada na esquina de casa, das ruas das quais eles agora se apropriavam enquanto pesquisadores.

Nas aulas seguintes, agora em sala, foi o momento de trabalhar coletivamente a tabulação dos resultados. Após a apuração das respostas, os estudantes analisaram os dados elencados. De forma sintética, concluiu-se que a maioria dos moradores considera o lugar como sendo um bairro e não tem vergonha de morar no Confisco. A imagem que as pessoas em geral têm do bairro não é boa e, a grande responsável por isso, é a mídia. Concluíram ainda que existem várias pessoas fundadoras do bairro capazes de contar sua história e que a grande maioria são mulheres. Nesse sentido, houve a constatação de que a construção do Bairro Confisco é uma “História de Mulheres”. Neste momento, com a ajuda do professor Moacir, os estudantes começaram a operar com o conceito de “pessoa-livro”, noção construída por eles para designar aquelas pessoas que possuem sabedoria e com as quais podemos aprender a história do bairro, sendo fontes de história oral.

Quem melhor definiu esse conceito foi a estudante Rayanne, do sétimo ano: “A gente tá fazendo o trabalho da história do bairro. A gente quer saber mais coisas sobre o bairro, e pra isso tem as pessoas-livro; ao invés da gente ir em livro pra aprender, a gente pergunta às pessoas.”. Para os adolescentes, esse título de “pessoa-livro” demonstrou que o conhecimento acerca da História não está apenas nos livros didáticos utilizados em sala de aula. Ao entrevistar as mulheres fundadoras do Confisco os estudantes entenderam que as pessoas também carregam saberes, que quando direcionados podem gerar conhecimento histórico. No caso do projeto, sobre a trajetória Bairro Confisco. Quem providenciou o contato as com fontes orais indicadas foi a direção da escola. Após operacionalizarem as entrevistas, os estudantes prepararam as perguntas que seriam feitas, atuando como entrevistadores, apropriando-se da produção e da

coleta documental. As entrevistas foram realizadas à princípio com dez moradoras que participaram da fundação do bairro, a saber: Dona Celeste, Dona Cuta, Dona Fátima, Dona Maura, Dona Zezé, Graça, Izabel, Luna, Rita e Vilma. Dessas moradoras – cujos depoimentos foram utilizados como fontes orais neste projeto – nove foram recebidas pelos estudantes em sala de aula, onde foram entrevistadas. Apenas uma das entrevistas foi realizada na casa de uma delas, que convidou a turma para um lanche depois de dar seu depoimento. Essas entrevistas foram gravadas pela equipe do projeto e transcritas pelo professor Moacir. Duas gravações foram perdidas devido a problemas técnicos.

Essas mulheres, com idade entre 54 e 72 anos, eram negras, em sua maioria, de baixa renda, inseridas precocemente no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional, em situação de exclusão social e que participavam de movimentos sociais por moradia em Belo Horizonte nas décadas de 1980 e 1990. Destacamos o protagonismo das mulheres em algumas entrevistas: *“Só mulher e a maioria das pessoas que receberam o lote eram mães solteiras, eram separadas”*. Uma outra entrevistada disse: *“Essas casas aqui, óh [desenha um círculo como o indicador, localizando], essas 38 casas que nós temos aqui, só 3 cassas que a escritura é em nome de homem”*. Outra destacou: *“Eu mesma tenho calo na mão até hoje, de abrir vala de fazer massa, carregar pedra, carregar tijolo... tudo foi a gente que fez!”*. Mais relatos:

“Era mulher a maior parte que vinha pra cá... A gente trabalhava era de tudo, a gente capinava lote, a gente fazia massa, então a maior parte que ficava aqui era mulher, homem era minoria, mas tinha coisa que às vezes a gente não aguentava fazer como montar uma barraca, como que a gente ia furar buracos... uma terra muito dura... aí, os homens que estavam disponíveis fazia pra gente, então”.

“Muitos homens trabalhavam... As mulheres é que vinham. E muitas das vezes também eram mulheres que não tinham marido mesmo..., mas muita gente é porque o marido tava trabalhando... Igual o meu caso, o meu marido veio aqui no dia de trazer o material, as tábuas pra gente fazer o alicerce, ele só voltou minha casa tava pronta... era eu que ficava”.

O educador Paulo Freire destaca na obra *Pedagogia do oprimido* (1985) que o diálogo provoca interações e partilhas de mundos diferentes, nos fazendo enxergar o mundo e a sociedade como um processo; algo em constante modificação. Essa constatação é crucial para impulsionar o pensamento crítico em relação à nossa condição no mundo, transformando-o ou tentando transformá-lo. Assim, a construção de novos saberes pelos estudantes partiu da situação dialógica, conceito estabelecido por Freire, com as pessoas-livro, que partilharam suas vivências, saberes e experiências. As narrativas das mulheres possibilitaram uma compreensão da história daquele território como construção cidadã, de luta feminina por direitos básicos. Tais informações se apresentaram como base para a construção da narrativa da História em Quadrinhos.

1.7.O que os projetos possuem em comum

Os capítulos do Caderno Pedagógico “EJA Cidade: Direito à Memória” possuem como foco a história local, sua relação com a construção da identidade social e suas possibilidades educativas na EJA. Algumas semelhanças foram observadas entre os três capítulos:

- Os projetos foram realizados em áreas empobrecidas e estigmatizadas da cidade de Belo Horizonte, que cresceram no contexto de espraiamento da cidade na década de 1980.
- Os projetos foram realizados em bairros que tem histórico de luta por moradia e dignidade.
- Os projetos registrados foram realizados em escolas que trabalham com educação socioambiental.
- As escolas dos projetos supracitados mantêm uma relação profunda com o território e suas comunidades.
- Os projetos ouviram sujeitos da EJA.
- Os projetos fizeram uso pedagógico de ferramentas da história oral.
- Os projetos foram realizados por profissionais que tem Paulo Freire como referencial teórico/prático.
- Os projetos foram realizados por professores que são promotores dos Direitos Humanos.

- Os projetos procuraram valorizar a história local.
- Os projetos buscaram transformar o estigma em emblema, ou seja, promover a pedagogia da periferia.

No que os projetos se diferenciam

- Há diferenças de enfoques pelos professores. Enquanto Saint Clair Marques e Márcio Lima trabalham com questões socioambientais, Moacir trabalha com a questão identitária.
- O professor Moacir não abordou no projeto o enfoque socioambiental da comunidade do Confisco e sua relação com a nascente, por exemplo.
- Os professores Saint Clair Marques e Márcio Lima não trataram diretamente da questão identitária com os bairros.

Conforme destacado no capítulo introdutório, a presente pesquisa se situa no entrecruzamento da Educação de Jovens e Adultos e Ensino de História. Do ponto de vista empírico, os professores se apoiaram em saberes periféricos (mulheres que participaram da formação do Bairro Confisco, de cuidadores de nascentes da bacia do Onça e de um líder religioso que participou ativamente da construção dos Bairros Ribeiro de Abreu e Novo Aarão Reis. De certa forma, pode-se notar que houve uma recontextualização do trabalho pedagógico, já que não tiveram como referência saberes conceituais oriundos da academia.

CAPÍTULO 3

1. APROPRIAÇÕES DE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA POR PROFESSORES DE HISTÓRIA POR PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na primeira parte do capítulo faremos uma discussão teórica sobre história local e Ensino de História, refletindo sobre a contribuição que a temática pode oferecer a uma

Educação de Jovens e Adultos emancipatória e transformadora. Na segunda parte desenvolveremos uma discussão sobre os usos procedimentais que professores fazem da história oral para seus trabalhos em sala de aula.

1.1.História local e Ensino de História na EJA

Uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo, mas à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito. Tudo isso está envolto no nome campo.
(Blaise Pascal)

A epígrafe da segunda parte desse capítulo não foi escolhida por acaso. A citação de Pascal desloca nosso olhar para diversas lentes interpretativas e nos leva a refletir sobre como vislumbramos os espaços com hierarquias e sobreposições. Repensar as relações entre as categorias de global e regional nos possibilita refletir também acerca da dicotomia entre centro e periferia, que é um dos objetivos desse trabalho. Além do mais, pode suscitar debates a respeito da História e seu Ensino, principalmente em relação a história local, na perspectiva do direito à cidade.

As discussões sobre a importância da valorização da história local enquanto propulsora da construção da identidade do estudante como ser humano e cidadão não são recentes. Essa identidade social diz respeito a consciência que cada indivíduo tem de si mesmo. “A identidade social, construída coletivamente, é pessoal e intransferível. É matéria prima das ações com as quais os homens constroem e transformam a história: a sua própria, a do seu local, a do mundo e, enfim, a da humanidade” (NEVES, 1997, p.27). Para reconhecer sua identidade social, deve-se conhecer o contexto em que se vive, se enxergando como sujeito da história. Para tanto, o conhecimento histórico ensinado na escola deve estar relacionado com as vivências locais e com a realidade da comunidade, gerando compreensão e valorização das diversidades que as caracterizam.

O estudo de história local também se mostra significativo para estabelecer um contraponto a aspectos não previamente observados em níveis mais amplos como na “História Geral” e nos temas consagrados pelos livros didáticos, que tendem a valorizar somente os

aspectos históricos nacionais e figuras masculinas. Ao estudar a partir da perspectiva local, almeja-se que o estudante compreenda o desenvolvimento histórico de sua região e desconstrua a sua versão oficial, que muitas vezes reproduz a postura ideológica de grupos hegemônicos.

Pesquisar a história local possibilita a valorização de sujeitos geralmente invisibilizados pela História geral ou oficial, que tem múltiplas e diversas vozes que compõem a História. Para Schmidt e Cainelli (2005), o ensino de história local pode ser um mecanismo idôneo para a construção de uma “história mais plural”, ou seja, “menos homogênea”, na qual apareçam outros “sujeitos”, “outras histórias” (CRESTANI, 2017, p.7). A partir daí, espera-se que o estudante seja capaz de analisar as ações dos sujeitos históricos que habitaram e participam da construção daquele local, que se reconheça como sujeito participante da História, compreenda seu campo de atuação, tanto político, como econômico, social e cultural.

Maria Auxiliadora Schmidt (2007) destaca que a história local já aparecia na legislação educacional brasileira em 1930, nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas. O Parecer 853 do Conselho Federal de Educação, datado de 1971, mudou a concepção adotada até então de se usar a história local apenas como recurso didático nas aulas. Com esse Parecer, a articulação dos conteúdos curriculares passou a ser feita por uma abordagem ligada aos estudos sociais e tinha uma concepção geográfica, conhecida como “currículo por círculos concêntricos”.

Schmidt afirma que “esse ensino privilegiava o estudo do meio mais próximo a mais simples, deslocando-se, depois, para o mais distante e mais complexo” (SCHMIDT, 2007, p.188). No entanto, entender o “local”, ou seja, um lugar específico da vida cotidiana de homens e mulheres, lugar de atuação de diferentes sujeitos, repleto de complexas relações de poder, como “mais simples”, é algo bastante criticado por alguns autores. Para Boaventura de Souza Santos (1997), o “local” precisa ter a sua especificidade acentuada, dentre outros fatores, para se tornar “global”.

Entre as décadas de 1980 e 1990, a história local foi usada como estratégia pedagógica, mas predominou-se a história temática. No final da década de 1990 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC,) produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre eles o de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que por sua vez

continha disciplina História. Em 2002 o MEC lançou o PCN+, que tinha como objetivo geral acrescentar orientações além das que já haviam sido instituídas em 1998, focando em abordagens metodológicas que visavam mais a interdisciplinaridade e a contextualização. Segundo os PCNs (1997) o estudo da história local amplia a capacidade do estudante em observar as relações sociais e econômicas de sua localidade e de outros espaços, possibilitando o respeito a diversidade sociocultural de indivíduos e grupos sociais.

No campo da História, os PCNs recomendavam, entre outras medidas, o uso da perspectiva da história local, destacando que ela não deveria ser tratada nas escolas como um conteúdo isolado. A historiadora Joana Neves (1997), nos chama a atenção para que o estudo da história local não seja tratado como fração estanque de uma disciplina, pois pode perder o sentido, como observamos no trecho a seguir:

Da mesma forma que passado e presente são interligados na produção do conhecimento histórico, o geral e o local se articulam na construção da nossa visão da história. Cada local é sempre o recorte de uma realidade mais ampla que o contextualiza e aquilo que se entende por geral, é o somatório de realidades locais que se relacionam por meio de processos mais amplos e abrangentes. O local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido (NEVES, 1997, p.22).

Ou seja, de acordo com os PCNs, os conteúdos de História mais amplos e gerais deveriam ser trabalhados a partir da realidade dos estudantes através da história local. A intenção era contribuir para a construção da noção de pertencimento dos estudantes a um grupo cultural e social, além de ser considerada como um recuso pedagógico notável. Nas proposições:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, 1997, p 49).

Na construção dos PCNs, “a história local foi tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica” (SCHMIDT, 2007, p.189). Podemos então dizer que os

Parâmetros Curriculares Nacionais julgam que a história local possa ser tanto um conteúdo em si, quanto um recurso didático, “ou seja, como fim e como meio do ensino de História” (SCHMIDT, 2007, p.189).

Mas o que seria essa história local? Local em relação a quê? Para quem? Como determinados eventos locais se convertem em eventos da História Nacional? Para o autor José Ricardo Oriá Fernandes (1995), história local pode ser a história de um bairro, de uma comunidade, de um estado ou região. Seria partir da realidade social do estudante para que eles aprendam e apreendam referenciais que os ajudem na “leitura de mundo”.

É Erinaldo Cavalcanti (2018) que expande o debate sobre o tema, problematizando o termo “história local”. Para o autor, falar de local significa falar de um espaço em específico. “O ‘local’ seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados” (CAVALCANTI, 2018, p.4). Ele ressalta que para o geógrafo Milton Santos, o espaço é o efeito de um conjunto de múltiplas forças resultantes das relações humanas no tempo (SANTOS, 2009). Ou seja, todo espaço social pode ser objeto de análise. Conceitualmente, “espaço” e “local” são construções intelectuais.

O espaço – seja ele nomeado como local ou global – é uma construção política e simbólica, antes de ser físico-geográfica, porque são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico (SANTOS, 2009, p.14).

Dessa forma, entendemos, assim como Oliveira (2017), que o conceito de “periferia” é relacional, marcado por relações sociais de poder, não sendo definido por cartografia e espaço geográfico. Sendo um conceito móvel, que colabora para fixar posição de sujeitos e contribui para estratificação e hierarquização social, o analisaremos no terceiro capítulo desse trabalho, pois, assim como “local”, ele é uma construção intelectual e precisa ser investigada e desconstruída. “Talvez a expressão “periferia” seja uma dessas palavras que precisamos nos debruçar um pouco sobre ela, descortinando seu caráter histórico (mutável e móvel), social (construído) e político (articulado às relações sociais de poder)” (OLIVEIRA, 2017, p.2).

O termo “história local” é amplamente utilizado nos documentos curriculares relativos à educação no Brasil, porém não há consenso sobre a definição de um recorte metodológico

para o uso desse termo, sendo esse debate pouco explorado pela literatura. Cavalcanti (2018) questiona a viabilidade do uso de “história local”, por ser muito abstrato. Ele diz que:

O professor pode ensinar/estudar/pesquisar a história do bairro, da rua e da cidade – onde se encontra a escola, por exemplo –, sem a necessidade de enquadrar os acontecimentos, ou compreendê-los pelas lentes de uma “história local” como convencionalmente costuma ser apreendida (CAVALCANTI, 2018, p.287).

Outra referência para pensarmos o ensino de história local é a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que é um documento normativo para as redes de ensino tanto públicas e quanto privadas. Ela é referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino básico, não abrangendo as modalidades educativas, logo, a EJA não está contemplada, o que evidencia a marginalidade da EJA no contexto educacional do país.

Um dos principais pontos destacados pela BNCC de História é que o passado deve dialogar com o presente. Nesse sentido, os estudantes devem ter as ferramentas e o embasamento necessários para relacionar fatos do passado com o mundo atual. Principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a história local pode ser uma ferramenta de suma importância no que diz respeito ao aprendizado e a formação do indivíduo.

Pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida (BNCC, 2018, p.404).

Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as habilidades demonstram que os estudantes devem ter seu protagonismo evidenciado, para que ele tenha participação ativa na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Para tanto, eles devem ter o entendimento das permanências e transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado.

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental

– Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas (BNCC, 2018, p.417).

Nas Propostas Curriculares para o 1º segmento do Ensino Fundamental da Educação para Jovens e Adultos, lançadas pelo MEC em 2001, encontramos, na área de fontes de conhecimentos e gostaríamos de destacar o seguinte trecho sobre história local na EJA:

Para alguns temas é mais fácil encontrar materiais já selecionados e organizados didaticamente. Em outros casos, quando se tratar de informações mais atuais ou de âmbito mais local, será preciso que o educador e os educandos organizem-se para realizar um trabalho de pesquisa de fontes: recuperar a história local através do depoimento de moradores antigos, buscar materiais em órgãos públicos ou particulares, consultar especialistas na área, organizar um arquivo de matérias jornalísticas. Um trabalho assim orientado requer um professor que tenha visão crítica e interesse pelos fenômenos sociais e naturais e pelo processo de produção do conhecimento. Isso não significa que ele deva tornar-se um especialista em todos os assuntos, mas sim que encare o desafio de estar constantemente em busca de informações novas que aprimorem seus conhecimentos, analisando-as criticamente e levando-as para a sala de aula. Essa atitude do educador-pesquisador é que deve contagiar os alunos, motivando-os no sentido da busca constante de novos conhecimentos (BRASIL, 2001, p.172).

No final do ano de 2002, foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte o Parecer 093, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos nas escolas do município. Trata-se de um documento que estabelece princípios de organização do trabalho pedagógico nessa modalidade educativa, o perfil dos educandos da EJA, duração do curso, dentre outras coisas. “Sobre a organização do trabalho pedagógico, o Parecer 093 destaca as experiências da educação popular como fonte de conhecimento e de inspiração na organização do trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2012, p.143). Ou seja, ele é pensado e planejado não só para instrumentalizar o estudante com os saberes formais, mas para desenvolver sua autonomia. Ainda que as bases do trabalho na EJA sejam na educação popular, esse documento não menciona a história local.

Outro documento que analisamos em busca de referências para se trabalhar com a história local são as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Essas proposições são orientações que sustentam as ações pedagógicas, visando uma educação de qualidade e em uma sociedade mais justa e

menos desigual. Tendo como eixo norteador as proposições curriculares, cada escola tem a liberdade de construir sua proposta político-pedagógica, de acordo com sua realidade.

Fica claro nas Proposições que o conceito de lugar é um importante componente para os estudos da memória na EJA. Na dimensão formadora memória e no conceito estruturador de lugar, nota-se que “o conceito de lugar é utilizado para o estudo sobre as relações que as pessoas estabelecem com os espaços de trabalho, da família, do lazer etc” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2016, p.69). O conteúdo sugerido a ser trabalhado em sala de aula engloba: História dos bairros, das cidades e de lugares no espaço urbano e rural; o localismo e suas marcas no Global; identidades culturais/locais e a globalização. Nas capacidades espera-se que o estudante conheça a história de lugares com os quais ele um relacionamento espacial direto, como por exemplo o bairro. Na dimensão formadora territorialidade e no conceito estruturador de tempo, espera-se que o estudante tenha a capacidade de “Conhecer a história do seu lugar de vivência, contrastando-a com a história de outras localidades” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2016, p.76).

Apesar da enorme diversidade entre os educandos da EJA, seus sujeitos têm a exclusão como característica comum e fundamental em suas histórias. Miguel Arroyo diz que “A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte” (ARROYO, 2015, p.223).

As proposições curriculares da EJA da PBH ressaltam a importância da articulação “entre os saberes dos estudantes jovens, adultos e idosos, suas necessidades, desejos e as intenções pedagógicas da escola” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2016, p.6), além de ações mais humanizadas na prática da cidadania.

Como educadores, devemos repensar a lógica excludente que geralmente os discentes vêm sendo tratados na EJA, através de práticas pedagógicas artificiais e desumanizadoras, que são desarticuladas das práticas sociais desses sujeitos. Nessa perspectiva, entender de que forma esses sujeitos apropriam-se da cidade torna-se essencial. Isso só será possível a partir de um real contato com os educandos, que buscará ouvi-los e conhecer as práticas cotidianas nos espaços além da escola, que levam ao reconhecimento das múltiplas identidades e condições de vida. Talvez integrar essas narrativas na perspectiva da história local seja uma possibilidade de

combater a artificialidade escolar em busca da criação de uma educação transformadora e libertária.

Ao apresentar e discutir no próximo capítulo as metodologias utilizadas em projetos pedagógicos realizados em escolas municipais de Belo Horizonte, buscamos contribuir com construção de uma Educação de Jovens e Adultos que tome como objeto de estudo seus sujeitos e suas relações no espaço urbano. Enquanto educadores e pesquisadores, teremos mais elementos para estudar sobre o direito à cidade, a sua apropriação desigual, a sua relação com os sujeitos da EJA, bem como sua potencialidade educativa.

Nós já vimos a importância da história local para o ensino de História, mas como ela vem sendo trabalhada nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, principalmente na Educação de Jovens e Adultos? Com quais objetivos tem sido trabalhada? A comunidade dos bairros adentra as escolas e as salas de aula como sujeitos desse processo? É o que pretendemos analisar no próximo capítulo.

1.2.História oral e seus usos procedimentais

São múltiplos os estudos que discutem os métodos empregados em trabalhos que têm por referência os pressupostos da história oral. No entanto, pouco se fala das potencialidades da utilização da história oral por meio da mobilização de seus procedimentos para estratégias pedagógicas em sala de aula.

Assumindo o pressuposto de que uma das finalidades do ato educativo é a construção de significados, utilizar ferramentas da história oral na prática docente torna-se um excelente recurso, posto que frequentemente o ensino tradicional de História se apresenta distante da realidade dos estudantes. Ao se ater apenas ao conteúdo do livro didático, o professor, muitas vezes, tem dificuldade de conectar a história oficial com a vida cotidiana dos estudantes. Quando o conteúdo é trabalhado e direcionado de forma transversal pelo professor, o aluno tende a perceber melhor as nuances da História.

O uso da história oral, metodologia que permite compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, fortaleceu a concepção de que a História não é encontrada apenas em documentos escritos ou imagens. Está também nos saberes e experiências

dos sujeitos históricos, das pessoas-livro e narradores populares. Isso torna o estudo da História mais palpável para os estudantes, facilitando a compreensão do passado como fruto da experiência e da intervenção humana, em diferentes tempos e espaços.

Por trabalharem com entrevistas, ou seja, utilizarem algumas técnicas da história oral em seus trabalhos de campo, professores tendem a usar esse conceito para falarem de seus projetos. No entanto, veremos nesse tópico, que a entrevista é apenas uma das técnicas adotadas pela história oral. Elas são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos.

Existem várias experiências em que a elaboração de roteiros e a realização de entrevistas, geralmente com os familiares dos estudantes ou com os funcionários da escola, procuram trabalhar as relações entre a história e a memória. Em algumas oportunidades, essas práticas buscam mapear e/ou construir laços de identificação dos estudantes com a comunidade escolar e com a própria constituição física da escola a partir do prisma da educação patrimonial. Além disso, outra possibilidade já aventada pelos pesquisadores da área do ensino de História é a de desenvolver projetos sobre a história local por meio da realização de entrevistas de história oral. Neste caso, abrem-se possibilidades de se desnaturalizar os aspectos cotidianos e políticos da vida social do bairro ou comunidade, relacionando-os com outras esferas espaciais e temporais da cidade, do estado, do país. Igualmente, a questão da identidade pode ser redimensionada, neste trabalho, a partir do conhecimento de memórias sociais e de ações que a reconstroem no âmbito da cultura escolar (FONSECA, 2006, 133-4).¹²

O professor Moacir procurou construir com os estudantes o roteiro da entrevista, com perguntas que seriam importantes para esclarecer questionamentos acerca do bairro. Nesse roteiro haviam perguntas mais pessoais como nome da pessoa, idade, profissão, escolaridade e onde ela morava. Essa última pergunta, de onde ela morava, seria essencial para contrastar com os dados das outras perguntas; para ver se havia alguma incoerência. As próximas perguntas abordariam mais a questão identitária. Seriam para saber se alguma vez a pessoa teve que “esconder” que morava no Confisco, qual a opinião dela sobre o bairro, qual a imagem que as “pessoas de fora” tinha sobre o local. Por fim, a pessoa entrevistada era convidada a indicar alguém que pudesse contar a história da construção do bairro. Através dos dados dessa última

¹² Depoimentos em cena: do cinema às salas de aula. GABREL AMATO BRUNO DE LIMA* 2013

pergunta os/as estudantes encontraram os nomes das líderes comunitárias que foram entrevistadas, as chamadas pessoas-livro.

Conforme mencionado anteriormente, essas pessoas-livro foram entrevistadas pelos/as estudantes e os dados das entrevistas foram tabulados em sala de aula. O professor Moacir transcreveu essas entrevistas e nessa pesquisa nós tivemos acesso às transcrições, que usamos como fonte de pesquisa também.

Os professores Márcio Lima e Saint Clair Marques entrevistaram pessoas cuidadoras de nascentes em Belo Horizonte. Segundo o depoimento oral de Ariel Boaz, que era estudante de graduação em História e foi bolsista do projeto de extensão dos “Cadernos Pedagógicos”, durante as entrevistas os professores não seguiram exatamente um roteiro. As entrevistas aconteciam de forma mais livre, como uma conversa. Nessa pesquisa tivemos acesso a gravação da entrevista com o Padre Pigi e confirmamos o que destacou Ariel. As entrevistas buscavam entender o contexto de criação de alguns bairros da região norte de Belo Horizonte, focando também na questão socioambiental.

Na próxima seção analisaremos um pouco da história de vida desses professores de história da rede municipal de Belo Horizonte, na tentativa de compreender as opções metodológicas utilizadas em seus trabalhos. Esses dados foram obtidos através de conversas informais com os colegas professores, a quem agradecemos pela gentileza de contribuir com essa pesquisa.

2. HISTÓRIA DE VIDA DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

Biografias de professores/as são comumente utilizadas como fontes históricas na área da Educação, reforçando seu cunho de investigação científica e pedagógica. Os três educadores envolvidos nessa pesquisa narraram suas histórias de vida pessoal e refletiram sobre suas formações docentes, na tentativa de contribuir para esclarecimento de questionamentos surgidos no decorrer desse trabalho.

Relatos pessoais de docentes, desde que relacionados com o tema da pesquisa, vêm se destacando cada vez mais na área acadêmica. Como um dos objetivos dessa dissertação é

compreender a criação/utilização de ferramentas pedagógicas desenvolvidas/utilizadas por esses professores, sentimos a necessidade de investigar suas práticas com o contexto de suas formações. Para tanto, a história de vida foi a metodologia de investigação.

Saint Clair Marques

Saint Clair Marques da Silva nasceu em Belo Horizonte em 19 de junho de 1965. Filho de pai marceneiro e mãe sapateira, que depois foi trabalhar como empregada doméstica. Tem duas irmãs e a família mora até hoje no Bairro Jardim América, que fica na regional Oeste de Belo Horizonte. Uma família pequena e feliz, nas palavras dele.

Viveu boa parte da vida no Jardim América e estudou lá também. Estudou em escolas públicas a vida toda. Antes de ser professor ele trabalhou como ourives. Trabalhou 8 anos com essa profissão. Fez vestibular para Letras, na UFMG, passou e de 1986 a 1988 cursou Letras. Depois fez reopção para o curso de História. História sempre foi uma paixão e a convivência com colegas da História, dentre outras coisas, motivaram a reopção para esse curso.

No ramo da ourivesaria conheceu um senhor (Professor Danilo) que o indicou para trabalhar em um recém criado Colégio no Bairro São Pedro, chamado Colégio Módulo. Eles foram até a escola, ele deixou o currículo e 15 dias depois a escola entrou em contato oferecendo uma vaga de professor de História. Começou a trabalhar no Módulo, que havia sido criado em janeiro, em junho de 1989. Ele estava no segundo período do curso de História. Em 1992 formou-se em História pela UFMG. Trabalhou nesse colégio por 20 anos. O colégio foi para ele uma escola, pois trabalhava com projetos, as aulas eram de 80 minutos e a equipe era qualificada, segundo seu relato. Ao longo da história da escola ela foi sendo moldada à pedagogia de projetos, por causa dos professores que trabalhavam lá e tinham essa concepção pedagógica.

Em 1994 ele fez um concurso para trabalhar na PBH e teve que optar por trabalhar no noturno, pois já trabalhava nos outros dois turnos. Não escolheu a EJA, a EJA o escolheu, nas palavras dele. Foi membro do CAPE, visitou escolas de EJA por Belo Horizonte toda, conheceu projetos, ministrou formações para professores...Ou seja, ele tem uma ampla experiência com Educação de Jovens e Adultos.

Ingressou também como docente no colégio Dom Cabral e lá ficou por 17 anos. O que ele fazia no Módulo com os estudantes ele tentava levar para lá, mas havia certa rigidez da direção e ele precisava negociar mais. O que ele sabe sobre trabalho interdisciplinar ele aprendeu na prática, segundo seu depoimento. Ele acha que a formação do professor se dá em serviço. As ideias vão aparecendo ao longo da convivência entre os pares, não só na escola, mas em momentos de lazer também.

Cursou o mestrado na UFMG e sua dissertação foi intitulada “Práticas Educativas em Espaços Urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA”. Ele discutiu em seu trabalho como os professores se formavam para levar seus alunos em espaços de cultura e de memória inseridos nas cidades. Concluiu que o campo da formação de professores tem a cidade como formadora de novos saberes e sensibilidades. Ele acredita que nessa dissertação ele tenha misturado a experiência que teve na rede particular e com a experiência que ele tinha com a EJA.

Saint Clair pressupõe que o professor seja sujeito do seu próprio processo de formação, considerando o que ele sabe, o que deseja e precisa saber, como constrói conhecimentos e, sobretudo, como constrói sua identidade profissional. O foco de sua pesquisa tomou a escola como local privilegiado para o trabalho de formação docente e considerou a realidade da escola (e no caso do projeto EJA BH, a realidade das turmas) – seus problemas, construções e desafios, a fim de proporcionar debates e reflexões.

Ele ressalta que todo ano propõe uma travessia pelo Bairro Novo Aarão Reis com estudantes e novos professores, ressaltando aspectos positivos e desafios do bairro. Nessa prática pedagógica utilizam recurso fotográfico, entrevistas com a comunidade, dentre outros.

Márcio Lima

Márcio Lima nasceu em 1961 em Lavras (que ele já identifica logo de cara como Bacia do Rio Grande). Filho de uma mulher do lar, de um pai alfaiate, ferroviário e músico. Seu pai era regente do coral da igreja católica e ele teve uma formação católica. Seu pai era vicentino e desde cedo ele acompanhava o pai, participando de campanhas de doação de doativos para as famílias que viviam nas periferias da cidade. Mesmo sendo de uma família simples, eles

ajudavam os outros. Márcio acompanhava seu pai quando ele pedia dinheiro nas casas das pessoas mais ricas da cidade e também quando ia entregar os brinquedos usados para as crianças mais pobres. Ele começou a observar a desigualdade das camadas sociais da cidade. Ele via que algumas pessoas não tinham nem saneamento básico e outras moravam em locais com melhor infraestrutura. Seu pai o levava para plantar árvores e era contra gaiolas. As influências tanto ambientais, quanto sociais, ele acredita que vieram do berço (de seu pai). Estudou em escolas públicas e também em uma escola católica.

Começou a trabalhar com 15 anos, no escritório da Ferrovia de Lavras. Foi caixeiro viajante na adolescência para juntar algum dinheiro, pois ele não tinha mesada. Vendia quadros de santos e tecido em cidades do sul de MG. Na juventude Márcio se envolveu com movimento político, mas especificamente com o PT. Chegou em Belo Horizonte em 1980 com a ideia de partir para os EUA em busca de melhores oportunidades, mas nunca chegou a ir e ficou residindo em Belo Horizonte mesmo.

Aos 18 anos arrumou o primeiro emprego, na área de seguros. Ficou por 18 anos nesse ramo. Posteriormente fez vestibular para Direito e para História. Foi cursar História na Fafi-Bh em 1990. Quando ele resolveu ir para a faculdade ele já era envolvido no movimento sindical e político. Foi presidente do sindicato dos securitários em 1989. Quando foi pra faculdade já era liderança sindical, já tinha rodado greve, já tinha pichado parede, distribuído jornal de madrugada...

De acordo com seu depoimento ele foi fazer História por curiosidade. Ficava pensando em como o homem, da primeira habitação (caverna), chegou a construir arranha-céus. Ficava pensando sobre a transformação do ambiente...Ele gostava de ler e estudar a GeoHistória desde a escola básica.

Trabalhou como professor no Colégio Santo Antônio e trabalhou também numa obra social que abrigava estudantes em situação de risco. Deu aula como professor contratado em Contagem. Levava os/as estudantes para conhecer a mata na Pampulha. Participou de conselhos municipais de meio ambiente, de conselhos de moradores e considera que sempre foi envolvido na luta coletiva. Se considera também um professor que se envolve com as situações do ambiente que está.

Entrou como efetivo para a PHB no final dos anos 1990. Foi trabalhar numa escola que tinha uma luta ambiental pelo local, chamado Brejinho. Depois foi para uma escola no Serra Verde, no ensino regular noturno, onde conheceu o professor Saint Clair. Foram se envolvendo nessa discussão ambiental, plantavam árvores, levavam os estudantes para passeios... Dessa parceria surgiu uma amizade e eles planejaram um curso sobre a Bacia Hidrográfica do Ribeirão Onça.

O curso teve duração de 60 horas (10 horas síncronas, sendo 02 horas por encontro; 20 horas para leituras; e 30 horas assíncronas (elaboração do trabalho final). O público-alvo são professores(as) da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e EJA, direção/vice direção escolar, coordenadores(as), monitores(as) e estagiários(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e profissionais da Rede Parceira (creches conveniadas).

O curso propõe discutir a educação ambiental no contexto mundial, apresentar as bacias hidrográficas de Belo Horizonte e as possibilidades de utilização pedagógica da bacia hidrográfica do Ribeirão Onça na realidade das escolas, como a produção de atividades ou sequências didáticas e a constituição de parcerias diversas. Serão discutidas questões de gênero, étnico-raciais e culturais e descritas as diversidades de ações e visões na bacia hidrográfica do Ribeirão Onça, bem como a apresentação dos circuitos eco-pedagógicos (CAPE/SMED, 2021).

Moacir Freitas

O professor Moacir Freitas é filho do casal Manoel e Maria. Nasceu em Pedro Leopoldo no dia 31 de julho de 1962. Primogênito numa família operária de classe média baixa, seu pai tinha o ensino médio completo e era encarregado de almoxarifado, enquanto a mãe cursou até o primário e se dedicava aos afazeres do lar, que passou a ser composto por mais quatro filhos e uma filha. O professor Moacir iniciou sua escolarização na cidade de São José da Lapa, antigo distrito de Vespasiano, onde residiu até os 18 anos. De acordo com a entrevista concedida por ele, sua formação profissional não teve caráter linear. No ano de 1976 iniciou o ensino médio na cidade de Vespasiano, mas acabou abandonando o curso logo nos primeiros meses, por não se adaptar à escola, à turma e por ter que começar a trabalhar para ajudar nas despesas de casa,

pois era o filho mais velho. Não estava em seu horizonte de expectativa continuar a estudar, mesmo gostando muito. Assim sendo, fez um curso profissionalizante de torneiro mecânico no Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI) com duração de um ano. Trabalhou por pouco tempo como ajudante mecânico de manutenção industrial, o que lhe trouxe insatisfação. Devido ao seu envolvimento com a Igreja Católica, frequentando grupo de jovens, pediu demissão do trabalho e ingressou no ano de 1981 em um seminário de padres vicentinos, na cidade de Campina Verde (MG). Lá fez o curso de magistério e teve contato com a docência ao ministrar aulas para camponeses. Participou, ainda, das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que são grupos de cristãos leigos que se reúnem regularmente para fazerem estudos bíblicos, propondo uma leitura do evangelho por um viés mais social. É nesse momento que o professor Moacir conhece a obra do educador Paulo Freire, que será sua grande referência pedagógica. Quando indagado de onde veio a vontade de ser professor de História, ele responde que:

Veio da constatação da injustiça. Da constatação da desigualdade social, da injustiça, dos privilégios, da exploração, veio da indignação. Acho que a religião, a partir das CEB's e da Teologia da Libertação, que pressupõe a leitura da realidade e a prática religiosa como ferramenta para mudar essa realidade, acabou canalizando o desejo de justiça e a indignação (FREITAS, 2017, p. 31).

Com a conclusão do magistério, prestou vestibular para o curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Após sua aprovação, mudou-se para Belo Horizonte, passando a residir no seminário. Por ser uma das etapas da formação para se tornar padre, os custos da mensalidade foram assumidos pela Igreja Católica. Em 1984 iniciou a dita graduação, mas cursou apenas dois períodos porque acabou sendo expulso do seminário por participar de um grupo que era adepto à teologia da libertação. Sem ter como pagar a mensalidade da faculdade, prestou concurso federal para agente de portaria. Passou, assumindo o cargo em 1985. Trabalhou na Secretaria Administrativa da Reitoria da UFMG por um ano e meio. Recebeu proposta de emprego numa empresa em São José da Lapa, que pagava mais do que o que ele recebia sendo concursado. Por essa razão, pediu exoneração do cargo e foi trabalhar como conferente no setor administrativo de uma companhia cimenteira, em

meados de 1986. Casou-se pela primeira vez no ano de 1987. Seu primeiro filho, Lucas, chegou em 1994.

Segundo o professor Moacir, por tentar responder ao inconformismo e discordância com a forma como a sociedade capitalista organiza o mundo e as pessoas (FREITAS, 2017), iniciou em 1991 o curso de História, no Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), onde cursou apenas o primeiro período. Como não estava conseguindo pagar a mensalidade, prestou vestibular para UFMG e foi aprovado.

Entre os anos 1992 a 1996 estudou na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) no período noturno, já que trabalhava no setor de contabilidade de uma indústria durante o dia, em São José da Lapa. Formou-se aos 34 anos de idade em Licenciatura em História. Sua turma era composta por poucos jovens, algumas pessoas de meia idade e poucos trabalhadores.

No ano de 1997, quando já trabalhava como designado em escolas estaduais nas cidades de Vespasiano e São José da Lapa, o professor Moacir decidiu ingressar no curso de aperfeiçoamento em História da África na UFMG com o intuito de não se afastar da Universidade. O curso foi oferecido como novidade no Departamento de História, pelo seu antigo professor Luiz Arnaut. A temática era algo que interessava ao professor Moacir desde o curso de Filosofia.

O trabalho em escolas estaduais na região metropolitana durou até 2004, sendo, a partir de 2000, somente no turno da manhã, pois à noite trabalhava na rede municipal de Belo Horizonte como professor efetivo. Silas, seu segundo filho, só veio em 2006, fruto de um relacionamento que se iniciou em 2001 e se mantém até a atualidade. Juliana, sua esposa, também atua como professora de História do ensino público da capital.

Após trabalhar em algumas escolas, em 2007 ingressou na Escola Municipal Anne Frank. Escolheu ser transferido para lá porque era referência na rede municipal de Belo Horizonte, um colégio de trabalho inovador com projetos pedagógicos. Ao se referir a suas vivências em outras escolas, que trabalharam com outras metodologias e filosofias de aprendizagem e ensino, o professor Moacir comenta de que maneira a Escola Municipal Anne Frank se aproxima mais das suas crenças sobre educação:

Existe uma forte aproximação entre a Escola Anne Frank e minhas convicções e concepção de educação. Ao ir pra lá, buscava liberdade e solidariedade pra fugir das aulas nas pequenas "caixas de 60 minutos" e para ousar, praticando aquilo em que se acredita. Claro que muitos problemas persistem, afinal, escola é, por excelência um lugar de divergências, de disputas de ideias. Duas características da Anne Frank "saltam aos olhos" quando se trata de ver o diferente em educação e escolas: a identidade (pertencimento) entre comunidade/escola; e o trabalho em equipe (incluindo-se aí, diretores, coordenadores, pessoal da cantina, da limpeza, professores, etc), posto que ninguém consegue nada sozinho. Lá, é possível extrapolar os muros da escola e fazer do bairro, verdadeira sala de aula, lá é possível fazer da história do bairro um conteúdo tão ou mais importante que a revolução francesa, vinculando-as de alguma forma. Lá é possível o sonho. É possível ousar, arriscar, errar e, dessa forma, aprender. Lá é possível a utopia. E tudo em favor dos estudantes... nosso maior sonho real (FREITAS, 2017, p. 32).

Em 2008, Moacir cursou a especialização *latu sensu* em docência na Educação Básica (Juventude e Escola), bem como o aperfeiçoamento em Educação Sem Homofobia, ambos pela UFMG. Essa especialização e diversas outras cursadas foram possíveis graças ao convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação (Smed) e a Faculdade de Educação (FaE/UFMG), em prol de formação continuada de professores. A escolha do tema se deu por estar trabalhando na época com o terceiro ciclo e querer entender mais a juventude. Devido a problemas nas cordas vocais, passou a trabalhar somente à tarde, deixando os turnos da manhã e noite. Com tempo livre, resolveu fazer a graduação que sempre lhe interessou, Museologia. Em 2012 ingressou no curso na UFMG e graduou-se museólogo pela Escola da Ciência da Informação (ECI) no ano 2017. Atualmente cursa o mestrado em Educação (PROMESTRE) na FaE/UFMG.

2.1.A formação docente a atuação dos professores pesquisados

Os professores Saint Clair Marques, Márcio Lima e Moacir Freitas concluíram a graduação em História na década de 1990. Durante o curso não tiveram nenhuma disciplina que os ensinasse a trabalhar com história oral e história local em sala de aula e essa lacuna na formação fica evidente nas três trajetórias. O que os referidos professores desenvolvem em seus projetos pedagógicos é fruto de pesquisas autônomas e de seus interesses pessoais enquanto

profissionais da educação. Através de contato com outros professores e de criação de soluções pedagógicas que atendessem aos seus questionamentos nos referidos projetos, os professores demonstraram usar de sua imaginação docente para resolver situações-problema do cotidiano escolar.

Ouvir e registrar as histórias de vida desses professores, com ênfase nas subjetividades, é uma maneira de corroborar com o argumento de que a formação docente não se dá apenas durante a graduação ou pós-graduação, mas pela educação familiar, pelo contexto histórico e até mesmo pelos locais que trabalham. A busca por melhorias em suas práticas docentes não se dá apenas por cursos e formação continuada, conforme depoimentos dos professores, mas pela troca com seus pares.

CAPÍTULO 4

1. RECURSO EDUCATIVO

O recurso educativo foi elaborado na tentativa de ajudar outros/as professores/as a trabalharem com temas ligados a história local nas comunidades que lecionam. Trata-se de um caderno pedagógico, na qual são sugeridas atividades para compor um projeto pedagógico como músicas para sensibilização dos estudantes para temas como violência urbana, desigualdade, condições de vida na periferia, mobilidade urbana, direito à cidade e até mesmo aspectos positivos da vida na periferia.

As propostas contêm metodologias usadas pelos professores Moacir Freitas, Saint Clair Marques e Márcio Lima em seus projetos pedagógicos, que foram considerados exitosos, em primeiro lugar, pelo reconhecimento da relevância dos trabalhos educativos tanto pela comunidade quanto pelos estudantes; em segundo lugar, pelo reconhecimento institucional desses trabalhos. São elas: análise de mapas, pesquisa na biblioteca da escola, pesquisa de documentos nos arquivos da cidade, pesquisa de rua com a comunidade, trabalhos de campo visitando o bairro, fotografia de bairro e montagem de exposição de fotos, entre outros.

Pretende-se, com esse recurso, contribuir para uma Educação de Jovens e Adultos emancipatória, que tenha o território e as condições de vida dos estudantes como foco pedagógico dos/as educadores/as da EJA. A expectativa é que os estigmas e estereótipos sejam

anunciados/denunciados pelos/as estudantes e que educadores/as tenham práticas pedagógicas contra hegemônicas e transformadoras. Todavia, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida na linha de EJA, o recurso pode ser utilizado por professores/as da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo dessa pesquisa foi marcado por interrupções. No primeiro ano de mestrado eu precisei ficar por um semestre de licença médica e no segundo ano, quando eu ia começar o trabalho de campo, começou a pandemia do novo corona vírus e as escolas foram fechadas. Precisei alterar meu percurso e estratégias várias vezes, mas o pano de fundo da pesquisa se manteve o mesmo: entender quais estratégias educativas são usadas/criadas por educadores/as em práticas pedagógicas reconhecidas como emancipatórias e que promovam a pedagogia da periferia.

À princípio eu conhecia apenas o trabalho do professor Moacir Freitas no Bairro Confisco, mas posteriormente conheci os projetos dos professores Saint Clair Marques e Márcio Lima, realizados em bairros da região Norte de Belo Horizonte e que também cresceram no contexto de espraiamento da capital mineira.

Com o êxodo rural, verificado nos anos de 1960 e 1970, houve um grande surto demográfico em Belo Horizonte, que culminou num déficit habitacional. A população de baixa renda que não pode pagar pelo preço de um imóvel no centro ou próximo do centro foram impelidas para a periferia.

Designo tais experiências como exitosas, em primeiro lugar, pelo reconhecimento da relevância dos trabalhos educativos tanto pela comunidade quanto pelos estudantes; em segundo lugar, pelo reconhecimento institucional desses trabalhos. Um dos trabalhos foi premiado pelo Ministério da Educação¹³ e os outros dois integrados à formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte¹⁴ durante o período de isolamento social, gerado pela pandemia mundial de Covid-19. Em terceiro lugar, acrescento o reconhecimento positivo¹⁵ dado por certos setores midiáticos pela relevância do trabalho educativo no território.

O primeiro apontamento das considerações finais dessa pesquisa é que é imprescindível conhecer a história local de onde se trabalha, entendendo local como a história do seu bairro ou da sua região. No entanto, essa história precisa ser contextualizada com a história da cidade que se está. Como esse material não vem nos livros didáticos, os/as estudantes são convidados/as, junto ao educador/a, para serem protagonistas da pesquisa. A pesquisa pode ser realizada tanto dentro como fora da escola, dependendo das condições.

Outro ponto importante a se ressaltar é que professores/as devem reconhecer os saberes das classes subalternizadas para então utilizá-los como ponto de partida para um processo educativo contra hegemônico, na perspectiva da educação popular. Nas turmas de EJA podem ser encontradas várias pessoas que podem compartilhar suas memórias sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo na localidade e contribuir com projetos pedagógicos com esse

¹³ Alguns prêmios recebidos pelo projeto “Entre o Diário e a HQ: estudantes construindo a história de um bairro” foram: Prêmio da Confederação Israelita do Brasil (CONIB) – Julho/2016; 5º Prêmio Nacional Educação em Direitos Humanos (MEC/Brasil) – Agosto/2017; finalista no II Prêmio Iberoamericano Educación en Derechos Humanos (OEI/Fundação SM) – Novembro/2017; Semifinalista do Prêmio Criativos da Escola (Fundação Alana) – 2017. Além disso, o professor Moacir recebeu em 2017 destaque no Prêmio Professores do Brasil – 10ª Edição – Etapa Regional Minas Gerais.

¹⁴ O Curso Bacia Hidrográfica do Ribeirão Onça foi ofertado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE/SMED) para profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e profissionais da Rede Parceira (creches conveniadas). Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/plano-de-curso_-curso-bacia-hidrografica-do-ribeirao-onca.docx.pdf>. Acesso em: 02/06/2021.

¹⁵ O canal de televisão Rede Minas gravou uma série de reportagens sobre a iniciativa, exibida em três episódios. A “Série Confisco – História Revista” venceu o Prêmio Estácio de Jornalismo em 2019, na modalidade Jornalismo Regional para TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wM86YIgFe-A>>. Acesso em: 27/05/2021.

tema. Nosso recurso pedagógico é um caderno com ideias para professores/as desenvolverem projetos nas escolas que trabalham como os dos professores analisados nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE JUNIOR, D. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES, I. Mudança de local de posto de saúde revolta moradores na região da Pampulha. **O Tempo**, [S. l.], 8 maio 2021. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/mudanca-de-local-de-posto-de-saude-revolta-moradores-na-regiao-da-pampulha-1.2482636>>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- ANTUNES, L. 6 fronteiras muito perigosas mundo afora. **Super Interessante**, [s. l.], 21 dez. 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/coluna/superlistas/6-fronteiras-muito-perigosas-mundo-afora/>>. Acesso em: 6 mar. 2022.
- ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO CBH RIO DAS VELHAS. Elaboração de projetos é tema de curso na bacia do Ribeirão Onça. **CBH Rio das Velhas**, [S. l.], 18 dez. 2017. Disponível em: <<https://cbhvelhas.org.br/noticias/elaboracao-de-projetos-e-tema-de-curso-na-bacia-do-ribeirao-onca/>>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BARRELLA, W. et al. **As relações entre as matas ciliares os rios e os peixes**. In: RODRIGUES, R.R.; LEITÃO FILHO; H.F. (Ed.) **Matas ciliares**: conservação e recuperação. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- BARROS, C. H. **Ensino de História, Memória e História Local**. Revista de História da UEG, v.3, p.301-321, 2013.
- BATELA NETO, P. Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC? Belo Horizonte: UFMG-MG (Dissertação de Mestrado), 2019.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental). São Paulo: Cortês, 2004.

BORSAGLI, A. **Do convívio a ruptura**: a cartografia na análise histórico-fluvial de Belo Horizonte (1894/1977). Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial, Belo Horizonte, 2019.

BORDIGNON, G.; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. COLETÂNEA DE TEXTOS CONFINTEA BRASIL+6: TEMA CENTRAL E OFICINAS TEMÁTICAS. **Educação ao Longo da Vida**: reconhecimento e certificação de saberes. Brasília: [s. n.], 2016. ISBN 978-85-60331-54-3. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros nacionais. Brasília, 1998, 175p.

CARVALHO, M. A. Abordagem nos Jardins tem de ser diferente da periferia, diz novo comandante da Rota. **O Estado de São Paulo**, [S. l.], 24 ago. 2017. Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,abordagem-nos-jardins-tem-de-ser-diferente-da-periferia-diz-novo-comandante-da-rota,70001948516>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CAVALCANTI, E. **História e história local**: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v.7, n.13, p.272-292, 2018.

CEZÁRIO, D. de S.; PIRES, A. C.; ALBUQUERQUE, M. E. A.; LOPES, M. B. O. **Ensino de história do 1º ao 5º ano do ensino fundamental**: apontamentos teóricos da história local de Cajazeiras/PB. In: JOIN. Encontro Internacional de Jovens Investigadores. Salvador. Investigação, Engajamento e Emancipação Humana, Fortaleza: Realize Eventos e Editora, 2019, v.6. Coletânea de Textos: Confinteia Brasil+6, 2016, Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA107_ID868_23082019121804.pdf> Acesso em: 30 out. 2020.

CBH RIO DAS VELHAS. **Plano Diretor de Recursos Hídricos**. [S. l.], 2016. Disponível em:

<https://cdn.agenciapeixe vivo.org.br/arquivos/uploads/2016/04/07_cartilha_onca_225x27cm_2016_04_13_issuuu-2.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

COMUPRA. Sobre o Projeto O que fazemos?. **Comupra**, [s. l.]. Disponível em: <<https://evoe.cc/comupra>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CONJUNTO Jardim Felicidade (JF). **Projeto Sol**, [s. l.]. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/projetosol/?page_id=204. Acesso em: 4 jan. 2022.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 5 de mai. 2018.

DI PIERRO, M. C. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p.17-30.

ELEMENTOS DIFICULTADORES E FACILITADORES DA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM REDE: O CASO DA REDE DO CONFISCO PELA PAZ. 2019. Monografia (Especialista) - FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, UFMG, [S. l.], 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31986/1/Rede%20do%20Confisco%20pela%20Paz%20Rosane%20Corgosinho%20Final%20FA.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FELTRAN, Gabriel. A atualidade de A espoliação urbana. **Novos Estudos**, [S. l.], 29 set. 2017. Disponível em: <<http://novosestudios.com.br/a-atualidade-de-a-espoliacao-urbana%C2%B9/>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local**. Ensino em Revista, 4 (1), p.43-51, jan./dez. 1995.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGC Editora, 2019.

FRANÇA JUNIOR, Adelson Afonso da Silva. **“Da favela para o mundo”**: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade. Belo Horizonte: UFMG-MG (Dissertação de Mestrado), 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GABINETE DA DEPUTADA ESTADUAL MARÍLIA CAMPOS. A Pampulha é uma Bacia Hidrográfica, em BH e Contagem, com 507 nascentes, 44 córregos e onde vivem 400 mil pessoas. **Marília Campos**, [S. l.], 16 maio 2018. Disponível em: <<http://www.mariliacampos.com.br/secao/a-pampulha-e-uma-bacia-hidrografica-em-bh-e-contagem-com-507-nascentes-44-corregos-e-onde-vivem-400-mil-pessoas>>. Acesso em: 5 abr. 2020.

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

HÁ meio século, padre deixou a família rica na Itália e abraçou favelas em BH. **Estado de Minas**, [S. l.], 25 abr. 2012. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/04/25/interna_gerais,290806/ha-meio-seculo-padre-deixou-a-familia-rica-na-italia-e-abracou-favelas-em-bh.shtml>. Acesso em: 9 fev. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

HARVEY, D. **Cidades Rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HISTÓRIA para ser contada e visitada. **Manuelzão UFMG**, [s. l.], 23 set. 2011. Disponível em: <<https://manuelzao.ufmg.br/historia-para-ser-contada-e-visitada/>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

JARDIM FELICIDADE. **Portal Jardim Felicidade**, [s. l.]. Disponível em: <<https://jardimfelicidadebh.com.br/jardim-felicidade-2/>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

KALIL LAMENTA ATRASO EM OBRA PARA A COMUNIDADE DO JARDIM FELICIDADE. **Midi 18**, [S. l.]. Disponível em: <<http://midi18.com.br/kalil/>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

KOWARICK, L. **A espoliação urbana**. (Coleção Estudos brasileiros). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v. 44.

LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro, 1991.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Rio de Janeiro: PUC-RJ (Dissertação de Mestrado), 2004, p.116. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MANUELZÃO VAI À ESCOLA. AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **BOSQUE DA PAZ**, [s. l.], 21 jul. 2010. Disponível em:

<<https://manuelzaovaiaescola.wordpress.com/2010/07/21/acoes-de-educacao-ambiental-bosque-da-paz/>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MAPA da Desigualdade de Belo Horizonte/RMBH. **Nossa BH**, [S. l.], 4 jun. 2021.

Disponível em: <<https://nossabh.org.br/2021/06/mapa-da-desigualdade-de-belo-horizonte-rmbh/>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

MARTINS, M. A. **Mulheres negras domésticas e periféricas**: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha/Contagem. Belo Horizonte: UFMG-MG (Dissertação de Mestrado), 2020.

MATTOS, Ilmar Rohloff de Mattos. “**Mas não somente assim!**” Leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de História. Tempo, v.11, n.21, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MINTZ, V. **A Educação ambiental na Pampulha**: entre o discurso e a prática. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade de São Paulo, p.20-26, mar. 2005.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.

NEVES, J. **História Local e Construção da Identidade Social**. Revista Saeculum, João Pessoa, v.3, p.13-27, 1997.

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL FAVELA É ISSO AÍ. Conjunto Mariquinhas. **Favela é isso aí**, [s. l.]. Disponível em:

<<https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/conjunto-mariquinhas/>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

OLIVEIRA, H. S. de. **Do conceito de "periferia"**: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, C. M. D. de; CORDEIRO, L. Z.; AFONSO, L. N.; SOUZA, R. A. de (org.).

Entrelaçando Redes: reflexões sobre atenção a usuários de álcool e drogas. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, v.1, 2017, p.223-254.

_____. **Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos**: escolhas, negociações e conflitos. Belo Horizonte: UFMG-MG (Tese de Doutorado), 2012.

OLIVEIRA, H. S. (Org). **EJA Cidade**: Direito à Memória. Coleção EJA: lendo mundo, lendo palavras. C. Pedagógico 2. UFMG/FaE/NEJA/SMED-BH. Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, H. S. de; OLIVEIRA, E. F.R. de. **Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação**. Revista Ensaios Filosóficos, UERJ. v.19 – Julho/2019. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaio_Filosofico_s_Volume_XIX.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

_____. (Org.). **EJA, espaço e cultura: direito à cidade**. Caderno Pedagógico 1, Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.12, set./dez.1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação (CME/BH). **Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=903243>. Acesso em: 27 mai. 2021.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Atlas/Brasil. **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL (IDH-M)**. [S. l.], 28 set. 2018. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-desenvolvimento-humano-municipal-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. 2021. **Curso: Bacia Hidrográfica do Ribeirão Onça. Formações**. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE/SMED), [S. l.], 2021. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/plano-de-curso_-curso-bacia-hidrografica-do-ribeirao-onca.docx.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Anne Frank, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, A. B.; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. COLETÂNEA DE TEXTOS CONFINTEA BRASIL+6: TEMA CENTRAL E OFICINAS TEMÁTICAS. **Educação ao Longo da Vida na diversidade étnico-racial, geracional, de gênero e de orientação sexual**. Brasília: [s. n.], 2016. ISBN 978-85-60331-54-3. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SANTOS, B. S. **A gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2009.

SÉRIE Confisco: História Revista - EP01. Compositor: Rede Minas. [S. l.: s. n.], 2019. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wM86YIgfE-A&ab_channel=JornalMinas>. Acesso em 27 mai. 2021.

SESI; UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, 1999, p. 89. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 1997, Hamburgo, Alemanha.

SCHMIDT, M. A. **O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica**. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (org.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

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

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, R. C.; BOMFIM, F. R.; ROCHA, J. C. **História local e educação de jovens e adultos**: memória, saberes e práticas. In TAVARES, Giovanna (org). Turismo, Lazer e Negócios. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p.184-194.

SOUSA, I. S. de. **Currículo de história**: perspectivas locais na educação de jovens e adultos. Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.514-524, 2013.

SOUZA, João Batista. **Perfil Histórico, Econômico e Estatístico da Regional Oeste**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte. 2004. Disponível em: <<https://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/regi%C3%A3o%20norte/>>. Acesso em: 04/02/2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

THIN, D. **Famílias de camadas populares e a escola**: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Org.). Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: EDUFMT, 2006. 252p. p. 17-55.

STREEK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.; (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3. e.d. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VAZ, S. **Colecionador de pedras**. 2ª edição. São Paulo: Global, 2007. (Coleção Literatura Periférica).

VICENTE, S. M. **A escola como produtora de conhecimento**: análise do projeto “entre o diário e a HQ: estudantes construindo a história de um bairro” e de seus legados. 2017. Monografia (Entrevista concedida à Luiza Rabelo Parreira, Bacharel em História). Apêndice 2. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG, [S. l.], 2017.

X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 2013, Unicamp. **Depoimentos em cena: do cinema às salas de aula** [...]. [S. l.: s. n.], 2013. Tema: Educação das Sensibilidades: violência, desafios contemporâneos. Disponível em: <[https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1372511640_ARQUIVO_De poimentosencena,encontrodeHO_2_.pdf](https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1372511640_ARQUIVO_De%20poimentosencena,encontrodeHO_2_.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2021.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE

MESTRADO PROFISSIONAL - PROMESTRE

**PROJETO PEDAGÓGICO:
pedagogia da periferia na prática**

Recurso desenvolvido com base na dissertação de mestrado de

Luíza Rabelo Parreira

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Nayara Silva de Carie

BELO HORIZONTE

2022

SUMÁRIO

- AGRADECIMENTOS

- APRESENTAÇÃO

- SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA CRIAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO PARA TRABALHAR COM OS TEMAS COMO DIREITO À CIDADE E MOBILIDADE URBANA, HISTÓRIA DA CIDADE, HISTÓRIA LOCAL E QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS EM SALA DE AULA

- MÚSICAS

- REFERÊNCIAS

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa de Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por ter acolhido meu projeto de dissertação e por ter contribuído tanto para a minha formação enquanto educadora e ser humano.

Agradeço a orientação do Prof. Dr. Heli Sabino e a coorientação da Prof.^a Dr.^a Nayara de Carie, que me guiaram e encorajaram no desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas de mestrado, especialmente aos da linha de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sou grata pelo apoio e companheirismo ao longo dessa jornada.

Agradeço a confiança e abertura de cada escola que atuei como estagiária e como professora de História ao longo desses anos. Aos estudantes que trabalhei, com quem tive tantas trocas e aprendizados, sou grata por me inspirarem a dar o meu melhor e ainda sim ter que me reinventar diariamente.

Às comunidades do Confisco, do Jardim Felicidade, do Ribeiro de Abreu, no Novo Aarão Reis e tantas outras que tive o prazer de conhecer ao longo dessa pesquisa, meu muito obrigada por me fazerem enxergar o mundo de uma outra maneira e propiciar reflexões que conduziram a este trabalho.

APRESENTAÇÃO

Caro/a colega educador/a,

O presente material é um recurso educativo elaborado após uma pesquisa realizada no programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG.

Sou professora de História formada pela UFMG em 2018 e hoje atuo na rede municipal de educação de Formiga (MG), trabalhando com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Ingressei no Mestrado Profissional logo após a conclusão da graduação, pois durante o estágio docente da licenciatura tive algumas percepções que me levaram a desenvolver um problema de pesquisa.

Esse estágio foi realizado numa Escola Municipal no Bairro Confisco, que está localizado na região limítrofe entre Belo Horizonte e Contagem. Uma comunidade considerada periférica, com todas as implicações que esse estigma traz, que causava muita vergonha aos jovens estudantes do local, que até mesmo se recusavam a assumir que moravam ali.

Essa crise identitária foi percebida pelo professor supervisor do estágio, Moacir Freitas, que propôs um projeto pedagógico no qual estudantes do sétimo ano pesquisariam a história do bairro e contariam sua visão em uma revista de história em quadrinhos. O projeto teve como um de seus objetivos transformar a visão negativa que os/as estudantes tinham do local que residiam em uma fonte de orgulho, promovendo o que chamamos de pedagogia da periferia.

Durante a pesquisa, para conhecer melhor a história daquele local, várias lideranças comunitárias foram entrevistadas pelos estudantes e relataram suas histórias de vida e contribuições para a

fundação e desenvolvimento do bairro. Foi constatado que a maioria delas não teve seu direito à educação garantido e algumas demonstraram um desejo de retornar para a escola. Elas mencionaram que tentaram frequentar aulas da Educação de Jovens e Adultos, mas que sentiram uma desconexão grande entre os temas das aulas e seu cotidiano, gerando desinteresse.

A ideia inicial de recurso educativo, fruto da minha pesquisa de mestrado, era a criação de algum material que contribuísse para que professores/as trabalhassem em sala de aula temas como história da construção da cidade e dos bairros de Belo Horizonte. Durante o desenvolvimento da pesquisa, pude perceber semelhanças na história da construção do bairro que fiz estágio com outros bairros da cidade de Belo Horizonte, nos quais outros professores, Márcio Lima e Saint Clair Marques, também trabalhavam com estudantes da EJA sobre a construção de bairros, de luta por moradia digna e melhores condições socioambientais.

Foi assim que essas temáticas passaram a fazer parte dos meus interesses enquanto pesquisadora, me fazendo revisitar o Confisco com outro olhar; mais voltado para a atuação da comunidade pelo meio-ambiente. Meu contato com esses outros professores se deu a partir de um projeto de extensão iniciado em 2018, que firmou parceria entre a Faculdade de Educação da UFMG e a Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Participei, com esses e outros colegas, da elaboração do Caderno Pedagógico “EJA e Cidade: Direito à Memória”. Posteriormente, tive a oportunidade de participar de visitas guiadas com esses professores em seus locais de atuação e conhecer melhor as demandas daquelas comunidades.

O material que apresento a vocês tem inspiração nas metodologias desenvolvidas e utilizadas pelos professores Moacir Freitas, Saint Clair Marques e Márcio Lima em seus projetos pedagógicos, que foram considerados exitosos, em primeiro lugar, pelo

reconhecimento da relevância dos trabalhos educativos tanto pela comunidade quanto pelos estudantes; em segundo lugar, pelo reconhecimento institucional desses trabalhos.

O presente recurso educativo foi elaborado com a intenção de enriquecer práticas pedagógicas contra hegemônicas, libertadoras e transformadoras, na perspectiva da educação popular, que tomam como referência o território educativo e os sujeitos periféricos. Todavia, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida na linha de EJA, o recurso pode ser utilizado por professores/as da educação básica.

O Caderno se estrutura em 11 seções, que são etapas com sugestões para o projeto ser realizado. A seleção de músicas para trabalhar em sala de aula veio a partir da minha experiência como professora e através da contribuição de colegas da área que me apresentaram outras canções que compõem esse material. A música não foi usada como recurso didático nos projetos pedagógicos que pesquisei durante o mestrado, então criar esse compilado com sugestões é uma forma de tentar contribuir com mais elementos para professores/as trabalharem com esses temas em sala de aula. Os projetos que pesquisei trabalharam com entrevistas à comunidade, análise de mapas, fotos e documentos antigos, trabalhos de campo para reconhecer o território, dentre outros recursos.

Algumas músicas que selecionei podem ser usadas na educação infantil, outras no ensino fundamental, outras na EJA...Cada educador/a verá o que mais se adequa à sua realidade, por isso, fiz a escolha de não direcionar nenhuma atividade específica para determinada idade na construção desse material. As músicas têm a capacidade de tornar a reflexão e o aprendizado mais prazeroso e para abarcar diferentes gostos musicais foram escolhidos diferentes gêneros como rap, samba, funk e MPB.

Sugestões de atividades para criação de um projeto para trabalhar com os temas como Direito à Cidade e Mobilidade Urbana, História da Cidade e história local e questões socioambientais em sala de aula

Conteúdos trabalhados: História e memória; diferentes formas de fazer história: escrita, oral e iconográfica; urbanização e história de bairro.

Objetivos:

- Diferenciar história e memória
- Aprender a pesquisar usando fontes de diferentes naturezas
- Saber mais sobre a origem do bairro e da cidade que vive
- Reconhecer o espaço da cidade como espaço coletivo
- Identificar que o espaço geográfico ao seu redor é alterado com a existência humana e altera, por sua vez, os residentes dele
- Identificar as condições socioambientais do local que vive

Tempo para realização do projeto: 1 ano

Materiais e recursos necessários:

- Computador
- Projetos de slides
- Caixa de Som
- Internet
- Mapa
- Transporte

1º Apresentação do tema e sondagem da turma:

Nessa primeira etapa o/a educador/a apresentará o tema que pretende trabalhar e fará perguntas para a turma, que estará organizada em roda. Esse momento visa escutar os/as estudantes e entender seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Algumas sugestões de perguntas são:

- a) Você nasceu nessa cidade?
- b) De onde sua família veio?
- c) Você reside nesse bairro?
- d) Há quanto tempo você mora nesse bairro?
- e) Seus familiares residem aqui também?
- f) E seus amigos? A maioria mora aqui?
- g) Você considera que conhece bem a cidade que mora?
- h) Como você se locomove pela cidade?
- i) Quais lugares costuma frequentar por aqui?
- j) Qual a melhor coisa desse bairro? E a pior?
- k) Você gosta de morar aqui?
- l) O que você gostaria que fosse diferente?
- m) Quais rios passam na cidade que você vive?
- n) Para onde vai o esgoto doméstico produzido no seu bairro?
- o) Quais atividades industriais e ou comerciais são desenvolvidas no seu bairro?

Sugere-se que o/a educador/a vá anotando as impressões dos/as estudantes para serem retomadas ao final do projeto.

2º Sensibilização sobre o tema que será trabalhado com as músicas:

Após o primeiro contato com o tema que será trabalhado, é hora de ouvir algumas músicas e problematizá-las. O/A educador/a pode exibir a letra das canções no Datashow ou imprimir e distribuir para os/as educandos/as. A atividade precisará de uma caixa de som.

Selecionei algumas canções como sugestões e alguns temas a serem trabalhados, que foram separados em quatro grupos, a saber:

<u>Grupo 1</u>	<u>Grupo 2</u>	<u>Grupo 3</u>	<u>Grupo 4</u>
Direito à Cidade e Mobilidade Urbana	Condições de vida de uma pessoa periférica	Periferia como emblema, ressaltando seus aspectos positivos	Questões socioambientais
- A Cidade Ideal (pode ser usada para discutir qual seria a cidade ideal na visão de cada um/a, mostrando os vários pontos de vista)	- Homem na Estrada (pode ser usada para discutir as condições de vida de uma pessoa periférica e o estigma)	- Meu Lugar (pode ser usada para ressaltar os aspectos positivos da vida na periferia) - Eu sou	- Passarinhos (pode ser usada para discutir os impactos da degradação ambiental das grandes cidades na vida da população)

<p>- Pedalando (pode ser usada para questionar as cidades dominadas pelos carros, que geralmente passa por densos congestionamentos)</p> <p>- Transporte Público (pode ser usada para discutir a vida da população periférica, que depende do transporte público para se locomover)</p>	<p>que ela carrega)</p> <p>- Fim de semana no parque (pode ser usada para discutir as diferenças entre a vida das pessoas da periferia e de quem mora em áreas nobres)</p> <p>- Casa de Papelão (pode ser usada para discutir as condições de vida dos/as trabalhadores/as que residem em ocupações e as condições socioambientais que estão sendo expostas)</p>	<p>Favela (pode ser usada para mostrar uma visão positiva sobre a periferia e seu povo)</p> <p>- Rap da Felicidade (pode ser usada para discutir a organização da vida periférica e o orgulho de se afirmar como residente daquele local)</p>	<p>- Iarinhas (pode ser usada para discutir o processo de canalização dos rios de córregos nas cidades)</p> <p>- Dindilim (Cláudio Manoel x Contorno) (pode ser usada para discutir como a cidade de Belo Horizonte cresceu, como o meio-ambiente foi degradado com isso e que foram feitas escolhas como asfaltamento de ruas para dar prioridade para os carros.</p>
---	--	---	--

As letras das músicas encontram-se no final desse caderno.

3º Análise de mapa da cidade e de mapa do bairro:

Projetar o mapa da cidade e questionar se a turma saberia localizar onde fica o bairro que residem. Depois mostrar o mapa do bairro, projetado ou impresso, para possibilitar aos estudantes uma melhor compreensão do lugar que vivem. Nesse mapa eles/as teriam que localizar onde está a escola, onde está sua casa e outras áreas importantes para eles/as. Pode ser traçado um trajeto para visitarem no trabalho de campo.

4º Pesquisa na biblioteca da escola

Os estudantes irão até a biblioteca da escola procurar se há algum trabalho feito anteriormente por outros/as estudantes sobre a história local e a construção daquela comunidade, ou algum tipo de registro, como fotos antigas, etc. Nessa etapa farão também a organização e a reprodução das fontes para análise em sala de aula.

5º Pesquisa em arquivos da cidade

Cada educador/a precisa procurar saber previamente se esses documentos históricos sobre a comunidade existem nos arquivos da cidade antes de levar os/as estudantes para pesquisa. Se sim, deverá organizar o transporte para levar esses/as educandos/as, que poderão fazer uma visita guiada pela instituição, que é combinada previamente. Além do contato com as fontes sobre a cidade e o bairro, essa ação busca possibilitar uma maior familiaridade dos/as estudantes com o ofício do/a historiador/a e com questões relacionadas à conservação de documentos, tais como: classificação, acesso, preservação, uso e destinação. Quem guia a visita, geralmente, explica quais são as funções fundamentais de um arquivo, assim como mostra suas instalações e a variedade do seu acervo, que pode ser composto por: manuscritos, impressos, mapas, plantas, fotografias, gravuras, filmes, livros, folhetos e

periódicos. É esperado que os/as estudantes entendam que os documentos são de diferentes épocas, que são de variados tipos e que existe um campo de atuação profissional para atuar na área arquivística, que trabalha com técnicas e procedimentos específicos para cada tipo de suporte.

Outro objetivo da visita é que os/as estudantes compreendam que existem espaços públicos destinados a salvaguardar documentos considerados relevantes pelo seu caráter histórico, que podem ser consultados pela comunidade em geral e não apenas por profissionais da área.

Nessa visita também farão a organização e a reprodução das fontes para análise em sala de aula.

6º Trabalho de campo no bairro

O trabalho de reconhecimento de território é feito com caminhadas pelo bairro com a turma. O/a educador/a deverá percorrer o trajeto antes para se planejar e deverá procurar passar em pontos importantes do local, como comércios antigos, casas antigas, córregos, avenidas, ruas principais, etc. O percurso deverá ser socializado com os/as estudantes antes de ir a campo, através de exibição do mapa.

7º Fotografias do bairro

Durante as expedições de reconhecimento do território os/as estudantes poderão registrar com seus celulares ou câmeras o que chama a atenção deles/as no bairro que vivem. Essa atividade é uma maneira de sensibilizar o olhar para as coisas do cotidiano. O/a professor/a poderá reunir essas fotos num acervo e, a partir de uma seleção, montar uma exposição na escola com as fotos impressas feitas pelos/as estudantes.

A partir daí pode ser feita a análise das imagens, análise do ponto de vista em que a foto foi tirada e o que interfere na composição da imagem, legendá-las, organizá-las por temas.

Também é possível comparar imagens de diferentes épocas do mesmo lugar para ver mudanças e permanências e questionar os possíveis motivos das mudanças.

8º Entrevistar as pessoas do bairro

Para entender melhor a história de sua localidade, os/as estudantes podem fazer entrevistas com moradores/as do bairro. Para tanto, devem desenvolver previamente um roteiro de entrevista em conjunto na sala. Estudantes falam quais perguntas acham importante no questionário e o/a professor/a vai anotando no quadro. Um exemplo de questionário é:

1 - Qual é o seu nome? _____

2 - Qual é a sua idade? _____

3 - Qual é a sua profissão? _____

4 - Qual é a sua escolaridade? _____

5 - Onde você mora? _____

6 - Alguma vez você já teve vergonha de dizer que mora nesse bairro?

() Sim () Não

Em qual circunstância? _____

7 - Qual a sua opinião sobre o bairro? _____

8 - Passa algum córrego por aqui? _____

9 - Qual a imagem você acha que as pessoas que não moram aqui fazem do local?

10 - Você conhece alguém que poderia contar a história desse bairro? Quem?

Para realizar as entrevistas a turma será dividida em grupos e cada grupo irá percorrer determinadas ruas do bairro. É interessante que cada estudante vá com um crachá escrito “pesquisador/a” e que seja orientado a se apresentar à pessoa que está sendo entrevistada como estudante da escola, explicando o projeto. Os/as estudantes devem levar o questionário impresso, apoiado em uma prancheta, e ir anotando as respostas. Em sala de aula, as respostas dos questionários devem ser tabuladas e compartilhadas com a turma.

9º Entrevistar as pessoas-livro

A última pergunta do questionário deve levar os/as estudantes aos nomes das pessoas-livro, ou seja, as pessoas mais antigas no bairro que poderão compartilhar suas memórias. O contato com essas pessoas deve ser feito pelo professor/a, que agendará uma entrevista mediante disponibilidade das mesmas. Os/as estudantes deverão preparar em sala coletivamente um roteiro para essas entrevistas, que poderão ser filmadas/gravadas.

Uma sugestão de perguntas para o questionário é:

1 – Qual o seu nome? _____

2 - Qual a sua idade? _____

3 - Qual a sua profissão? _____

4 - Onde você nasceu? Como chegou aqui?

5 - Você reside nesse bairro há quanto tempo? _____

- 6 - Como era sua primeira casa no bairro? Ainda é a mesma casa?
Como ela é hoje? _____
- 7 - Por que escolheu esse bairro para residir?

- 8 - Como eram as ruas antigamente? _____
- 9 - Tinha rio no bairro? Ele era limpo?

- 10 - Como era a escola que você estudava (se estudou)?

- 11 - Você gosta de morar aqui? Mudaria alguma coisa no bairro?

- 12 - O que você sente falta de quando era mais novo?

O trabalho com as entrevistas em sala é para ser socializado, analisado e por fim devem constar num relatório com as informações pertinentes. Um dos objetivos da atividade é amplificar as vozes da classe trabalhadora que constrói bairros/cidades e que são maioria nas turmas de EJA, costumam ser invisibilizadas nos processos educacionais.

10º Portifólio

Elaboração de um portifólio com informações importantes sobre o bairro.

11º Reconstrução do percurso

A última etapa do projeto consiste na retomada da avaliação inicial, contrastando o que se sabia e o que passaram a saber com a pesquisa.

Músicas

Grupo 1

A Cidade Ideal

Jumento: Àquela altura da estrada já éramos quatro amigos.

Queríamos fazer um conjunto, bem.

Queríamos ir juntos à cidade, muito bem.

Só que, à medida que agente ía caminhando,

Quando começamos a falar dessa cidade, fui percebendo

Que os meus amigos tinham umas idéias bem esquisitas

Sobre o que é uma cidade. Umas idéias atrapalhadas,

Cada ilusão. Negócio de louco...

A cidade ideal dum cachorro

Tem um poste por metro quadrado

Não tem carro, não corro, não morro

E também nunca fico apertado

A cidade ideal da galinha

Tem as ruas cheias de minhoca

A barriga fica tão quentinha

Que transforma o milho em pipoca

Atenção porque nesta cidade

Corre-se a toda velocidade

E atenção que o negócio está preto

Restaurante assando galeto

Mas não, mas não

O sonho é meu e eu sonho que

Deve ter alamedas verdes

A cidade dos meus amores

E, quem dera, os moradores

E o prefeito e os varredores
Fossem somente crianças
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
Fossem somente crianças
A cidade ideal de uma gata
É um prato de tripa fresquinha
Tem sardinha num bonde de lata
Tem alcatra no final da linha
Jumento é velho, velho e sabido
E por isso já está prevenido
A cidade é uma estranha senhora
Que hoje sorri e amanhã te devora
Atenção que o jumento é sabido
É melhor ficar bem prevenido
E olha, gata, que a tua pelica
Vai virar uma bela cúca
Mas não, mas não
O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
Fossem somente crianças
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores

E os pintores e os vendedores
As senhoras e os senhores
E os guardas e os inspetores
Fossem somente crianças

Compositores: Bardotti, Sergio / Bacalov, Luis Enrique / Buarque, Chico

Pedalando

Quando estiver por aí
Com você a pedalar
Quero ver quem vai nos seguir
Na avenida beira-mar

Quando estiver por aí
Com você a pedalar
Quero ver quem vai nos seguir
Na avenida beira-mar

Pedalo pra te encontrar
No quadro vou te levar
Com muito cuidado eu devo seguir
Me levante se eu cair

Pedalo pra te encontrar
No quadro vou te levar
Com muito cuidado eu devo seguir
Me levante se eu cair

O trânsito segue parado
Enquanto a cidade para pra olhar

Com cinco lugares, só um ocupado
E a paciência de esperar

O trânsito segue parado
Enquanto a cidade para pra olhar
Com cinco lugares, só um ocupado
E a paciência de esperar
Esperar, esperar, esperar

Pedalando, pedalando, pedalando
Com você a pedalar
Pedalando, pedalando, pedalando
Na avenida beira-mar

Pedalando, pedalando, pedalando
Com você a pedalar
Pedalando, pedalando, pedalando
No meu sirí

Pedalo pra te encontrar
No quadro vou te levar
Com muito cuidado eu devo seguir
Me levante se eu cair

Pedalo pra te encontrar
No quadro vou te levar
Com muito cuidado eu devo seguir
Me levante se eu cair

O trânsito segue parado
Enquanto a cidade para pra olhar

Com cinco lugares, só um ocupado
E a paciência de esperar

O trânsito segue parado
Enquanto a cidade para pra olhar
Com cinco lugares, só um ocupado
E a paciência de esperar
Esperar, esperar, esperar

Compositor: Academia da Berlinda

Transporte Público

Periferianos, distantes estamos
Eles querem mãos, minas, longe do plano
Acesso buscamos, nos mobilizamos
Rapidez precisamos, uma taxa pagamos
Para ter ônibus, lotação, metrô
Fura fila, teve quem votou, mas não rolou
Povo paga caro, ganha pouco, prejuízo
Uma saída para se locomover é preciso
Ligeiro, sagaz, esperto, cauteloso
Atencioso, me passo por um idoso
Momento precioso, na fiscalização
Nem me viu, saio vazado na multidão
Embarco no vagão, tranquilo, na moral
A viagem é coletiva, mas também é pessoal
Cada um busca uma forma de manter o astral
Ouvindo um som, bolando ideia, lendo jornal
Horário de pico, metrô lotado, passando mal
Trabalhador no veneno bem antes do serviço

Para o pobre, dificuldade é a real
A liberdade dos carros correndo na radial
Quem não pode, faz um investimento mensal
Uma cota considerável quando soma o total
Quem não se move, fica maluco, esse é o final
Se não pagar transporte vai pagar pelo gardenal
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, bus-, lotação, metrô, bus-
Lotação ção ção...
Em cada vagão, vários bairros estão, mover
Aglomeração não é difícil de se ver
Toda multidão precisa embarcar, fazer o que?
Sem reclamar, o culpado não tá no rolê
O desentendimento, nesse momento tem
Esbarrei, foi mal, normal, me empurraram também
Que culpa tenho? Vou debater com alguém
Que tá na mema que eu, vai veno, veja bem
Muito pior é no trem, o risco não é blefe
Vendedor ambulante atento com os pf
Discurso de criança comove, conquista
Levada boa na embolada do bom repentista
Trabalhador se arrisca, se não vacilo cisca
O lucro se transfere na mão de quem confisca
Quem depende de longos itinerários
Se perde no horário, o sistema é precário
Ônibus lotado eu vi, se pendura e vai embora

Vai cair quem não segura
Ninguém quer ficar de fora
Inimigo das horas, atrasos, atalhos
Perifa vive longe do seu local de trabalho
Na greve tudo pára, povo fica de cara
Patrão não entende, toda raiva ele dispara
Nem se compara, com a vida do burguês
A gente corre dobrado
É bem mais fácil pra vocês
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, trem, carona
Lotação, metrô, ônibus, lotação, metrô, ônibus-
Lotação ção ção ção
Trem, carona

Compositor: Rincon Sapiencia

Grupo 2

Homem na Estrada

Um homem na estrada recomeça sua vida
Sua finalidade a sua liberdade
Que foi perdida, subtraída
E quer provar a si mesmo que realmente mudou
Que se recuperou e quer viver em paz
Não olhar para trás

Dizer ao crime: nunca mais!
Pois sua infância não foi um mar de rosas, não
Na FEBEM, lembranças dolorosas, então
Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim
Muitos morreram sim, sonhando alto assim
Me digam quem é feliz
Quem não se desespera vendo
Nascer seu filho no berço da miséria
Um lugar onde só tinham como atração
O bar, e o candomblé pra se tomar a benção
Esse é o palco da história que por mim será contada
Um homem na estrada
Equilibrado num barranco incômodo
Mal acabado e sujo, porém
Seu único lar, seu bem e seu refúgio
Um cheiro horrível de esgoto no quintal
Por cima ou por baixo, se chover será fatal
Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou
Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou
Numerou os barracos, fez uma pá de perguntas
Logo depois esqueceram, filhos da puta
Acharam uma mina morta e estuprada
Deviam estar com muita raiva
Mano, quanta paulada!
Estava irreconhecível, o rosto desfigurado
Deu meia noite e o corpo ainda estava lá
Coberto com lençol, ressecado pelo sol, jogado
O IML estava só dez horas atrasado
Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim
Quero que meu filho nem se lembre daqui
Tenha uma vida segura

Não quero que ele cresça com um "oitão"
Na cintura e uma "PT" na cabeça
E o resto da madrugada sem dormir
Ele pensa o que fazer para sair dessa situação
Desempregado então
Com má reputação
Viveu na detenção
Ninguém confia não
E a vida desse homem para sempre foi danificada
Um homem na estrada
Um homem na estrada
Amanhece mais um dia e tudo é exatamente igual
Calor insuportável, 28 graus
Faltou água, ja é rotina, monotonia
Não tem prazo pra voltar, hã! Já fazem cinco dias
São dez horas, a rua está agitada
Uma ambulância foi chamada com extrema urgência
Loucura, violência exagerada
Estourou a própria mãe, estava embriagado
Mas bem antes da ressaca ele foi julgado
Arrastado pela rua o pobre do elemento
O inevitável linchamento, imaginem só!
Ele ficou bem feio, não tiveram dó
Os ricos fazem campanha contra as drogas
E falam sobre o poder destrutivo delas
Por outro lado promovem e ganham muito
Dinheiro com o álcool que é vendido na favela
Empapuçado ele sai, vai dar um rolê
Não acredita no que vê, não daquela maneira
Crianças, gatos, cachorros disputam palmo a palmo
Seu café da manhã na lateral da feira

Molecada sem futuro, eu já consigo ver
Só vão na escola pra comer, apenas nada mais
Como é que vão aprender sem incentivo de alguém
Sem orgulho e sem respeito
Sem saúde e sem paz
Um mano meu tava ganhando um dinheiro
Tinha comprado um carro, até Rolex tinha!
Foi fuzilado a queima roupa no colégio
Abastecendo a playboyzada de farinha
Ficou famoso, virou notícia, rendeu dinheiro aos jornais
Ha!, cartaz à policia
Vinte anos de idade, alcançou os primeiros
Lugares superstar do notícias populares!
Uma semana depois chegou o crack
Gente rica por trás, diretoria
Aqui, periferia, miséria de sobra
Um salário por dia garante a mão-de-obra
A clientela tem grana e compra bem
Tudo em casa, costa quente de sócio
A playboyzada muito louca até os ossos
Vender droga por aqui, grande negócio
Sim, ganhar dinheiro ficar rico enfim
Quero um futuro melhor, não quero morrer assim
Num necrotério qualquer, como indigente
Sem nome e sem nada
O homem na estrada
Assaltos na redondeza levantaram suspeitas
Logo acusaram a favela para variar
E o boato que corre é que esse homem está
Com o seu nome lá na lista dos suspeitos
Pregada na parede do bar

A noite chega e o clima estranho no ar
E ele sem desconfiar de nada, vai dormir tranquilamente
Mas na calada, caguetaram seus antecedentes
Como se fosse uma doença incurável
No seu braço a tatuagem: DVC, uma passagem, 157 na lei
No seu lado não tem mais ninguém
A justiça criminal é implacável
Tiram sua liberdade, família e moral
Mesmo longe do sistema carcerário
Te chamarão para sempre de ex-presidiário
Não confio na polícia, raça do caralho
Se eles me acham baleado na calçada
Chutam minha cara e cospem em mim é
Eu sangraria até a morte já era, um abraço!
Por isso a minha segurança eu mesmo faço
É madrugada, parece estar tudo normal
Mas esse homem desperta, pressentindo o mal
Muito cachorro latindo
Ele acorda ouvindo barulho de carro e passos no quintal
A vizinhança está calada e insegura
Premeditando o final que já conhecem bem
Na madrugada da favela não existem leis
Talvez a lei do silêncio, a lei do cão talvez
Vão invadir o seu barraco, "é a polícia!"
Vieram pra arregaçar, cheios de ódio e malícia
Filhos da puta, comedores de carniça!
Já deram minha sentença e eu nem tava na "treta"
Não são poucos e já vieram muito loucos
Matar na crocodilagem, não vão perder viagem
Quinze caras lá fora, diversos calibres
E eu apenas com uma "treze tiros" automática

Sou eu mesmo e eu, meu Deus e o meu orixá
No primeiro barulho, eu vou atirar
Se eles me pegam, meu filho fica sem ninguém
É o que eles querem: mais um pretinho na FEBEM
Sim, ganhar dinheiro ficar rico enfim
A gente sonha a vida inteira e só acorda no fim
Minha verdade foi outra
Não dá mais tempo pra nada
Homem mulato aparentando entre vinte e cinco e trinta
Anos é encontrado morto na estrada do M'Boi Mirim sem número
Tudo indica ter sido acerto de contas entre quadrilhas rivais
Segundo a polícia, a vítima tinha "vasta ficha criminal"

Compositor: Mano Brown

Fim de semana no parque

A toda comunidade pobre da zona sul
Chegou fim de semana todos querem diversão
Só alegria nós estamos no verão, mês de janeiro
São paulo zona sul
Todo mundo a vontade calor céu azul
Eu quero aproveitar o sol
Encontrar os camaradas prum basquetebol
Não pega nada
Estou à 1 hora da minha quebrada
Logo mais, quero ver todos em paz
Um dois três carros na calçada
Feliz e agitada toda "prayboyzada"
As garagens abertas eles lavam os carros
Disperdiçam a água, eles fazem a festa

Vários estilos vagabundas, motocicletas
Coroa rico boca aberta, isca predileta
De verde fluorescente queimada sorridente
A mesma vaca loura circulando como sempre
Roda a banca dos playboys do guarujá
Muitos manos se esquecem na minha não cresce
Sou assim e estou legal, até me leve a mal
Malicioso e realista sou eu mano brown
Me de 4 bons motivos pra não ser
Olha meu povo nas favelas e vai perceber
Daqui eu vejo uma caranga do ano
Toda equipada e o tiozinho guiando
Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
Eufóricos brinquedos eletrônicos
Automaticamente eu imagino
A molecada lá da área como é que tá
Provelmente correndo pra lá e pra cá
Jogando bola descalços nas ruas de terra
É, brincam do jeito que dá
Gritando palavrão é o jeito deles
Eles não tem video-game às vezes nem televisão
Mas todos eles têm um dom são cosme são damião
A única proteção
No último natal papai noel escondeu um brinquedo
Prateado, brilhava no meio do mato
Um menininho de 10 anos achou o presente
Era de ferro com 12 balas no pente
E fim de ano foi melhor pra muita gente
Eles também gostariam de ter bicicleta
De ver seu pai fazendo cooper tipo atleta
Gostam de ir ao parque e se divertir

E que alguém os ensinasse a dirigir
Mas eles só querem paz e mesmo assim é um sonho
Fim de semana do parque sto antônio
Vamos passear no parque
Deixa o menino brincar
Fim de semana no parque
Vou rezar pra esse domingo não chover
Olha só aquele clube que dahora
Olha aquela quadra, olha aquele campo
Olha, olha quanta gente
Tem sorveteria cinema piscina quente
Olha quanto boy, olha quanta mina
Afoga essa vaca dentro da piscina
Tem corrida de kart dá pra ver
É igualzinho o que eu ví ontem na tv
Olha só aquele clube que da hora,
Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora
Nem se lembra do dinheiro que tem que levar
Do seu pai bem louco gritando dentro do bar
Nem se lembra de ontem, de hoje e o futuro
Ele apenas sonha através do muro
Milhares de casas amontoadas
Ruas de terra esse é o morro
A minha área me espera
Gritaria na feira (vamos chegando!)
Pode crer eu gosto disso mais calor humano
Na periferia a alegria é igual
É quase meio dia a euforia é geral
É lá que moram meus irmãos meus amigos
E a maioria por aqui se parece comigo
E eu também sou bam bam bam e o que manda

O pessoal desde às 10 da manhã está no samba
Preste atenção no repique atenção no acorde
(como é que é mano brown?)
Pode crer pela ordem
A número número 1 de baixa renda da cidade
Comunidade zona sul é dignidade
Tem um corpo no escadão a tiazinha desce o morro
Polícia a morte, polícia socorro
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
Pra molecada frequentar nenhum incentivo
O investimento no lazer é muito escasso
O centro comunitário é um fracasso
Mas aí se quiser se destruir está no lugar certo
Tem bebida e cocaína sempre por perto
A cada esquina 100 200 metros
Nem sempre é bom ser esperto
Schimth, taurus, rossi, dreyer ou campari
Pronúncia agradável estrago inevitável
Nomes estrangeiros que estão no nosso meio pra matar m.e.r.d.a.
Como se fosse ontem ainda me lembro
7 horas sábado 4 de dezembro
Uma bala uma moto com 2 imbecis
Mataram nosso mano que fazia o morro mais feliz
E indiretamente ainda faz, mano rogerio esteja em paz
Vigiando lá de cima
A molecada do parque regina
Tô cansado dessa porra de toda essa bobagem
Alcolismo, vingança treta malandragem
Mãe angustiada filho problemático
Famílias destruídas fins de semana trágicos
O sistema quer isso a molecada tem que aprender

Fim de semana no parque ipê

Pode crer racionais mc's e negritude junior juntos

Vamos investir em nós mesmos mantendo distância das

Drogas e do alcool

Aí rapaziada do parque ipê, jd. são luiz, jd. ingá, parque araríba, váz de lima

Morro do piolho e vale das virtudes e pirajussara

É isso aí mano brown (é isso ai netinho paz à todos)"

Compositor: Mano Brown

Casa de Papelão

Olhos nos olhos sem dar sermão

Nada na boca e no coração

Seus amigos são um cachimbo e um cão

Casa de papelão

Olhos nos olhos, preste atenção

Olha a ocupação

Só ficou você, só restou você

Uivo louco, sangue em choro

Pra agradar opressão

Não de foice ou faca

Esquartejada a alma amarga, amassa lata

Estoura pulmão

Toda pedra acaba, toda brisa passa

Toda morte chega e laça

São pra mais de um milhão

Prédios vão se erguer

E o glamour vai colher
Corpos na multidão

Na minha mente várias portas
E em cada porta uma comporta
Que se retrai e às vezes se desloca
E quantos segredos não foram guardados nessa maloca?
Flutuar no céu poluído da cidade e beber toda a sua mentira
Esperança à míngua, torneira sem água
Moeda? É religião que alicia
Vamos cantar pra nossos mortos
Vamos chorar pelos que ficam
Orar por melhores dias
E se humilhar por um novo abrigo

Não de foice ou faca
Esquartejada a alma amarga, amassa lata
Estoura pulmão
Toda pedra acaba, toda brisa passa
Toda morte chega e laça
São pra mais de um milhão

Prédios vão se erguer
E o glamour vai colher
Corpos na multidão

Compositor: Criolo

Grupo 3

Meu Lugar

O meu lugar

É caminho de Ogum e Iansã

Lá tem samba até de manhã

Uma ginga em cada andar

O meu lugar

É cercado de luta e suor

Esperança num mundo melhor

E cerveja pra comemorar

O meu lugar

Tem seus mitos e Seres de Luz

É bem perto de Osvaldo Cruz

Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar

É sorriso, é paz e prazer

O seu nome é doce dizer

Madureira, iá laiá

Madureira, iá laiá

O meu lugar

É caminho de Ogum e Iansã

Lá tem samba até de manhã

Uma ginga em cada andar

O meu lugar

É cercado de luta e suor

Esperança num mundo melhor

E cerveja pra comemorar

O meu lugar

Tem seus mitos e Seres de Luz

É bem perto de Osvaldo Cruz

Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar

É sorriso, é paz e prazer

O seu nome é doce dizer

Madureira, iá laiá

Madureira, iá laiá

Ai, meu lugar

A saudade me faz lembrar

Os amores que eu tive por lá

É difícil esquecer

Doce lugar

Que é eterno no meu coração

E aos poetas traz inspiração

Pra cantar e escrever

Ai, meu lugar

Quem não viu Tia Eulália dançar?

Vó Maria o terreiro benzer?

E ainda tem jongo à luz do luar

Ai, meu lugar

Tem mil coisas pra gente dizer

O difícil é saber terminar

Madureira, iá laiá

Madureira, iá laiá

Madureira

Em cada esquina, um pagode, um bar

Em Madureira

Império e Portela também são de lá

Em Madureira

E no Mercado você pode comprar

Por uma pechincha, você vai levar

Um denço, um sonho pra quem quer sonhar

Em Madureira

E quem se habilita, até pode chegar

Tem jogo de ronda, caipira e bilhar

Buraco, sueca pro tempo passar

Em Madureira

E uma fezinha até posso fazer

No grupo dezena, centena e milhar

Pelos 7 lados eu vou te cercar

Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia

E lalalaia, lalaia, lalaia

E lalalaia, lalaia, lalaia

Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia

E lalalaia, lalaia, lalaia

E lalalaia, lalaia, lalaia

Em Madureira

lá, laiá, em Madureira

Composição: Arlindo Cruz

Eu sou favela

Oh, fé (hey)

VK (fé em Deus)

Ó Deus, abençoe esse povo que mora no topo do mundo

E toda família que acorda bem cedo e desce para trabalhar

É que eu moro no alto do morro, é que eu sou favela

É que eu moro no topo do morro, é que eu sou favela

Oh, oh

Oh, becos e vielas ainda gritam paz

Yeah, yeah, yeah

Ah, foi no alto do morro, a vista lá de cima vale ouro

Ouro, nosso lugar, nosso tesouro

Ouro brilha e pode até ser valioso

Mas não brilha tanto quanto o sorriso do nosso povo

Ei, se a favela vive, eu já não morro

Ahn, nosso lugar, nosso tesouro

Ahn, pode pá que o bonde 'tá enjoado

É só cabelo disfarçado e o bigode do zorro

É a pipa, o cerol, é lazer, futebol

Os menor correndo na pracinha

No alto do morro, no topo do mundo

São sonhos e sonhos em meio às casinha

Lá no alto do morro, até vi uma princesa

Que muito em breve vai ser minha rainha

Daí entendi que dane-se a riqueza

Se a felicidade já for minha vizinha
Nós segue aprendendo com os tapas da vida
Naquele pique, Negão da BL
Redefinindo com rima e batida
O que um dia disseram da cor da minha pele
Essa desigualdade que tanto nos fere
Nascemos no topo e nos querem no fundo
Mas hoje o menor filho da Rosimere
Vem gritar "do Morro do Quadro pro mundo"
É pela Dona Inês que acorda às três
Pelo pão nosso que vem de cada dia
Pelo Seu José que anda a pé
Pra trabalhar naquela portaria
E é pelo João que escolheu dizer não
Se o crime chamava e seduzia
Por cada MC que não quis desistir
Quando tudo era frio em uma praça vazia
Foi no alto do morro
Lá onde a dificuldade não tira o sorriso do rosto, yeah, ah, ah
Por cada degrau dessa escada, mais um que se foi por nada
Meus pés no chão mesmo tão perto do céu
por isso eu não paro por nada e te peço
Ó Deus, abençoe esse povo que mora no topo do mundo
E toda família que acorda bem cedo e desce para trabalhar
É que eu moro no alto do morro, é que eu sou favela
É que eu moro no topo do morro, é que eu sou favela
Oh, oh
Oh, becos e vielas ainda gritam paz
Yeah, yeah, yeah
Quantos amigo' nós perdeu pro crime?
Várias história' repetida'

Menor de treze, quatorze, quinze ano
Tão novo perdendo sua vida
Ó Deus (ó Deus)
Quero que eles entenda que o crime é ilusão (ilusão)
O foda é quando infelizmente alguns só tiveram essa opção
E cresceu sem mãe, não teve pai
'Tá na vida errada, o cão pra trás, ah
Antes de você querer julgar (julgar)
Peço que tu pare pra pensar (pensar)
Só garoto novo (garoto novo), cria do morro (cria do morro)
Que vem vários anos passando sufoco
E as criança da minha favela (minha favela)
É a esperança que habita em mim (que habita em mim)
Quero poder dar uma chance pra elas
Se não 'cê sabe qual será o fim (fé em Deus)
Ó Deus, abençoe esse povo que mora no topo do mundo
E toda família que acorda bem cedo e desce para trabalhar
É que eu moro no alto do morro, é que eu sou favela
É que eu moro no topo do morro, é que eu sou favela
Oh, oh
Oh, becos e vielas ainda gritam paz
Yeah, yeah, yeah
Fé, fé

Compositor: Cesar Resende Lemos

Rap da Felicidade

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Fé em Deus, DJ

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela vive passando sufoco
Trocaram a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero abonaça
O povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, eu
Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar, é
O pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia, nem pensar
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local

Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela, passando sufoco
Trocada a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero abonaça
O povo tem a força, só precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, é
Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Compositores: MC Cidinho/ MC Doca

Grupo 4

Passarinhos

Despencados de voos cansativos

Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos
Amuados, reflexivos
E dá-lhe antidepressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos
Será que o sol sai pra um voo melhor?
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia, vem calor
Vê só o que sobrou de nós e o que já era
Em colapso o planeta gira, tanta mentira
Aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são delira, então a gente pira
E no meio disso tudo, 'tamo tipo...
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
Achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
Achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá
Lá-laiá, lá-laiá, lá-laiá
Ãh-ãh, ãh-ãh-ãh
Áh-ãh-ãh
A Babilônia é cinza e neon, eu sei

Meu melhor amigo tem sido o som, okay
Tanto carma lembra Armagedon, orei
Busco vida nova tipo ultrassom, achei
Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense
Competição em vão que ninguém vence
Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus
No pé que as coisa vão, jão, doidera
Daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pés no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez bem na nossa vez
Assim não resta nem as barata (É memo'!)
Injustos fazem leis e o que resta pro 'cês?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos tipo...
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
Achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
Achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá

Passarinhos

Soltos a voar dispostos

Achar um ninho

Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos

Soltos a voar dispostos

Achar um ninho (Dois, três, quatro)

Nem que seja no peito um do outro

Compositores: Leandro Roque De Oliveira / Xuxa Levy

larinhas

Essa rua tem o nome de um rio que a cidade sufocou

Essa rua tem o nome de um rio que a cidade sufocou

Essa rua tem o nome de um rio que a cidade sufocou

Essa rua tem o nome de um rio que a cidade sufocou

A vontade do rio de voltar

Às vezes sacode de algum lugar

Ele dorme até a chuva chegar

Mas a tempestade vem anunciar

E uma enchente lembra a população

Que o que é rua antes era vazão

E uma enchente lembra a população

Que o que é rua antes era vazão

Alô Tapajós, Tamandateí

Minhas larinhas andam cantando

Suas ladainhas para mim

Minhas larinhas andam cantando

Suas ladainhas para mim
Essa rua tem o nome de um rio que a cidade sufocou
Essa rua tem o nome de um rio que a cidade sufocou
A vontade do rio de voltar
Às vezes sacode de algum lugar
Ele dorme até a chuva chegar
Mas a tempestade vem anunciar
E uma enchente lembra a população
Que o que é rua antes era vazão
E uma enchente lembra a população
Que o que é rua antes era vazão
Alô Tietê, Água Preta, Iquiririm
Minhas larinhas andam cantando
Suas ladainhas para mim
Minhas larinhas andam cantando
Suas ladainhas para mim
Alô Tapajós, Tamanduateí
Minhas larinhas andam cantando
Suas ladainhas para mim
Minhas larinhas andam cantando
Suas ladainhas para mim
Minhas larinhas andam cantando
Suas ladainhas para mim
Minhas larinhas andam cantando
Suas ladainhas para mim
Minhas larinhas andam cantando
Suas ladainhas para mim

Compositoras: Luiza Lian / Leda Cartum

Dindilim (Cláudio Manoel x Contorno)

Na janela, uma voz

Gritaria no portão

Já é dia, já é hora

Todo mundo está lá fora

Com o tênis na mão

Esperando dindilim

Artilheiro e capitão

Da rua cláudio manoel

O café da manhã!

Grita a mãe no corredor

Eu já estou muito longe

Solidário, companheiro

Pois eu sou dindilim

Já não posso mais ouvir

Só consigo perceber

O som de uma bola oval

Nas paredes, nos portões

De metal

Tudo agora é gol, é gol, é gol, é gol

No açougue e no bar

Todos prestam atenção

Para os cinco que desciam

No passeio da avenida

E lá vem, a subir

Caudirico e caldeirão

Zêro, caco, cabeção

Da contorno, é um timão

Preparar, apostar

E marcar o caldeirão

Que só tem o pé esquerdo

Mas é muito perigoso

E correr e chutar

E suar de escorregar

E berrar de coração

Cada gol comemorar

Cada erro lamentar

Enxugar

O juiz roubou, roubou, roubou, roubou

Nunca foi fácil, não

Sempre era pau a pau

Para cima e para baixo

Corre gente, rola a bola

Mas na queda de dez

Gol pra lá e gol pra cá

Eu me lembro de ganhar

Muito mais do que perder

A alegria geral

Foi de um, será que foi?

Quem ganhou lá vai cantando

Foi de dois, de três, de quatro

Foi de cinco, não foi
E de seis, de sete foi
E de oito ou nove foi
Ou será que foi de dez?
Sobe a rua o vencedor
E lá vai
Descendo o perdedor, é dor, é dor, é dor, é dor

Na janela, uma voz
Gostaria de ouvir
Me chamando: Está na hora
Todo mundo espera agora

O pescoço, o cascão
Muquirana e jiló
O boi-vaca e o dodô
O toureiro, o freio-de-mão

Eu queria voltar
A jogar com o pessoal
Todo mundo foi crescendo
Foi virando gente séria

E a cidade cresceu
Com os carros se casou
Suas ruas asfaltou
As montanhas derrubou
Só me resta lamentar
E xingar
O juiz roubou, roubou, roubou, roubou

Compositores: Fernando Brant/ Tavinho Moura

REFERÊNCIAS

As letras de músicas foram retiradas do site: <https://www.letras.mus.br/>