

NO PRELO

COLEÇÃO
EJA
LENDO MUNDO
LENDO PALAVRAS

1

Heli Sabino de Oliveira
Organizador



EJA

ESPAÇO E
CULTURA

Direito à Cidade



Heli Sabino de Oliveira
Organizador

Caderno Pedagógico 1

EJA, ESPAÇO E CULTURA: Direito à Cidade

FaE/UFMG
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Belo Horizonte, 2020

Organização

Heli Sabino de Oliveira

Assessoria Pedagógica

Maria José Batista Pinto Flores

Projeto Gráfico

Adelson França Júnior

Terezinha Araújo

Bruno Milagres Paschoa

Tratamento de imagem da capa

Adelson França Júnior

*Foto original cedida por Pixabay

Revisão Textual

Janice Faria

Revisão Técnica

Adelson França Júnior

Adriana Crislina Souza Leite

Chrisley Soares Félix

Juliana Danielle dos Reis Pereira

Autoria

Adelson França Júnior

Ariel Boaz Costa e Silva

Chrisley Soares Félix

Daiana Maria da Silva

Débora Silva

Edenilce A. Neves

Fabírcia Fátima de Sousa

Frank de Paula Ribeiro

Giselle Correia Franco

Heli Sabino de Oliveira

Hilário dos Santos

Júlio Cesar Virgínio Costa

Laura Augusta Palhares

Marcial de Carvalho Júnior

Nayara Silva de Carie

Sâmella Silva de Andrade

Sirlene Ribeiro

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Secretária: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretário Municipal Adjunto: Marcos Evangelista Alves

Subsecretária de Planejamento, Orçamento, Gestão e Finanças: Natália Araujo

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitora: Sandra Goulart de Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-reitora: Cláudia Andréa Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta: Janice Henriques da Silva Amaral

Faculdade de Educação

Diretora: Daisy Cunha

Vice-diretor: Wagner Awarek

Núcleo de Educação de Jovens e Adultos:

pesquisa e formação

Coordenadora: Analise de Jesus da Silva

Vice-diretor: Heli Sabino de Oliveira

Equipe de Bolsistas Extensionistas

Ariel Boaz Costa e Silva

Laiz Cristina Silva

Laura Augusta Oliveira Palhares

Marcial de Carvalho Júnior

Matheus Resende Teixeira

Sâmella Silva de Andrade

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BELO HORIZONTE:
princípios e concepções . 7**

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

COLEÇÃO EJA LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS . 13

Heli Sabino de Oliveira

APRESENTAÇÃO . 21

Heli Sabino de Oliveira

1 Direito à cidade: mobilidade urbana e barreiras (in)visíveis . 29

Daiana Maria da Silva

Adelson França Júnior

1.1 Causo— A EJA na Cidade e a Cidade na EJA: entre as potencialidades educativas dos espaços urbanos e as barreiras invisíveis . 31

1.1.2 Causo 2— Educando a contrapelo: sujeitos, memórias e experiências urbanas . 33

1.2 Teorização— Apropriação desigual dos espaços urbanos: mobilidade urbana e sustentabilidade . 35

1.2.1 O exemplo de Belo Horizonte . 41

1.2.2 Centro e Periferia em seus aspectos relacionais . 43

1.3 Relato de experiência— Trabalho e lazer: um horizonte nem sempre tão belo . 47

1.4 Sequência didática . 53

Referências . 62

2 EJA e os Espaços de Memória e de Cultura . 65

Heli Sabino de Oliveira

Júlio César Virgínio Costa

2.1 Causo— Educandos de EJA ministram aula em museu de Belo Horizonte . 68

2.2 Teorização— Os museus são bons para pensar, sentir e agir: espaços de cultura e memória . 72

2.2.1 O museu como “teatro da memória” ou laboratório da história: há uma gota de sangue em cada museu . 77

2.2.2 O museu como “teatro da memória” ou laboratório da história . 79

2.3 Relatos de Experiência . 83

2.3.1 Visita ao Memorial Minas Gerais: memórias, reflexões e saberes na EJA . 83

Ariel Boaz Costa e Silva
Marcial de Carvalho Júnior
Sâmella Silva de Andrade

2.3.2 A Periferia como Pedagogia e como Espaço de Cultura . 88

Frank de Paula Ribeiro
Sirlene Ribeiro

2.4 Sequências Didáticas . 97

2.4.1 Cidade como espaço de cultura e memória: as estátuas como recursos didáticos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos . 97

Nayara Silva de Carie
Giselle Correia Franco
Hilário dos Santos
Débora Silva

2.4.2 As estátuas contam histórias . 99

Referências . 112

3 EJA, migração e discriminação por endereço . 115

Ariel Boaz Costa e Silva
Laura Augusta Palhares
Carolina S. Gessner de Castro
Chrisley Soares Felix
Fabírcia Fátima de Souza
Edenilce A. Neves

3.1 Causo– O que é que a Baiana tem? . 118

3.2 Teorização– A imigração como elemento constitutivo das turmas de EJA . 120

3.2.1 A imigração como um problema planetário . 121

3.2.2 O multiculturalismo como uma possibilidade pedagógica na EJA . 126

3.3 Relato de Experiência– Projeto Haiti . 128

3.4 Sequência Didática . 131

Referências . 137

ELABORAÇÃO DO CADERNO . 139

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BELO HORIZONTE: princípios e concepções

Construir uma Política para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para um município traz um enorme desafio às práticas pedagógicas escolares existentes até hoje.

Em primeiro lugar, porque os sujeitos dessa política – jovens, adultos e idosos - já experimentaram situações que os colocaram vulneráveis ao que já está formalmente organizado ou proposto para o Ensino Fundamental destinado às crianças e aos adolescentes. Isso significa dizer que o desejo por reinventar aquilo já posto e formalmente dado como única alternativa deve ser assumido como uma necessidade, uma obrigação e uma realidade urgente a ser enfrentada, se essa política deseja, realmente, atender esses sujeitos.

Em segundo lugar, porque as propostas de atendimento dos sujeitos da EJA precisam se fundamentar em uma educação com qualidade social, com foco na construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa e comprometida com a vida e o bem-estar de todas/os. Isso implica investir na superação das barreiras físicas (visíveis) e simbólicas (invisíveis) que limitam o ingresso e a permanência dos sujeitos que foram excluídos da/na escola em uma modalidade educativa que requer um atendimento específico e diferenciado.

Eis o que diz a esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no Capítulo II, Seção V, Artigo 37:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

& 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

& 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Observe-se que estamos, então, discutindo a construção de **uma política que se revela e se apoia em direitos**, além de necessidades e intenções.

Entretanto, existe uma história nacional na construção de propostas, projetos e programas para o atendimento da EJA no Brasil que não pode ser ignorada. A maioria das iniciativas das políticas de atendimento dessa modalidade educativa acaba se transformando em ações de governos, em vez de uma política de Estado. Tais ações se misturam, via de regra, com justificativas relacionadas a posicionamentos ideológicos, com especificidades próprias de momentos, ou com interesses alheios aos do atendimento à população e ao público foco da educação e dos processos de escolarização.

Outro ponto a ser considerado é que, quando se debruça sobre quem seriam os sujeitos da EJA, verifica-se que a **diversidade de necessidades e demandas** também se apresenta como novas dificuldades à construção da política mais ampla. Algumas/uns adultas/os ou jovens conseguiram seguir o caminho da escola formal por tempos qualificados e algum impedimento pontual os retiraram do rumo; outras/os nunca tiveram a oportunidade de frequentarem a escola por uma história de vida complexa e inexorável; outras/os trazem questões da própria realidade social do país que lhes negou direitos socioculturais importantes para o delineamento do projeto de vida pessoal, e assim vamos construindo uma rede de aspectos e de necessidades educacionais que, necessariamente, deveria fazer parte da construção de uma proposta pedagógica educacional para esse sujeito. Percebe-se que algumas/uns apenas demandam a finalização de seu processo de escolarização, com a certificação formal exigida para o ingresso em algum emprego. Outras/os, ainda, não conseguem se engajar e estar inseridas/os, de forma plena, na sociedade porque não adquiriram os mecanismos dos processos de leitura e escrita, e isso lhes dificulta a aquisição de autonomias simples, como a capacidade de orientação, por exemplo, por placas de sinalização, nos ambientes sociais. Outras/os, por sua vez, precisam de uma formação sociocultural para o entendimento do contexto em que vivem, entendendo as regras e os jogos da vida na cidade, no trabalho, na família e no mundo. E, neste contexto, os desafios de que falei no primeiro parágrafo se concretizam e colorem a necessidade de investimentos criativos, inovadores e realmente diferentes do que o já dado e apresentado pelos sistemas de ensino. E mais, não se pode pensar em um único modelo de proposta pedagógica. Precisamos de propostas, de possibilidades capazes de atender e dialogar com esse público diverso, porque são pessoas que já sabem do que precisam. Já delinearam projetos de vida e foram frustradas nessa caminhada. Já entendem que o jogo social exige delas algo que não têm e que, por isso, estão buscando na escola. Existe uma urgência nessa oferta.

Mas, qual desenho de organização de escola? Aquele que as expulsou um dia? Aquele escola que um dia fez parte dos sonhos de criança, mas que

não tiveram condições de viver na infância? Aquela escola que pode lhes oferecer objetos de conhecimento capazes de as habilitar a frequentar os ambientes sem precisar dos outros? Que escola desejam? Que conhecimento escolar desejam? Que professora/or desejam?

Como gestora, tenho vivido uma questão importante que precisa ser exposta porque são empecilhos à construção de uma política educacional de verdade. Refiro-me ao fato de **os sujeitos da EJA serem, não raro, confundidos com um público que necessita apenas de atendimento de natureza assistencial, assim como o público da Educação Infantil na faixa de 0 a 3 anos**. Muitas vezes essas duas faixas etárias são consideradas à margem da importante tarefa de escolarizar ou de participarem de processos intencionais de desenvolvimento educacional. A percepção equivocada das pessoas localiza esses dois públicos como apêndices da Educação e são situados como públicos da assistência social. No caso das crianças pequenas, muitas políticas pensam apenas que elas precisam estar em instituições para que suas mães possam trabalhar e, no caso das/os adultas/os, consideram que essas pessoas vão à escola apenas para realizarem processos de socialização. É provável que esses dois públicos necessitem também de apoio de outras políticas e até mesmo é possível que, no público da EJA, encontremos muitas mães das crianças pequenas das creches, mas são duas políticas de naturezas diversas, embora muito importantes.

Nós estamos em busca de uma ação capaz de situar a escola com uma missão, uma intencionalidade e uma obrigação social, vinculada ao **processo de desenvolvimento dos sujeitos, em todos os âmbitos, e de atendimento em seus direitos de aprendizagem**. Construir uma política de educação para qualquer etapa e modalidade exige pensar em objetos de conhecimento ou conteúdos essenciais a serem trabalhados, em habilidades e competências fundamentais para a inserção sociocultural dos sujeitos em foco.

Sabedora da relevância da EJA na cidade de Belo Horizonte, iniciei minha gestão criando a Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, decidi, depois de ouvir professoras/es e gestoras/es, investir na criação da linha de Educação de Jovens e Adultos, na sétima edição do LASEB (Especialização Lato Sensu em Educação Básica).

Foi nessa linha de desafios concretos que apresentei uma proposta de parceria a algumas/uns pesquisadoras/es da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para entabularmos uma discussão fundamentada sobre princípios e práticas capazes de orientar a construção de uma verdadeira Política de Educação de Jovens Adultos para Belo Horizonte, que atendes-se ao seu público naquilo que ele precisa, necessita e pede insistentemen-

te. Gostaríamos de criar uma política que focalizasse os diferentes públicos e os atendesse realmente. Complexo trabalho, mas bastante instigante.

O projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos” evidencia o caráter intencional e planejado que caracteriza qualquer educação formal a que me referi no início desta apresentação. Além disso, a **EJA é tratada em seus aspectos pedagógicos, educativos, e não assistenciais**. A professora e o professor não são, nesse processo, vistos como transmissores de informação e conhecimento, nem alguém cuja função se restringe apenas à socialização. Tomando a concepção da pedagogia de projeto como referência, o material se apoia em temáticas que dialogam com a formação da vida adulta, buscando, por meio de situações desafiadoras, instigar a curiosidade e a resolução de problemas. Além disso, a relação com o saber não é pensada dissociada da vida e do contexto em que o conhecimento foi produzido. Trata-se, pois, de uma proposta pedagógica que visa criar um ambiente em que a aprendizagem tenha significado e sentido para as/os estudantes da EJA.

Tenho dito, como professora de Didática, que temos de nos inspirar nos princípios de Comenius, o qual sustenta que a educação escolar tem que ensinar tudo e a todos. Isso ocorrerá, no entanto, por meio de uma pedagogia ativa e diferenciada, que tenha as/os estudantes da EJA como protagonistas na relação com o saber e com os processos de aprendizagem.

Isso tudo precisa ser, no entanto, articulado a uma política educacional da EJA em nossa cidade que tenha como foco um atendimento com possibilidades de universalidade, daí a importância de construção de eixos e normas para a definição das políticas. Assim, temos que nos debruçar sobre algumas indagações: quem será a/o educadora/or/professora/or, onde, quando, com quais condições e com quais recursos?

Fomos todos, entretanto, atropelados pela pandemia em plena execução e possibilidades de realização deste trabalho, mas produtos foram possíveis de serem finalizados para, a partir de então, ajustarem-se à contínua reflexão sobre os princípios dessa tão almejada concretização da Política para a Educação de Jovens e Adultos para a cidade de Belo Horizonte.

Agradeço, aqui, o empenho deste tão qualificado grupo, que se debruçou na elaboração e escrita desta coleção: professoras/es experientes que estão ou já estiveram diante de turmas da EJA em sala de aula, coordenadas/os por acadêmicos que também viveram a mesma experiência. Foi uma honra tê-las/os conosco neste desafio. Sabemos que é só um começo, mas um bom começo pode significar uma jornada de sucesso.

É este o nosso desejo: o sucesso do processo de escolarização das/os nossas/os jovens e adultas/os que procuram a escola como um espaço capaz de lhes favorecer algo de bom na vida.

Boas leituras!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte

COLEÇÃO EJA LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS

Caras professoras, caros professores,

É com grande alegria e muita satisfação que lhes apresento a coleção EJA “Lendo Mundo, Lendo Palavras”, escrita por 30 professoras/es da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), sete estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais e sete professoras/es universitários das universidades federais de Minas Gerais e de Goiás e da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Tudo começou quando, em meados de 2018, um grupo de professoras/es da EJA, na RME/BH, integrou-se ao projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirado em uma perspectiva segundo a qual a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o projeto em questão buscava, por um lado, revitalizar a EJA, valorizando saberes e práticas docentes que colocam em relevo os sujeitos e suas demandas de aprendizagem e, por outro lado, procurava instigar o estudo, a pesquisa e, principalmente, a inovação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivo central a elaboração de Cadernos Pedagógicos pelas/os e para as/os profissionais docentes que atuam nessa modalidade educativa.

Em certo sentido, podemos dizer que se tratava, antes de tudo, de um projeto contra-hegemônico no campo educacional brasileiro. Isso porque assistimos, na última década, a uma crescente afirmação de políticas que estimulam o consumo de apostilas e cadernos produzidos por grupos alheios ao cotidiano escolar e editoras que investem vultosos recursos em materiais didáticos (CASSIANO, 2005), uma vez que o mercado de produção de livros didáticos conta com o maior consumidor do planeta, como descreve Schlesener (2007).

O projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA” caminhava, todavia, em sentido oposto, por três razões, a saber: em primeiro lugar, porque tomava as/os professoras/es que atuam na EJA como protagonistas de suas formações e de suas práticas, os saberes e experiências docentes constituíram a matéria-prima dos Cadernos Pedagógicos às/aos professoras/es e não a grupos de “especialistas” que, via de regra, encontram-se distantes do “chão da escola”, do fazer pedagógico e de seus desafios cotidianos, como ocorre,

não raro, na Educação de Jovens e Adultos, segundo Alves (2019); em terceiro lugar, porque se tratava de um trabalho artesanal, envolvendo poucos recursos e, por conseguinte, sem um projeto de editoração atraente ou de apelo comercial capaz de suscitar o desejo de leitura apenas pelos aspectos gráficos do material.

A despeito disso, o projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)” contou com a participação ativa e com a riqueza de experiências trazidas pelas/os estudantes de licenciaturas e por professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior.

Cumprido destacar que não se trata de produção de materiais didáticos, com textos e atividades que possam ser transportados mecanicamente para a sala de aula. Trata-se de um kit com oito Cadernos Pedagógicos que aposta, antes de tudo, na criatividade da professora e do professor, em sua autonomia docente e em sua capacidade de tomar decisões que melhor atendam às demandas de aprendizagem das/os estudantes em sala de aula. Os Cadernos, além de uma abordagem teórico-conceitual, destacam as possibilidades educativas de cada tema, bem como apresentam sugestões de livros, sites e vídeos que permitem aprofundar o debate.

Os Cadernos Pedagógicos desta coleção possuem pelo menos duas idiosincrasias:

- 1) cada Caderno está dividido em três ou seis capítulos, subdividindo-se, cada qual, em quatro seções;
- 2) cada seção possui uma particularidade, pois é escrita por meio de quatro tipos de narrativas distintas: a) um “Causo Pedagógico”, ou seja, uma crônica que abre o capítulo, por meio de uma situação-problema; b) uma “Escrita Acadêmica”, que busca sistematizar e aprofundar os principais conceitos e categorias desenvolvidos no capítulo; c) um “Relato de Experiência”, escrito por um/a educador/a ou por jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas da UFMG que participaram do projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”; e d) uma “Sequência Didática”, com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Os quatro gêneros textuais que estruturam estes Cadernos Pedagógicos buscam, cada qual a seu modo, suscitar nos leitores três sentimentos distintos e complementares: espanto, admiração e dúvida. O intuito dessas narrativas é criar situações que despertem na/o professora/or da EJA o desejo de aprofundar-se em estudos que se relacionam com as temáticas abordadas.

O “Causo Pedagógico” apresenta-se como um detonador da discussão de cada capítulo. Sua função é provocar o pensamento, por meio de uma situação que gere desconforto no leitor. Para tanto, a narrativa do “Causo Pedagógico” apoia-se em uma situação vivida no contexto escolar, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. O cotidiano da EJA é, assim, tomado como fonte geradora de temas a serem trabalhados pedagogicamente. De certa forma, podemos dizer que o princípio educativo que organizou a elaboração dos “causos” está ligado ao pressuposto pedagógico que sustenta que “o que não é problemático não é pensado”. Para Rubem Alves, uma das razões do fracasso nos estabelecimentos educacionais decorre do fato de os professores insistirem em ensinar sobre questões que nunca incomodaram as/os estudantes.

O que não é problemático não é pensado. Você nem sabe que tem fígado até o momento em que ele funciona mal. Você nem sabe que tem coração até que ele dá umas batidas diferentes. Você nem toma consciência do sapato, até que uma pedrinha entra lá dentro. Quando está escrevendo, você se esquece da ponta do lápis até que ela quebra. Você não sabe que tem olhos – o que significa que ele vai muito bem. Você toma consciência dos olhos quando eles começam a funcionar mal. Da mesma forma que você toma consciência do ar que respira, até que ele começa a feder... Fernando Pessoa diz que “pensamento é doença dos olhos”. É verdade, mas nem toda. O mais certo seria “pensamento é doença do corpo” (ALVES, 1983, p. 23).

Em outras palavras, a intenção do “Causo Pedagógico” é causar certo desconforto no leitor, produzir um sentimento de perplexidade, de espanto em face de uma situação naturalizada pelas práticas sociais.

As “Escritas Acadêmicas”, que sucedem os “Causos Pedagógicos”, buscam, notadamente, produzir no leitor admiração. Como se sabe, tal sentimento é, do ponto de vista filosófico, fonte inicial de questionamento e tomada de consciência da incompletude e ignorância do ser. “No comportamento admirativo o homem (*sic*) toma consciência de sua própria ignorância, tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento” (BORNHEIM, 2009, p.10). As “Escritas Acadêmicas” notabilizam-se, assim, pela densidade textual, pela capacidade de complexificação do objeto de estudo, bem como pela capacidade de produzir estranhamento sobre aquilo que é visto como familiar e de gerar um sentimento de familiarização com aquilo que é considerado estranho. Com efeito, esta seção possui como principal função tanto sistematizar conceitos e categorias, aprofundando questões suscitadas pelo

“Causo Pedagógico” apresentado na seção anterior, quanto tornar visível o invisível, destruindo, portanto, a ilusão de transparência do mundo social.

Já os “Relatos de Experiências” constituem narrativas pessoais, descritas por professoras/es de EJA e jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciatura da UFMG que participaram do projeto. Não se trata, no entanto, de um mero relatório descritivo, cujo intuito único seja sistematizar o que acontece, o que se passa e o que se toca no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte. O intuito do relato não é, também, transmitir informações e dados referentes a essa modalidade educativa. O relato visa, acima de tudo, destacar o que foi experimentado pelos que participaram das atividades pedagógicas de EJA. Trata-se, pois, de um relato de experiência, na perspectiva assinalada por Larrosa (2002). Tal exercício, porém, não é uma tarefa fácil, porque implica em se despir de informação; e de opinião e superar a falta de tempo e o excesso de trabalho, elementos próprios da modernidade.

A experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2002, p. 21).

Talvez, seja o excesso de opinião, segundo aspecto que rouba das pessoas a oportunidade de experimentar algo, um dos grandes desafios que professoras/es e extensionistas teriam que buscar superar para participar de atividades nas turmas da EJA. Em nosso dia a dia, vemos, mas não notamos; ouvimos, mas não escutamos. Desenvolver as capacidades sensíveis de notar e escutar é fundamental para vivenciar uma experiência genuína na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre

tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados (LARROSA, 2002, p. 22).

O terceiro aspecto, a falta de tempo, é outra marca distintiva dos sujeitos modernos. Professoras/es e estudantes de licenciaturas têm uma rotina sobrecarregada de atividades, com agendas e compromissos inadiáveis. Como fazer, nessas condições, das vivências na EJA algo significativo, carregado de sentido e de valor? Desde o início do projeto, professoras/es e extensionistas tinham em mente que este era outro desafio que teriam que enfrentar para dar conta de experimentar as atividades a serem relatadas.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

Ademais, professoras/es e extensionistas teriam que lidar com o excesso de trabalho. Tanto um quanto o outro são marcados pela intensificação e autointensificação de atividades intelectuais e por outras atividades que requerem desprendimento de energias físicas e emocionais.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação (LARROSA, 2002, p. 24).

Um dos desafios do projeto era, assim, lidar com aspectos que destroem a experiência (excesso de informação, opinião, escassez de tempo e excesso de trabalho). Em seu lugar, o projeto pretendia fazer erigir um sujeito de experiência que se interrogasse, que fosse capaz de construir empatias com os estudantes da EJA, compreendidos como sujeitos históricos, de saberes e de memória.

O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (LARROSA, 2002, p. 25).

Por fim, os Cadernos Pedagógicos encerram cada capítulo com sugestões de sequências didáticas. Aqui, teoria e prática são vistas como dimensões indissociadas, parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é ativismo (FREIRE, 1995).

Tais sequências didáticas foram elaboradas com os seguintes princípios, a saber:

a) A elaboração de uma sequência didática precisa estar ancorada no diálogo e na problematização. Os encontros pedagógicos são, nessas perspectivas, guiados por perguntas desestabilizadoras, que despertam curiosidades e que provocam novos desafios às educandas e aos educandos.

b) A/O educadora/or não é vista/o como facilitadora/o do processo pedagógico, cuja principal tarefa é transferência de conhecimentos. Acredita-se, subjacente à concepção de transferência de conteúdo, celebrada pelos modismos pedagógicos, na noção de que conhecimento é uma coisa ou abstração, com vida própria, sem conexão com o indivíduo e a sociedade. Todavia, o conhecimento não é, nessa perspectiva, uma entidade autônoma e neutra, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade. Por isso, em vez de ser

definido como facilitadora/or, a/o professora/or, nessa perspectiva, é tratada/o como uma/um desafiadora/or pedagógico.

c) Compreende-se o conhecimento como construção social, fruto de relações de poder. Com efeito, não se trata apenas de uma construção técnica, guiada por princípios epistemológicos e regras metodológicas. Assim, o processo de construção de conhecimento interroga experiências e saberes prévios das/os estudantes.

d) Uma sequência pedagógica precisa, assim, ser pensada com e nunca para as/os educandas/os. Quando isso não ocorre, a violência simbólica, resultado de uma educação bancária, instaura-se, impedindo que os conhecimentos e as experiências discentes emergjam no contexto escolar.

Cumpra sublinhar que os quatro tipos textuais que compõem a estrutura destes Cadernos procuram indagar sobre a vida, sobre os sujeitos, suas histórias, suas culturas e suas experiências. De certa forma, representam uma educação que provoca os sujeitos. Nas palavras de Cortella (2014, p.17), “se a Educação não for provocativa, não se constrói. Não se inventa. Só se repete”.

Uma advertência: antes de iniciar a leitura, a/o leitora/or deve ter em mente dois pontos, o primeiro tem a ver com o escopo desta coleção, que não possui a pretensão de esgotar nenhum assunto nela abordado. O objetivo central dos Cadernos Pedagógicos é introduzir as/os profissionais docentes em uma discussão temática e curricular que lhes possibilitem estranhar propostas prontas, que desconsiderem experiências, saberes e cultura das/os educandas/os da EJA. O segundo ponto diz respeito à possibilidade de reinvenção do fazer pedagógico, por meio de uma atuação pautada pelos princípios de uma educação emancipatória, contribuindo, assim, para uma nova forma de pensar e agir na Educação de Jovens e Adultos.

Uma constatação: esta coleção celebra, sob muitos aspectos, os ideais de Paulo Freire, que propunha que a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura de mundo. Dessa forma, este trabalho pretende se constituir em uma proposta pedagógica transformadora e cidadã, colocando em xeque hierarquias e interesses que sustentam injustiças e desigualdades sociais.

Boa leitura!

Heli Sabino de Oliveira

Referências

ALVES, Marcos Evangelista. **Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre a Coleção EJA Moderna. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. Porto Alegre: Editora Globo, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI**: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em *Questão*. Porto Alegre, v.11, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online], 2002, n.19, p. 20-28.

SCHLESENER, Anita Helena; PANSARDI, Marcos Vinicius. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Curitiba: UTP, 2007.

Os dois primeiros cadernos tratam de temáticas bastante próximas. O Caderno 1 (EJA e Cultura: Direito à Cidade) examina, por um lado, as barreiras físicas e simbólicas que limitam a circulação das pessoas na cidade e, por outro, coloca em relevo algumas potencialidades educativas suscitadas pela interação entre sujeitos da EJA e a capital mineira. O Caderno 2 (EJA e Cidade: Direito à Memória) busca, por sua vez, analisar os impactos ambientais suscitados pelo espraiamento da capital mineira na década de 1980, tomando como base depoimentos de estudantes da EJA, e de lideranças cuidadoras de nascentes na Bacia do Onça.

O objetivo principal dos dois primeiros cadernos é debater sobre o direito à cidade e o direito à memória. Além disso, buscam compreender a apropriação desigual, a gramática e a pedagogia da cidade de Belo Horizonte. Esperamos que esses cadernos contribuam para se pensar a relação entre a cidade e seus elementos, bem como sua potencialidade educativa.

Cumprir destacar, de saída, que, conquanto os dois primeiros cadernos pedagógicos se distanciem do enfoque teórico que orientou a construção da capital mineira, em 1897, torna-se necessário colocar em relevo alguns de seus fundamentos e princípios, a fim de que se compreenda a concepção que informou o projeto urbanista que originou a cidade de Belo Horizonte. Conhecido como positivista, esse modelo teórico foi desenvolvido pelo sociólogo Auguste Comte (1798-1857). Grosso modo, esse paradigma tinha e tem como um de seus principais objetivos a elaboração de uma ciência baseada em leis. Seus trabalhos assentam-se, do ponto de vista epistemológico, em uma concepção de ciência supostamente neutra, marcada por uma rígida separação do sujeito cognoscente do objeto investigado.

Para o positivismo, o rigor metodológico assevera o caráter único e verdadeiro do conhecimento científico. Nessa perspectiva, os saberes populares são vistos como frutos de superstições e crendices, que atrapancam o pleno desenvolvimento da humanidade. O progresso depende de um rígido ordenamento social e urbano e, sobretudo, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Cabe sublinhar que, para os positivistas, a sociedade é concebida de forma análoga a um organismo vivo, constituída por partes integradas e harmoniosas. Cada órgão desempenha, nessa concepção, uma função específica, que não pode ser alterada. Assim, uma sociedade que busca o progresso e o desenvolvimento precisa seguir a ordem natural, definindo, com clareza, as funções e os papéis sociais que cada indivíduo e classe social deve desempenhar. Nesse processo, os conflitos sociais são vistos como decorrentes da quebra das leis naturais que regulam a sociedade.

Belo Horizonte fora planejada segundo modernos e racionais padrões positivistas. Isso pode ser notado na concepção geométrica do projeto urbanístico do engenheiro Aarão Reis (1853-1936), que busca construir um espaço marcado pelo centralismo, intervencionismo governamental, bem como pela necessidade da ordem e do controle generalizado.

De acordo com o Portal PBH (2008), a cidade foi dividida inicialmente em três grandes zonas de ocupação: zona urbana, zona suburbana e zona rural. Com a expansão da cidade ao longo do século XX, esse delineamento inicial foi superado.

De qualquer forma, é importante sublinhar que a zona urbana, delimitada pela Avenida do Contorno, fora concebida como o centro urbano, com largas avenidas, ruas simétricas e arborizadas, bulevares, praças, jardins e um moderno sistema de transportes, seguindo o princípio do tabuleiro de xadrez. Aí se concentravam e concentram os principais equipamentos e serviços, bem como o sistema administrativo. Enquanto a zona suburbana se destacava pela existência de arruamentos irregulares e pela ausência de serviços essenciais, a zona rural se caracterizava por abrigar colônias agrícolas destinadas ao abastecimento da capital.

Ao analisarmos a planta cadastral e os documentos produzidos pela Comissão Construtora da Nova Capital, podemos constatar como se deu o processo de segregação social de uma parcela da população do Curral del Rey (o arraial que foi destruído para a instalação da nova cidade) e dos trabalhadores braçais em geral, bem como os processos de ordenamentos urbanos próprios dos princípios positivistas.

Alfredo Camarate publicou no jornal Minas Gerais (1894) uma crônica que retrata a expropriação imobiliária dessa época:

O Dr. Aarão Reis atravessa, talvez, agora, a fase mais difícil e atribulada da importante missão que lhe foi confiada: a da desapropriação. Em todos os países, a desapropriação por utilidade pública nunca, ou quase nunca, fornece aos proprietários ensejo para fazerem bom negócio. Em Belo Horizonte há, porém, fatos especiais que ainda tornam mais dura essa expropriação (...). As propriedades aqui tinham um valor insignificatíssimo (CAMARATE, 1894, p.5).

A nova capital surge, dessa forma, por meio da expropriação das camadas populares dos centros urbanos. Assim, podemos dizer que a zona urbana, tida como a parte moderna, fora pensada a partir de três aspectos: a busca pela ordem, o zelo pela harmonia e a obsessão pela limpeza. A ordem assegurava, nessa visão, o progresso, na medida em que impunha a cada

indivíduo o cumprimento de sua função em um ambiente rigidamente planejado. Por sua vez, a higienização traduzia-se no combate à boemia e à vadiagem e na exclusão das camadas populares das áreas urbanas. Assim, tanto o planejamento urbano quanto a legislação municipal colocaram em relevo a questão higienista e a questão da sujeira social.

Henriques (1997, p. 59) destaca os tratamentos dados às pessoas classificadas como boêmias, vagabundas e vadias, em uma época em que a capital mineira ainda era denominada Capital de Minas. Os indivíduos que circulavam, segundo o autor, pela nova capital, “não eram vistos como homens que estão fora do trabalho, mas como aqueles que vagam recusando-se a trabalhar e se mantêm através de expedientes pouco confessáveis (...) são exemplos de vida desregrada e impulsiva, merecedores, portanto, de coerção”.

Podemos dizer, tomando os princípios positivistas como referência, que os “boêmios” estavam fora do lugar. Eles se concentravam no centro urbano, tornando-se, assim, parte integrante da sujeira social que precisava ser removida.

A tentativa de ordenamento da área urbana de Belo Horizonte se manifesta não apenas no planejamento, mas também na legislação. A fim de controlar a mendicância na capital mineira, o prefeito da cidade, Bernardo Pinto Monteiro (1899-1902), por meio de um Decreto, institui que:

Todo indivíduo que não puder ganhar a vida pelo trabalho, que não tiver meios de fortuna, nem parentes nas condições de lhe prestar alimentos nos termos da lei civil, e implorar esmolas, será considerado mendigo. Nenhum indivíduo poderá pedir esmolas, no distrito da cidade, sem estar inscrito como mendigo, no livro respectivo da prefeitura. Feita a inscrição, será entregue a cada mendigo: - Uma placa com a designação ‘mendigo’, e o numero da inscrição, para trazer no peito de forma bem visível; - Um bilhete de identidade, contendo o numero da inscrição, o nome, idade, residência e designação do lugar destinado a estacionar, bilhete esse que será assinado pelo Doutor Diretor de higiene (Decreto nº 1.435, 27 de dezembro de 1900. Prefeitura da Cidade de Minas. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1901, p.9).

A despeito da legislação e de todo ordenamento urbano, o plano original de Aarão Reis foi modificado pela pressão das camadas populares. Porque, para se construir a nova capital mineira, houve a necessidade de trazer mais de seis mil operários. Esse fato fez estourar aquele plano do enge-

nheiro Aarão Reis, uma vez que boa parte do operariado permaneceu na Cidade de Minas. Assim, “para se alojar, montaram suas ‘cafuas’ no alto da favela, o que hoje é a Floresta, ou se alojaram entre os palácios que construíam” (LE VEN, 1977, p. 6). As primeiras favelas que surgiram na capital mineira abrigaram imigrantes, mestiços, ex-escravizados e moradores do Curral del Rey, que trabalharam como operários e agricultores.

Em certo sentido, o presente Caderno Pedagógico que ora apresentamos busca colocar em xeque as concepções higienistas e a noção de sujeira social, que marcaram os primeiros anos da Cidade de Minas.

Existem dados estatísticos que demonstram o quanto a cidade de Belo Horizonte se complexificou, solapando a rigidez do plano original. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a capital mineira possui uma população de 1 milhão e 443 mil habitantes, ocupando uma área exígua de apenas 331 km². Trata-se, pois, de uma extensão territorial relativamente acanhada quando se compara com as cidades de São Paulo (1521 km²) e Rio de Janeiro (1197 km²). Em razão disso, a região metropolitana vem, a cada censo demográfico, tendo um aumento populacional maior que a capital mineira. Como há falta de espaços disponíveis no município, há uma elevação do preço dos imóveis e uma verticalização, cada vez maior, da cidade.

Esses dados não revelam, no entanto, a questão da mobilidade urbana na perspectiva do direito à cidade, nem os processos de segregação socioespacial que marcam as novas formas de construção higienistas e de segregação nos centros urbanos na atualidade.

Oliveira (2017) destaca que o conceito de centro/periferia deixou de ter um caráter fixo, observável pela cartografia geográfica, para se tornar um conceito relacional, marcado por relações de poder. O autor destaca que, embora remeta à ideia de lugares que se encontram aos arredores, nas bordas da cidade, a periferia, como uma representação social, está associada aos locais que são marcados pela pobreza e pela falta de segurança, mesmo quando esses locais se encontram próximos dos centros urbanos. São os casos de vilas, favelas e aglomerados, construídos próximos de bairros luxuosos. No entanto, isso não ocorre com os chamados condomínios de luxo, construídos em locais afastados dos centros urbanos. Tais áreas são representadas por termos positivos que sugerem riqueza e segurança (condomínio de luxo, condomínio fechado).

O autor destaca ainda que o termo periferia tem sido, não raro, associado à ideia de sujeira social. Isso ocorre somente quando os sujeitos que se estabelecem nas ditas áreas centrais e nobres da cidade se sentem amea-

çados pela expansão de vilas e favelas. Como observa Woodward (2000, p. 47), a sujeira, como um construto simbólico e cultural, não é, para os grupos que ordenam o espaço urbano, por meio de um sistema de classificação, um dado absoluto. Ela se manifesta na medida em que ofende a ordem. Nesse sentido, não há nada de errado, por exemplo, com a terra que se encontra no jardim, mas existe algo fora do lugar quando ela se encontra no tapete da sala.

Embora continue integrando a noção de sujeira social, o termo ganha compreensão quando se coloca em evidência o deslocamento da população nas grandes cidades. A “sujeira social” faz parte da visão da ordem. A ordem é, assim, um meio de regular e estabilizar o olhar social, um jeito de arrumar, de maneira hierarquizada, a distribuição das coisas. A visão da ordem estabelece o que é puro e o que é impuro, o que é limpo e o que é sujo.

A pureza (...) é uma visão da ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da ‘ordem’, sem atribuir às coisas seus lugares ‘justos’ e ‘convenientes’ (BAUMAN, 2003, p.14).

Para os grupos dominantes, a noção de sujeira social existe somente quando elementos próprios do polo negativo da urbanização – falta de segurança pública, exploração sexual de crianças, analfabetismo, fome – aproximam-se dos chamados “bairros nobres”, parte urbana representada pelo poder como sinônimo de progresso e de modernização. Esses problemas não incomodam “enquanto estão em seu justo lugar”: as áreas periféricas dos centros urbanos. A “ordem” começa a ser quebrada quando esses elementos indesejáveis se aproximam dos ditos bairros elegantes e luxuosos dos centros urbanos ou, de alguma maneira, atingem pessoas socialmente abastadas. Assim, podemos afirmar que o conceito de “periferia” está intimamente relacionado à tentativa de ordenar o espaço geográfico, fixando as posições de sujeito nos territórios urbanos dos grandes centros brasileiros.

O oposto da “pureza” - o sujo e o imundo, os agentes poluidores – são coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem das coisas idealizadas pelos que procuram pureza. As coisas que são “sujas” num contexto podem tornar-se puras, exatamente por serem colocadas num outro lugar – e vice e versa. Sapatos magnificamente lustrados e brilhantes tornam-

se sujou quando colocados na mesa de refeições. Restituídos ao monte dos sapatos, eles recuperam a prístina pureza. Uma omelete, uma obra de arte culinária que dá água na boca quando no prato do jantar, torna-se uma mancha nojenta quando derramada sobre o travesseiro (BAUMAN, 2003, p.14).

Em outras palavras, a “periferia”, vista aqui como resultado do desenvolvimento desigual e combinado da cidade, não é, do ponto de vista do poder hegemônico, um problema quando se encontra afastada do centro, das ditas áreas nobres. O problema se manifesta quando os sujeitos periféricos passam a construir suas habitações em favelas, vilas e aglomerados que emergem e se expandem em áreas próximas dos centros urbanos, a “periferia” passa a ser vista como algo que precisa ser removido, pois compromete a harmonia e a beleza estética das cidades. Para os grupos dominantes, não é conveniente a presença de elementos próprios do polo negativo da urbanização – falta de segurança pública, exploração sexual de crianças, analfabetismo, fome – nos chamados “bairros nobres”, parte urbana representada pelo poder como sinônimo de progresso e de modernização.

A “periferia”, entendida como lugar simbólico, como uma particularidade do processo de urbanização, é, em suma, um conceito relacional. Isto é, trata-se de um local concebido em relação às áreas onde residem grupos socialmente abastados. Por meio de um processo de diferenciação, o poder classifica as chamadas áreas periféricas 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. Questões como a alta taxa de mortalidade infantil, a violência urbana e o analfabetismo são meros dados, mesmo assim, quando apurados pela estatística (OLIVEIRA, 2017, p.235).

Diante disso, cabe-nos perguntar: em que medida as representações da “periferia” afetam a formação dos sujeitos que aí residem? Que significa, para eles, lidar com imagens e símbolos que associam “periferia” a atraso e violência? De que maneira, as escolas de EJA que estão situadas nessas áreas são influenciadas por essas imagens e símbolos? Como as políticas públicas lidam com essas imagens e símbolos? Que atividades ocorrem nas periferias que contribuem para solapar o dualismo centro/periferia?

Como são os espaços de moradias dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Há saneamento básico? Sofrem preconceito em decorrência do endereço? Como circulam pela cidade?

Os dois primeiros Cadernos Pedagógicos indagam sobre essas e outras questões na perspectiva do direito à cidade, tendo como foco os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Boa leitura!

Heli Sabino de Oliveira

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARATE, Alfredo [Alfredo Riancho]. **Por montes e vales**. Revista do Arquivo Público Mineiro, ano XXXVI. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1985.

HENRIQUES, Rita de Cássia Chagas. **A razão moldando o cidadão: estratégias de política higienista e espaço urbano disciplinar –Belo Horizonte –1907-1908**. PUC/MG, Cadernos de História, Belo Horizonte, v.2, n.3, out. 1997.

LE VEN, Michel. **As classes sociais e o poder político na formação espacial de Belo Horizonte (1893-1914)**. 1977. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 1977

MINAS GERAES. **Decreto nº 1.435, de 27 de dezembro de 1900**. Aprova o regulamento dos mendigos. Cidade de Minas: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1900. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=1435&comp=&ano=1900>. Acesso em: 10 de jun. de 2019

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

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Direito à cidade: mobilidade urbana e barreiras (in)visíveis

Daiana Maria da Silva
Adelson França Junior

1

Capítulo

Cara professora e caro professor,

Você já conversou com as/os estudantes da EJA sobre seus deslocamentos na cidade? Em seus planejamentos educativos, já pautou a questão das barreiras invisíveis que limitam a circulação das pessoas nos centros urbanos?

Este capítulo tem como finalidade principal focar nas potencialidades educativas dos centros urbanos. O intuito é destacar o fecundo caráter pedagógico da questão da mobilidade urbana na perspectiva do direito, bem como colocar em evidência a questão do direito à cidade, por meio do estudo de suas regras explícitas e implícitas.

Os dois “Causos Pedagógicos” que abrem este capítulo serão objeto de análise e de reflexão a partir dos seguintes pontos: a) a mobilidade urbana e os deslocamentos das camadas populares na cidade; b) as barreiras invisíveis (objetivas e subjetivas) que limitam o direito à cidade.

Antes, porém, de iniciarmos o presente estudo, convidamos as professoras e os professores que atuam na EJA a dialogar com as/os estudantes de sua turma sobre a circulação desses na cidade: de que tipo de deslocamento eles se valem para se dirigir ao trabalho (ônibus, metrô, carro, moto, bicicleta)? O que isso significa em termos de apropriação do espaço urbano? A que formas de lazer eles têm acesso na cidade? Como o racismo, o machismo e outras formas de preconceito interferem nos deslocamentos urbanos?

Na primeira parte do capítulo, buscamos compreender o direito à cidade na perspectiva da mobilidade urbana. Sustentamos que a circulação de veículos e de seres humanos nos centros urbanos é condicionada por decisões políticas, que são fonte de disputas e negociações, marcadas por interesses públicos e privados. Nesse sentido, 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. Sendo assim, o primeiro capítulo nos instiga a pensar a periferia como resultado de um desenvolvimento desigual e combinado do processo de urbanização. Tendo como pano de fundo o conceito de espraiamento, problematizamos as questões relacionadas à mobilidade urbana, colocando em relevo a categoria de barreiras (in)visíveis que limitam o direito à cidade.

Os dois casos que introduzem as análises, o relato de experiência e a sequência didática que marcam este capítulo inspiraram, em grande medida, o trabalho que se segue.

1.1 Causo – A EJA na Cidade e a Cidade na EJA: entre as potencialidades educativas dos espaços urbanos e as barreiras invisíveis

Havia uma fala constante da turma em que a professora Raquel lecionava:

– Nem sabia que aqui era escola! Voltando do trabalho, um dia vi, da janela do ônibus, uma faixa com dizeres sobre a abertura de matrículas na EJA.

Assim, da janela do ônibus, vieram o recomeço, as angústias, as expectativas... Um dos projetos de vida que chamou atenção da professora que trabalhava nessa escola, situada na Regional Barreiro, foi o caso de Andreia. Uma jovem senhora, afetiva, vaidosa e bastante ansiosa. Ela voltou para a escola com o intuito de incentivar o filho adolescente a estudar e para realizar, o mais rápido possível, o sonho de aprender a ler.

Sua ansiedade, a princípio, a impedia de ver as potencialidades educativas das ditas atividades “não tradicionais”. Para ela, um trabalho de campo era uma total perda de tempo:

– Assim vai demorar mais para aprender a ler e já ando de ônibus todo dia! Andreia murmurava, indignada com os trabalhos de campo realizados pela escola.

Depois de muito insistir, a professora Raquel conseguiu convencer Andreia a participar de uma visita monitorada próxima da escola. Tratava-se de um teatro que se localizava tão perto que a turma se deslocou a pé, conversando sobre a vida com seus afetos e desafetos. Naquela noite, a atividade seria uma contação de histórias.

A professora concluiu, ao final do encontro, que sua insistência com Andreia valera a pena! Pense numa pessoa feliz, encantada, que sorri o tempo todo! Esse era o comportamento da educanda que sempre havia se recusado a participar de atividades fora da sala de aula. Raquel descobriu que aquela era a primeira vez que Andreia visitava um teatro. A professora se sentiu bastante realizada.

A segunda visita da turma naquele ano não foi perto da escola. Dessa vez, as/os educandas/os teriam que se deslocar de ônibus. Andreia, quando soube do passeio, relutou, mas acabou se convencendo de conhecer o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). A proposta da atividade era conhecer o prédio e uma exposição, o que não agradou tanto a educanda. Seu encantamento ficou por conta da Praça bonita, que ela ainda não conhecia.

– Uai, como não conhece a Praça da Liberdade? Ela fica tão perto do seu serviço. Você mesma me disse que trabalha em uma casa de família, na Rua da Bahia, próxima ao Minas Tênis Clube! Exclamou a professora Raquel, surpreendida com a informação dada pela educanda.

– Só venho a BH trabalhar e volto para casa, não conheço muita coisa. Meu marido é muito caseiro, só gosta de cuidar dos passarinhos dele. Já brigamos por causa disso, mas não tem jeito.

A resposta de Andreia deixou Raquel intrigada: por que Andreia, que reside no Barreiro, não reconhece sua regional como parte integrante da capital mineira?

Raquel deixou essa polêmica de lado. Afinal de contas, o importante, para ela, era a Andreia se apropriar dos espaços da cidade.

No terceiro passeio, numa visita ao Museu Memorial Minas Gerais Vale, também na Praça da Liberdade, surgiu um problema relacionado à mobilidade urbana na capital mineira: afinal de contas, como ajustar uma programação extensa, com horário bastante apertado, com o trânsito intenso e o horário do agendamento com o museu?

A professora deixou claro para a turma que, dessa vez, não haveria como as/os educandas/os se atrasarem. Assim, algumas /uns, que saíam direto do trabalho para a escola, já avisaram que provavelmente não iriam ao museu. Andreia estava entre eles. Raquel fora surpreendida novamente pela educanda:

– Mas você pode ir direto, é pertinho do seu serviço. Daí volta com a gente no ônibus.

– Como assim pertinho? Disse Andreia, com tom de surpresa.

– O museu está a uns quatro quarteirões de seu trabalho. É só subir a Rua da Bahia e atravessar aquela Praça que você achou bonita, da outra vez.

– Ah! Só sei andar ali para o ponto de ônibus. É bom também porque preciso arrumar umas coisas lá em casa. Vou não!

Conquanto insistisse na importância do passeio, a professora não conseguiu, dessa vez, convencê-la. Andreia, que já havia morado em três estados diferentes (nasceu na Bahia, migrou para São Paulo, na juventude, e depois mudou para Minas Gerais), não havia se apropriado dos espaços urbanos. Ela conhecia apenas os caminhos do trabalho. Uma vida em diversos caminhos tendo como horizonte somente o trabalho.

1.1.2 Causo 2 – Educando a contrapelo: sujeitos, memórias e experiências urbanas

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

Daniela decidiu, na primeira quinzena de março, trabalhar com um tema que julgara importante para a formação de parte dos/as adolescentes do bairro Primeiro de Maio, zona norte da capital mineira: “Cidade e a Questão da Mobilidade Urbana”.

Ela elaborou uma sequência didática, em torno do tema, prevendo cinco encontros. Para tanto, definiu como eixo central da primeira aula o questionamento acerca do lugar ocupado pelos automóveis nos centros urbanos (poluição, congestionamento), em detrimento do transporte público de qualidade. Com esse intuito, a professora selecionou os seguintes recursos didáticos: 1) um *cartoon*, retratando como a cidade se organiza para atender às demandas impostas pelo excesso de automóveis; 2) um texto de meia lauda, apresentando a expansão das linhas de metrô e a melhoria da qualidade dos ônibus como solução da mobilidade urbana; e 3) um vídeo do Youtube, com duração de 15 minutos, focalizando a importância do uso da bicicleta em uma sociedade ambientalmente sustentável.

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

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

foram forçadas a mudar para outros municípios.

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

Ledo engano. **As/os educandas/os insistiram no diálogo iniciado anteriormente, discorrendo em seguida sobre a memória das pessoas e sobre comunidades inteiras que tiveram que ser desfeitas em decorrência da criação da Linha Verde.** Nenhum estudante teceu qualquer comentário acerca da fluidez do trânsito em direção ao aeroporto de Confins (algo celebrado nas propagandas oficiais). A ênfase incidia tanto sobre os locais distantes para os quais famílias de conhecidos tiveram que se mudar, quanto sobre os onerosos preços de passagens do transporte coletivo para as camadas populares; o que restringiria as possibilidades de encontros e reencontros com amigos e parentes.

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

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

A despeito disso, manteve sua sequência didática. Tão logo encerrou a exibição do documentário “Uso da bicicleta na Holanda”, a professora destacou que o uso da bicicleta precisava ser estimulado em Belo Horizonte, com ampliação das ciclovias. Além de não poluir a atmosfera, nem provocar congestionamentos, o uso da bicicleta faz bem à saúde.

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

Alexandre, conhecido por todos na escola, por sua irreverência em sala

de aula, havia permanecido calado até aquele momento. Ele já havia sido informado pela coordenação, no final do ano anterior, que seria transferido para o noturno para concluir o Ensino Fundamental na “EJA Juvenil”, assim que completasse 15 anos, em 2015, algo que ocorreria no mês seguinte, no início de abril. Sua família havia sido “convencida” de que esse procedimento era o melhor para o filho.

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

Alexandre contou que sempre andara de bicicleta no Primeiro de Maio, sem nunca ter sido cerceado. Um dia recebeu um convite de um primo: passear de bicicleta no bairro Bandeirantes. Não pensou duas vezes. No entanto, assim que acabaram de chegar ao bairro, os dois foram abordados por policiais, que os indagaram sobre o que estavam fazendo ali. Responderam, com tranquilidade, que estavam apenas passeando de bicicleta. Os policiais disseram então que teriam que procurar outro local, porque, naquele bairro, eles não poderiam “circular de bicicleta”!

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

1.2 Teorização – Apropriação desigual dos espaços urbanos: mobilidade urbana e sustentabilidade

Os curiosos atrapalham o trânsito

Gentileza é fundamental

Não adianta esquentar a cabeça

Não precisa avançar no sinal [...]

Devagar pra contemplar a vista

Menos peso do pé no pedal [...]

Arnaldo Antunes e Lenine

Discutir o direito à cidade na perspectiva da mobilidade urbana, com foco especial nas alternativas criadas pelos sujeitos da EJA para a sua efetivação, é o objetivo central desta seção. Nosso intuito é estabelecer um diálogo com as/os professoras/es da EJA sobre as potencialidades educativas suscitadas pela reflexão sobre a apropriação desigual da cidade. Para tanto, iniciaremos nossos estudos com o desenvolvimento do conceito de direito à cidade.

O direito à cidade, como sabemos, diz respeito ao acesso amplo e democrático ao espaço urbano, sendo parte da agenda dos direitos humanos. Um dos pontos de partida para a efetivação do direito à cidade é a questão da mobilidade urbana, vista como um componente primordial para o desenvolvimento das potencialidades educativas dos seres humanos.

Na perspectiva da mobilidade urbana, o direito à cidade possui marcos legais que precisam ser compreendidos. Oliveira e Gouvêa (2014) citam a Constituição de 1988, a Promoção da Acessibilidade, de 2000; o Estatuto da Cidade, de 2001; o Estatuto do Idoso, de 2003; a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2009; e a Política Nacional de Mobilidade Urbana, de 2012, como referências na discussão legal sobre mobilidade urbana. Para Magalhães e Yamashita (2006) a mobilidade urbana é entendida como a faculdade de pessoas, grupos de pessoas e cargas de seres deslocados (por um sujeito) no espaço e no tempo tendo como objetivo a satisfação de necessidades pessoais e coletivas desse sujeito.

Como, em geral, ocorre nos espaços públicos urbanos, a mobilidade, cada vez mais, é alvo de disputas e negociações entre interesses públicos, privados e sociais – tendo em vista que o espaço urbano é marcado pela heterogeneidade de modos de existir, partilhar e interpretar esses espaços. Isso pode ser notado nas chamadas *Jornadas de Junho de 2013*, período de grande efervescência política, desencadeada por manifestações contrárias ao aumento do preço das passagens no transporte público das duas maiores capitais do país. Tal acontecimento trouxe o tema da mobilidade urbana para o centro de discursos de diversos atores sociais. A foto abaixo é um registro das manifestações ocorridas em Belo Horizonte e compõe o acervo do *site* “Grafias de Junho”, dedicado a registros e a memórias do período.



Figura 1.1 - Manifestações por mobilidade em BH, 2013

Cumpre sublinhar que a correlação de forças é parte constitutiva da dinâmica das cidades e do cotidiano de seus habitantes. Elas representam o modo como os seres humanos interagem com o espaço através de relações sociais e materiais de existência. Isso faz com que a vida urbana seja marcada pelos arranjos territoriais e administrativos, pela presença de indústrias, comércios e pela prestação de serviços presentes no processo de urbanização. Isso fica claro nos dois casos pedagógicos que abrem este capítulo.

Nas crônicas em questão, os estudantes da EJA demonstram suas dificuldades de mobilidade, mas também apontam a criação de alternativas para acessarem alguns espaços urbanos. Para Oliveira (2011) os deslocamentos urbanos são marcantes e centrais no cotidiano das pessoas, sendo lugares tanto de formação quanto de deformação dos sujeitos e, nessa perspectiva, são uma dimensão política fundamental na regulação/ mediação da vida social.

A despeito disso, por muito tempo, as discussões sobre mobilidade urbana se reduziram à circulação de veículos. Para Fix, Ribeiro e Prado (2015) isso se deve ao fato de haver, no Brasil, uma predominância do transporte individual privado, em detrimento do transporte coletivo. Os autores chamam a atenção para o fato de o transporte individual e rodoviário permanecerem, ainda, como as principais opções econômicas no início do século XXI. Isso pode ser observado quando se considera a desoneração

QRCode 1.1
Tire um tempinho para conhecer!
Registros das manifestações de 2013 no Brasil.



Cara/o professora/or, você sabia que o transporte rodoviário faz parte de uma opção política de desenvolvimento iniciada no Governo de Juscelino Kubitschek, entre os anos de 1956 e 1960? A escolha desse modelo de transporte visava atender aos interesses econômicos das empresas automobilísticas que implantavam aqui seus primeiros parques industriais. Tal paradigma acarretou, no entanto, o encarecimento dos preços dos gêneros de primeira necessidade, já que o transporte rodoviário é bem mais oneroso que o transporte ferroviário e hidráulico.

fiscal dos fabricantes de automóveis e a ampliação da facilidade de crédito aos consumidores, o que provocou uma avalanche de carros nas ruas do Brasil, aumentando o número de congestionamentos e o tempo de deslocamento nas cidades brasileiras. Os autores apontam ainda o alto custo do transporte coletivo como um fator que contribui para a necessidade de tentar resolver individualmente o problema do deslocamento urbano.

Maricato (2015) afirma que os longos períodos de tempo em congestionamentos, em carros particulares e, especialmente, em ônibus e trens lotados, têm contribuído para o adoecimento psíquico da população. Assim, o aconselhamento dado no trecho da música “Rua de Passagem”, (Antunes e Lenine, 2015) de que *“Gentileza é fundamental Não adianta esquentar a cabeça. Não precisa avançar no sinal [...] devagar pra contemplar a vista, menos peso do pé no pedal”*, está longe de ser concretizado, já que contemplar a vista de dentro dos meios de transporte coletivos lotados é praticamente impossível, assim como a vagareza do trânsito não se traduz em gentileza. Além disso, Maricato aponta também os impactos ambientais e econômicos devido ao excesso de veículos nas ruas. Segundo ela, os automóveis são responsáveis por 83% dos acidentes e 68% das emissões totais de poluentes. A opção da mobilidade por meio de automóveis, de acordo com a autora, impacta profundamente na forma do desenvolvimento urbano, devido à impermeabilização do solo e ao *espraiamento* da urbanização¹ (MARICATO, 2015). Esse dado é confirmado em uma pesquisa do Sindicato Nacional das Empresas de Arquitetura e Engenharia Consultiva (Sinaenco), que aponta o trânsito e o transporte público como os maiores problemas de infraestrutura em Belo Horizonte.



Figura 1.2 - Mobilidade Urbana, Rodrigo Clemente, 2013

QRCode 1.2
Tire um
tempinho para
ler! Reportagem
sobre mobilidade
em BH.



¹ O termo diz respeito à expansão horizontal das cidades sem considerar uma densidade demográfica ideal. Devido a esse fenômeno, sem a oferta mínima de empregos e equipamentos urbanos, surgem bairros e cidades-dormitórios em regiões metropolitanas das grandes cidades, provocando um deslocamento diário de seus moradores para os centros.

Tais circunstâncias contribuem, muitas vezes, para o entendimento de que o debate sobre mobilidade urbana é uma questão privada. Fix, Ribeiro e Prado (2015, p.188) defendem, como alternativa à individualização da mobilidade, “um transporte público de qualidade, que motivasse os cidadãos e cidadãs a trocar o modal individual privado pelo coletivo público”. Para os autores, essa mudança de paradigma atuaria no sentido de democratizar os espaços da cidade, começando pelas ruas e avenidas

Nesse contexto de disputas por mobilidade urbana, o militante do Movimento Passe Livre de São Paulo, Lucas Legume, nos diz que:

[...] as condições de mobilidade urbana são uma catraca que restringe a efetivação do direito à cidade em seus mais variados aspectos. Primeiro, ao restringirem a possibilidade de circulação na cidade àqueles que têm condições de pagar por seus deslocamentos, não permitem que as pessoas acessem livremente a cultura, a educação e a saúde. Segundo, impedem a apropriação política da cidade, tanto porque é mais difícil ir a qualquer atividade política quando se tem que pagar por isto quanto pelo fato de a restrição de circulação dificultar a troca de experiências políticas (LEGUME, 2015, s/p).

Os movimentos sociais que discutem o direito à cidade com ênfase na mobilidade urbana afirmam que ela é necessária para garantir outros direitos como educação, saúde, lazer. Sem a mobilidade urbana, a cidadania, especialmente da classe trabalhadora, fica limitada pelo alto custo e longo período de tempo não remunerado gastos nos deslocamentos. Observe que essa é mesma conclusão a que chegou a professora Daniela, ao discutir os impactos da criação da Linha Verde em Belo Horizonte. A professora percebeu que a ampliação da Avenida Cristiano Machado, com intuito de assegurar uma maior mobilidade urbana, rompeu com laços de parentesco e dificultou ainda mais os deslocamentos dos moradores da região do bairro Primeiro de Maio. Em função da necessidade de mais baldeações no uso do MOVE, o tempo de deslocamento da população na capital mineira, em algumas regiões, se elevou ainda mais.

Do ponto de vista do planejamento urbano, o debate sobre mobilidade e circulação de veículos teve, durante muitos anos, um caráter assistemático. Atualmente, o foco dessa discussão incide sobre as pessoas, a organização territorial e a sustentabilidade das cidades (BRASIL, 2012). Nesse sentido, o debate sobre sustentabilidade, devido ao impacto da ação humana em áreas urbanas, ganha centralidade. Em um documento elaborado na década de 1980, as Nações Unidas definiram como desenvolvimento sustentável aquele que “atende às necessidades do presente

sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades.” (COMISSÃO, 1988, p. 46). No tocante à mobilidade urbana, o Ministério das Cidades define como sustentabilidade

[...] o resultado de um conjunto de políticas de transporte e circulação que visa proporcionar o acesso amplo e democrático ao espaço urbano, através da priorização dos modos não-motorizados e coletivos de transporte, de forma efetiva, que não gere segregações espaciais, socialmente inclusiva e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2012, p.14).

Assim, a sustentabilidade tem sido associada à mobilidade urbana por diferentes atores sociais nos últimos anos. Oliveira (2004) afirma que, desde 2012, a Prefeitura de Belo Horizonte adotou a ideia de “construção de uma cidade sustentável”, para divulgar sua política pública de mobilidade urbana. Ele também cita movimentos no seio da sociedade civil que fazem uso da ideia de sustentabilidade na cidade. Um exemplo é a criação da Associação de Ciclistas Urbanos de Belo Horizonte, em 2012. O grupo milita pelo uso da bicicleta como alternativa sustentável de mobilidade e discute aspectos da política pública da cidade para tal. Todavia, não podemos generalizar que as discussões sobre sustentabilidade contemplam toda a população de Belo Horizonte, a exemplo do que vimos no segundo caso, quando o estudante, em função de suas marcas identitárias, teve seu direito de mobilidade “sustentável” cerceado. Reconhecemos a importância desse debate, mas é importante mediá-lo com possibilidades de enfrentamento das barreiras invisíveis que impedem, muitas vezes, a garantia do direito à mobilidade das/os estudantes da EJA.



Figura 1.3 - Ciclovias em BH, Leandro Couri/EM/D. A Press

QRCode 1.3

Tire um tempinho
para ler!

Reportagem sobre
ciclovias em BH.



1.2.1 O exemplo de Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, as discussões sobre mobilidade permeiam o discurso público desde sua criação, no final do século XIX. De lá para cá, as ações governamentais são marcadas por disputas, negociações e negligências. Como vimos na introdução desse caderno, a cidade fora planejada sob inspiração do ideal republicano de modernidade. Sua infraestrutura fora concebida apenas dentro da avenida do Contorno, onde foram construídas vias largas para os veículos e um sistema de transporte por bonde. Entretanto, os idealizadores da cidade deixaram de fora do projeto urbanístico a classe trabalhadora belo-horizontina. Assim, a história de Belo Horizonte traz as marcas de uma concepção urbana higienista e segregadora, inscrevendo-se no rol das grandes cidades congestionadas e com longa faixa de espraiamento.

Quase cem anos após sua inauguração, Belo Horizonte tomou a questão da mobilidade urbana como problema a ser enfrentado. A criação da BHTrans, compreendida como resposta às novas diretrizes para política pública de mobilidade urbana, proposta pela Constituição de 1988, e impulsionada pelo novo Código de Trânsito Brasileiro de 1998, foi um ponto de inflexão nesse debate. Trata-se de uma sociedade de economia mista municipal, vinculada à Secretaria Municipal de Serviços Urbanos, que, gradativamente, assumiu as seguintes funções:

[...] o planejamento do sistema viário e a operação de parte dele (sem os principais corredores), a gestão do estacionamento rotativo, a gestão do sistema de táxi, a gestão do transporte escolar, operação dos principais corredores viários e, finalmente, a gestão do transporte coletivo em 1993. A fiscalização do trânsito se deu, posteriormente, com a entrada em vigor do Código de Trânsito Brasileiro em 1998 (OLIVEIRA, 2011, p.74).

De acordo com Oliveira (2014), a incorporação das ditas funções ocorreu mediante conflitos entre o novo órgão gestor, a BHTrans, e o antigo, a Transmetro. Um exemplo citado pelo pesquisador é a definição dos pontos de parada de ônibus, tanto na capital quanto na região metropolitana, marcada por disputas entre a gestão municipal e metropolitana.

Para além das disputas institucionais, a gestão da BHTrans enfrenta os problemas das grandes cidades, com serviço de transporte coletivo ruim, que muitas vezes acentua as disparidades socioeconômicas dentro do espaço urbano. Isso ficou notório no segundo caso, quando vimos que Andrea desconhecia espaços de lazer e cultura que ficavam próximos a seu

local de trabalho, por estarem fora da rota do ônibus que a leva de casa para o trabalho e vice-versa.

O trânsito caótico comprova que a ênfase em soluções técnicas na estrutura viária não tem amenizado os longos congestionamentos e períodos de tempo gastos nos deslocamentos. Isso porque, como aponta Mont'Alvao (2011), o uso de automóvel e outros veículos particulares ainda traz vantagens significativas no ganho de tempo, em relação ao uso do transporte coletivo. Logo, as discussões sobre mobilidade urbana sustentável têm esse desafio histórico a superar.

O mesmo autor afirma que a cidade de Belo Horizonte se constituiu através de noções de segregação e de separação, nas quais o centro planejado dificilmente se comunicava com a periferia. Tal questão ficou perceptível diante da narrativa dos estudantes da professora Daniele, que viram na construção da Linha Verde um dificultador de seus deslocamentos cotidianos, e no caso específico de Alexandre, que, ao tentar se utilizar de outra alternativa de transporte, vivenciou na pele os danosos efeitos da segregação. O sistema viário radiocêntrico da cidade, isto é, com as vias principais conectadas com o centro, mas com articulação deficiente com os bairros, demonstra tal característica.

Esse processo dinâmico produziu um tecido urbano desordenado, com um sistema viário pouco integrado e uma distribuição pouco funcional que tornava complicada a tarefa de se deslocar pela capital. O espaço descontínuo entre o centro urbano e zonas periféricas extensas e rarefeitas, com baixa densidade populacional, tornou, sob a ótica da lucratividade, anti-econômicas as proposições para a implantação de equipamentos urbanos, como o próprio transporte coletivo, dificultando ainda mais a movimentação da população residente nessas áreas (MONT'ALVAO, 2011, p.131).

Dessa maneira, as disputas pela mobilidade em Belo Horizonte são pautas dos movimentos sociais articulados, mas também de resistências e negociações coletivas e individuais por parte daqueles que têm seu direito à cidade, por vezes, negado, como muitas das educandas e dos educandos da EJA.

1.2.2 Centro e Periferia em seus aspectos relacionais

*“Travesti trabalhador turista
Solitário família casal
Todo mundo tem direito à vida
Todo mundo tem direito igual
Sem ter medo de andar na rua
Porque a rua é o seu quintal
Todo mundo tem direito à vida
Todo mundo tem direito igual”
Arnaldo Antunes e Lenine*

A letra da música que abre esta seção nos remete à questão da igualdade de direito a todos os sujeitos da cidade. Quais experiências você, professora/or, tem em relação a essa questão? E as/os educandas/os de EJA da sua escola? Como relacionam o direito teoricamente previsto com as experiências vividas rotineiramente?

Essas questões nos ajudam a discutir outra referência importante para o trabalho na EJA: a percepção da cidade sob a ótica das relações de poder, especialmente nas zonas urbanas. Assim, a construção da cidade passa, além das óbvias demarcações físicas e arquitetônicas, também pelo seu mapa simbólico. Logo, trabalharemos aqui os conceitos de “centro” e “periferia”, numa perspectiva diferente da tradicionalmente difundida. Para tanto, começaremos com a leitura de um trecho do texto de Luiz Caversan, que foi difundido largamente no início dos anos 2000 pela internet:

“Se você é belorizontino²...

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

Todo domingo você almoça na casa da sua avó.

Você é sócio de pelo menos 1 clube.

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

Você vai ao Shopping pelo menos 1 vez na semana.

O Parque Guanabara faz parte da sua infância.

Você já foi soltar papagaio na Praça do Papa.

QRCode 1.4



² Texto adaptado, disponível no QRCode 1.4.

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

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

O texto acima retrata a ideia de Belo Horizonte em uma visão restritiva, na qual a essência da cidade está limitada a espaços e a ideias, vinculada a uma parte dela (física e simbólica) que, geralmente, não traz noção de pertencimento às/aos educandas e educandos da EJA. Como vimos no caso de Andreia, que trabalha no bairro de Lourdes e não conhecia a Praça da Liberdade, ou no de Alexandre, que ao visitar o bairro Bandeirantes foi “convidado” a se retirar de lá.

Ao invisibilizar outros espaços periféricos, acabamos por descontextualizar a cidade e conseqüentemente a identidade dos sujeitos. Restringir o significado de Belo Horizonte a determinados locais e práticas promove um pensamento excludente e hierárquico que dificulta a noção de pertencimento, de direito e de vínculos afetivos. Isso, por outro lado, pode promover a criação de estratégias de efetivação do direito sob uma perspectiva de apropriação e de resistência. Sendo assim, a periferia, que, muitas vezes, é classificada como inferior, insurge contra essa lógica maniqueísta. Esses conflitos trazem uma tensão que perpassa o cotidiano da EJA, tornando-se tema fundamental, uma vez que aborda exatamente o território dessas/es estudantes.

As/Os estudantes da EJA, apesar de sua diversidade, têm na exclusão uma condição comum e fundamental em suas histórias. Segundo Arroyo (2012), são pessoas subalternizadas, oprimidas por diferentes formas de dominação econômica, política e cultural, mas que se fazem presentes como atores na cena social, vítimas de reiterada segregação territorial e racial. Trazem em si – em seus corpos e em suas histórias – marcas forjadas num processo de relações de poder que estabeleceu, entre outros, uma geografia de sua presença nos territórios, um lugar “limitado” de origem e de permanência – embora esse último seja sistemático e publicamente negado e se manifeste pelas sutilezas das entrelinhas: muros invisíveis. A periferia é esse lugar. É na periferia que estão os sujeitos da EJA. É da periferia que partem, diariamente, após o pôr do sol, os jovens, adultos e idosos para reaverem seu direito negado.

Inspirados pela reflexão de Oliveira (2017), tratamos aqui a periferia como um conceito relacional, isto é, a periferia é parte constitutiva do processo de urbanização que pode ser pensada somente em sua estreita e orgânica relação com o centro. A dicotomia centro/periferia esconde a indissociabilidade entre um e outro.



Figura 1.4 - Serra e Papagaio em BH, Maurílio Mendes, 2012

A concepção que toma a periferia como o lado negativo das grandes cidades tem norteado nossas crenças, reflexões e práticas. Temos sido moldados por esse viés e orientado todo nosso comportamento a partir dessa perspectiva. Assim, os sujeitos que têm sua origem na periferia acabam, sob nosso olhar, sendo considerados como não sujeitos; afinal são oriundos de um lugar de ausências e/ou presenças negativas. Obviamente a escola, por estar inserida nessa mesma perspectiva, pode acabar por reproduzir esse olhar de menosprezo e desenhar suas práticas pedagógicas sob esse aspecto, especialmente, com as/os alunas/os da EJA. Nessa linha, corremos o risco de cair, como nos alerta Arroyo (2015, p. 24), numa “descrença na educabilidade da infância e da adolescência pobre, negra, das periferias que chegam às escolas”.

Assim, a ideia falsa de oposição entre centro e periferia precisa ser abandonada, para tratar a questão a partir de uma lógica, como diz Oliveira (2017, p. 123), de “desenvolvimento desigual e combinado”. Esta abordagem permite deslocar o olhar para uma nova perspectiva de valorização e reconhecimento da periferia, dissociando sua atribuição tradicional apenas ao lado negativo das questões.

Nessa perspectiva, as propostas apresentadas nesse caderno pretendem trabalhar com as educandas e os educandos da EJA possibilidades de crítica à lógica preconceituosa historicamente associada e a reafirmação do direito real à cidade, como defendido na epígrafe que abre essa seção.

Um dos elementos que comprovam essa discussão são os meios de mobilidade, que tentam determinar a permanência dos sujeitos em seus territórios, obrigando-os a criar diferentes estratégias para mover-se na cidade.

QRCode 1.5
Tire um tempinho para ler! Conheça diferentes crônicas de autores/as belo-horizontinos/as e discuta com os/as estudantes quais são mais representativas da realidade deles. Sugerimos, especialmente, os textos de Ana Elisa Ribeiro e Simone Teodoro.



A circulação somente é incentivada para ocuparem lugares específicos, como postos de trabalho.

Nas imagens abaixo, temos o quadro de horários da linha de ônibus 30, que liga a Estação Diamante, na Vila Pinho, ao centro da cidade. Por ela, podemos perceber como a dinâmica do mercado de trabalho interfere nos deslocamentos pela cidade. Observe, por exemplo, a limitação de veículos nos horários referentes a domingos e feriados, e em especial, a mudança de itinerário, que não contempla o centro da cidade, nesses mesmos dias. Nos dias úteis, em horários de pico, a oferta é grande, mas nem sempre possibilita a conexão com outras linhas alimentadoras que de fato levam a/o trabalhadora/or de volta a suas casas.

Figura 1.5 - Quadro de horário da Linha 30 - Domingos e feriados, Site da BHTrans

Figura 1.6 - Quadro de horário da Linha 30 - Dias úteis, Site da BHTrans

QRCode 1.6
Tire um tempinho
para ler!
Conheça os
conceitos
principais dos
sistemas de
transporte



A seguir, apresentaremos um relato de experiência vivenciado por nós na turma de EJA noturna da Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EMPoeint), que contemplou muitos conceitos e objetivos aqui trazidos, utilizados em atividades propostas na sequência didática que fecha esse capítulo. A intenção é que o relato exemplifique uma possibilidade de tra-

balho com jovens e adultos na perspectiva do direito à cidade e possa servir de inspiração para outros contextos e outros sujeitos.

1.3 Relato de experiência– Trabalho e lazer: um horizonte nem sempre tão belo

*(...) espaço é curto
quase um curral
na mochila amassada
uma quentinha abafada*

*Não se anda por onde gosta
mas por aqui não tem jeito
todo mundo se encosta*

O Rappa

Outra reflexão importante sobre o direito à cidade são as questões do trabalho e do lazer em relação à classe trabalhadora, marcas distintivas das educandas e dos educandos da EJA. Tais questões permeiam o cotidiano de Andreia que, de tanto ter seu deslocamento restringido em função do trabalho, passou a não perceber alternativas de lazer, mesmo que muito próximas de seu horizonte.

O mover-se por qualquer grande cidade é um desafio posto desde o começo da urbanização, tida por Harvey (2014) como um fenômeno de classe, no qual o excedente é extraído de algum lugar e de alguém e controlado por poucos. Lefebvre destaca a intrínseca relação entre industrialização e urbanização. Para ele, a primeira é indutora da segunda e traz como consequência “problemas relativos ao crescimento e à planificação, as questões referentes à cidade e ao desenvolvimento da realidade urbana, sem omitir a crescente importância dos lazeres e das questões relativas à ‘cultura’” (LEFEBVRE, 1991, p.11).

Para discutir mobilidade na cidade de Belo Horizonte, trazemos como exemplo a história da regional Barreiro, “cordão verde” no planejamento higienista da nova capital mineira, sendo, a partir da década de 1940, transformado em lugar de disputa para a criação de um parque industrial. Além disso, no contexto de espraiamento da cidade, tornou-se local de moradia para aqueles que eram expulsos das regiões mais centrais. Já na década de 1980, vivenciou uma das primeiras ações de uma política pública de construção de moradias populares (SANTIAGO, 2007).

No entanto, o rápido crescimento da região não foi acompanhado de ações que possibilitassem o direito à mobilidade. Tal questão foi posta pela tur-

ma de certificação da EJA EMPoeint em algumas atividades em que debateu-se o direito à cidade. A mais significativa foi a dinâmica do mapa coletivo³, na qual o mapa de Belo Horizonte foi ressignificado pelos caminhos cotidianos das/os estudantes, no tocante ao trabalho e ao lazer. Nele foram explicitadas as dificuldades, negociações e resistências que fazem da cidade território vivo de entrecruzamentos dos sujeitos, de afetos e de construções identitárias.



Figura 1.7 - Caminhos individuais

³ A estratégia de construção do mapa coletivo sobre os deslocamentos do trabalho e do lazer foi inspirada na experiência da dupla *Iconoclastas* (<https://www.iconoclastas.net/mapeo-colectivo/>), que, por meio da cartografia social, permite discutir a construção dos territórios e das identidades e suas formas de representação. Em sala de aula, organizamos a turma em roda e no centro colocamos um mapa das regiões administrativas de Belo Horizonte, plotado em formato A0. Cada estudante foi convidada/o a demarcar os locais pelos quais passava rotineiramente na cidade, identificando-os com um símbolo de livre escolha, que passou a compor a legenda do mapa. Assim, foram traçados os caminhos individuais. Após a participação de todas/os, inclusive das/os professoras/es, cada estudante revisitou seu deslocamento, reconstruindo sua trajetória com uma linha de cor escolhida por ela/e. Ao final, a teia de conexão entre os espaços e os sujeitos demonstrou o território vivo com sobreposições e conexões entre muitos de nós.



Figura 1.8 - Entrecruzamentos cotidianos

Alguns estudantes apontaram que, quando chegaram à região, faziam longos deslocamentos a pé para pegar um ônibus lotado, pois existiam poucas linhas que se conectavam ao centro e que atendiam simultaneamente os vários bairros. Ao dizer dos deslocamentos que fazem hoje, ainda que com a construção de duas estações de ônibus na região, Diamante (1997) e Barreiro (2002), afirmam que enfrentam muitos desafios: longos deslocamentos, mesmo dentro da própria região; muito tempo dentro de ônibus lotados ou aguardando nos pontos de embarque e desembarque; gastos muito elevados, pois inúmeras vezes tentam dar soluções individuais para amenizar os transtornos com deslocamento. A maioria lamenta a promessa de construção do metrô nunca ter sido cumprida.

Ao registrarmos os relatos das/os estudantes da EJA sobre seus deslocamentos pela cidade, encontramos valioso material para discussão em sala sobre a efetivação desse direito e sobre as estratégias empregadas para reorganizar o acesso à cidade, ao trabalho e ao lazer. Essa é uma proposta pedagógica muito rica, que abre possibilidades para inúmeras discussões e apresentação de conceitos fundamentais das Ciências Humanas, da Matemática e das Linguagens. Veja alguns exemplos a seguir:

Maria mora no bairro Diamante e trabalha no bairro Pompeia, pega cinco ônibus por dia, uma carona, e gasta em média quatro horas e meia nesse

deslocamento. A estudante identificou-se com o termo “cidade-dormitório”, ao afirmar que, desde que voltou a estudar, durante a semana, vai em casa praticamente só para dormir. E, assim como Andreia, prefere não fazer longos deslocamentos em seus momentos de folga. Para suas atividades de lazer, opta por locais próximos à sua casa.

Dionísio, profissional autônomo, diz que, por trabalhar em diferentes regiões da cidade, desistiu de utilizar o transporte público e hoje desloca-se de carro particular. Afirma que ganhou em tempo, mas que gasta por volta de R\$600,00 com combustível por mês, valor que faz falta no orçamento doméstico. Esses caminhos do trabalho expandiram seus horizontes, ao conhecer diferentes lugares da cidade para lazer próprio e de sua família.

A jovem Lilian acabou de ser mãe e diz que, por isso, quase não tem saído de casa. Um passeio que ainda faz é visitar uma amiga, que mora em um outro bairro da região que não sabe dizer o nome. Ela pega somente um ônibus, o 341, para chegar lá. A linha faz ligação entre as duas estações BHBUS do Barreiro e passa por pelo menos quatro bairros.



Figura 1.9 - Nossa cidade

A experiência pedagógica em questão evidenciou como o direito à mobilidade é impactado diretamente pela gestão de infraestrutura das cidades. Em Belo Horizonte, por exemplo, a gestão do transporte coletivo acaba reafirmando as barreiras de circulação pela cidade.

A atividade confirmou o que foi dito no tópico anterior sobre as dificuldades

de utilização dos ônibus coletivos, que apresentam quadros de horários e itinerários específicos para o deslocamento em função do trabalho nos dias úteis, mas que têm as linhas centrais alimentadoras com horário reduzido aos finais de semana e feriados, limitando as possibilidades de lazer.

Outro caso emblemático é do da linha 3051 – Flávio Marques Lisboa/ Savassi via N.S.do Carmo. Assim como outras linhas nas regiões periféricas da cidade, essa não circula aos domingos, afinal é um dia dedicado ao descanso e ao lazer e o deslocamento do Barreiro para a Savassi não é “necessário” aos domingos. Assim, o direito à cidade enfrenta, neste caso, uma barreira estrutural, em que a ideia subjacente é manter a fixidez dos trabalhadores e trabalhadoras em seus territórios de origem ou determinar caminhos específicos de acesso ao lazer. Essa característica dos deslocamentos das/os trabalhadoras/es é discutida por Oliveira (2011):

Movimento pendular nas grandes cidades, a partir do atendimento prioritário das demandas de uma concepção/ideia de trabalho, realizado no período de segunda a sexta-feira. Distribuição de provimento de mobilidade e acessibilidade que vai buscar comunicar a grandes contingentes de população para que lhes serve a cidade, indicando modos “permitidos”, “esperados” e “proibidos” de apropriação da mesma [...] (OLIVEIRA, 2011. p.53).

Outra barreira que impede o exercício mais efetivo do direito à cidade é a condição imposta aos trabalhadores e trabalhadoras pelo conceito de espraiamento. 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.

Esse cenário é algo reafirmado pela história da construção da regional Barreiro. Como consequência, as/os trabalhadoras/es são impelidos pelas condições da especulação imobiliária, e da hierarquia valorativa dos espaços urbanos, a morar em locais geograficamente periféricos, aumentando a distância, o tempo, e o custo dos deslocamentos em função do trabalho.

Por outro lado, as/os estudantes trabalhadoras/es relataram que muitos empregadores optam por contratar pessoas cujo deslocamento têm custo menor, na perspectiva de economizarem. Além disso, alguns setores de recursos humanos de empresas empregadoras fazem o controle efetivo dos valores das passagens de ônibus, por meio do bilhete eletrônico.

Assim, as possibilidades de utilização de outras linhas por parte das/os trabalhadoras/es ficam impossibilitadas, pois os depósitos dos valores no bilhete eletrônico não são suficientes para arcar com essas alternativas.

Ainda na lógica do espraiamento das cidades e considerando as bases de desenvolvimento de Belo Horizonte, conforme abordado no início desse capítulo, há ainda a reafirmação dessas condições de desenvolvimento concentrado. Assim, para além do crescimento horizontal da cidade, a ponto de se integrar completamente com as vizinhas metropolitanas, a concentração econômica permanece centralizada. Desse modo, embora haja movimentos de descentralização e de criação de alternativas de lazer e de trabalho nos territórios específicos, a grande estrutura permanece reforçando a concentração do desenvolvimento econômico e reafirmando as desigualdades entre o centro e a periferia, como abordado na seção anterior.

Além da discussão das barreiras impostas pelo transporte coletivo, os sujeitos subalternizados também sofrem as consequências da falta de estrutura de outras opções de deslocamento, como as ciclovias. Numa primeira análise, aparecem a localização, condições e trajetos das ciclovias, com manutenção deficitária. Num plano mais aprofundado da análise, aparecem os aspectos simbólicos do uso. Os sujeitos da periferia, quando se deslocam, levam obviamente suas marcas em seus corpos e roupas e despertam olhares julgadores que condenam aquele deslocamento. Em casos extremos, há, inclusive, a abordagem da força estatal policial que, amparada pelo discurso da segurança pública, traz grandes constrangimentos para as/os jovens e adultos que pedalam pela cidade; como aconteceu com o estudante Alexandre, personagem do nosso segundo caso.

Muitas das discussões e reflexões que permearam a feitura desse trabalho apontam para a permanência de uma lógica segregadora e higienista na cidade de Belo Horizonte, que dificulta os deslocamentos de suas cidadãs e de seus cidadãos. Isso soa contraditório em uma cidade que carrega no nome dois termos que muito dizem da capital construída “atrás do monte”, e imortalizada em tantas poesias, canções, memórias, por sua beleza e horizonte ímpar. O mover-se da classe trabalhadora pela cidade, por vezes tão cansativo e caro, não permite que o horizonte belo seja apreendido. Todavia, mesmo com tantas dificuldades, também percebemos que ser classe trabalhadora é resistir e criar estratégias para existir/mover. Logo, a Belo Horizonte, tida como o “Texas” para tantos, é ressignificada pelas educandas e pelos educandos da EJA, que transformam as periferias em emblemas de resistência de pessoas que os poderes político e econômico insistem em subalternizar. Essa teorização finda-se aqui, mas as reflexões

que a influenciaram seguem em aberto para conhecer outros caminhos e parar, momentaneamente, em outros pontos.

1.4 Sequência Didática

Nesta seção trazemos uma proposta de sequência didática que tenta contemplar as diversas áreas de conhecimento numa sugestão de trabalho na perspectiva do currículo integrado. As divisões por área de conhecimento são apenas para organizar o trabalho docente diário e facilitar o planejamento das ações, pois as atividades possibilitam inúmeros desdobramentos interdisciplinares. Você verá que, no desenvolvimento das ações, a perspectiva do currículo integrado contemplará melhor o processo.

Vale destacar que a sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. A utilização da sequência didática como recurso de planejamento da ação educativa tem contribuído muito com o trabalho docente, pois permite planos mais em longo prazo que contemplem diversos objetivos de aprendizagem. Segundo Zabala (1998, p. 18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”.

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



Figura 1.10 – Esquema da sequência didática

Na perspectiva desse esquema, o primeiro momento da sequência é o da *Apresentação da Situação*, que objetiva sensibilizar as/os estudantes para a temática que será tratada. Nas nossas sugestões, esse momento é sempre iniciado com uma atividade mais lúdica, para tentar conseguir

mais efetivamente o envolvimento das/os educandas/os no convite que trazemos.

O momento seguinte é o da *Produção Inicial*, cujo propósito é levantar os conhecimentos prévios das/os estudantes sobre o tema em discussão. Essa etapa serve tanto à/ao professora/or como à/o estudante para reconhecer os saberes que já têm construído, antes de aprofundar a temática em estudo.

No aprofundamento do tema estão os módulos 1 e/ou 2 cuja finalidade é a de ofertar novas informações e promover a construção de novos conhecimentos. É importante ressaltar que a quantidade de módulos aplicados deve ser de acordo com o planejamento e a necessidade de cada temática e de cada turma específica, afinal é a partir dos saberes trazidos na etapa da produção inicial que o processo irá se desenvolver. Nossas sugestões aqui são muito diferenciadas metodologicamente. O importante é planejar atividades que efetivem a ampliação do repertório das/os educandas/os.

Para finalizar o processo da sequência didática temos a *Produção Final* que almeja a sistematização do aprendizado construído durante as reflexões individuais e coletivas propostas a partir da temática trabalhada.

Sendo assim, a sequência didática que se segue vem nos auxiliar a alcançarmos nossos objetivos, ou seja, pensarmos, refletirmos sobre a cidade como espaço de memória e de cultura. Nos encontros pedagógicos dessa sequência será proposto um trabalho que possa levar as/os educandas/os a identificarem situações cotidianas, em suas comunidades ou cidade, seus caminhos e deslocamentos. Além disso, uma questão importante é a reflexão sobre ser cidadão na condição de sujeito periférico considerando as inúmeras experiências, saberes e valores construídos na periferia.

Primeiro encontro

Códigos e Linguagens

2 dias letivos (6 horas-aula)

Para a realização desse encontro será necessário o uso de um computador, caixa de som, data show e internet, para reproduzir as músicas e o documentário sugerido.

Pensamos uma problematização com as/os estudantes usando uma canção, um documentário e o gênero literário conto, explorando sempre as experiências que eles relacionam com a questão do direito à cidade, para que eles, ao final possam:

- 1) desenvolver a habilidade da escuta de uma canção em uma perspectiva crítica;
- 2) desenvolver a escrita e a reflexão sobre o conceito de cidadania;
- 3) promover espaços que fomentem a oportunidade para o diálogo, para uma reflexão mais coletiva sobre as experiências.

Apresentação da Situação - Sensibilização com a música “Caminhos”, de Raul Seixas.

Iniciar uma conversa com as/os estudantes perguntando quais trajetos são mais comuns no dia a dia delas/es e questioná-las/os sobre o motivo pelo qual realizam tal trajeto (se para trabalharem, visitar alguém, comprar algo etc). Escutar com atenção as/os estudantes e em seguida apresentar-lhes a música “Caminhos”, de Raul Seixas.

Produção Inicial - Produção de texto com o tema “Meus caminhos até a EJA e projetos de vida”.

Em seguida, as/os estudantes serão convidadas/os a pensarem sobre os caminhos que as/os levaram a abandonar a escola quando mais novas/os, os motivos que as/os fizeram frequentar a EJA, refletindo sobre os sonhos e projetos de vida de cada um deles.

QRCode 1.7
Raul Seixas -
“Caminhos”



QRCode 1.8
Zé Geraldo -
“Cidadão”



Módulo 1– Utilização da música “Cidadão”, de Zé Geraldo, para discutir o conceito de cidadania e suas limitações no meio urbano para a classe trabalhadora. Exibição do documentário “Hiato”, de Vladimir Seixas, para discutir o direito à cidade e as barreiras invisíveis.

Após a socialização dos trajetos desses sujeitos e dos sonhos que os permeiam, introduzir a música “Cidadão”, de Zé Geraldo, para discutir o conceito de cidadania e suas limitações no meio urbano para a classe trabalhadora. É importante, nesse momento, pedir às/os estudantes para dizerem sobre os sentimentos despertados por meio da música. Em seguida, exibir o documentário “Hiato”, de Vladimir Seixas, para discutir o direito à cidade e as barreiras invisíveis.

QRCode 1.9
Vladimir Seixas -
“Hiato”



Apresentar algumas perguntas-chaves para a condução de uma roda de conversa: “Por que houve tanta movimentação em torno do manifesto apresentado no documentário?”, “Para quem foi construído aquele shopping e por quê?”, “O que vocês sentiram ao ouvirem os manifestantes?”, “Algum de vocês já passou por alguma situação semelhante, em que se sentiu coagida/o ou se sentiu parecer estar fazendo algo errado, mesmo sabendo que não estava?”, “Quem são aqueles sujeitos?”, “Eles sofreram discriminação?”, “Onde eles vivem?”, “Por que eles não são bem vistos ali?”.

Módulo 2– Utilização do Conto *Rolezim*, do Livro “O Sol na Cabeça”, de Giovani Martins e da reportagem da Revista Encontro, de dezembro de 2017, ano XVI, nº 199. Matéria de capa: “Um presente para BH”. O objetivo é discutir a apropriação desigual entre sujeitos do centro e da periferia.

Produção Final– Roda de conversa para compartilhamento de relatos de experiências vivenciadas pelas/os estudantes que se aproximam das relatadas no conto e produção de um conto com as experiências de deslocamento pela cidade de cada estudante.

Segundo encontro

Matemática

4 dias letivos (12 horas-aula)

Para esse encontro pensamos uma problematização com as/os estudantes usando uma canção, uma dinâmica de grupo, pesquisas e usos de cálculos matemáticos, um estudo dirigido, uma visita virtual a um museu e por fim, um passeio ciclístico, explorando sempre as experiências que elas/es relacionam com a questão do direito à cidade, para que elas/es, ao final possam:

- 1) desenvolver a habilidade da escuta de uma canção em uma perspectiva crítica;
- 2) desenvolver a habilidade de enturmação e trabalho em grupo, a utilização, na prática, dos recursos matemáticos e refletir sobre o conceito de cidadania e o direito à cidade;
- 3) promover conhecimento de espaços que fomentem a oportunidade para o diálogo e para uma reflexão mais coletiva sobre as experiências;
- 4) usar cálculos matemáticos em situações reais do dia a dia.

Apresentação da Situação– Sensibilização com a música “Rodo Cotidiano”, do Rappa, para problematizar os deslocamentos na cidade.

Produção inicial– Dinâmica “Caminhos afetivos”: Para onde o ônibus me leva? Trabalho, lazer e sonho. Registrar em vídeo os depoimentos das/os estudantes.

A partir das discussões sobre a música do Rappa, resgatar aspectos relacionados às mobilidades desses sujeitos pela cidade, numa perspectiva de “caminhos afetivos”, apresentando as seguintes perguntas: “Para onde o ônibus me leva?”, “Por onde gostaria que ele me levasse?”. Registrar as respostas dadas pelas/os estudantes e, em seguida, fazer com eles uma pesquisa, por meio do “Google Maps”, da distância da escola até esses

lugares e as registrar, fazendo comparações entre trajetos mais curtos, mais demorados, mais distantes, problematizando os motivos que os levam àqueles espaços (se os utilizam apenas para trabalhar, para passear, para comprar algo etc).

Você pode, também, gravar um vídeo com as/os estudantes. Veja a nota de rodapé 3, desse capítulo.

Módulo 1– Considerando os caminhos apontados pelas/os estudantes na primeira etapa, identificar as distâncias percorridas nos deslocamentos pela cidade, utilizando o “Google Earth”. Verificar também alternativas de caminhos e os diferentes tempos gastos nesses deslocamentos.

Perguntar às/aos estudantes quais pontos de referência desses lugares chamam mais a atenção delas/es e por quê. Em seguida, usar o “Google Earth” e explorar o entorno dos espaços citados pelas/os estudantes. Mostrar a elas/es pontos turísticos (quando houver), espaços de convivência e outros elementos que sejam interessantes ao trabalho relacionado à cidade. Falar sobre pontos mais importantes, explorando sua localização, formação histórica e relevância para a cidade ou o local.

Professora/or, é importante que você se prepare previamente para esse momento, analisando aspectos dos trajetos descritos e selecionando elementos que sejam interessantes de serem vistos com as/os estudantes. Afinal, a ideia é ampliar o olhar para aspectos até então invisibilizados aos olhos dessas/es estudantes.

Módulo 2– Calcular distâncias, tempos e valores gastos nos deslocamentos; problematizar as formas de transporte e sugerir alternativas de transporte sustentável.

Faça questionamentos relacionados aos seguintes aspectos: “Quanto tempo você leva para chegar de ônibus?”, “Se fosse de carro, seria o mesmo tempo e o mesmo trajeto?”, “Quanto tempo gastaria a mais ou a menos?”. Peça às/os estudantes para realizarem esses cálculos (coletivamente, individualmente ou em pequenos grupos, variando de acordo com o perfil e com o conhecimento da turma).

Se a escola tiver um laboratório de informática, sugere-se levar as/os estudantes até lá. Se não, o professor pode fazer esse “tour virtual”, utilizando um computador e o data show em sala de aula.

Produção Final– Passeio ciclístico para (re)conhecer o território no qual a escola está localizada. (Pode ser feito um piquenique em algum lugar do bairro).

Terceiro encontro

Ciências Humanas

4 dias letivos (12 horas-aula)

Para esse encontro pensamos uma problematização com as/os estudantes para discutir o conceito de direito à cidade e a relação de cada estudante com Belo Horizonte. Também propomos discutir o pertencimento à cidade e o direito à moradia. Todos esses recursos didáticos serão mobilizados para que possamos alcançar nosso objetivo de refletirmos sobre o Trabalho e lazer em nossa cidade, além de construir habilidades relacionadas à localização geográfica e identidades periféricas e suas relações com o território educativo.

Apresentação da Situação: Sensibilização com o poema “Se você é belo-horizontino”, de Luiz Caversan, (QRCode 1.10) e do vídeo: “Belo Horizonte – Contraponto 2018” (QRCode 1.11), para discutir o pertencimento à cidade e o que é escolhido para caracterizar Belo Horizonte.

Módulo 1– Utilização do texto “O que é viver na cidade”, de Henri Lefebvre, para discutir o conceito de direito à cidade e a relação de cada estudante com Belo Horizonte.

Módulo 2– Utilização do texto “Belo Horizonte: direito de moradia em disputa” e de uma tabela com dados sobre as favelas de Belo Horizonte, para discutir espraiamento com as/os estudantes o vivenciam.

QRCode 1.10



QRCode 1.11



QRCode 1.12



Módulo 3– Produção de pequenos vídeos (minuto Lumière) pelas/os próprias/os estudantes, com o uso de seus celulares, inspirados pelas atividades como as do canal do YouTube “Janela Periférica” (QRCode 1.12). (Como sugestão, a apresentação dos produtos no projeto “Um Olhar, Uma Luz”)

Produção Final– Atividade sobre Educação Patrimonial e História de BH, com ênfase na regional, e uma aula-passeio “Regional Tour”.

Área do conhecimento

Ciências da Natureza

1 dia letivo (3 horas-aula)

Para esse encontro pensamos uma problematização com as/os estudantes a partir da discussão do conceito de mobilidade sustentável e nossa relação com a Cidade. Nosso objetivo é refletir sobre o conceito de desenvolvimento sustentável e como ele se apresenta na discussão da urbanização das cidades, especialmente em Belo Horizonte.

Apresentação da Situação– Sensibilização com a utilização do curta-metragem “Como surgiram as ciclovias holandesas?” (QR Code 1.13), para discutir a diferença de investimentos em mobilidade sustentável entre o Brasil e outros países.

Produção Inicial– Roda de conversa sobre as possibilidades de mobilidade sustentável pautando questões ambientais e de saúde.

Módulo 1– Apresentação do conceito de mobilidade sustentável e nossa relação com a Cidade, seguido de estudo dirigido.

Realizar um mapeamento histórico, perguntando às/aos estudantes que tipo de transporte eles conhecem (atuais e antigos) e, em seguida, visitar o Museu Virtual do Transporte Urbano (QRCode 1.14), disponível em

QRCode 1.13



QRCode 1.14



<http://www.museudantu.org.br/QBrasil.htm>. Ao longo da exploração do museu, perguntar às/aos estudantes sobre o tipo de energia utilizado para movimentar os meios de transporte presentes no museu, e sobre poluentes e não poluentes, em uma associação ao cuidado com o meio ambiente.

Produção Final– Construção coletiva de um mapa com o planejamento da ampliação de ciclovias que integrem os bairros da regional em que a escola está inserida.

Referências

- ANTUNES, Arnaldo; LENINE. **Rua da passagem**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nTWSH7rO-z_c. Acesso em: 4 set. de 2020.
- ARROYO, Miguel G. **O humano é viável? É educável?** Revista Pedagógica Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, mai./ago. 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EMPRESAS DE TRANSPORTES URBANOS. **Museu Virtual do Transporte Urbano**. Brasília: NTU, 2005. Disponível em: <http://www.museudantu.org.br/principal.asp>. Acesso em: 4 set. de 2020.
- BRASIL. Ministério das Cidades. **Política Nacional de Mobilidade Urbana**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12587.htm. Acesso em: mar. de 2019.
- CAVERSAN, Luiz. **Se você é belorizontino...** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult528u113.shtml>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.
- CMMAD, **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.
- DUTCH CYCLING EMBASSY. **Como surgiram as ciclovias holandesas**. Amsterdã: Holland Alumni Network, 2011. Traduzido por Joni Hoppen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mu7YfO4wJw>. Acesso em: 4 set. 2020.
- FIX, Mariana; RIBEIRO, Giovani E.; PRADO, André D. **Mobilidade Urbana e Direito à Cidade: Uma entrevista com Lúcio Gregori sobre Transporte Coletivo e Tarifa Zero**. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais*, Recife, set./dez, 2015, v. 17, n. 03, p.175-191.
- FONTOURA DE OLIVEIRA, Marcos. **Ausências, avanços e contradições da atual política pública de mobilidade urbana de Belo Horizonte: uma pesquisa sobre o direito de acesso amplo e democrático ao espa-**

ço urbano. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2014.

FONTOURA DE OLIVEIRA, Marcos e GOUVÊA, Ronaldo G. **O direito à mobilidade urbana e o direito à cidade**, p.460-476. PUC Minas: III Simpósio de Ciências Sociais: Cidade e Democracia. Belo Horizonte, 2014.

GERALDO, Zé. **Cidadão**. Rio de Janeiro: CBS, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XxipzhpjytY>. Acesso em: 4 set. de 2020.

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

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

LEFEBVRE, Henry. O que é viver na cidade. In: LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 1991. p.105-119.

LEGUME, Lucas. **Mobilidade urbana como um problema**. Tarifa Zero. org. São Paulo: 21 jan. 2015. Disponível em: <https://saopaulo.mpl.org.br/2014/01/14/mobilidade-urbana-como-um-problema/>. Acesso em: fev. de 2019.

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

MAGALHÃES, Marcos T.; YAMASHITA, Yaeko. **Definição de mobilidade: uma abordagem crítica na delimitação do conceito**. In: 2º Congresso Luso-Brasileiro para o Planejamento Urbano, Regional, Integrado e Sustentável, Braga: Anais, 2006. p. 346-362.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MONT'ALVAO, Arnaldo. **Transporte e tempo de mobilidade urbana em Belo Horizonte**. Política & Trabalho. *Revista de Ciências Sociais*, n. 34, abril de 2011, p. 127-144.

OLIVEIRA, Cláudio Márcio. **Entre percursos e narrativas: a experiência formativa dos deslocamentos urbanos de trabalhadores em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de "periferia": primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, Cristiane Miryam Drumond de; AFONSO, Lívia Napoli; CORDEIRO, ZENHA, Leonardo; SOUZA, Ricardo Alexandre (orgs.). **Entrelaçando Redes: Reflexões Sobre Atenção a Usuários de**

Álcool, Crack e Outras Drogas. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Módulo II, Capítulo 10.

O RAPPÁ. **Rodo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Warner Music, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hG-vB21bwSg>. Acesso em: 4 set. de 2020.

SANTIAGO, Carla Ferretti (2007). **O problema da habitação popular em Belo Horizonte: 1894-1960**. In: Cadernos de História, Belo Horizonte, Volume 9, Número 12, p. 53-67.

SÃO PAULO. Prefeitura. **Cadernos de formação: Direito à cidade**, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Direito_Cidade.pdf. Acesso em: fev. de 2019.

SEIXAS, Raul. **Caminhos**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1975. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dcmakKXqCoc>. Acesso em: 4 set. de 2020.

SEIXAS, Vladimir. **Hiato**. Rio de Janeiro: Gume Filmes, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg>. Acesso em: 4 set. de 2020.

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

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EJA e os Espaços de Memória e de Cultura

Heli Sabino de Oliveira
Júlio César Virgínio Costa

2

Capítulo

Caras professoras e caros professores,

As/Os educandas/os de EJA da turma em que você leciona já visitaram, de forma mediada pela escola, algum museu de Belo Horizonte? Como ocorreu o planejamento? Qual concepção de museu adotada? De um “museu templo” e/ou “teatro da memória”, ou de um “museu fórum” ou “laboratório da história”? Houve espaço para a discussão do que representa uma exposição museal? A categoria Patrimônio foi fundamentada em alguma atividade antes, ou mesmo após a visitação? Os objetos expostos no museu indagavam a memória coletiva das/os estudantes? Como a visita repercutiu em sala de aula?

Ao transitar pelo centro da capital mineira, você já se perguntou pela historicidade dos objetos que compõem a cidade? Como docente que atua na EJA, você já pensou na possibilidade de ensinar História por objeto? Já se atentou para as especificidades das estátuas? Onde se situam, que personalidades representam? Quantas representam o sexo masculino e quantas representam o feminino?

Há algum movimento cultural no entorno da escola onde atua como educa-

dora/or de EJA? Como os saberes e experiências da periferia podem ser mobilizados nos trabalhos cotidianos da EJA?

Este capítulo tem por objetivo responder a essas e outras indagações, a fim de colocar em relevo o potencial educativo dos espaços de memória e de cultura na Educação de Jovens e Adultos, algo nem sempre incorporado ao currículo dessa modalidade. Como sabemos, uma das marcas distintivas da EJA é o fato de seus sujeitos terem sido excluídos da Educação Básica na infância e na adolescência, conforme destaca o artigo 37 da Lei nº 9.394, de 1997. No entanto, em vez de pensar na falta e na carência dos sujeitos e dos espaços onde eles residem, o presente capítulo busca demonstrar as possibilidades educativas suscitadas pelas especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, bem como em relação aos espaços de memória e de cultura que marcam a cidade onde estão inseridos.

A primeira seção desse capítulo apresenta inicialmente um “Causo Pedagógico”, que descreve a visita de uma turma externa de EJA a um museu de Belo Horizonte. Trata-se de uma turma bastante peculiar: homens negros, vendedores ambulantes e prestadores de serviços gerais na Rodoviária. Todos oriundos do campo. Como veremos, essas especificidades dos sujeitos interferiram na visita, mediada pelo professor, ao Museu de Artes e Ofícios.

A segunda seção aborda o caráter multifacetado do museu e suas potencialidades educativas na EJA. Trata-se de uma “Escrita Acadêmica”, elaborada pelos professores Heli Sabino de Oliveira e Júlio César Virgínio da Costa, que problematiza a relação entre cidade, museu e Educação de Jovens e Adultos. Na obra “Espelhos das Cidades”, de Jeudy (2005), o autor chama a atenção para o fato de que as cidades contemporâneas têm se preocupado em vender suas imagens para grupos estrangeiros e turistas como um lugar atraente, destituindo-as, assim, de contradições próprias das sociedades capitalistas urbanas e industriais. Os museus aparecem, via de regra, como elementos de grife das cidades, como locais de contemplação que conservam o aspecto da memória de um grupo que se pretende preservar. Os museus são, não raro, lugares assépticos, criados para atender turistas e grupos de classe média. Os objetos exóticos são pensados destituídos de sofrimento e das relações de trabalho que os gestaram. Assim, os sujeitos são instigados a comparar objetos antigos com objetos atuais, identificando semelhanças e diferenças, bem como a pensar suas permanências e mudanças. O museu precisa ser pensado não apenas por aquilo que expõe e se pretende conservar como memória, mas também pelos seus silêncios.

A terceira seção desse capítulo apresenta dois relatos de experiência. O primeiro deles aborda a inserção de três jovens que participaram do projeto de extensão (Ariel Boaz, Marcial de Carvalho Junior e Sâmella Andrade), que precedeu à construção desse caderno pedagógico, em uma turma de alfabetização na Regional Norte de Belo Horizonte. Os estudantes de licenciatura descrevem, em linhas gerais, o ingresso deles na turma e a visita mediada que realizaram ao circuito dos museus, na Praça da Liberdade.

De saída, eles destacaram três estranhamentos que tiveram ao entrar em contato com a turma de alfabetização: a) estranhamento geracional. Como a turma possuía estudantes com idade oscilando entre 40 e 91 anos de idade, os extensionistas ficaram perplexos em notar que uma das professoras era bem mais jovem que a maioria dos estudantes da turma para a qual lecionava. Durante todo o processo de escolarização que tiveram, os extensionistas se relacionaram apenas com professores com idades superiores à idade dos estudantes. Agora, estavam tendo a oportunidade de conhecer uma experiência pedagógica em que essa lógica era invertida; b) estranhamento causado pelos efeitos do patriarcado. Os jovens extensionistas perceberam empiricamente que a turma de EJA de alfabetização era constituída majoritariamente por mulheres, que foram impedidas de estudar, por seus pais, quando crianças, e por seus maridos, quando adultas. O patriarcado aparece como um elemento estrutural que limita o desenvolvimento das potencialidades cognitivas femininas e como parte constitutiva das turmas de EJA com alunas/os com idade acima dos 40 anos; e c) estranhamento em relação à origem geográfica da turma. Os extensionistas foram surpreendidos ao notar que a turma de alfabetização era composta por pessoas oriundas de áreas empobrecidas e esquecidas pelas políticas públicas, especialmente dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha e Nordeste brasileiro. Ao realizar o diagnóstico da turma, decidiram, com apoio da direção da escola e da professora responsável, realizar uma visita ao Museu Memorial Vale. O relato que se segue aprofunda o nível de perplexidade dos jovens extensionistas, impactados pela capacidade das mulheres da EJA interagirem com os objetos do museu, tendo como referência suas memórias e experiências no campo e em uma sociedade de classes, marcada pelas desigualdades sociais.

O segundo relato põe em evidência uma experiência cultural que busca transformar o estigma em um emblema, a periferia em um espaço de saberes e aprendizagem. Os professores Frank Ribeiro e Sirlene Ribeiro cresceram em uma área pejorativamente descrita pelos bairros vizinhos como “favela do Pau Comeu”. Tomando como referência literaturas periféricas e marginais, os autores passaram a desenvolver o Projeto “Palco Meu– Educação Cultura e Paz”. Trata-se de um projeto sociocultural de

um grupo de moradores voluntários do bairro Primeiro de Maio e Minas-lândia, localizados no extremo sul da região Norte de Belo Horizonte. Sua missão principal é promover a cultura da paz por meio de ações educativas e culturais em um momento de aumento da violência urbana, envolvendo principalmente adolescentes e jovens pobres e em sua maioria negros. Com vistas à melhoria da sociabilidade entre os moradores, o Projeto tem desenvolvido diversas atividades socioculturais, entre elas o “Cinema na Praça” – atividade cultural, com exposições regulares de filmes, desenhos e vídeos educativos, realizada nas ruas e praças do bairro – além de cursos, oficinas e palestras destinadas à promoção da cultura da paz, com destaque para as oficinas “Literatura e Periferia” e “Memória e Cidadania”.

A quarta seção apresenta duas sequências didáticas, ambas colocando em relevo a cidade como espaço de cultura e memória. A primeira, tendo como fundamento os princípios de ensinar História por objeto, indaga sobre as estátuas que marcam a paisagem da capital mineira. E por meio da observação da materialidade dessas estátuas, pergunta quem as produziu, de que material foram feitas, o que representam, qual a sua localização inicial e atual, quantas são de homens, quantas são de mulheres, de crianças, e de outros segmentos da sociedade. Essa sequência pretende instigar professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos a desenvolverem um olhar crítico sobre as paisagens urbanas. Para Nayara da Silva de Carie, Giselle Correia Franco, Hilário dos Santos e Débora Silva, a estatuária de uma cidade testemunha vários passados que permanecem materialmente entre nós e é nesse entrecruzamento de passados, histórias e vivências que construímos nossas vidas.

A segunda sequência didática tem como foco uma visita mediada ao museu. Júlio César Virgínio da Costa, partindo do pressuposto de que o museu é um lugar bom para se pensar, organiza uma sequência didática, tendo como ponto de partida a construção de um museu vivo em sala de aula. Trata-se de uma proposta que ilustra bem a ideia de museu fórum, amplamente defendida no capítulo.

2.1 Caso – Educandos de EJA ministram aula em museu de Belo Horizonte

O professor Mohamed trabalhava, em 2011, com uma turma externa de Educação de Jovens e Adultos, em uma sala de aula localizada na Rodoviária de Belo Horizonte. Em razão da singularidade dos trabalhos realizados por seus educandos (todos do sexo masculino e negros), notou que

as atividades pedagógicas propostas diariamente por ele não poderiam se estender para a aula seguinte.

Grosso modo, a turma se dividia basicamente em dois grupos de trabalhadores: de um lado, um aliado do mercado de trabalho formal, vivendo de bicos; de outro, um grupo, com carteira assinada, com direito a férias e ao décimo terceiro. Enquanto no primeiro grupo destacavam-se ambulantes, no segundo sobressaíam funcionários da empresa terceirizada Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS), que prestava, na ocasião, serviços de faxina e vigia à Rodoviária.

Os ambulantes vendiam, dentre outros artigos, água e pipocas no trânsito, encerrando, via de regra, suas atividades cotidianas somente quando acabavam a procura por seus produtos. Em alguns casos, o término do trabalho ocorria (o que era bastante raro) quando a própria mercadoria se esgotava. Sem direitos trabalhistas e previdenciários, esses sujeitos viviam em permanentes incertezas; o que contribuía, assim, para o postergar constante de seus processos de escolarização.

Por sua vez, os educandos que labutavam na MGS, conquanto tivessem assegurados seus direitos trabalhistas e previdenciários, não gozavam de uma situação social tranquila, como se pode supor, *a priori*.

Em primeiro lugar, porque os serviços prestados por eles eram pouco valorizados socialmente. Do ponto de vista remuneratório, o salário era insuficiente para honrar com os compromissos firmados e atender, de modo pleno, às suas necessidades básicas de subsistência; o que forçava, não raro, esses trabalhadores a complementarem a renda familiar, realizando bicos nos finais de semanas e feriados. Do ponto de vista simbólico, suas ocupações quase não tinham reconhecimento social. Seus uniformes os tornavam invisíveis, nos espaços públicos, não sendo notados pelas inúmeras pessoas que circulavam diariamente pela Rodoviária.

Em segundo lugar, porque, trabalhando como vigia e em serviços gerais, eles encerravam seus expedientes no final da tarde, com os corpos extenuados, desejosos apenas de repousar e assim reabastecer suas energias para a labuta do dia seguinte. Entretanto, entre um dia e outro, havia mais um desafio diário: estudar na EJA, em um espaço adaptado para sala de aula nas dependências da Rodoviária.

De qualquer forma, para ambulantes e funcionários da MGS, a EJA era vista como um instrumento fundamental para a superação de suas condições sociais. Assim, a despeito das dificuldades impostas pelo cansaço – marca distintiva dessa turma – os educandos insistiam em estudar. Contudo, as

ausências diárias eram consideradas algo inerente àquela turma, fato que o professor Mohamed não podia ignorar.

Com efeito, ele procurava planejar atividades pedagógicas que fizessem sentido para seus educandos. Dessa maneira, o rigor na escolha de textos e vídeos era um dos imperativos na organização do trabalho escolar. O educador sabia que a presença na aula do dia seguinte era algo com que raramente contaria. Portanto, precisava elaborar atividades significativas que não deixassem nenhuma pendência para a aula seguinte.

Apesar dos limites impostos pela condição de trabalho docente, o professor se manteve firme em seus princípios educativos. Comprometido com a ampliação da visão de mundo dos educandos, ele realizava, com frequência, visitas a teatros, cinemas e museus, ou seja, espaços sociais e culturais que se encontravam distantes da realidade dos sujeitos de seu fazer pedagógico.

Cumpramos sublinhar que uma das atividades mais significativas que o professor realizou durante o período em que trabalhou com a “Turma da Rodoviária” foi a visita ao Museu de Artes e Ofícios. Trata-se de um espaço que expõe instrumentos de trabalhos antigos, que permite que se compreenda as ferramentas como parte integrante do mundo do trabalho. Junto a cada peça, há uma legenda, descrevendo, brevemente, as funções e os usos das ferramentas de trabalho. Há ainda vídeos, veiculando imagens e textos sobre atividades laborais, próprios do universo temático do museu.

Do ponto de vista pedagógico, a visita ao museu suscitou três grandes estranhamentos.

O primeiro estranhamento originou-se de uma parte dos educandos. Alguns ficaram perplexos em saber que havia um museu próximo ao local onde eles cotidianamente embarcavam e desembarcavam de metrô ou de ônibus.

O segundo estranhamento adveio do próprio professor. Ele se espantou ao notar que a maioria dos educandos, oriundos do campo, conhecia, como ninguém, boa parte dos objetos que estavam expostos ali. A memória afetiva fora mobilizada para descrever experiências de trabalho na infância, adolescência e juventude. Não se tratava apenas de apreciar instrumentos de trabalhos antigos, de comparar com objetos atuais, identificando semelhanças e diferenças. Tampouco de estabelecer somente relações de permanências e mudanças. Os objetos expostos no museu, longe de serem algo que suscitasse apenas contemplação, eram fonte de sentimentos paradoxais.

Depositários de uma memória coletiva, as ferramentas de trabalho produziam, por um lado, lembranças de dor e sofrimento e, por outro lado, sentimento de alegria e prazer. Afinal de contas, esses objetos remetiam a um tempo e a um espaço distantes, em que avós, pais e amigos – hoje falecidos – reuniam-se para estabelecer relações de trabalho e de subsistência.

A visita ao museu criou, dessa maneira, uma situação de interação, de troca e de reflexões entre educador e educandos.

O terceiro estranhamento, um misto de perplexidade e indignação, não foi sentido pelo professor, nem pelos educandos, mas por uma pessoa externa ao grupo, uma integrante da direção. Sua perplexidade não estava no fato de a maioria dos educandos não saber nada sobre a existência de um museu na Praça da Estação, em um local familiar para os *belo-horizontinos*. Seu espanto não decorreu ainda dos comentários dos educandos, encantados com os objetos que fizeram parte de suas infâncias. O que a integrante da diretoria do museu achou estranho foi ver pessoas, com o uniforme da MGS, dialogando sobre as peças do museu. Sua reação imediata foi sair furiosa de sua sala e, sem meias-palavras, chamar a atenção dos “supostos” funcionários, que haviam deixado seus postos para “jogar conversa fora” durante o expediente de trabalho.

O professor interveio, prontamente, para esclarecer que se tratava de um mal-entendido. Na verdade, tratavam-se de educandos da EJA, que, durante o dia, trabalhavam na MGS, na Rodoviária, e como saíram direto do trabalho para a escola, permaneceram com o uniforme da empresa.

Sem se desculpar, a pessoa integrante da diretoria do museu virou as costas e retornou a seu escritório. Contudo, os educandos constataram empiricamente apenas o que já sabiam: o museu não é um espaço pensado para os trabalhadores, mesmo quando sua temática é instrumento de trabalho. Como tantas outras dimensões da cidade, esse espaço precisa ser ainda conquistado como direito.



Figuras 2.1 e 2.2 - Exposições fixas do Museu de Artes e Ofícios, ofício do couro na produção de sapatos e chapéus (foto da esquerda) e ofício da produção de queijo (foto da direita)



Figura 2.3 - Objetos museais que mostram o ofício das cozinheiras

2.2 Teorização– Os museus são bons para pensar, sentir e agir: espaços de cultura e memória

O “Causo Pedagógico” evidencia três aspectos importantes: a) o museu como instrumento pedagógico fundamental no processo de construção de conhecimento em turmas de Educação de Jovens e Adultos; b) o museu como parte integrante do direito à cidade; e c) os objetos dos museus como potenciais mobilizadores de outras experiências que a educação pode promover e despertar.

Como vimos, a visita ao Museu de Artes e Ofícios significou uma possibilidade de diálogo com a história e a memória dos educandos da EJA. Jeudy (2005) destaca o lugar ocupado pelos espaços de memória na cidade no mundo contemporâneo. Para ele, como já dissemos, os museus são, via de regra, lugares assépticos, criados para atender turistas e grupos de classe média.

Os objetos exóticos pensados são destituídos de sofrimento e das relações de trabalho que os gestaram. Assim, os sujeitos são instigados a comparar objetos antigos com objetos atuais, identificando semelhanças e diferenças, bem como a pensar suas permanências e mudanças. Como mostra o caso, quando sujeitos da EJA se apropriam desses espaços, os objetos museais são ressignificados.

Nesse sentido, cabe-nos aqui indagar: o que é um museu? Em que medida esse espaço pode contribuir com o processo educativo na EJA?

De saída, diríamos que os museus, grosso modo, podem ser compreendidos como depositários da memória de classes e de grupos sociais de um determinado tempo e espaço histórico. Trata-se, pois, de um ambiente planejado, marcado pela seleção de objetos e pela organização do espaço como centro de memória e de cultura. Para alguns, os museus são definidos como espaços de produção de conhecimento; para outros, são vistos como oportunidade de lazer, de interação e de troca. Para Mário Chagas (2007) os museus são, todavia, lugares “bons para pensar, sentir e agir”. Isso ficou patente no caso pedagógico no qual os estudantes passaram a descrever suas experiências de trabalho e de subsistência na infância e na adolescência. Situações como essas colocam “os museus (...) entre os locais que nos proporcionam a mais elevada ideia de humanidade”, como sustenta André Malraux.” (CHAGAS, STORINO, 2007, p.6).

O “Caso Pedagógico” nos permite dizer que os museus são janelas, portas e portais que ampliaram a visão de mundo dos sujeitos que visitaram o Museu de Artes e Ofícios; nesse processo, tanto os estudantes quanto o professor ficaram perplexos pelas relações de troca de saberes e experiências suscitadas pelo museu, que pode ser visto como um elo poético entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elo político entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade.

Embora o “Caso Pedagógico” destaque um museu temático, dando ênfase a ferramentas e a ofícios de trabalho, podemos dizer que tudo o que é humano tem espaço nos museus. Quando inseridos em uma perspectiva educativa, os museus são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições, conforme evidenciado no início desse capítulo. Como vimos, a visita desses educandos da EJA ao museu de Artes e Ofícios suscitou afetos, trocas de experiências e diálogos sobre certas práticas sociais e culturais, próprias dos sujeitos da modalidade educativa Educação de Jovens e Adultos.

Parece que no “Caso Pedagógico” nos deparamos com outra gramática, para além do mero ato de decorar nomes, anotar placas e apenas contem-

plarmos atônitos. O museu se apresentou não como uma verdade exposta nua e crua contra outras evidências históricas e de vida dos educandos. O museu era parte constitutiva da memória social dos sujeitos da EJA.

Dessa forma, do ponto de vista pedagógico, os acervos e as exposições museais podem favorecer a construção social da memória e a percepção crítica sobre a cultura. Por tudo o que já foi dito, podemos afirmar que a finalidade principal de um museu é conservar, estudar, valorizar e expor ao público elementos da vida social que estejam ligados de formas diversas à história e à memória. Um museu coloca em relevo uma importante discussão histórica: o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelas novas gerações. Assim, os museus precisam, antes de tudo, ser indagados pela sua dimensão política.

Nesse sentido, longe de materializarem um contexto histórico através de objetos, o museu conserva a memória de grupos e de classes sociais. Cabe aqui indagar: em que medida os objetos se aproximam ou se afastam da memória das camadas populares? Que aspectos preservam da realidade de uma época, quais costumes são considerados importantes para serem preservados? Sejam quais forem as respostas, vale lembrar que o objeto que entra no museu, a partir do momento em que integra o acervo museal, deixa de exercer sua função original e passa a ser conservado para fins de preservação de memória de determinados grupos.

Os objetos expostos em um museu, com suas variedades de estilos, lugares e formas de produção, precisam de cuidados em sua seleção para uso pedagógico. Esses objetos compõem a cultura material e são portadores de informações sobre grupos sociais, técnicas de produção, condições econômicas, ritos, crenças e até apagamentos, silenciamentos e invisibilidade de grupos sociais tidos como marginais. Essas informações ou mensagens são obtidas através da *leitura* dos objetos, transformando-os, portanto, em *documentos*, ou, conforme nos apresenta Ramos (2004), em objetos geradores.

Um dos princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, que continua a desafiar os rumos da prática educativa, e especificamente os caminhos da alfabetização, é trabalhar com a seguinte questão, antes de ler palavras, temos leituras do mundo, e quando lemos palavras acontecem novas leituras do mundo (RAMOS, 2004, p.31)

Nesse sentido, Ramos (2004) vai criar o conceito de objeto gerador. Ele nos esclarece que, em certa medida, a “palavra geradora” constitui-se em

fonte de inspiração para o ensino de História em museus e, dessa forma, ele acredita que é plausível defender a ideia de uma “alfabetização museológica” com os “objetos geradores”. E o objetivo está diretamente ligado à questão da motivação de reflexões sobre as possíveis tramas entre sujeito e objeto.

Muitos objetos em exposição, como, por exemplo, objetos de devoção, utensílios domésticos, armas, moedas, simples objetos da vida cotidiana, podem, por um lado, despertar interesse por serem antigos; por outro lado, podem servir como fonte de análises, de interpretação e de crítica por parte dos visitantes de uma exposição. Circe Bittencourt (2004) afirma que:

A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museu” – que na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” – em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história (BITTENCOURT, 2004, p. 355).

Portanto, a parceria entre escola e museu, ou seja, a relação socioinstitucional entre essas duas instituições, suscita múltiplas formas de cooperação e de interação baseadas em casos e modelos diversos de ação educativa. Propostas, essas ações, uma formal e a outra não formal, podem diversificar as formas de aprendizagem para melhor atender as necessidades dos alunos.

Em sociedades complexas, multiculturais e pluriétnicas, os temas da cultura constituem um desafio constante. Nessas sociedades, o desenvolvimento passa necessariamente pelo respeito à diversidade cultural e pelo exercício de novos direitos, entre os quais se incluem os direitos à cultura, à memória, ao patrimônio e ao museu. Em uma sociedade complexa como a brasileira, os museus particulares ou públicos são (ou devem ser) espaços públicos e privilegiados da res pública. Não falo da república como alguma coisa perdida num passado qualquer, mas como um desafio atualizado para os nossos museus. Pensá-los por este prisma significa também compreendê-los como lugar de direito e cidadania, como lugar de inclusão cultural, de resistência e combate aos preconceitos de toda ordem, sejam eles religiosos, raciais, sexuais ou sociais (NASCIMENTO, 2007, p.4).

Não podemos nos esquecer de que é possível levarmos em consideração que o diálogo entre educação e cultura é importante para formular diretrizes e estratégias, bem como para reafirmar o compromisso com a construção da cidadania e com o aprendizado.

Segundo Meneses (2005, p. 18), “a chamada ‘cultura material’ participa decisivamente na produção e reprodução social. [...] Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais”. O museu, dentro dessa lógica, somente se interessa pelos objetos por causa do sentido. E assim teria condições de análise e de entendimento a que nenhuma outra plataforma em nossa sociedade se igualaria.

É importante que nessa parceria entre museu e escola sejam promovidas tanto a instrumentalização das escolas nas linguagens e práticas específicas do espaço museal quanto a adequação desse espaço para a promoção da real interação entre as/os alunas/os e o patrimônio cultural e científico. Não se trata de uma subordinação dessas instituições e nem da ideia da escolarização dos ambientes museais, mas da possibilidade de uma interação pedagógica entre essas instituições.

Nesse contexto, é importante esclarecer às/aos estudantes sobre o que é um museu e sobre seu papel na constituição da memória social e da cultura, sendo fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos podem e devem ser preservados e expostos, a fim de oferecer a compreensão da trajetória desse objeto até tornar-se uma peça de museu; afinal, através dele, novos saberes poderão ser produzidos pelas relações que ocorrem no âmbito da cultura museal.

A proposta de trabalho da/do professora/or no espaço museal precisa orientar-se por três momentos. Primeiro a atenção é dada à obra em si. Posteriormente a atenção é dada ao grupo, à coletividade, uma oportunidade de interação entre a obra e o grupo que a vê. E depois a atenção é dada ao indivíduo, a fim de incentivar a fruição não só pelo grupo, mas, principalmente, entre o indivíduo e a obra.

Para a consolidação desse trabalho na escola, temos como orientação a *Proposta Pedagógica da EJA BH*, que nos auxilia a pensar no desenvolvimento de capacidades e habilidades, como, por exemplo, a valorização do patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, o reconhecimento de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em diversos contextos; o entendimento de procedimentos de pesquisas e como lidar com as fontes encontradas, além do respeito à diversidade social, étnica e cultural dos povos. Assim, é possível estabelecer relações históricas entre passado e presente e situar os conhecimentos históricos em diversas temporalidades.

2.2.1 O museu como “teatro da memória” ou laboratório da história: há uma gota de sangue em cada museu

[...] não se trata mais de visitar o passado, e sim animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com que é vivido no presente. [...] Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças (RAMOS, 2004, p.20-21)

Conforme salienta Costa (2016, p. 119), “a prática educativa, em qualquer circunstância, é, por si só, um ato complexo, fruto de um processo que não pode ser apreendido em toda sua significação”. Supomos, no entanto, que essas práticas possam ser momentos mais instigantes, geradoras de outras possibilidades de reflexão sobre nosso estar no tempo e ao longo do tempo, como salientado por Ramos (2004) na epígrafe dessa seção, e no caso que deu início às nossas reflexões sobre educação museal.

Claro que essas possibilidades não se inscrevem sem conflitos, dúvidas, tensões, diálogos, criações e recriações de sentidos, até porque as/os estudantes não são passivos, mas ativos construtores de sentido e de significado. Assim, conforme Umberto Eco (1997), podemos dizer que os museus são “obras abertas” e incompletas, no sentido das potencialidades e das leituras/narrativas que esses ambientes podem proporcionar a cada experiência neles vivenciada, e sempre em conexão com os tempos imbricados das práticas educativas.

O museu como uma “obra aberta” poderá possibilitar ao seu “leitor” construir caminhos outros a partir de sua análise, como apresentado no caso que inaugura esse capítulo. Leituras de mundo, fruição estética e teatralização de poder que, conforme Canclini (2011) nos indica, fazem e produzem esse ambiente educativo enquanto um ser metamorfoseado, dependendo de cada opção, de cada experiência de vida e de cada objetivo ali empreendido.

Compreensões em relação ao museu como espaço de aprendizagem, como “museu fórum” ou “laboratório de história” também estão presentes nas já indicadas reflexões de Ramos (2004) e Meneses (1994). O sujeito do presente evoca, constrói e faz uso do passado por meio dos signos, indícios e artefatos – “objetos geradores” – presentes no ambiente museal. A aura estabelecida em torno de determinados ambientes compõe certamente uma narrativa fixa, estática, ou pode proporcionar um ambiente que promova reflexões, proponha reconfigurações ainda não pensadas por seus “atores”.

Seria preciso, portanto, conforme Costa (2016), um olhar atento, um exercitar a escuta do que nos “diz” o museu através dos seus outros discursos – para além das “vozes” oficiais que ecoam nesse ambiente. Afinal, como informa Canclini (2011, p. 162), o “patrimônio existe como força política na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus”.

Dessa forma, para além de definições institucionais, acreditamos também que o museu é um “espaço que suscita sonhos”, que encanta, produz narrativas e que apresenta conflitos, e que pode ser potência mobilizadora para uma percepção do tempo (temporalidade), da memória, do patrimônio e da história.

Mas como trabalharmos com museus, nos lembra Chagas (2006, p.14), sem cair na armadilha celebrativa que reforça o poder constituído? Os museus das elites “a repetir as desgastadas cantilenas de uma História do Brasil sob a ótica dos governantes e dos mais bem aquinhoados economicamente?”.

Chagas (2006) continua nos instigando quando nos provoca sobre o porquê de certos museus insistirem em uma única versão dos fatos. Por que apenas objetos de certas personagens ambientam o museu? Não haveria “uma gota de sangue” em cada museu?

A proposta é refletirmos nesse ambiente educativo como uma arena de redescobertas, de espaço de conflitos, campos de tradições e contradições e, nesse sentido, o autor nos esclarece que:

Trabalhar os museus e a museologia nesta perspectiva (do poder da memória) implica afirmar o poder dos museus como agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para melhor equacionamento de ser acervo de problemas. O museu que abraça esta vereda não está interessado apenas em democratizar a própria produção de bens, serviços e informações culturais. O compromisso, neste caso, não é tanto com o ter e preservar acervos, e sim com o ser espaço de relação e estímulo às novas produções, sem procurar esconder o ‘seu sinal de sangue’ (CHAGAS, 2006, p.35).

Diante dessa perspectiva e/ou possibilidade epistemológica de se pensar o museu e sua relação com as/os educandas/os da EJA, é de extrema importância que os conceitos de “Museu templo” ou “teatro da memória” e “Museu fórum” ou “laboratório da história” possam ser esclarecidos, e, para além, que possam ser opções, quando da escolha dos docentes, nas mediações educativas que envolvam a educação museal.

Como salientado por Meneses (2005), a concepção museal que adota a perspectiva do museu como um templo estaria o indicando como panaceia ou fórmula imperativa ou, mesmo, ideal de se olhar a sociedade. Nesse sentido, o autor nos informa que os museus estariam apenas funcionando como “templos”, eles apenas homologariam os valores da burguesia.

2.2.2 O museu como “teatro da memória” ou laboratório da história

Pensamos também que seja possível entender e investigar esse espaço de memória – acepção de uma educação museal –, e também de esquecimento, para além do mero complemento ou confirmação do que foi visto em aula. Acreditamos que possa ser uma experiência/travessia e uma prática pedagógica que também venha promover uma educação para a sensibilidade, para uma postura mais crítica e reflexiva de nossa presença no tempo ou nos tempos históricos e, como nos afirma e esclarece Pereira (2009),⁴ ser uma oportunidade para uma leitura/usufruto do mundo.

A visita ao museu é propiciadora de múltiplas experiências e vivências que podem estabelecer ou provocar deslocamentos em relação à aprendizagem das grandezas temporais, à noção de “museu-templo”/ “teatro da memória”.

Reflexões essas que se direcionam aos postulados de Meneses (1994), especialmente em relação à travessia de uma concepção museal, nos quais o predomínio seria o do museu enquanto “teatro da memória” seguindo para outra gramática, a do “laboratório da História”. Discussão também formulada por Ramos (2004), no tocante ao ensino de História, através de “objetos geradores”.

Tal laboratório de História teria, diferentemente da escola, uma linguagem essencialmente espacial e visual e de trabalho sobre a memória, não como objetivo, mas como objeto de conhecimento. Fato que, segundo Meneses (2005), não ignorando as tarefas educacionais do museu, nelas inclui a fruição estética, o lúdico, o afetivo, o devaneio, os sonhos e a mística da comunicação, isso tudo sem perdermos de vista a curiosidade. Elementos estes que indicam características e potencialidades da adoção desses re-

⁴ Em “Viajando através da carne – História, rastro e esquecimento na educação em museus”, Júnia Sales Pereira (2009) faz uma andariagem por essa temática e nos adentra em um universo novo no ensino de história e extremamente instigante. A autora nos leva por uma viagem no tempo – e não é apenas na visão do olhar apenas para o passado – e sobre a problemática do rastro e do esquecimento nos museus. Assim, a autora aborda o desafio de se efetivar uma educação sensível para a aprendizagem histórica em museus.

ferenciais em relação com a “estética do sensível”, em Rancière (2009), e da “polifonia”, em Bakhtin (1992).

Nessa perspectiva postulada por Meneses (2005), haveria outra postura de trabalho nos museus com a história. Não seria mais a adoção ou a concepção de museus como locais de salvaguarda e memória canonizadas ou comemorativas, sem elementos críticos. Não seria mais o trabalho com a memória enquanto objetivo. A proposta de “museu-fórum” ou “laboratório da história” viria na direção contrária e estabeleceria uma gramática que recusa um modelo único de museu, constituindo assim um museu que trabalharia com problemáticas históricas na perspectiva dialética. Seria a possibilidade de não trabalhar com as perguntas que solicitam dados ou informes sobre datas, fatos ou nomes de certas personalidades. Mas, sim, o operar com problemas históricos, que significaria um trabalho com questões postas pela dinâmica social, pelo presente.

Seriam museus que trabalhariam com objetos, em uma perspectiva denominada de semióforos. Expressão que, segundo Meneses (2005, p. 26), foi desenvolvida por Pomian (1977, Apud MENESES, 2005, p. 26) e que expressa “objetos excepcionalmente apropriados e exclusivamente capazes de portar sentido, estabelecendo uma mediação de ordem existencial (e não cognitiva) entre o visível e o invisível, outros espaços e tempos, outras faixas de realidade”. Ou seja, seriam objetos ou signos, na perspectiva polifônica de Bakhtin (1992), portadores de uma pluralidade de significação. Para o autor, o signo é móvel, plural, polivalente, portanto, pensamos, polifônico também. Polifônico porque, a partir das várias possibilidades de enunciações narrativas, apropriações e usufrutos, poderá despertar formas mais críticas e reflexivas de inserção na promoção de práticas educativas mais emancipatórias.

Outra questão muito interessante e importante na concepção de objetos semióforos é em relação aos compromissos que esses encerram, os quais estão essencialmente ligados à realidade do presente. Pois, segundo Meneses (2005, p.26), é no presente que os mesmos são produzidos ou reproduzidos como categoria de objeto e é às necessidades do presente que eles respondem.

Em uma tarefa de síntese, nesta reflexão entre “museu-templo” e “museu-fórum”, Meneses (2005) esclarece que,

Se o teatro da Memória é um espaço de espetáculo que evoca, celebra e encultura, o Laboratório da História é o espaço de trabalho sobre a memória, em que ela é tratada, não como um *objetivo*, mas como *objeto* de conhecimento. No museu, principalmente no museu histórico, que superou a função de repositório e dispensador de paradigmas visuais, a inteligibilidade que a História produzir será sempre provisória e incompleta, destinada a ser refeita. Daí, porém, sua fertilidade (MENESES, 2005, p.51).

Em outro texto, Ramos (2004, p.24) amplia a discussão em relação à concepção de “museu-fórum”. Segundo o autor, os debates sobre o papel educativo do museu centram suas atenções sobre a reflexão crítica do museu. Para ele, se antes os objetos musealizados eram contemplados, ou mesmo analisados, dentro de uma lógica da “suposta neutralidade científica”, agora, devem ser interpretados”. Interpretados nas múltiplas possibilidades que oferecem em relação com seus sujeitos, com os tempos da prática educativa desenvolvida e nas perspectivas de “obra aberta” e de espaços polifônicos. Das relações entre linguagem e sociedade, colocadas sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais.

Junto a essa interpretação, que inaugura a outra gramática já anunciada por Meneses (2005), cabe ainda o exercício de pensá-la na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Agora, teríamos o “museu-fórum”/ “laboratório da história” em detrimento do “museu-templo” e, nessa lógica, os objetos em exposição constituiriam um “argumento crítico”.

E acrescentamos que, além dos objetos museais, há que se atentar para a potência educativa das vivências proporcionadas pela visita (os deslocamentos, as conversas, as trocas de percepção, as emoções durante a visita, a curiosidade diante de uma peça, os comentários dos mais diferentes sujeitos etc), pelas oficinas que podem ser realizadas no museu, pela conexão estabelecida entre as exposições e a experiência de vida de cada educando da EJA na relação com esse lugar que encanta e provoca sonhos. (BENJAMIN, 2005)

Porém, Ramos (2004) faz um alerta de que não bastaria apenas que a exposição assumisse esse caráter crítico. Seria necessário desenvolver programações com o objetivo de sensibilizar os visitantes para essa nova gramática, e, segundo o autor citado, para uma maior interação com o museu.

O que se objetiva é o desenvolvimento de uma educação em uma perspectiva mais profunda, que adote uma postura de percepções críticas so-

bre o nosso estar no mundo e sobre a nossa forma de atuação sobre ele.

É exatamente dessa reflexão, que Ramos (2004) parte para afirmar que a prática educativa, que tem no museu uma interface, deveria, necessariamente, iniciar-se em sala de aula, com atividades lúdicas, por exemplo. Se possível, ter início na sala de aula e não se encerrar na visita.

O momento do pós-visita, em conexão com os outros tempos dessa (pré-visita e a visita propriamente dita), compõe a lógica de prática educativa que adotamos na trilha reflexiva que aqui se descortina.



Figura 2.4 - Memorial Minas Vale - Sala Fazenda Mineira

Por fim, pensar os museus nessa gramática implica também pensá-los a partir de nosso tempo. Do presente vivido. Pois, sem esse ancoramento, Ramos (2004) acredita que não haverá meios de construir conhecimento sobre o passado.

Adotando essa lógica em toda conexão e dialogia com os pressupostos epistemológicos já indicados, pensamos, que seu potencial para o ensino e para o ensino de História poderá provocar novas práticas educativas, colaborando também para uma formação tanto inicial quanto continuada das/os professoras/es. Essas/es, em uma visita e/ou na preparação dessa, poderão se formar⁵, poderão aprender novas práticas, questionar as já adotadas, e, também, se surpreender com as aprendizagens e com as possibilidades descortinadas a cada novo trabalho.

⁵ Acreditamos que o “espaço do educador”, que é uma atividade promovida pelo setor educativo do Museu da PUC Minas, e que recebe professoras/es mensalmente, esclarece as possibilidades do espaço, promove troca de experiências, apresenta a professoras/es as oficinas que o museu pode promover, fomenta nos educadores novas reflexões sobre suas práticas. Em nossa concepção, esse espaço também pode proporcionar uma formação continuada para muitos profissionais que por lá passam ao longo do ano.

A seguir, apresentamos um relato de experiência, produzido por jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2.3 Relatos de Experiência

2.3.1 Visita ao Memorial Minas Gerais: memórias, reflexões e saberes na EJA

Ariel Boaz Costa e Silva
Marcial de Carvalho Junior
Sâmella Silva de Andrade

Nos primeiros meses do desenvolvimento dos Cadernos Pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nós, extensionistas, fomos levados ao cotidiano dessa modalidade de Educação, por meio do contato com uma turma de alfabetização em uma escola de EJA na Regional Norte de Belo Horizonte.

A equipe da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, no bairro He-liópolis, nos recebeu de “braços abertos” para que pudéssemos participar ativamente de atividades com as turmas de alfabetização de adultos. No nosso primeiro encontro, as/os educandas/os compartilharam conosco suas trajetórias de vida, seus percursos escolares interrompidos, ou nunca iniciados, e as mudanças em suas vidas após o ingresso na EJA.

Nosso primeiro olhar recaiu sobre a faixa etária da turma, com maioria acima dos 40 anos, tendo apenas um educando menor de 20 anos. Contudo, um dos depoimentos que mais nos chamou atenção partiu de uma senhora com 91 anos de idade e com vigor invejável. Ela nos relatou preconceitos sofridos quando decidiu estudar.

Vizinhos e familiares achavam um absurdo uma mulher com quase um século de vida ingressar em uma turma de EJA para se alfabetizar! De forma humorada, ela nos descreveu as estratégias adotadas para defender seu direito à educação, negado desde criança.

Além da faixa etária, outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de as mulheres serem ali um grupo majoritário. De acordo com os relatos, essas senhoras, quando crianças, foram impedidas de estudar pelos pais; e, na vida adulta, pelos maridos. Assim, podemos dizer que o ingresso dessas mulheres nas turmas de EJA constitui-se como um ato de rebeldia ao patriarcado.

Escutando os relatos de vida, notamos outro ponto comum entre as/os estudantes de EJA: a grande maioria era imigrante, tendo se mudado para Belo Horizonte, já na idade adulta, em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Tendo como base o perfil daquela turma, propusemos, em conjunto com as professoras regentes da EJA na escola, uma visita ao Memorial Minas Gerais Vale.

Localizado na Praça da Liberdade, região central de Belo Horizonte, o museu Memorial Minas Gerais Vale faz parte do circuito cultural da capital mineira, atraindo diariamente um grande número de turistas. Possuindo uma diversidade de exposições sobre a cultura popular das regiões interioranas de Minas Gerais, supúnhamos que a visita ao museu provocaria reflexões sobre aspectos marcantes da vida das/os discentes. Ali era um local que poderia suscitar um fecundo debate sobre relações no mundo do trabalho, sobre processo migratório e sobre a história da construção de Belo Horizonte. A própria localização do Memorial se tornou objeto de reflexão entre nós e a turma.

Uma das estudantes nos relatou que não saberia chegar ao local, caso quisesse retornar sozinha para fazer outra visita por conta própria. Quando explicamos o caminho para se chegar à Praça da Liberdade, ela se surpreendeu, pois fazia o mesmo caminho diariamente para trabalhar em uma casa de família a poucos quarteirões dali. Era a primeira vez que as/os estudantes da turma adentravam naquele museu.

Conquanto habitassem na capital mineira há muitos anos, as/os estudantes nunca haviam visitado até então nenhum museu da Praça da Liberdade, um espaço de lazer e fruição cultural para belo-horizontinos de classe média. Alguns nos perguntavam sobre a gratuidade das visitas e os horários de funcionamento, demonstrando o desejo de retornar ao museu.

Iniciamos a visita dividindo a turma em três grupos, cada qual acompanhado por um extensionista. Os grupos circularam por diversas salas, tendo como destaque a sala onde é apresentado um vídeo sobre a construção do centro planejado de Belo Horizonte, com a divisão de bairros e a desapropriação dos antigos habitantes; a sala da fazenda mineira, onde estão reunidos objetos que se relacionam com o modo de vida tradicional nas regiões rurais de Minas Gerais; e a sala das estátuas de barro tradicionais, produzidas por artesãos do Vale do Jequitinhonha.

Logo nas comunicações iniciais das educadoras do museu que mediarão a visita, uma aluna relatou a um dos extensionistas que não conseguiria fazer muitas relações entre os objetos expostos e sua vida, já que sua

memória não era mais tão boa quanto fora no passado. Entretanto, as/os estudantes adultos da EJA são marcados por suas histórias e experiências, pela relação entre seu passado e suas trajetórias de vida e isso ficou evidente quando o grupo entrou nas salas. A aluna que havia reclamado de sua própria memória foi a que mais participou do debate, reavivando lembranças de sua juventude e compartilhando suas experiências com o grupo. A sala onde estavam expostas as estátuas de cerâmica do Vale do Jequitinhonha instigou a memória dos visitantes.



Figura 2.5 – Waltinho Guardafio, avô do escritor deste relato, Ariel Boaz.

Figura 2.6 - Memorial Minas Gerais Vale - Cultura do Vale Jequitinhonha

Uma das professoras que nos acompanhou se emocionou com uma peça em especial. Com lágrimas no rosto e voz embargada, ela nos contou, apontando para um dos objetos que compunha o acervo do museu, que havia sido impactada ao observar uma das estatuetas ali presente. Tratava-se de um objeto que representava um ser humano deitado na rede, carregado por duas pessoas. Ela fora forçada, inevitavelmente, a se recordar do dia em que o pai dela havia falecido. Na época, não havia serviço funerário na zona rural onde sua família residia. Assim, em ocasiões de falecimento, o corpo era transportado na rede por longas distâncias, a pé, até o local onde havia quem fabricasse o caixão. Essa memória gerou um profundo diálogo sobre as condições de vida das/os estudantes nas regiões rurais, no passado e no presente.

Na mesma sala, pudemos comparar as reações afetivas das/os estudantes da EJA com as expressões de encantamento dos demais visitantes externos do museu. As representações das estátuas de cerâmica eram

muito próximas aos sujeitos da turma que acompanhávamos. Porém, a apreciação feita pelas/os estudantes era carregada de nostalgia.

Uma estátua chamou atenção de um de nós extensionistas, fazendo com que refletisse sobre a situação representada pelo objeto. Tratava-se da estátua de um homem com chapéu e vasta barba no rosto, trabalhando em um grande pilão de madeira. Veio à sua mente a imagem de seu avô, com seu característico conjunto de barba e chapéu, em seu trabalho rústico, porém complexo, de fabricar pilões de madeira. Imaginava que ver aquela estátua em um museu não causaria no seu avô maravilhamento além do provocado aos seus olhos de artesão pela beleza artística do minucioso trabalho em argila. O fazer do pilão ainda é a realidade vivida pelo avô. Já o estudante da EJA não tem mais aquele objeto atrelado ao seu cotidiano. Tudo o que possui é a memória, que se recusa a ser apagada e retorna por intermédio daquela visão em forma de nostalgia e afeto.

Na exposição da fazenda mineira, a educadora do museu mostrou à turma um ferro de passar roupa à brasa, perguntando quem conhecia aquela ferramenta doméstica. A jovem educadora foi surpreendida por uma estudante que não só sabia do que se tratava, como também conhecia detalhes sobre a ferramenta e seu método de manuseio, desconhecidos, até então, pela equipe do museu e por nós, grupo de jovens extensionistas. Essa estudante carregava, em sua memória, a experiência de ter trabalhado na infância com aquele objeto. O ferro à brasa deixou de ser algo curioso e pitoresco para se constituir em elemento da memória da aluna, que a ele conferiu significado especial, pois fazia parte de sua história de vida.

Os objetos de trabalho da fazenda chamaram atenção de algumas/uns estudantes, que nos contaram sobre sua infância na zona rural. O latão de transportar leite remeteu um senhor à época em que ele e seus irmãos tiveram negado seu direito à educação, para que pudessem trabalhar e contribuir para o sustento familiar. Esse senhor nos contou que, já jovem no trabalho, questionava a exploração que sua família sofria. Trabalhavam muito mais que o fazendeiro que os empregava e ainda assim continuavam pobres, enquanto o patrão enriquecia cada vez mais. Aos seus familiares, o fazendeiro reservava um tratamento desumanizador e opiniões incoerentes com a realidade: nosso aluno e seus irmãos eram constantemente chamados de preguiçosos, ofendidos em suas capacidades laborais e intelectuais. Esse senhor conta ainda que, se tivesse sido alfabetizado naquela época como fora agora, correria risco de morte. Questionado sobre o porquê, ele respondeu que o aprendizado na EJA ampliou sua capacidade crítica e que, quando jovem, quem questionava as estruturas de poder era vítima de perseguições das mais diversas.



Figura 2.7 - Memorial Minas Vale - Sala Fazenda Mineira

Na sala em que se contava a história da construção da Belo Horizonte planejada, os grupos puderam refletir sobre seu pertencimento à cidade. Nenhuma/o das/os estudantes habitava regiões centrais da cidade, estando todas/os relegadas/os a bairros periféricos. A exposição audiovisual mostrava a expropriação de terras dos moradores do antigo Curral del Rey, situação ainda hoje comum nas periferias belo-horizontinas. Ao mostrar a divisão social da população pelos bairros da cidade planejada, circunscrita nos limites Avenida do Contorno, a exposição provocou questionamentos. – “*E nós?*” disse uma aluna à Sâmella – “*Nós não somos belo-horizontinos? Só é de Belo Horizonte quem mora no centro?*”.

De fato, os sujeitos da EJA habitam regiões periféricas da cidade, terras conquistadas por meio de ocupações irregulares e sem um planejamento urbano que acompanhasse o excludente projeto original da capital mineira. Aquelas/es estudantes eram ativos sujeitos históricos na produção da cidade, contrariando os projetos urbanísticos e as políticas públicas excludentes. O resultado final de nossa visita técnica ao Memorial Minas Gerais Vale nos permitiu relativizar a relação entre quem ensina e quem aprende.

A equipe de educadores do museu surpreendeu-se pela intensa interatividade dos grupos com as exposições e com a autonomia das/os estudantes em se apropriar dos objetos apresentados, mobilizando sua memória e compartilhando seus saberes e conhecimentos coletivamente. Nós, extensionistas, também nos surpreendemos com o potencial pedagógico que a memória dos sujeitos da EJA pode suscitar.

2.3.2 A Periferia como Pedagogia e como Espaço de Cultura

Frank de Paula Ribeiro

Sirlene Ribeiro

“Palco Meu– Educação Cultural e Paz” é um projeto sociocultural de um grupo de moradores voluntários dos bairros Primeiro de Maio e Minas-lândia, localizados no extremo sul da região Norte de Belo Horizonte. Sua missão principal é promover a cultura da paz, por meio de ações educativas e culturais em um momento de aumento da violência urbana, envolvendo, principalmente, adolescentes e jovens pobres, e em sua maioria negros.

Com vista à melhoria da sociabilidade entre os moradores, o projeto tem desenvolvido diversas atividades socioculturais, entre elas o “Cinema na Praça” – atividade cultural com exibições regulares de filmes, desenhos e vídeos educativos, realizada nas ruas e praças dos bairros –, cursos, oficinas e palestras destinadas à promoção da cultura da paz, com destaque para as oficinas “Literatura e Periferia” e “Memória e Cidadania”, sendo a primeira objeto de relato de experiência neste caderno.



Figura 2.8 - Primeiro de Maio, disponível em: (<https://mapio.net/pic/p-26640251/>)

Essa iniciativa tem como ponto forte a busca da paz social, por meio da arte e da cultura, e da valorização da identidade histórica do local, para promover a socialização solidária entre as pessoas. Nesse sentido, o projeto desperta a autoestima dos moradores e o sentimento de pertencimento social. Nas comunidades há histórias e culturas, sonhos, desejos e utopias. Por estarem, muitas vezes, soterrados, o projeto estimula o ressurgimento de tais sentimentos.

O projeto se relaciona com a população local principalmente por meio da arte e da cultura, mediada pela necessária articulação comunitária, e tendo por princípio o pleno exercício da “educação em meio aberto”. Todas as ações, iniciativas e produtos ou bens culturais trabalhados são pensados a partir da aderência que eles podem ter com o universo sociocultural dos moradores.

Os materiais e suportes educacionais selecionados possuem relação com os problemas vividos pela comunidade, procuram expandir a reflexão para os problemas do país e, sempre que possível, envolver também questões de ordem mundial, ampliando, assim, a leitura de mundo. O projeto privilegia a exibição de filmes nacionais, seguida de diálogos que visam valorizar a cultura do país. O mesmo acontece com textos, vídeos, e dinâmicas das oficinas e dos cursos.

Acreditamos que as atividades até então desenvolvidas têm respondido às necessidades da população local, à medida que possibilitam o acesso a bens culturais como cinema, teatro, músicas, dentre outros. Além disso, elas vêm contribuindo para o fortalecimento da cidadania dos moradores, pois esses sempre ressaltam a importância dos princípios de solidariedade e de comunhão entre eles, um movimento tão necessário para combater a onda de crescente individualização das pessoas e fortalecer construções coletivas de estratégias de solução dos problemas sociais.

Leitura e Escrita Marginal no “Projeto Palco Meu– Educação, Cultura e Paz”

Como bem frisado no livro *“Primeiro de Maio: memórias e imagens de um lugar”* (2005), esse bairro de Belo Horizonte registrou visível efervescência cultural ao longo da década de 1980 e meados dos anos de 1990. Em sua organização política, verificamos um movimento cultural que promoveu diversas iniciativas e eventos de valorização das manifestações artístico-culturais. Esse movimento foi expresso efetivamente pelo Centro de Cultura Popular Primeiro de Maio, entidade que realizava anualmente grandes feiras culturais, e também pelo Espaço Cultural Bar Calabouço, que abria seu palco para o que havia de melhor na arte e na cultura da cidade. Contudo, com os refluxos políticos dos movimentos sociais, a partir da segunda metade dos anos 1990, dentre eles o movimento cultural, associado à cultura do medo imposta pela crescente onda de violência urbana, ocorreu um arrefecimento dessa vida cultural, com reflexos sobre os níveis de solidariedade e cidadania na comunidade.

O projeto “Palco Meu” surgiu, por um lado, para preencher essa lacuna

deixada pelo movimento cultural local e, por outro, para recuperar a autoestima coletiva e individual dos membros da comunidade, por meio da educação e da cultura. Outro aspecto que motivou essa iniciativa refere-se ao aumento da organização do narcotráfico, que tem agenciado continuamente adolescentes e jovens da região, aproveitando-se da ociosidade e da falta de perspectiva desse vulnerável segmento social, que vê no narcotráfico uma possibilidade de acesso a bens de consumo e ao prestígio social.

O projeto elegeu como público preferencial, porém não exclusivo, as crianças, adolescentes e jovens do bairro, buscando oferecer a eles atividades de natureza cultural e educativa: exposições de filmes, desenhos e vídeos em diversos lugares (praças, ruas, becos, igrejas) e equipamentos sociais. De modo inovador, o projeto também oferece ações vinculadas à formação do leitor e do cidadão, com destaque especial para a realização das Oficinas “Literatura e Periferia” e “Memória e Cidadania”. Elas acontecem no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Providência e envolvem alunas/os e professoras/es do Ensino Médio das escolas da comunidade.

Por meio dessas oficinas, incentiva-se o acesso a bens culturais e o hábito da leitura e escrita entre adolescentes e jovens, focalizando o cinema nacional e a literatura marginal como forma de compreensão da realidade social e política do país. Elas também promovem a valorização da cultura e da memória da própria comunidade. Um lapidar exemplo é a apropriação, por parte do projeto, do poema de Fátima Gandra. Como descrito abaixo, este, além de tecer devaneios de uma criança favelada e sua relação com a literatura, também ressignifica o nome pejorativo e estigmatizador da Vila Primeiro de Maio, ressignificação amplificada agora pelo “Palco Meu—Educação, Cultura e Paz”.

Pau Comeu⁶

Fátima Gandra (Preta)

Chamava-se Vila Pau Comeu
Era criança favelada desnutrida
Na escola estudava Casimiro de Abreu.
Era pequeno brincava na praia – o mar bramia.
Na verdade criança favelada desdentada
Sonhava com Palco Meu,
Bem diferente de Casimiro de Abreu.
Os sonhos, fragmentos de uma dura realidade.
Li Abreu, Cecília e Varela
Mesmo na favela.
Sonhei, brinquei, sofri.
Não sabia que atuava
no que era Palco Meu

Esse relato objetiva descrever, de forma sucinta, alguns momentos da experiência de uma das atividades propostas pelo Projeto “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz”, a saber, a oficina “Literatura e Periferia”.

Quando pensamos na realização dessa oficina, tínhamos como principais objetivos: a) a recuperação e a valorização da memória coletiva do bairro/vila; b) garantir ao cidadão o acesso saudável à história da comunidade à qual pertence e da cidade em que vive; c) o fortalecimento da autoestima individual e coletiva dos moradores, a partir do sentimento de pertencimento e construção política de um futuro mais promissor.

Costuma-se dizer que a cultura é a “educação às avessas”, meio bagunçada, desorganizada, sem intencionalidade pedagógica. No entanto, para a equipe do projeto, a cultura é a prerrogativa que dispara gatilhos propulsores para o incentivo à leitura e à escrita, à oralidade e à construção da

⁶ RIBEIRO, F. e BENJAMIM, R. Primeiro Maio: Memórias e Imagens de um lugar, 2005, p.47.

memória individual e coletiva de jovens e adultos de origem periférica que participam da oficina.

Entendendo a cultura como produção humana e produtora de humanidade, abrange-se com ela todo tipo de ação humana. Para o desenvolvimento das oficinas, escolhemos o suporte do cinema e da literatura, optando pelo cinema brasileiro, com a exibição de documentários locais e nacionais. Na literatura, a ênfase foi dada, particularmente, à denominada literatura marginal, foco desse relato de experiência.

A expressão literatura marginal surgiu originalmente no Brasil nos anos de 1970, com autores de classe média e alta que falavam sobre seu cotidiano, de modo irônico. Por algumas décadas ela serviu para classificar as obras literárias produzidas e veiculadas à margem do corredor editorial contemporâneo e que não pertence, ou que se opõe, aos cânones estabelecidos.

Na atualidade, observamos que a perspectiva “marginal” foi apropriada, semântica e politicamente, em produções de textos de autoria de escritores originários de grupos sociais marginalizados, ou ainda, que tematizam o que é peculiar aos sujeitos tidos como marginais, constituindo-se em mais um instrumento que escuta a voz de grupos excluídos da sociedade, sendo sustentada em posicionamentos críticos e libertários. Como bem frisa a antropóloga Érica Nascimento, “a análise dessa literatura exige que alguns parâmetros críticos sejam revistos, porque os textos destoam do padrão tido como culto, abusando do uso de gírias da periferia e com regras de concordância, plural e ortografia” (NASCIMENTO, 2006, p 36).

Ancorado nesse movimento literário e político, nosso interesse em promover a leitura e a escrita marginal entre jovens e adultos da periferia é mostrar que eles possuem uma singularidade de produção e de atuação próprias e que essa é criadora de identidade. A linguagem coloquial, sob regras próprias de concordância verbal, recheada de gírias das periferias urbanas, faz com que jovens e adultos se identifiquem com essa forma literária.

A literatura marginal vem então de uma necessidade de resignificação da própria história daqueles que representam sua versão também própria de mundo, sem se preocupar com erros de ortografia ou, ainda, neles guardando uma intencionalidade. O autor pode fazer uso do licenciamento poético, permitindo-se extrapolar o uso da norma dita culta da língua, tomando a liberdade necessária para utilizar meios que lhe possibilitem manipular as palavras e dizer o que pensa ao leitor.

Um jovem que participou de uma das oficinas, após a leitura e a discussão de alguns textos da literatura periférica⁷, quando convidado a escrever sobre um assunto à sua escolha, disse que ficava fácil escrever porque o tema era sobre a sua “quebrada”, e que os autores pareciam estar escrevendo sobre a vida dele.

Quando pensamos que poesia é muito mais do que texto, palavra, e que estimula cada sentido do nosso corpo, compreendemos que ela vai muito além. De igual modo, percebemos também que a literatura marginal, é algo que vai além da palavra, do texto. Com nossa intuição, e com a maneira como absorvemos a realidade em constante movimento, percebemos que usar a literatura marginal é uma maneira de incentivar a leitura e a escrita, isso tendo em vista o fato de que ela, também e principalmente como marginal, é recheada de memórias ressentidas, retomadas da infância, do trabalho, do bairro ou da vila, das nostalgias da liberdade vivida nas periferias urbanas de então. E esse jovem viu outros e a si mesmo naqueles intensos jogos de palavras forjadas na literatura e/ou no mundo prosaico do viver.

A literatura marginal é uma manifestação popular, e não inferior; pelo contrário, ela é preta de sentido. Como afirma o escritor Allan da Rosa, a literatura marginal:

é pelo tema, pela fome, é pela fonte, pela raiz, é pelo público que a gente imagina atingir, eu penso nos caras que são marginalizados, pela cultura quando eu tô escrevendo, eu penso no meu vizinho. Eu me identifico com o tema, mas eu não quero nem pra mim, nem pra você, ficar dormindo embaixo de ponte, passando perrengue (IN: NASCIMENTO, 2006, p. 60).

As oficinas também têm seu caráter pedagógico porque usam a literatura marginal como um ato político que visa dialogar com a população da periferia brasileira. Nesse sentido, tal literatura se diferencia da prática dos autores de domínio de códigos e linguagem ditos cultos, pertinentes ao campo literário, que muitas vezes não lhe dão valor plenamente artístico.

Por meio das oficinas, houve um caso particular que despertou a atenção, por ser exemplar do potencial de influência que a produção literária tem sobre a população periférica. Trata-se de um outro jovem que declarou que essas leituras o remeteram às suas vivências cotidianas e que a linguagem foi de fácil entendimento. Ele disse que “aquele cara” falava de situações que ele vivia e também de situações que sua mãe contava, do porquê toda sua família saía lá de Itamarandiba e fora viver na favela.

⁷ Exemplos: “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz; “Cidade de Deus” (fragmentos), de Paulo Lins; “Heliópolis”, de Ana Miranda; “Vila Sempre Operária”, de Sulimar Ogano; “Pavor na Rua Treze”, de Márcio Barbosa, entre outros.

É assim que o “Projeto Palco Meu– Educação Cultura e Paz” procura escutar a voz dos grupos sociais da periferia. Com essas ações, buscamos ensinar e ampliar a capacidade crítica dos leitores, contribuindo para que esses jovens e adultos compreendam melhor a história do seu lugar e, assim, criem um sentimento de pertencimento e de valorização da comunidade onde vivem.

É importante frisar que essa escolha não trata de abandonar o estudo literário canônico, mas de garantir espaços para outros. É um caminho para o processo de aprendizado e uma oportunidade para aumentar o arcabouço cultural/teórico dos sujeitos da periferia. Muitos dos escritos selecionados são de autores do próprio bairro/vila onde as oficinas acontecem.

Outro caso interessante ocorreu quando foi lida a poesia “Pedra do Descaminho”, de um poeta da localidade na qual era realizada a oficina. O poema versa:

Pedra do Descaminho⁸

Frank Ribeiro

Há uma pedra no meio do caminho
desde quando Caminha redigiu o Brasil

Há uma pedra no meio do caminho
do menino que quer ser
bom na escola, bom de bola
um craque de futebol

Há uma pedra no meio do caminho
que trafega de noite ou de dia
na multidão ou sozinha
rolando de mão em pulmão

Há uma pedra no meio do caminho

⁸ RIBEIRO, F. e BENJAMIM, R. Primeiro Maio: Memórias e Imagens de um lugar, 2005, p.114

de um simples transeunte
que insiste em ser cidadão
Passa e olha desconfiado
antes de ser passado
pelos que correm na contramão

Há uma pedra no meio do caminho
que deixa a família abalada
economizando vela para quando a bala
apagar o fosco-brilho dos olhos de um irmão

Há uma pedra no meio do caminho
de um beco escuro-estreito
sobre o qual cai com tantos tiros no peito
o preto-branco pobre jovem
em seu último suspiro na madrugada

Há uma pedra no meio do caminho
produto do excludente refino
refinado pela partida cidade
que impiedosa mata
sem verso nem prosa
seu futuro na flor da idade

O que será daquele menino
que insiste em jogar seu futebol?
Há uma pluma no turvo coração

que clama por uma
sabedoria modesta
destas que desbancam
qualquer sofisticada falação:
Uma alavanca e um ponto de apoio
não movem o mundo?
Por que não a pedra?
Vasto descaminho imundo

Após a leitura dessa poesia, na oficina, foram feitas várias intervenções sobre seus versos e indagações aos participantes: Que tipo de reação a leitura desse poema provocou em vocês? Há algo específico que queiram descrever? Há alguma “pedra” em seu caminho?

As respostas foram diversas. Sentimos que, para algumas/uns, a leitura da poesia provocou um certo desconforto. Elas/Eles viram na poesia uma realidade muito perto da delas/es e começaram a dizer que a pessoa que escrevera o poema parecia conhecer suas vidas. Falaram sobre as consequências do narcotráfico, do sofrimento das famílias por causa da “pedra”, que para elas/eles era a pedra do crack.

Ao serem perguntadas/os se achavam que a pedra do poema existia desde quando “Caminha redigiu o Brasil”, um garoto perguntou quem era esse “Caminha”. A dúvida do garoto sobre o personagem histórico foi explicada e ficou acordado que as/os participantes fariam uma solicitação ao professor de História para que ele falasse sobre a carta de Pero Vaz de Caminha.

Interessante também foi vê-las/os chegar à conclusão de que essa pedra se referia à injustiça social que elas/eles veem existir há muito tempo no nosso país.

Outro aspecto a destacar nesse relato é que, através das oficinas de “Literatura e Periferia”, muitas/os alunas/os tiveram a oportunidade de ver que ninguém escreve no vazio. É necessário se municiar de um repertório, mesmo que simples, que sustente os elementos do ato de escrever periférico. Esses elementos são encontrados no hábito de ler.

Nesse sentido, a oficina “Literatura e Periferia” busca aproximar as/os jovens dos livros canônicos, como meio de aumentar seu arcabouço cultural com autores da literatura clássica brasileira, tais como Castro Alves (Navio Negreiro), Aluísio Azevedo (O Cortiço), Carlos Drummond de Andrade

(Favelário Nacional, No meio do Caminho), entre outros.

De forma sucinta, podemos considerar que o projeto “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz” e a oficina “Literatura e Periferia”, que o integra, formam um amálgama político-literário que amplia o pensamento crítico dos/ das participantes sobre seu lugar e sobre o mundo. Ao mesmo tempo, elas/eles buscam valorizar os aspectos positivos da realidade periférica (como a solidariedade, o modo de falar, as gírias características) e as manifestações culturais que estão surgindo nesses espaços sociais. Tudo isso, acompanhado da prática diferenciada da leitura e da escrita provocadora da literatura marginal, molda esse estilo literário que conduz ao refinamento da expressão individual e ao sentimento de pertencimento social ao modo de viver periférico.

Por meio de uma metodologia ancorada na proximidade e na construção identitária e que prima pelo rigor, sem, contudo, ser rígida, tanto o projeto “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz” quanto a Oficina “Literatura e Periferia” figuram como práticas educativas virtuosas que aglutinam o potencial de inspirar educadoras/es e agitadoras/es culturais, seja em sala de aula, seja em ações socioculturais.

Já no âmbito da cidade, essa metodologia se beneficia ao perceber que existem movimentos de organização cultural e política que, mediante ações inovadoras, fazem algo para o pleno exercício da cidadania. Também, na medida em que as ações do projeto estão sendo reconhecidas e socializadas para outras pessoas de outras localidades, é possível pensar em agentes multiplicadores dessas intervenções culturais por outros bairros e regiões da cidade, resultando no fortalecimento do movimento pela cultura da paz, tão necessário no cenário da atual sociedade.

2.4 Sequências didáticas

2.4.1 Cidade como espaço de cultura e memória: as estátuas como recursos didáticos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos

Nayara Silva de Carie⁹
Giselle Correia Franco¹⁰
Hilário dos Santos¹¹
Débora Silva¹²

⁹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação de Minas Gerais da UFMG

¹⁰ Licencianda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG

¹¹ Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG

¹² Licencianda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG

Não é somente no museu que encontramos bens culturais com potencial para a construção do raciocínio histórico. Há objetos históricos por todos os lugares da cidade, em espaços públicos e privados: em nossas casas, em igrejas, em escolas, em praças. São roupas, brinquedos, fotografias, utensílios, monumentos, estátuas, que nos dão pistas da passagem de seres humanos pelos territórios ao longo do tempo.

Segundo Santacana (2012), a imaginação infantil, assim como a adulta, funciona a partir de elementos concretos e não sobre abstrações. Ele ainda firma que quando construímos abstrações sobre o passado, partimos de elementos concretos, o que torna impossível imaginar a vida em qualquer período histórico sem que nos ocorram imagens de objetos que atribuímos à vida diária do período histórico em questão.

Para o autor, quando possível, a relação direta com os objetos permite-nos deduzir e compreender aspectos acerca de sua produção, de sua utilização e de sua circulação que, na ausência desses objetos, seriam mais difíceis de compreender. Santacana (2012) faz referência a Maria Montessori (1870-1952) e a Ovide Decroly (1871-1932), como representantes de uma “didática dos objetos”. Segundo o autor, Montessori, uma médica italiana, foi a pioneira a desenvolver a ideia de que os objetos ensinam. Para Montessori, o uso dos objetos se constitui num elemento central do ensino, uma vez que o conhecimento passa por uma prática e a vivência dessa prática é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Ovide Decroly (1871 a 1932), médico belga, também se dedicou ao estudo da aprendizagem e identificou a importância dos objetos para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, somente a partir da observação dos objetos é que podemos estabelecer associações causais, espaciais e temporais.

No campo da História, no início do século XX, houve uma ampliação da concepção de fonte histórica, cuja compreensão deixou de considerar apenas o que era registrado em documentos oficiais produzidos pelo Estado, mas também todos e quaisquer vestígios da presença humana no planeta dos quais havia possibilidade de extrair informações sobre a vida dos seres humanos.

Essa concepção ampliada de fonte passou a integrar os currículos de História, no Brasil, a partir da década de 90. Somado a isso, os procedimentos de análise das fontes utilizados pelo historiador também se tornaram objetos de ensino. Desse modo, o trabalho com os bens culturais, que também são fontes históricas, foram ganhando cada vez mais espaço nos currículos e na bibliografia sobre o ensino da disciplina.

Para Santacana (2012), o trabalho com os objetos, ganha destaque no ensino de História por diversos motivos, dentre eles, pode-se citar: atuam como ímãs, capazes de fixar a imagem de conceitos a eles relacionados, atraindo a atenção das/dos alunas/os e tornando-se elemento de referência; possibilitam a formação de uma rede de conceitos; atuam como um autêntico suporte da memória, uma vez que um objeto facilita recordar um conceito; permitem o uso do método hipotético-dedutivo, produzem inferências; possibilitam o uso do método indutivo, uma vez que permitem ir do particular para o geral; são potentes recursos à imaginação, uma importante componente da inteligência, necessária ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Além das justificativas para o trabalho com os objetos elencadas pelo autor, pode-se, ainda, destacar a possibilidade de levar as/os estudantes a conhecerem o modo como construímos conhecimento sobre o passado a partir de fontes históricas.

Santacana (2012), afirma que na contemporaneidade, perdemos a objetividade material sensível e palpável das coisas e essa perda constitui-se na principal razão de nossa fragilidade, segundo a qual nos tornamos “comunicativamente manipuláveis”. Para o autor, isso ocorre porque, atualmente, desconhecemos a realidade a que se refere grande parte das informações que recebemos. Diante disso, os sistemas persuasivos em que se baseiam a publicidade e as técnicas de manipulação encontram terreno fértil em nossa sociedade. Desse modo, trabalhar os objetos numa perspectiva histórica, compreendendo-os como fontes é uma maneira de recuperarmos o contato com a materialidade. Para isso, é necessário ensinar a problematizar as fontes e os bens culturais, compreendendo-os como mediadores entre nós e as pessoas do passado. Assim, o ensino de História com objetos proporciona ver além das características materiais dos mesmos, tornando possível identificar, analisar e compreender aspectos da vida da sociedade que os produziu, utilizou e fez circular.

2.4.2 As estátuas contam histórias

Segundo Borghi (2016), cada território carrega sinais de seu passado. A cidade constitui-se num espaço aberto e compartilhado de traços, sinais, memórias e testemunhos do passado materializados em objetos de diversos tempos, a partir dos quais vamos construindo e dando sentido e significado às nossas vidas. Para a autora, o território, a cidade e a paisagem urbana compõem a história pública, a história compartilhada. Esse

conjunto de objetos, imagens, construções, documentos escritos, sítios arqueológicos, paisagens, tradições, sons e práticas compõe a cultura material e imaterial, distribuída nos territórios, testemunhando permanências e mudanças nos modos de viver e de pensar das sociedades em diferentes tempos.

A estatuária de uma cidade testemunha vários passados constituindo-se em testemunhos materiais que permanecem entre nós, e é nesse entrecruzamento de passados, histórias e vivências que construímos nossas vidas e nossas histórias.

Santos (1999, p. 45), ao analisar as estátuas da cidade de Belo Horizonte, afirma que o tempo das cidades se distribui em faixas, em diversas pistas paralelas, como se fosse um conjunto de fibras, tecidas a partir de uma combinação diferente de presentes antigos e novos. Para o autor, as estátuas contam histórias, são testemunhos dos passados que as produziram, restauraram, mudaram de lugar, visitaram, apreciaram, ignoraram. Um exemplo emblemático é a estátua de Anita Garibaldi, colocada, inicialmente, em 1913, na Praça Rui Barbosa. Contudo, setores da sociedade belo-horizontina, naquele período, consideraram que Anita não era um bom exemplo para as mulheres da época, uma vez que, além de guerrilheira, havia deixado o marido para fugir com Giuseppe Garibaldi. A estátua foi, então, conduzida para um lugar com menor visibilidade, na antiga Avenida Tocantins, hoje, denominada Assis Chateaubriand, dentro do Parque Municipal. Isso vem nos mostrar como, por meio da observação e do conhecimento da história de um objeto patrimonial, como as estátuas de Belo Horizonte, podemos ter acesso a comportamentos e a concepções de grupos de uma determinada época, que nos permite identificar vozes pronunciadas e/ou silenciadas.



Figura 2.9 - Estátua Anita Garibaldi - localizada no Parque Municipal Américo Renné Giannetti

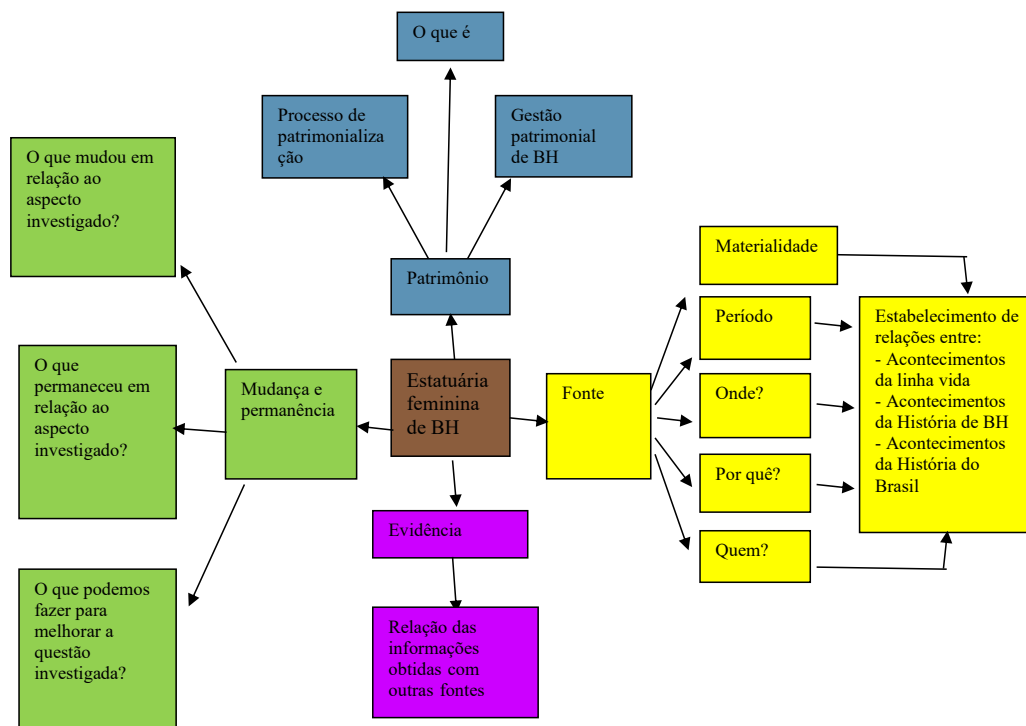
É a partir da observação das estátuas, para além de sua materialidade, que parte essa sequência didática. Nesse sentido, a sequência objetiva discutir a representatividade das mulheres por meio das estátuas femininas, bem como o protagonismo público das mulheres como atores sociais e políticos, levando em consideração as restrições que sofrem para ter representatividade no espaço público, dominado pelo masculino.

Um trabalho investigativo com a estatuária de uma cidade possibilita o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens específicas da construção do pensamento histórico, com vistas a que a/o estudante seja capaz de desnaturalizar o próprio entorno. A partir da análise dos elementos mais facilmente observáveis, como o material com o qual foram construídas (se é utilizado na região, se é exportado, para onde) podemos descobrir um conjunto de características de outras épocas. Procurar saber a pedido de quem foram construídas, como foi o processo de patrimonialização, se já nasceram como patrimônio da cidade, permite compreender como e em que consiste a política de gestão patrimonial do município, quais impostos são dedicados à manutenção do patrimônio da cidade, como a população participa da política patrimonial do município e como podemos contribuir para uma maior democratização da gestão do patrimônio na cidade.

O trabalho investigativo com a estatuária proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências relativas à/ao:

- compreensão de conceitos históricos tais como fontes históricas, patrimônio, evidência, mudança e permanência;
- identificação de elementos relacionados à representação dos grupos sociais na cidade, o que leva à identificação de aspectos das relações entre diferentes grupos sociais;
- desenvolvimento de habilidades e competências que se conectam a procedimentos de pesquisa e análise utilizados na pesquisa histórica, tais como: coleta e tabulação de dados, leitura de fontes, produção de inferências, estabelecimento de relações entre os dados coletados com os conhecimentos prévios e a bibliografia sobre o tema, comunicação dos resultados encontrados;
- diálogo entre diferentes presentes e passados produzidos por homens e mulheres que compartilharam e compartilham os mesmos espaços.

O mapa abaixo, apresenta competências e habilidades listadas, conceitos históricos e outros elementos relacionados a eles a partir dos quais construímos a sequência didática:



Passemos à apresentação da sequência didática “Ensinando História com as estátuas”:

Público alvo– Turmas de EJA/ 7º ano do Ensino Fundamental

Primeira etapa– Desnaturalizando as desigualdades entre homens e mulheres

Nesta etapa, faz-se necessário que as/os estudantes tenham iniciado a discussão sobre o processo de construção do conhecimento histórico, bem como sobre o papel das fontes históricas nesse processo. A/O professora/or distribui reportagens que tenham como tema a desigualdade entre homens e mulheres. Em grupo, as/os estudantes podem debater o texto e, em seguida, discutir com as/os colegas e a/o professora/or. Com base nessa discussão, a/o professora/or pergunta às/aos estudantes se elas/ eles conseguem identificar alguma situação vivenciada direta ou indiretamente, e que expressa a desigualdade entre homens e mulheres. Indagar

se conhecem movimentos coletivos em prol da igualdade de direitos entre homens e mulheres, e se, na opinião delas/es, a luta pela igualdade entre homens e mulheres trata-se de uma luta somente das mulheres.

Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Identificar as situações cotidianas em que a desigualdade entre homens e mulheres pode ser percebida;
- Compreender a importância de que a busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres seja uma luta de todos e não apenas das mulheres;
- Ler e interpretar reportagens de jornal;
- Trabalhar em grupos interagindo para atingir um objetivo comum.

Segunda Etapa– O monumento público como fonte histórica

No desenvolvimento desta etapa, a professora ou o professor levará para a turma uma matéria do *Jornal Gênero e Sexualidade* que tem como título “Em nome de qual moral e de quais costumes?”. O texto foi escrito pelas/os alunas/os da disciplina Gênero e Sexualidade nos Currículos, da Faculdade de Educação– FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e traz o resultado de uma pesquisa que problematiza a censura sofrida por alguns monumentos públicos femininos. O texto citado está em anexo no final dessa sequência. Será realizada uma atividade de leitura, em sala de aula, com todas/os as/os alunas/os. Ao final de cada parágrafo, a/o estudante que quiser pode expressar uma dúvida ou comentar ideias centrais. As/Os alunas/os podem fazer perguntas ao longo da leitura e manifestar seu ponto de vista. A professora ou o professor pergunta às/aos estudantes se conhecem alguma situação parecida com aquela descrita no texto. O que acharam do texto, o que chamou mais a atenção e por quê, o que é possível perceber em relação à representação sobre o que é ser mulher nas épocas mencionadas no texto. Indagar: o que mudou e o que permaneceu, em relação ao que se esperava das mulheres nos períodos mencionados no texto? E no presente? Por quê?

Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Ler e interpretar textos com conteúdo de História;
- Identificar mudanças e permanências.

Terceira Etapa– Construindo um plano de pesquisa

Tudo o que produzimos carrega os traços do modo como compreendemos a nós mesmos, os outros e o mundo. Deixamos marcas de quem somos como comunidade ou sociedade em tudo o que fazemos. Todos os vestígios que deixamos e que marcam nossa passagem pelo planeta podem se tornar fontes históricas, se forem problematizados como tal. A partir desse enquadramento, a professora ou o professor divide as/os estudantes em grupos e entrega um envelope contendo algumas perguntas que serão discutidas pelos grupos. O objetivo dessa etapa é estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e o texto trabalhado na etapa anterior e, ainda, possibilitar o levantamento de hipóteses pelas/os estudantes em relação ao modo como podemos obter respostas às questões contidas no envelope e que estão listadas abaixo:

- Vocês já prestaram atenção nas estátuas que existem pela cidade?
- Vocês acham que uma estátua pode ser uma fonte histórica? Por quê?
- O que vocês acham que podemos saber sobre o passado com as estátuas da cidade de Belo Horizonte?
- Como os monumentos públicos podem nos ajudar a discutir a desigualdade entre homens e mulheres?
- Vocês acham que existem mais estátuas de homens ou mulheres? Por quê?
- Onde poderíamos procurar respostas?
- Quem decide sobre a construção de uma estátua?
- Uma estátua já nasce como patrimônio histórico ou se torna patrimônio?
- Você acha importante que os grupos sociais que vivem numa cidade sejam representados nos monumentos? Por quê?
- Qual ou quais órgãos ou instituições públicas e/ou privadas cuidam de sua manutenção? Como são mantidas? Com quais recursos?

- Você acha importante participarmos da política patrimonial do município? Como?

Os grupos apresentam o resultado da discussão e, para finalizar essa etapa, a professora ou o professor registra as hipóteses levantadas pelas/os estudantes num painel ou no quadro para serem retomadas ao final da sequência. Perguntar às/aos estudantes o que podem fazer para checar se as hipóteses levantadas por elas/es estão corretas. A professora ou o professor propõe a construção de um planejamento coletivo de pesquisa para tentar responder perguntas e dúvidas apresentadas, bem como registrar as respostas que forem surgindo durante o desenvolvimento da atividade. A partir das sugestões das/os estudantes e dos objetivos da sequência, a professora ou o professor orientará a construção do planejamento coletivo de pesquisa para responder às questões listadas. As/Os educandos serão guiadas/os pelo seguinte problema de pesquisa: Como os monumentos públicos analisados podem nos ajudar a discutir a desigualdade entre homens e mulheres?

Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Levantar hipóteses;
- Relacionar os monumentos públicos com o conceito de fonte histórica.

Quarta etapa– Levantamento de dados

Uma etapa importante do trabalho, é a produção de um levantamento das estátuas de Belo Horizonte. Sugerimos convidar as/os estudantes a se dividirem em grupos correspondentes às regionais de Belo Horizonte, para acessarem o site da Prefeitura e fazerem um levantamento das estátuas catalogadas no acervo, considerando as seguintes categorias: nome do monumento, sexo, local em que se encontra (bairro e rua), parte do corpo representada (corpo inteiro, busto, cabeça etc.), alegoria ou personalidade homenageada, data de construção, informações sobre a estátua e sobre o órgão responsável pela sua conservação. Salientamos que, nessa etapa da sequência, como em todas as outras, novos itens podem surgir de acordo com os interesses da turma e da/o professora/or. Os itens sugeridos estão organizados na tabela abaixo:

Levantamento das Estátuas de Belo Horizonte, por regional

Estátuas (nome do monumento)	Feminina	Masculina	Local (bairro, rua)

Levantamento das Estátuas de Belo Horizonte, por regional

Parte do corpo representada (corpo inteiro, busto, cabeça etc.)	Alegoria ou personalidade homenageada (qual)	Data de construção/informações sobre a estátua	Órgão responsável pela conservação da estátua	Total

As questões apresentadas foram elaboradas a partir do objetivo de trabalhar os conceitos históricos de patrimônio, fonte, evidência, mudança e permanência. Após o levantamento dos dados, a professora ou o professor irá propor às/aos estudantes as seguintes questões que orientarão a análise dos dados:

- Podemos fazer alguma inferência em relação à quantidade de estátuas masculinas e femininas e a importância que a nossa cidade atribui às mulheres e aos homens? Por quê?
- Os locais onde as estátuas femininas estão localizadas são de pouca ou de muita visibilidade? Esse dado pode se relacionar ao modo como nossa cidade valoriza mulheres e homens? Como e por quê?
- Utilizando somente as estátuas como objeto de investigação, sem termos acesso a outras informações sobre Belo Horizonte, o modo como a nossa sociedade trata homens e mulheres, seria possível confirmarmos as afirmações que fizemos a partir da análise das estátuas de Belo Horizonte? Por quê?

- Desse modo, o que podemos concluir sobre o uso de somente um grupo de fontes para fazer afirmações sobre o passado ou sobre o presente?
- Podemos afirmar que a existência de um grupo de fontes, das quais podemos fazer inferências, mas que não podem ser corroboradas por outros tipos de fontes, constitui-se numa evidência da afirmação realizada? Por quê?
- O levantamento realizado permite afirmar que as desigualdades entre homens e mulheres por meio da estatuária de Belo Horizonte se fez presente em outros períodos ou somente no nosso tempo? Por quê? Constitui-se numa permanência?

Observação– A/O professora/or precisa apresentar dados semelhantes sobre as estátuas de homens para que as/os estudantes possam estabelecer uma comparação. Sugerimos que a/o própria/o professora/or ou outra turma possa trabalhar com o levantamento da estatuária masculina para confrontar os dados.

Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
- Utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir conhecimentos;
- Coletar dados;
- Organizar os dados coletados;
- Produzir inferências a partir dos dados coletados e organizados;
- Compreender o conceito de evidência.

Quinta etapa– Construindo linhas de tempo simultâneas

Sugerimos a organização de uma atividade com linhas do tempo que permitam organizar cronologicamente:

- a) os períodos em que as estátuas foram construídas;
- b) os aspectos relacionados à história de vida da/o estudante;
- c) os aspectos da história da cidade;
- d) os acontecimentos da história do Brasil.

A Internet pode ser utilizada para a pesquisa e a/o professora/or pode aproveitar a oportunidade para trabalhar habilidades relacionadas à como pesquisar utilizando a internet.

Essas linhas podem ser construídas no caderno, nas paredes da sala e podem ser ilustradas com imagens que evoquem os acontecimentos identificados nas linhas de tempo. Sugerimos as seguintes perguntas para as/os estudantes:

- Há algum momento em que houve maior construção de estátuas?
- É possível estabelecer alguma relação entre os períodos identificados nas linhas de tempo organizadas? Quais?

Essa atividade possibilita a compreensão da dimensão temporal da simultaneidade e de como os acontecimentos em diferentes dimensões espaciais e temporais podem se relacionar.

Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Identificar e representar acontecimentos e períodos em linhas de tempo;
- Relacionar espaços, tempos e acontecimentos distintos com a própria vida ou com a vida da família.

Sexta Etapa– Elaboração de um folder

A professora ou o professor propõe à classe, a elaboração de um folder

que tem como objetivo informar outras/os estudantes e pessoas da comunidade sobre o trabalho desenvolvido pela turma e as principais conclusões. Para tal, sugerimos iniciar o trabalho com a apresentação do gênero textual “Folder” às/aos estudantes, identificando os componentes relativos ao conteúdo, estilo e composição. Em seguida, faz-se necessário definir as informações que integrarão o folder, bem como os grupos de trabalho para a sua produção, e, ainda, o layout, as imagens etc.

Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Selecionar informações;
- Produzir textos de diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto, sua produção e sua circulação.

Sétima etapa– O que aprendemos

Essa etapa é o momento da reconstrução do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas/os alunos e a retomada das hipóteses iniciais da turma. A/O professora/or pede para que as/os estudantes observem se houve alguma mudança em relação ao que e como pensavam sobre o tema, no início da primeira etapa da sequência, e como pensam agora. Sugerimos a elaboração de uma linha de tempo com as etapas desenvolvidas, mostrando o que as/os estudantes aprenderam em cada uma delas, as hipóteses que foram comprovadas e as dúvidas que permaneceram. A linha de tempo pode ser realizada individualmente ou em grupo. Sugerimos, ainda, a utilização de uma ficha autoavaliativa, que deve ser adaptada e modificada (se necessário), ao longo do desenvolvimento do trabalho. Além dos elementos que constam na ficha, podem ser utilizados outros elementos tendo como base as habilidades, competências e conceitos trabalhados. O professor ou professora pode utilizar uma ficha, a exemplo dessa, para acompanhar o processo de aprendizagem das/os estudantes durante o processo de desenvolvimento de todo o trabalho.

Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Refletir sobre o próprio processo de aprendizagem.
- Reconstruir o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela turma;
- Confrontar as próprias hipóteses com as informações obtidas e os conhecimentos produzidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sugestão de itens a serem avaliados: (Sim/Parcial/Não)

Autoavaliação			
Trabalho em grupo	S	P	N
1. Participa com responsabilidade e contribui ativamente para as ações em grupo.			
2. Respeita, motiva e reforça a participação dos colegas no trabalho.			
3. Consegue comunicar suas ideias com o grupo.			
4. Participa das decisões, atividades e execuções de propostas.			
5. Auxilia na coesão grupal, extrapolando posições individualistas.			
6. Auxilia na participação da gestão coletiva dos processos.			
Compreensão de conceitos	S	P	N
1. Compreendi o que é uma fonte histórica.			
2. Compreendi o que é uma evidência.			
3. Sei explicar e reconhecer quando uma fonte se torna uma evidência.			
4. Compreendi o que é patrimônio material.			
5. Compreendi que um objeto traz marcas que se referem a características de quem o produziu, utilizou, bem como dos lugares e ambientes nos quais circulou.			

Anexo



GÊNERO E SEXUALIDADE

Jornal dos Alunos do Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação/ UFMG – Belo Horizonte - MG | Nov - 2018 N° 01

Em nome de qual moral e de quais costumes?



Busto de Anita Garibaldi provocou reação conservadora e acabou sendo transferido para um local de pouca visibilidade.

De mármore, bronze ou granito. Num pedestal ou mesmo no chão. Dezenas delas estão espalhadas pelas ruas, praças e avenidas da cidade. No entanto, na maioria das vezes, elas passam despercebidas pela população. Por trás dessas figuras de pedra, em geral feitas para prestar homenagens a personalidades ou para marcar datas importantes, há um traço histórico. “As estátuas são consideradas verdadeiros objetos de arte que dialogam com a cidade, e cada uma delas guarda em si pedaços da história do lugar”, afirma a historiadora Clotildes Avellar Teixeira, responsável pela organização, revisão e pesquisa de textos do livro *Monumentos de Belo Horizonte*, idealizado e coordenado pelo gestor cultural Péricles Mattar de Oliveira.

“Muitos monumentos estão no nosso dia a dia e a gente desconhece, não percebe ou tem pouca informação sobre eles. Como não são tombados, é muito comum eles não serem tão valorizados. Alguns se encontram em estado de completo abandono ou mesmo desaparecidos”, diz Oliveira. Ele aponta o fato de a gestão desses monumentos não ser unificada, mas estar a cargo das regionais, como um complicador no cuidado das peças. “Isso acaba enfraquecendo a administração das estátuas, bustos e esculturas. Poderia haver uma política pública que cuidasse melhor e permitisse uma identificação e iluminação dessas peças.”

A maior parte dos monumentos de Belo Horizonte se encontra dentro do perímetro da Contorno. Muito provavelmente, os mais antigos estão na Praça Rui Barbosa, a Praça da Estação, como o Monumento à Civilização Mineira, um dos mais imponentes da cidade. O artista italiano Giulio Starace e pesa cerca de 500 toneladas. A obra foi censurada antes mesmo de sua fundição, quando ainda estava no papel.

Na ocasião, foi sugerido a Starace que prolongasse a bandeira levantada pela figura masculina (concebida originalmente nua) e colocada ao alto do monumento, dando as boas vindas a quem desembarcava na Estação Central, de modo a encobrir a região pélvica.

“Era aquela coisa do conservadorismo da tradicional família mineira”. Outro caso interessante envolvendo nudez é o das esculturas de mulheres que sustentavam a iluminação dos jardins da Praça da Liberdade. Elas tiveram que ser retiradas de lá, por ordem do palácio do governo, a pedido da primeira-dama da época. Atualmente, uma delas pode ser vista no centro de um lago no Parque Municipal”, comenta Clotildes Avellar.

ANDANÇAS...

Um dos aspectos mais pitorescos em relação às estátuas é que elas não são tão fixas como se pensa. “É surreal dizer isso, mas elas transitam e se movem constantemente”, afirma o professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Luis Alberto Brandão, que escreveu *Saber de pedra*, livro em que simula a voz das esculturas narrando histórias por elas presenciadas em praças, parques e cruzamentos de Belo Horizonte. “Quis produzir um texto meio híbrido. Algo literário, ficcional, mas que fosse também pesquisa histórica e ensaio filosófico”, resume o autor.

Brandão diz que geralmente elas se ‘movem’ por uma remodelação da própria cidade, como no caso da Praça da Estação – que diminuiu de tamanho com a expansão da avenida dos Andradas, obrigando a realocação de alguns monumentos – ou mesmo por questões políticas. Um dos exemplos de ‘andança’ é o do Monumento ao Expedicionário, do artista paulista João Scutotto, inaugurado em 1952, na Praça Rio Branco, a da Rodoviária. Quando a praça foi remodelada, em 1980, a estátua foi transferida para a Praça da Assembléia. Seis anos depois, seguiu para a Praça Afonso Arinos, e hoje, encontra-se na avenida Francisco Sales, na Floresta, em frente ao museu da Força Expedicionária Brasileira (FEB). “É a estátua de um soldado em posição de ataque, e a cidade não sabe onde colocá-lo. O interessante é que ele sempre ficou em pontos importantes de BH”, diz o professor.

Outra figura de pedra que rodou bastante foi o busto da heroína Anita Garibaldi. Em 1913, ele foi instalado na Praça Rui Barbosa. No entanto, segundo jornais da época, o comportamento da guerrilheira catarinense, que era muito avançada e ainda havia se separado do marido para ficar ao lado de -

outro homem, Giuseppe Garibaldi, essa atitude não era condizente com os padrões vigentes. O busto de Anita Garibaldi foi retirado da Praça Rui Barbosa em 1915 a pedido da esposa do presidente do Estado Francisco Sales, Ana Adalgisa de Aquino Sales, de acordo com uma do jornal *Diário de Minas*:

“Ela acabou sendo levada para um lugar de pouca visibilidade; praticamente esconderam a Anita junto ao portão da antiga avenida Tocantins (hoje avenida Assis Chateaubriand), dentro do Parque Municipal”.



O busto de Anita Garibaldi sai! Em nome da moral e dos bons costumes.

Mais tarde, em 1929, após a construção do Viaduto de Santa Tereza, o busto foi levado para a Ilha das Garças, hoje Ilha dos Amores, que foi totalmente remodelada à francesa, especialmente para recebê-la”, diz a historiadora Clotildes Avellar.

Pode o oprimido oprimir?

É necessário questionar as estruturas sociais, as quais tantos homens e mulheres são vítimas. Simone de Beauvoir por várias vezes questionou as dificuldades das próprias mulheres se libertarem de suas proposições de “segundo sexo”, mesmo quando livra-se de tarefas “destinadas” às mulheres. Sobre essa situação, Beauvoir nos traz um exemplo bastante elucidativo da patroa que:

[...] embora livrando-se do fardo de execução do trabalho, quer ter a responsabilidade dele e o mérito; ela quer imaginar-se insubstituível, indispensável” (p. 312).

Discutir relações de gênero não é o mesmo que discutir orientação sexual (tema também importante), antes é pensar os papéis sociais atribuído a cada gênero e as relações de poder (e opressão) contidas nesta divisão, o que nos leva a refletir sobre a necessidade da igualdade sexual.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1992, p. 67-106.
- BENJAMIN, Walter. **Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, n. 31, p. 133-147, 2005.
- BORGHI, Beatrice. *La storia. Indagare Apprendere Comunicare*. Pàtron Editore: Bologna, 2016.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 5. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- Caros Amigos Especial. **Hip Hop hoje**. São Paulo, junho de 2005.
- Caros Amigos Especial. **Literatura Marginal: a cultura da periferia**. Ato I. São Paulo, agosto de 2001.
- Caros Amigos Especial. **Literatura Marginal: a cultura da periferia**. Ato II. São Paulo, junho de 2002.
- Caros Amigos Especial. **Literatura Marginal: a cultura da periferia**. Ato III. São Paulo, abril de 2004.
- CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.
- CHAGAS, Mario de Souza; STORINO, Cláudia M.P. **Os museus são bons para pensar, sentir e agir**. In: MUSAS – *Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, n. 3, 2007, p. 6-8.
- COSTA, Júlio César Virgínio da. **Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de história com o museu e com a literatura**. Orientadora: Júnia Sales Pereira. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das Cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Do Teatro da memória ao laboratório da História**: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista. São Paulo: MP, Nova Série, v.2, jan./dez., 1994, p. 9-86.

_____. **Do teatro da memória ao laboratório da História**: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL Diana Gonçalves. (Orgs.) *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum: Brasília, DF, 2005. p. 15-84.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Apontamentos sobre estética e política na Semana de Arte Moderna da Periferia**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28 a 31 de julho de 2009.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Literatura marginal: os escritores da periferia entram em cena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo. 2006.

NASCIMENTO JÚNIOR, Apresentação da Revista Musas In: CHAGAS, Mario. STORINO, Cláudia M.P. **Os museus são bons para pensar, sentir e agir**. Prefácio: *Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n.3, 2007, p.6.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Apontamentos sobre estética e política na Semana de Arte Moderna da Periferia**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28 a 31 de julho de 2009.

PEREIRA, Júnia Sales. **Viajando através da carne**: História, rastro e esquecimento na educação em museus. Texto preliminar escrito para a apresentação na mesa redonda “A história no museu – temas, práticas e diálogos transdisciplinares” Projeto Diálogos Labepeh, outubro de 2009, Belo Horizonte e no VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, novembro de 2009, Uberlândia.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A doação do objeto**: o museu e o ensino de História. Chapecó: Editora Argos, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Frank de Paula. BENJAMIM, Raquel Corrêa. **Primeiro de Maio**: Memórias e Imagens de um lugar. Belo Horizonte: Editor Autor, 2005.

ROSA, Allan Santos da. São Paulo. **Vão**. São Paulo: Edições Toró, 2005.

SANTACANA, Joan. **Enseñar Historia con los objetos**. In: <https://didcti-cadelpatrimonicultural.blogspot.com/2012/05/ensenar-historia-con-los-objetos.html>. Acesso em: 3 out. de 2019.

SANTOS, Luís Alberto Brandão. **Saber de Pedra**: o livro das estátuas. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

EJA, migração e discriminação por endereço

Ariel Boaz Costa e Silva
Laura Augusta Palhares
Carolina S. Gessner de Castro
Chrisley Soares Felix
Fabricia Fátima de Sousa
Edelnice A. Neves

3

Capítulo



Figura 3.1 - *Vidas Secas*

Cara professora e caro professor,

Você já procurou saber da origem das/os educandas/os de sua turma? De onde essas pessoas vieram? Por quais lugares passaram? O que motivou seus deslocamentos? Como se adaptaram aos novos locais onde passa-

ram a viver? Como foram recebidos pela cidade de Belo Horizonte?

No “Causo Pedagógico” deste capítulo, conheceremos a história de Baiana, uma migrante que encontrou na EJA, em Belo Horizonte, um espaço de humanização e luta pelo direito à cidade. Assim como ela, grande parte dos sujeitos da EJA enfrentou processos migratórios, com todas as suas implicações. Dentre esses migrantes, destacam-se, pela quantidade e por sua relação, não raro, conflituosa com a capital mineira, os oriundos das zonas rurais do interior mineiro e dos estados da região Nordeste.

Esse tipo peculiar de migração avultou-se no Brasil a partir da década de 1950. A política nacional-desenvolvimentista aplicada à época culminou no processo de industrialização que atingiu diversas cidades, principalmente, na região Sudeste. Com a vinda das indústrias, vieram as oportunidades de emprego. A urbanização dessas cidades intensificou-se, nas décadas seguintes, com o êxodo rural: o movimento populacional com origem rural e destino urbano.

O mercado interno criado pela industrialização atraiu as populações do campo, que, vitimadas pela crescente concentração fundiária, enxergaram na migração regional uma chance de escapar da desigualdade social da zona rural e encontrar melhores condições de vida. Foi nesse período histórico que o Brasil vivenciou a inversão das proporções demográficas entre os setores agrário e urbano.

É importante destacar que os processos migratórios foram marcados por conflitos culturais, sociais e econômicos. O grande contingente de migrantes logo se desiluiu com as condições de vida nos novos centros urbanos. As cidades não foram acolhedoras, e as condições de existência revelaram-se precárias. Com a baixa remuneração e o elevado custo de vida, os migrantes tiveram que lidar não apenas com preconceitos diversos, mas também com a limitação de sua capacidade de circulação espacial e de usufruto do aparato urbano em toda sua potencialidade. Há letras de músicas que tratam da tensão entre a nova vida urbana, vista, não raro, como moderna, e a antiga vida rural, descrita, geralmente, como arcaica.

Há pelo menos duas letras de músicas que abordam essa questão, e que podem ser usadas em sala de aula como recurso didático. A primeira é “Asa Branca”, composta por Luís Gonzaga, o “Rei do Baião” (Veja o QRCode 3.1). Trata-se de uma canção que mostra a migração de um nordestino para o Sudeste. A letra destaca a seca como o nexos causal do processo migratório. Sugerimos a você, professora/or que atua na EJA, trabalhar com essa música em sua turma. Em seguida, examinar a letra à luz do processo histórico, conhecido como êxodo rural brasileiro e dos pre-

QRCode 3.1



conceitos sofridos pelos nordestinos no Brasil. Procure chamar a atenção da turma para os seguintes aspectos: a) a questão fundiária no Nordeste; b) a importância dos nordestinos nos projetos de construção da cidade de São Paulo e de Brasília; e c) as formas como os nordestinos são representados no Sudeste.

Outra letra de música que pode ser trabalhada em sala de aula é “Caboclo na Cidade”, de Dino Franco e Muraí (Ver QRCode 3.2). A letra retrata o conflito cultural de um migrante oriundo do interior de Minas que se desloca para uma grande metrópole. Diferentemente da outra canção, o eu lírico não é expulso do meio agrário em decorrência da seca e principalmente pela concentração fundiária. Trata-se de um agricultor familiar que possui recursos e meios de produção e de subsistência para permanecer no campo, mas que é atraído pela sedução do conforto que a cidade oferece. A ênfase dada ao relacionamento da filha e a mudança de hábito da esposa demonstra o descompasso entre os modos de sentir, pensar e agir no meio rural e os valores referenciados pelos habitantes da cidade. Trata-se de uma oportunidade para se debater sobre o peso do patriarcado no meio rural e seus conflitos no meio urbano, bem como sobre o processo migratório, iniciado na segunda metade do século XX, com o êxodo rural.

As professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos podem ainda indagar às/aos estudantes de EJA se possuem parentes ou conhecidos que se mudaram para outros países, com quais finalidades e em quais condições. Isso porque, no novo milênio globalizado, os fluxos populacionais ganham, como veremos nesse capítulo, dimensões mais amplas, com novas origens, rotas, sotaques e histórias de vida.

De qualquer forma, cabe destacar que a migração é uma temática constitutiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte, pelos menos para boa parte daqueles que possuem idade acima de 40 anos. Trata-se, por um lado, de uma constatação empírica dos docentes que participaram da elaboração deste material. De acordo com a percepção dessas/es professoras/es, nas reuniões de formação que precederam à elaboração desse material, há um grupo expressivo de estudantes oriundos do campo. Suas histórias, linguagens e saberes, frutos desses deslocamentos, emergem, não raro, em práticas educativas que dialogam com as experiências dos sujeitos da EJA.

No primeiro capítulo, a professora Daiana Maria dos Santos e o professor Adelson França Júnior abordaram a questão do espraiamento da cidade de Belo Horizonte, que ocorreu, de forma acentuada, nos anos de 1980. Em razão do surto demográfico, decorrente do processo migração campo-cidade, tornou-se necessário o poder público estimular a expansão das áreas periféricas da cidade.

QRCode 3.2



No Caderno 2, precisamente nos dois primeiros capítulos (EJA e Cidade: direito à memória), os professores Saint Clair Marques da Silva e Márcio Lima examinaram os desdobramentos desse processo, tendo como referência a questão socioambiental suscitada pela expansão das moradias populares na cidade de Belo Horizonte. No entanto, esses autores não buscaram compreender os estigmas e preconceitos sofridos pelos sujeitos da EJA no processo de migração. Este capítulo busca preencher essa lacuna.

Para tanto, apresentamos inicialmente o caso de Rosa, uma mulher negra oriunda da Bahia. Em seguida, abordaremos a temática dos deslocamentos humanos na atualidade. O relato de experiência evidencia um projeto realizado por um professor da Rede Municipal de Belo Horizonte, que tomou o Haiti como uma questão importante para se compreender conflitos e tensões vividos na contemporaneidade. A sequência didática instiga as/os educadoras/es da EJA a pensar, pedagogicamente, a migração como uma temática relevante e estratégica para a ampliação do processo de leitura de mundo das/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte.

3.1 Causo— O que é que a Baiana tem?

Rosa é uma mulher negra, beirando 60 anos. Nascida na Bahia, ela chega à capital mineira no início da década de 1980, com filhos e marido, em busca de oportunidades de trabalho.

Descobriu, pouco tempo depois de desembarcar na rodoviária, que nunca poderia se afastar por completo de seu estado. Afinal de contas, o vestuário, a culinária e, principalmente, a fala de Rosa denunciavam-na como “forasteira”. As pessoas queriam saber, antes de tudo, de onde ela viera. Aliás, seu sotaque fora responsável pela nova forma de tratamento dada por aqueles que já se encontravam estabelecidos em Belo Horizonte: “Baiana”, apelido usado por seus novos interlocutores, que destacava sua origem geográfica, encobrindo, no entanto, o nome que havia sido registrado no cartório. Rosa era agora algo do passado.

Em terras alheias, Baiana teria que viver como uma migrante, que sofre na pele a discriminação. O primeiro desafio enfrentado era encontrar trabalho e um lugar para morar. Conseguiu um barracão construído nos fundos do imóvel de um conterrâneo, pagando um aluguel relativamente caro para quem não possuía renda fixa. Sem contar com a ajuda do marido, Baiana bancava as contas da família como diarista.

Não conseguindo trabalho, o marido, após alguns meses, intensificou o uso de bebidas alcoólicas e se envolveu em episódios de agressão aos filhos e à própria Baiana. Depois de algum tempo, sem sucesso na busca por emprego e sofrendo cada vez mais com o alcoolismo, o marido abandonou a família, deixando para trás, a esposa e os filhos, sem assistência.

Baiana, desamparada, sem família em Belo Horizonte, e sem renda para voltar para sua cidade de origem, procurava redefinir suas metas orçamentárias. O aluguel era um grande peso em suas contas fixas. Assim, quando soube de um movimento de luta por moradia na Regional Norte, Baiana não teve dúvidas. Entrou com seus filhos, seis ao todo, para uma barraca de lona. Guarda desse período o drama das noites de chuva, quando não sabia se cuidava dos filhos ou se tentava proteger os móveis.

Baiana acreditava que, se conseguisse trabalho em uma “casa de família”, sua dura realidade seria minimizada, pois teria dinheiro suficiente para alimentação, vestuário de seus filhos e condições de construir um barraco de alvenaria. Embora oferecesse seus trabalhos para pessoas de classe média, nunca havia obtido uma resposta positiva.

Um dia, uma amiga chamou atenção dela para um aspecto que até então ela havia negligenciado: o endereço de uma ocupação é fonte de estigma, de preconceitos e fobias. No mundo do trabalho, Baiana conheceu a discriminação por endereço. Ao dizer que residia em uma ocupação, era vista, não raro, como uma usurpadora, como uma criminosa que violara o caráter sagrado da propriedade privada. Assim, passou a usar o endereço de uma amiga que morava em um bairro próximo ao local onde residia.

Baiana conseguiu seu primeiro emprego. Enquanto labutava pela alimentação, seus filhos ficavam sozinhos no acampamento, cuidando uns dos outros, algo que passou a ser tipificado como crime, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

A discriminação por endereço e a discriminação pela cor eram questões que Baiana teria que lutar contra, diuturnamente. Cumpre destacar, no entanto, que os processos discriminatórios vividos por Baiana não se restringiam apenas a sua relação com estranhos, com pessoas de outros bairros e de outra classe social. Na ocupação, sentia na pele o preconceito que paira sobre os nordestinos. Seu sotaque não legara apenas a alcunha, mas, principalmente, piadas racistas, que buscavam inferiorizá-la nas relações sociais. Por não saber ler e escrever, Baiana conheceu o preconceito que incide sobre o analfabeto em uma sociedade grafocêntrica.

A despeito de todas as adversidades, Baiana se manteve, no entanto, firme.

Primeiro, matriculando seus filhos em uma escola municipal, próxima de sua residência, no final dos anos de 1980; segundo, construindo sua casa de alvenaria no final da década de 1990.

Baiana chega à Educação de Jovens e Adultos depois de quase três décadas em Belo Horizonte. Teve que esperar seus filhos concluírem o Ensino Médio e se casarem para poder investir em sua própria formação. Afirmava para as/os professoras/es ter estudado pouquíssimo tempo, pois morava na roça e não tinha como deixar de ajudar a família na plantação e na colheita. Seu objetivo ao retornar à sala de aula era ler a Bíblia, bem como construir sua autonomia nos processos de leitura e escrita. Baiana já sabia, no entanto, assinar seu nome, reconhecia as letras, mas não sabia dar sentido ao que era produzido pela junção delas (dar sentido às palavras).

Contudo, o que chamou mais a atenção das/os professoras/es que alfabetizaram Baiana fora seu desejo de se “desvencilhar” dos preconceitos que pairam sobre a mulher negra, nordestina e analfabeta que reside nas periferias dos grandes centros urbanos.

Seu primeiro procedimento: lutar para ser chamada novamente de Rosa, nome perdido com o processo de migração. Além disso, ao dizer que gostaria de assistir filmes em cinema, de visitar museus e cidades tombadas pelo patrimônio histórico cultural, bem como participar de grupos de estudo da igreja, conduzindo momentos de leitura e de discussão sobre a Bíblia, Rosa apontava para uma educação emancipatória, que tem como ponto basilar o direito à cidade como elemento indissociado do processo de escolarização.

3.2 Teorização— A migração como elemento constitutivo das turmas de EJA

De saída, pode-se dizer que a migração é o deslocamento de populações por todas as formas de espaço socialmente constituídos e qualificados, formando os fluxos migratórios (COSTA, 2013).

Como destacamos inicialmente, a migração é um fenômeno constitutivo da Educação de Jovens e Adultos, especialmente quando se trata de sujeitos com idade acima dos 40 anos. Nesse sentido, o caso de Rosa, descrito anteriormente, é bastante emblemático.

Sua mudança do sertão baiano para a capital mineira ocorreu em razão

das poucas oportunidades de trabalho que possuía em seu estado de origem. A chegada como forasteira em terras alheias era denunciada pelo sotaque. Em vez de ser vista como Rosa, uma mulher corajosa que se dispôs a enfrentar, por causa da família, uma nova realidade, ela passou a ser chamada de Baiana, um apelido genérico eivado de preconceito. Ser baiano é, antes de tudo, ser nordestino, um estigma que marca negativamente aqueles que enfrentam os efeitos perversos da indústria da seca, da concentração fundiária e da força do coronelismo.

A questão do alcoolismo e da violência doméstica foram os primeiros desafios que Rosa teve que enfrentar longe de suas relações de parentescos. No entanto, havia outros elementos que tornavam sua luta ainda mais hercúlea: o analfabetismo, o preconceito por endereço e o racismo estrutural.

A migração é, antes de tudo, um processo constitutivo da história da humanidade, que precisa ser tomado como objeto de estudo. É o que pretendemos demonstrar nas páginas que se seguem.

3.2.1 A imigração como um problema planetário

Nos primeiros meses do ano de 2018, ainda víamos diariamente nos noticiários a saga dos refugiados que cruzavam o Mediterrâneo em precárias embarcações, carregando as roupas do corpo, a família e a esperança de sobrevivência num mundo dito desenvolvido: a Europa.

As notícias inteiravam-nos sobre o luto anônimo pelos que pereciam na travessia e sobre o sofrimento dos sobreviventes. O imaginário sobre a África negra e sobre o Oriente Médio se construía por aquele retrato da pobreza, da fome e da desumanização de pessoas. As várias faces do Ocidente escancaravam-se no florescer dos debates: os discursos anti-migratórios já ganhavam formas políticas, enquanto iniciativas populares abraçavam os recém-chegados e os auxiliavam em sua nova vida.

Naqueles dias, floresceram questionamentos sobre a vivência desses sujeitos que saíam de suas casas e deixavam uma vida para trás. Aquela situação remetia a experiências próximas que não tomavam tanto espaço nos noticiários, mas que revelavam, ao mesmo tempo, semelhantes nuances e diferenças marcantes. Os bolivianos, peruanos e venezuelanos que trabalhavam de forma análoga à escravidão em fábricas têxteis na metrópole paulistana; os haitianos, vitimados pelo abalo sísmico em 2010, que cruzavam a mata amazônica para chegar ao Brasil e se instalar no país de maneira, perante a lei brasileira, irregular; e (por que não?) os moradores

dos interiores e zonas rurais de Minas Gerais, que se mudavam para a capital do estado em busca de empregos com melhor remuneração e maior acesso a recursos públicos básicos, como saúde e educação.

O autorreconhecimento em espaços hierárquicos nas relações sociais e econômicas ilude a nós brasileiros com a sensação de pertencimento ao mundo ocidental, desenvolvido dentro dos critérios capitalistas e neoliberais. Rejeitamos os vizinhos latino-americanos trabalhadores, descendentes de indígenas e de africanos, tratando-os como invasores de nosso espaço. Relegamos a eles os estereótipos da marginalidade; a aporofobia¹³, unida a um profundo preconceito racial, é a lente com a qual enxergamos essas pessoas. Entretanto, somos nós as vítimas dessa mesma aporofobia quando são estabelecidos critérios rígidos para entrarmos na Europa e nos Estados Unidos da América e quando, dentro desses lugares, somos alcunhados de *sudacas*¹⁴ e *chicanos*¹⁵, e transfigurados em potenciais terroristas e criminosos.

Formas parecidas de rejeição social e conseqüente marginalização ocorrem também em recortes mais reduzidos. Migrantes do Nordeste brasileiro são historicamente discriminados nas regiões Sudeste e Sul, destinos finais comuns de seu movimento espacial. A rejeição desse grupo está atrelada ao preconceito, recorrente no senso comum, de que o Nordeste do Brasil é uma região subdesenvolvida e sua população, conseqüentemente, é composta por gente pobre, violenta e inculta.

Os pequenos agricultores do interior de Minas Gerais também são vítimas de marginalização quando adentram os grandes centros urbanos. São recorrentes os estereótipos destinados a esses sujeitos, tidos como pessoas de pouca inteligência e incompetência laboral, além da marca de uma personalidade brutalizada e rude.

Por fim, em uma leitura ainda mais microespacial, os habitantes de bairros periféricos e favelas dentro de grandes cidades também têm limitada sua circulação nas áreas ditas nobres e centrais. São observados com desconfiança pelos circundantes, sofrem constantemente abordagens violentas e desrespeitosas por parte das forças policiais e não se sentem pertencentes e ocupantes daquilo que a cidade pode oferecer em sua completude. É comum em Belo Horizonte escutarmos essas pessoas se referirem ao

¹³ Aporofobia é um conceito que denomina o medo, ódio, repulsa e rejeição a pessoas pobres e foi proposto pela filósofa espanhola Adela Cortina. CORTINA, Adela. **Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia.** Barcelona, España: Paidós, 2017.

¹⁴ *Sudaca* é um termo pejorativo utilizado na Espanha para se referir aos imigrantes sul americanos. Tem origem na palavra *Sudamerica* (América do Sul, em espanhol).

¹⁵ O termo *Chicano* tem origem no acrônimo da pronúncia em espanhol do adjetivo pátrio “mexicano” e é utilizado pejorativamente nos Estados Unidos da América para se referir aos imigrantes latino-americanos, generalizados indiscriminadamente como mexicanos.

centro da cidade como “a cidade” ou até “Belo Horizonte”, como se tratasse de um local estrangeiro, de um outro domínio municipal.

Por outro lado, o produto do trabalho do nordestino, do haitiano, da família rural e dos habitantes de periferia circula livremente nos espaços que rejeitam essas pessoas. A aporofobia desumaniza os sujeitos e confere limites para sua circulação espacial, mas ela não possui o menor efeito sobre a circulação de produtos e serviços capitalizáveis. Essa forma de discriminação torna mulheres e homens menos valiosos do que os objetos que eles produzem.

Partindo da profunda vivência dos fluxos migratórios e deslocamentos espaciais que são marcas dos sujeitos da EJA em Belo Horizonte, esse capítulo surge com a proposta pedagógica de humanização de conceitos como migração (movimento de quem se desloca entre diferentes regiões), emigração (movimento de quem deixa determinado local) e imigração (movimento de chegada a um lugar estrangeiro). A superação da reificação conceitual só é possível em um contexto em que a experiência da/o educanda/o seja tratada como produtora de saberes e como agência histórica. Propomos um enfoque na problematização das relações entre os agentes sociais que produzem o território urbano, levando em consideração que a cidade, como constata Milton Santos¹⁶, “reúne pessoas das mais diversas origens, dos mais diversos níveis de instrução, de riqueza, de entendimento”. Essa diversidade produz inúmeras interpretações do global, do local e do outro, dado que, ainda de acordo com Santos, “a vizinhança obriga as pessoas a se compararem e a se perguntarem sobre as suas diferenças, sejam elas próximas ou distantes”.

Zygmunt Bauman, em sua obra “Estranhos à Nossa Porta”, aborda a questão da migração, nas primeiras décadas do século XXI, como um processo marcado pela indiferença e pelo ódio aos recém-chegados à comunidade europeia. Os confrontos no Iraque e na Síria produzidos, em grande medida, pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), tendo como desdobramento o surgimento do chamado Estado Islâmico, não produziam sentimentos de remorsos e de compaixão. O outro, ora visto como estorvo a ser removido, ora visto como uma ameaça, é, antes de tudo, alguém que perdeu, aos olhos dos europeus, sua humanidade, seus direitos fundamentais, parâmetro até pouco tempo de civilidade e cultura.

¹⁶ SEABRA, Odette; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José Corrêa. **Território e Sociedade: Entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 60.

Enquanto escrevo estas palavras, outra tragédia – nascida da indiferença insensível e da cegueira moral – está à espreita, pronta para o ataque. Acumulam-se os sinais de que a opinião pública, em conluio com a mídia ávida por audiência, está se aproximando de modo gradual, porém inexorável, do ponto de “fadiga da tragédia dos refugiados”. Crianças afogadas, muros apressadamente erguidos, cerca de arame farpado, campos de concentração superlotados e competindo entre si para acrescentar o insulto de tratarem os migrantes como batatas quentes às injúrias do exílio, de escapara por pouco dos perigos enervantes da viagem rumo à segurança – todas essas ofensas morais são cada vez menos notícias e aparecem com menor frequência “no noticiário”. Infelizmente, **o destino dos choques de transformar-se na rotina tediosa de normalidade – e o dos pânicos é desgastar-se e desaparecer de vista e das consciências, envoltos no véu do esquecimento** (BAUMAN, 2017, p.8. Grifo nosso).

A falta de sensibilidade é uma forma de os seres humanos não se comprometerem com uma realidade por eles mesmos produzida. Estar alheio é uma forma de não se responsabilizar pelas políticas exteriores exercidas pela comunidade europeia.

O que tem acontecido nos últimos anos, contudo, é um enorme salto no contingente de refugiados e pessoas em busca de asilo, acrescido, ao volume total de migrantes que já batiam às portas da Europa; esse salto foi causado pelo número crescente de Estados “afundando”, ou já submersos ou – para todos os fins e propósitos – de territórios sem Estados, e portanto também sem leis, palco de intermináveis guerras tribais e sectárias, assassinatos em massas e de um banditismo permanente do tipo salve-se quem puder. Em grande medida, **trata-se de um dano colateral produzido pelas expedições militares ao Afeganistão e ao Iraque, fatalmente mal avaliados, mal conduzidas e calamitosas**. Elas terminaram com a substituição dos regimes ditatoriais pelo teatro sempre aberto da desordem e num frenesi de violência – **ajudado e instigado pelo comércio global de armas, livre de controle e alimentado por uma indústria armamentista ávida por lucros, e com o apoio tácito** (embora, com muita frequência, orgulhosamente exibida em público nas feiras internacionais de armas) **de governos ansiosos por aumentar seu PIB** (BAUMAN, 2017, p.13. Grifo nosso).

A indiferença às condições de vida dos imigrantes que têm se refugiado na Europa nas últimas décadas é uma maneira de o cidadão europeu não se implicar com as expedições militares no Afeganistão e no Iraque, bem como não se responsabilizar pelas ingerências às soberanias e autodeterminação dos povos. O autor nos chama a atenção ainda para dois aspectos importantes: o peso da indústria armamentista na composição do PIB e seu lugar ocupado no comércio internacional. De qualquer forma, não é fácil para os europeus reconhecerem que os refugiados resultam de decisões políticas próprias do mundo globalizado em que a Comunidade Europeia exerce, junto com os Estados Unidos, Japão e China, a hegemonia política e econômica.

O ódio ao imigrante refugiado constitui outra face da moeda. Em sua fase neoliberal, os Estados Nacionais vêm cada vez mais, se desobrigando de criar uma sociedade marcada pelo bem-estar. Com efeito, uma parcela expressiva da sociedade tem sido excluída de bens e serviços até pouco tempo assegurados aos cidadãos europeus. Bauman observa que a chegada dos refugiados tem contribuído para que grupos empobrecidos se sintam psicologicamente em situação confortável, que há pessoas em situação piores, degradadas social e economicamente.

Para os indesejáveis que suspeitam ter chegado ao fundo do poço, a descoberta de outro fundo abaixo daquele em que eles próprios foram lançados é um evento de lavar a alma, que redime sua dignidade humana e recupera o que tenha sobrado de autoestima. **A chegada de uma massa de migrantes sem teto, privados de direitos humanos não apenas na prática, mas também na letra da lei,** cria a (rara) chance de um evento assim. Isso ajuda muito a explicar a coincidência da recente **migração em massas com o crescente sucesso de xenofobia, do racismo e da variedade de chauvinista de nacionalista; e o sucesso eleitoral ao mesmo tempo espantoso e inédito, de partidos e movimentos xenofóbicos, racistas e chauvinistas, e de seus belicosos líderes.** A Frente Nacional, liderada por Marine Le Pen, obtém votos sobretudo entre as camadas da base da sociedade francesa, deserdadas, discriminadas, empobrecidas e com medo de exclusão, induzindo seu apoio à palavra de ordem, explicitamente declarada ou tacitamente presumida, **“A França para os franceses”** (BAUMAN, 2017, p.18. Grifo nosso).

O Brasil vive, nos últimos anos, situações análogas às descritas por Bauman. Em primeiro lugar, porque temos assistido a chegadas de refugiados da Ve-

nezuela e do Haiti, dois países marcados, cada qual a sua maneira, por crises políticas e econômicas sem precedentes. Como as/os estudantes têm percebido esse movimento migratório? Quais semelhanças e diferenças existem entre a vinda desses migrantes para o Brasil e os processos de êxodo rural pelas/os estudantes da EJA? O que sabem sobre o Haiti e sobre a Venezuela? Que processos políticos e econômicos têm, nas últimas décadas, vivido esses países? Quais fatores têm contribuído para a “expulsão” de venezuelanos e haitianos para o Brasil?

3.2.2 O multiculturalismo como uma possibilidade pedagógica na EJA

O multiculturalismo constitui o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, conjuntura posta, que não pode ser ignorada (MOREIRA, 2001). O desafio educacional é respeitar as identidades e não homogeneizar os sujeitos, valorizando as diferenças. Assim, Freire (1988) corrobora afirmando que o respeito à identidade, à autonomia, e a valorização das experiências prévias vividas pelas/os educandas/os é que darão significado real à aprendizagem na escola, libertando o homem do determinismo.

Para Santos (2006) as diferenças e semelhanças são usadas para agrupar e hierarquizar grupos sociais, assim o autor considera que essa classificação deve garantir aos sujeitos o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e da mesma forma, o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Identificar as necessidades e anseios das camadas populares e dar a elas visibilidade nas escolas é uma forma de garantir o direito à igualdade e à diferença, na perspectiva de Santos.

McLaren (1997) destaca que apesar da integração multiétnica, multirracial e multicultural não ser exclusiva do trabalho escolar, as instituições de ensino são espaços privilegiados dessa integração. Ao ser inserido em uma educação multicultural, a/o educanda/o se familiariza com outras realizações intelectuais, artísticas, religiosas, morais etc. que muitas vezes não são as formas de cultura dominantes, enriquecendo suas vivências e se abrindo para o pluralismo.

Contrariando essa integração entre culturas não dominantes, percebemos que nossas escolas são embasadas em valores e conhecimentos eurocêntricos, parciais, que trazem a cultura ocidental como universal. “O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural” (CANDAUI, 2002, p. 133).

O multiculturalismo tem sua gênese a partir de lutas de grupos sociais subalternizados e marginalizados pela elite hegemônica, buscando reconhecimento e valorização dos sujeitos socio-culturais que compõem grupos minoritários. A significância dessas lutas, antes restritas a grupos sociais minoritários, adentra o ambiente escolar objetivando romper com o daltonismo cultural que se caracteriza pelo não reconhecimento da diversidade cultural existente entre os diversos grupos sociais em múltiplas situações (LAMEGO e SANTOS, 2019, p.11).

Romper com esse daltonismo cultural, que torna as diferentes culturas invisíveis requer debate e diálogo nas escolas. Para Candau (2002) o debate multicultural coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, resistiram e continuam afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa condição de relações de poder desarmônica, de submissão e acentuada exclusão.

McLaren (1997) considera que a crítica pós-moderna, apesar de seus limites para a construção de uma política emancipatória, pode oferecer às/aos educadoras/es um meio de problematização da questão da diferença e da diversidade, aprofundando os debates já existentes sobre o multiculturalismo, a pedagogia e a transformação social.

E para que o debate se aprofunde, as/os educadoras/es, no exercício da prática pedagógica, devem escutar as/os educandas/os, buscando compreender as forças de atração e repulsão que os levaram a migrar de cidade, estado ou país. Identificar seus anseios com relação à escola e extrair da diferença cultural a possibilidade para o intercâmbio e a valorização dos diferentes saberes. Dar significado ao ensino é buscar romper com as perversidades sistêmicas, emancipando os sujeitos.

Santos (2006) considera que a globalização se impõe para grande parte da humanidade como uma fábrica de perversidades, que tem relação com a adesão desenfreada a comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. O combate às formas perversas de opressão, que exprime as desigualdades sociais é trabalho constante de muitas/os professoras/res.

Vamos apresentar, a seguir, um relato de um bolsista do projeto de extensão que precedeu a escrita desse caderno. Trata-se de um jovem, estudante de História, na Universidade Federal de Minas Gerais, que realizou um estágio supervisionado na Escola Municipal Francisca Alves, sendo surpreendido por um projeto que transformou o Haiti em objeto de estudo.

3.3 Relato de Experiência– Projeto Haiti

No primeiro semestre de 2018, cursava a disciplina de “Prática de História/ Estágio V”, em fase final de minha graduação em licenciatura em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Meu processo de formação iniciara-se em 2014, quando saí da bucólica cidade de São João Evangelista, no interior de Minas Gerais, para encarar a grande capital mineira e experimentar um deslocamento que transformaria minha relação com as pessoas, com o conhecimento e com os espaços por onde circularia.

Para o estágio, procurei pelo professor de História na Escola Municipal Francisca Alves, localizada no bairro Santa Terezinha (regional Pampulha). O professor Maurílio José Amaral Assis me recebeu de braços abertos na escola, me levando para a sala de aula e me contando com empolgação sobre suas propostas de trabalho com as turmas de adolescentes do Ensino Fundamental II.

Músico e escritor, a sensibilidade do Maurílio para a cultura de suas/seus alunas/os estava presente em seu trabalho. Suas aulas eram espaços do violão, dos trabalhos de colagem e desenho e da leitura crítica de textos de jornais e revistas. Fui atraído, logo no primeiro dia de estágio, pela pergunta de um aluno: “professor, hoje é História ou é Haiti?”. Assim fui apresentado ao trabalho desenvolvido pelo Maurílio com seus alunos, o “Projeto Haiti”, que busca relacionar as condições socioeconômicas dos imigrantes haitianos nos centros urbanos brasileiros com a dos alunos do Ensino Fundamental.

O projeto baseava-se na correlação entre a realidade social dos imigrantes haitianos com a dos próprios adolescentes, habitantes de bairros periféricos empobrecidos e marginalizados da região da Pampulha. Maurílio teve a percepção de que aquele era um tema pertinente, que possibilitava a autonomia reflexiva das/os discentes e estimulava suas atuações como sujeitos de suas histórias.

O pontapé inicial do “Projeto Haiti” foi a seguinte crônica, escrita pelo professor quando sensibilizado pelas questões migratórias:

Joel corre aflito. Só pensava em sua família. Por todos os lugares que olhava era só destruição. Como que pelo instinto, ainda lembrava do quarteirão de sua casa. De longe reconheceu os destroços que fora a sua casa. Desesperado procura nos meios dos destroços alguém vivo. Eram 250.000 mortos e mais de um milhão de desabrigados. Um mundo em ruínas.

O Haiti era poeira, pedras e sofrimento. Suas praias quentes, outrora, para entrar, agora porto para outras culturas. Joel vai atrás da vida no Brasil.

O calor do país que ainda espera o futuro é o presente para Joel. Entre os carros e a fumaça do horizonte poluído, ele chega a BH dos mineiros. São diferentes os tipos, os cheiros, os lugares e as falas. Ele se reconhece nos lugares de trabalho. Parte de um mundo em espelhos. Lá vivem seu povo. Estão nos lava-jatos, nas lanchonetes dos Subways, nos McDonalds ou nas construções verticalizadas. Joel deixou Porto do Príncipe sem memória e a reconstrói no Brasil. Trouxe sonhos e esperança aos desatinos mineiros. (Amaral, 2016, haitianos)

A crônica procura demonstrar os percalços dos haitianos por uma vida digna. O personagem Joel é um imigrante haitiano, mas poderia ser um jovem negro brasileiro.

A migração dos haitianos para Belo Horizonte teve início em 2010, avançando até uma comunidade desses sujeitos se consolidarem na cidade. Apesar de algumas medidas tomadas pelo governo e do apoio da sociedade civil organizada, a falta de instrumentos legais de uma política migratória adequada faz com que a chegada desses imigrantes se transforme em uma situação peculiar, que coloca desafios para a sociedade como um todo. Os haitianos que chegam ao Brasil são pessoas predominantemente jovens, com idades entre 20 a 39 anos, e, em sua maioria, com o nível de escolarização equivalente ao Ensino Fundamental incompleto. Apesar de ser uma ficção, a crônica é inspirada em histórias e experiências reais dos haitianos.



Figura 3.2 – Mural de atividades elaboradas pelas/os alunas/os que participaram do “Projeto Haiti”

De avião, 10 horas de voo separam Porto do Príncipe, capital do Haiti, de Belo Horizonte. No entanto, sem visto para entrar no Brasil e dinheiro para comprar passagem aérea, os imigrantes precisam se submeter a rotas degradantes. A trajetória de um aluno negro da escola pública também é cheia de obstáculos, aos quais não se dá a devida atenção na construção do currículo escolar e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Dessa forma, os estudantes periféricos de escolas públicas encontram dificuldades para obter acesso a uma educação democrática e promotora da igualdade social. A percepção sobre as questões migratórias foi aguçada quando Maurílio entrou em uma lanchonete da franquia *Subway* e se deparou com vários trabalhadores haitianos. Dialogando com uma das trabalhadoras, o professor descobriu que ela era fluente em cinco idiomas: francês, créole, espanhol, inglês e português. Esse contato despertou indagações em Maurílio: com toda sua carga de saberes e sua memória, os haitianos ainda estavam relegados a empregos desvalorizados, a salários precarizados e ao preconceito racial por parte dos brasileiros.

Além disso, as movimentações diaspóricas dos haitianos renovaram no Brasil medos que nos remetem ao período escravista, em fins do século XVIII, quando Toussaint L'Ouverture liderou, na colônia de São Domingos, uma revolta dos negros escravizados, tornando o Haiti a primeira nação independente da América Latina. Assim como na virada do século XVIII, criou-se o receio (e consequentes reações das elites e do poder público) de uma possível insurreição revolucionária negra no Brasil, a chegada dos nossos contemporâneos haitianos se torna pretexto para discursos alarmistas.

Alastraram-se falsas ideias de que os imigrantes “roubariam os empregos já escassos dos brasileiros” e de que eles somariam para os índices de criminalidade. É o que ocorre muitas vezes com as/os alunas/os da escola pública. Todos têm uma história de vida e que em parte não é levada em conta pelas políticas de educação e nos currículos escolares.

Partindo da realidade social que aflige a população haitiana em Belo Horizonte, surgiu o interesse de propor às/aos estudantes uma reflexão paralela e comparada entre suas próprias histórias de vida e percursos escolares e as experiências dos recém-chegados na cidade. Por meio do ensino da história do Haiti e da discussão sobre a situação dos haitianos e imigrantes no Brasil, o projeto situa os haitianos e as/os estudantes como sujeitos que, aparentemente distanciados entre si, são, na verdade, bastante próximos. Próximos devido às trajetórias de vida, à identidade racial que compartilham e às dificuldades de mobilidade nos espaços impostas por barreiras invisíveis.

O “Projeto Haiti” tensiona a visão da pobreza e da marginalização em sua complexidade, construindo, em conjunto com as/os estudantes, saberes relacionados à sua existência e à sua busca pelo direito à cidade.

3.4 Sequência Didática

Prezada professora e prezado professor,

Essa sequência didática tem por objetivo, por meio da temática “Migração e discriminação social”, apresentar possibilidades de trabalho com os diversos componentes curriculares, numa perspectiva que seja reflexiva e que possibilite à/ao estudante repensar as construções sociais perpetuadas ao longo da história e que se constituíram como justificativas para a segregação social de muitos, denominados contraditoriamente de “minorias”.

Apesar de apresentarmos o componente curricular para cada parte da sequência, a ideia é que esse seja um trabalho interdisciplinar, que contemple possibilidades de diálogo entre eles.

Para a realização dessa sequência didática será necessário o uso de mapas, de computador, de caixa de som, de data show e de internet para reproduzir as músicas e os documentários sugeridos para o trabalho dessa sequência.

1º momento

Sensibilização para a temática

Área do conhecimento– História, Geografia e Língua Portuguesa

Estimativa de tempo– 1 dia letivo

Professora/or, sugerimos que para esse momento a sala seja organizada em roda. Insira o assunto lendo o caso “O que é que a Baiana tem?”. Deixe que as/os estudantes falem sobre suas percepções a partir do texto, e expressem seus sentimentos, aproximações com a personagem, enfim, estimule-as/os a dizerem sobre as impressões que tiveram da história desse texto.

Em seguida, faça as seguintes perguntas às/aos estudantes: “Quem é natural de Belo Horizonte? Quem veio de outras cidades ou estados para Belo Horizonte?”, “O que sentiram ou sentem estando fora de suas cidades natais?”.

Após essa sondagem, faça um quadro com o nome de cada estudante que migrou para BH, registrando de onde ela/ele veio (cidade e estado).

Aproveite para questionar se as/os estudantes sabem que nome se dá ao processo de sair de uma cidade, estado ou país para outro ou de sair de seu “espaço natal” para outro lugar.

Ainda com a turma organizada em roda, a/o professora/or deverá perguntar às/aos alunas/os que vieram de outras regiões, quais os motivos que as/os levaram a sair de sua cidade e vir morar em BH.

Se a turma já estiver em um nível mais avançado de escrita, poderá escrever um texto, do gênero relato, contando sua história de transição, seus desafios e conquistas.

Finalizar o primeiro encontro com um vídeo de 8 minutos.

QRCode 3.3



Assistir ao documentário “Êxodo Rural – Sociologia” (QRCode 3.3) <<https://www.youtube.com/watch?v=f2-0exkJtes>>

Dialogar sobre o conceito de êxodo rural, suas causas e suas consequências.

2º momento

Migração, política e desigualdade social

Área do conhecimento– História, Geografia e Língua Portuguesa

Estimativa de tempo– 1 dia letivo

QRCode 3.4



Apresente às/aos estudantes a música “Migração”, de Jair Rodrigues e Gonzaguinha. (QRCode 3.4)

Após ouvirem, entregar a letra da música para as/os alunas/os e tocá-la novamente, pedindo que tentem acompanhar lendo a letra. Após esse momento, organizá-las/os em pequenos grupos (de até quatro pessoas) e pedir que reflitam sobre o que há em comum na letra da música e no processo de migração pelo qual algumas/uns das/os alunas/os passaram. Se a turma estiver num nível mais avançado de escrita, sugerir que façam o registro.

Após esse momento, colocar a turma em roda e socializar os apontamentos feitos. Perguntar: “O que esperavam ao chegar em uma cidade grande como Belo Horizonte e o que encontraram?”, “O que significa chegar a um lugar novo?”, “O que muda?”, “Como foi a recepção na sua chegada?” Às/Aos que são de naturalidade de Belo Horizonte, perguntar: “O que sentem

quando veem pessoas de outros lugares ocupando cargos de trabalho e você ou alguém bem próximo está sem emprego?”.

Durante o processo de escuta, fazer questionamentos às/aos alunas/os, aguçando-as/os a pensarem sobre quais são os cargos de trabalho que essas pessoas costumam ocupar, onde vão morar, se a vida melhora mesmo quando se vai para uma cidade grande, se é possível voltar para casa quando “as coisas não saem como esperado”.

3º momento

Migração, política e desigualdade social

Área do conhecimento– História, Geografia e Língua Portuguesa

Estimativa de tempo– 2 dias letivos

Professora/or, faça um apanhado de tudo o que foi discutido sobre migração, sistematizando conceitos básicos como migração, emigração e imigração, tomando como referência o processo de êxodo rural brasileiro a partir de meados do século XX.

Em seguida, apresente às/aos estudantes o poema “Açúcar”, de Ferreira Gullar, (QRCode 3.5) disponível em <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/ferreira-gullar-o-acucar/>.

Exibir o documentário “Quadra Fechada, de José Roberto Novaes”, (QRCode 3.6) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfmhyDjbxm8>.

Dialogar com as/os estudantes, questionando-as/os sobre o que pensam sobre o que está explicitado no poema e, também, sobre o que foi exibido no documentário que destaca a questão das desigualdades sociais enfrentadas por trabalhadores dos canaviais, donos de usina e moradores das regiões mais ricas de uma cidade, como o bairro de Ipanema, no Rio de Janeiro. Nesse diálogo levante questões chave tais como: “Qual é a remuneração de um cortador de cana?”, “Quais são suas condições de trabalho?”, “A remuneração dos cortadores é suficiente para sobreviver?”, “Que estratégias esses trabalhadores utilizaram para receber uma remuneração mais justa por seu trabalho?”.

Exibir a reportagem “Os filhos do coronel” (QRCode 3.7), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=o9kRyjZnY30>.

QRCode 3.5



QRCode 3.6



QRCode 3.7



QRCode 3.8



Debater com a turma sobre o peso da indústria da seca no Nordeste e suas implicações no processo de migração no Brasil.

Apresentar a música “Asa Branca”, composta por Luís Gonzaga, o “Rei do Baião”, e abordar a seca como o nexos causal do processo migratório. Procure examinar os aspectos fundiários na história do Nordeste.

Luís Gonzaga, Asa Branca:

<https://www.youtube.com/watch?v=zsFSHg2hxbc>

Área do Conhecimento– Matemática.

Estimativa de Tempo– 1 dia letivo (3 horas-aula)

Retomar as discussões sobre o documentário “Quadra Fechada” trabalhado anteriormente. Apresentar o infográfico (QRCode 3.9) “Quem é o trabalhador escravo contemporâneo”, disponível na página: <http://trabalhonacana.escravonempensar.org.br/migrantes-da-cana/>.

A partir desse dados, levantar as seguintes questões com as/os alunas/os: “De quais regiões provém o maior número de trabalhadores em condições de escravidão?”, “Em quais setores há o maior número de trabalhadores nessas condições?”.

Em seguida, apresentar os dados do infográfico (QRCode 3.10) “Cadeia Produtiva” disponível em: <http://trabalhonacana.escravonempensar.org.br/cadeia-produtiva/>. Discutir esses dados comparando-os com as condições de trabalho dos trabalhadores que atuam na colheita da cana de açúcar. Nesse momento, é importante ligar essas discussões com os apontamentos levantados na aula anterior.

4º momento

Migração e construção dos grandes centros

Área do conhecimento– História, Geografia e Língua Portuguesa

Estimativa de tempo– 2 dias letivos

Retomar a música “Cidadão”, interpretada por Zé Geraldo e sugerida no capítulo 1. Dar a cada aluna/o, uma folha com a música e pedir que a

QRCode 3.9



QRCode 3.10



ouçam e vejam se se identificam com o que ela traz. Questionar: “O que significa a palavra cidadão?”, “Por que a música possui esse título?”. Destacar a importância dos nordestinos na construção de Brasília e de São Paulo e os preconceitos por que passam esses grupos sociais. Sistematizar, por meio de uma aula expositiva dialogada, conceitos de xenofobia, chauvinismo e racismo.

5º momento

Agroecologia como oportunidade de desenvolvimento econômico e social

Área do Conhecimento– Geografia e Ciências da Natureza

Estimativa de Tempo– 1 dia letivo (3 horas-aula)

Em círculo, levantar quais eram os alimentos que haviam tipicamente na região em que viveram antes de chegar em Belo Horizonte. Nessa discussão, procure saber se alguém trabalhava no campo e quais alimentos produziam lá.

A partir dos dados levantados pelas/os alunas/os, procure identificar a origem desses alimentos, por meio de sites de pesquisas. Utilizando-se de um mapa, as/os estudantes irão colocar etiquetas, com os nomes dos principais alimentos levantados na discussão, na região de origem. A partir das regiões encontradas, procure sistematizar o tipo de bioma, características de sua vegetação e clima predominante.

Exibição do vídeo “Agroecologia no semiárido” (QRCode 3.11) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Fw7IRFrSH4Y>.

Apresentação do infográfico (QRCode 3.12) “Da Terra ao prato” e do “Mapa Brasileiro dos Agrotóxicos”, disponível no site <http://www.observatoriosocial.org.br/er17/veneno-mesa.html>.

A partir do vídeo e do infográfico, levantar questões como: “Qual é a importância do plantio das plantas típicas de uma região?”, “Quais são as tecnologias utilizadas para a irrigação das plantações no semiárido?”, “Como a agroecologia pode beneficiar a população dessas regiões, bem como a população em geral?”.

Ao final dessa atividade solicitem que as/os alunas/os comparem a si-

QRCode 3.11



QRCode 3.12



tuação das famílias, exibida no documentário “Os filhos do Coronel” e no vídeo “Agroecologia no Semiárido”. Que impressões são levantadas nas duas situações? Como o estímulo da agricultura familiar pode contribuir para a diminuição das desigualdades da população do campo? Como isso influencia na população das cidades?

Referências

- ALBURQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.n. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, 2002, v. 23, n. 79, p. 125-161.
- CORTINA, Adela. **Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia**. Barcelona: Paidós, 2017.
- COSTA A. **Um luto impossível: efeitos de trauma em imigrações** In: ROSA, M. D.; CARIGNATO, T. T.; ALENCAR, S. L. (Orgs.). Política e Desejo: desafios e perspectivas no campo da imigração e refúgio. São Paulo: Ed. Max Limonad, 2013.
- DUTRA, Cristiane Feldmann. **Além do Haiti: uma Análise da imigração haitiana para o Brasil**. Saraiva: São Paulo, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LAMEGO, C. R. S.; SANTOS, M. C. F. **Formação de Professores e Educação Intercultural: Concepções e Práticas de Licenciandos sobre Diversidade Cultural na Educação Básica**. *Revista Contexto & Educação*, v. 34, n. 108, 2019, p. 9-25.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 1997. Disponível em: <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2097>. Acesso em set. de 2020.
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores**. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: Papyrus, 2001, p. 117-146.

NOVAES, Regina. **Mal-estar, medo e mortes entre jovens das periferias e favelas**. Interesse Nacional, ano 7, n. 27, out./dez. de **2014**, São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEABRA, Odette; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José Corrêa. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 60.

ELABORAÇÃO DO CADERNO



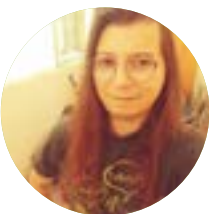
Adelson França Jr

Professor da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, desde 2007. Professor no curso de Pedagogia da *Universidade do Estado de Minas Gerais* (UEMG) – Unidade Ibitaré. Possui Graduação em Pedagogia (UEMG), Especialização em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestrado em Educação (UFMG). Tem como principal campo de interesse de pesquisa e atuação a questão das/os jovens (sobretudo adolescentes) da EJA.



Adriana Cristina Souza Leite

Licenciada em Ciências Biológicas (2004) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestrado em Educação (2007) pela mesma instituição, no qual se investigou o ensino de Ciências na EJA. Trabalhou como professora de Ciências e Biologia entre 2005 e 2016 na Rede Estadual de Educação e na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).



Ariel Boaz Costa e Silva

Professor de História na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, desde 2019. Graduado em História na modalidade Licenciatura pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH)- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Graduando em História na modalidade Bacharelado também pela FAFICH-UFMG. Tem como campo de interesse acadêmico a relação entre musicologia e ensino de História, principalmente na EJA.

**Carolina S. Gessner de Castro**

Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFMG e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

**Chrisley Soares Felix**

Pedagoga, Doutoranda em Estudo das Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pesquisadora na área de Alfabetização e letramento. Professora de ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação em Educação. Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Formadora em cursos direcionados a professores e gestores da educação básica (incluindo EJA).

**Daiana Maria da Silva**

Professora de História nas redes municipais de Educação de Belo Horizonte e Betim. Especialista em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestra em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Pesquisa formação de professoras/es, e relações de gênero e étnico-raciais na Educação e no mundo do trabalho.

**Edenilce A. Neves**

Professora de Geografia na Educação Básica na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Licenciatura de Geografia no Instituto de Geociências (IGC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**Fabrícia Fátima de Sousa**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, atua na Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

**Frank de Paula Ribeiro**

Antropólogo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Analista de Política Pública da Prefeitura de Belo Horizonte. Mestre em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP). Especialista em formação de professores. Tutor do “Projeto Veredas” e “Projovem Urbano”. Coordenador do Projeto Sociocultural “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz”.

**Heli Sabino de Oliveira**

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integrante da linha de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do PROMESTRE/FaE/UFMG. Coordenador do projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada em produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos”, que culminou com a construção da “Coleção EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras”. Durante 26 anos, trabalhou na Educação Básica, sendo que por 21 anos atuou como professor de História da Rede Municipal de Belo Horizonte (1995-2016), período em que atuou na Educação de Jovens e Adultos (exercendo a função de professor, coordenador pedagógico e integrante de equipe de acompanhamento pedagógico das Diretorias de Educação das Regionais Norte e Nordeste). Possui Mestrado e Doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG).



Juliana Danielle dos Reis Pereira

Pedagoga pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/CBH. Mestra em Educação Tecnológica pelo MET/ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG, com ênfase em Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação. Professora alfabetizadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Belo Horizonte –MG



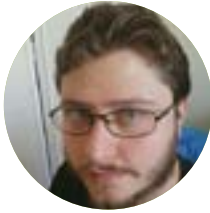
Júlio César Virgínio da Costa

Professor efetivo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) lotado no Centro Pedagógico. Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH), (1997), Doutorado em Educação pela UFMG (2016) e Mestrado em Educação pela UFMG (2007). Também possui especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG)/ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), (1999); especialização em História do Brasil Contemporâneo pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), (2003) e especialização em História e Cultura Afro-Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), (2012). Membro do Conselho Editorial da Revista Eletrônica Interlocação (ISSN 2175-4438). Membro do LABEPEH - Laboratório de Estudos e Pesquisa no Ensino de História (CP/FaE/UFMG).



Laura Augusta Palhares

Graduação em Licenciatura plena em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019; Graduanda no Bacharelado em História. Professora na Rede Estadual de Minas Gerais. Experiência em preservação patrimonial.



Marcial de Carvalho Junior

Formado em História. Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atual na continuidade de estudos para História-Bacharelado. Professor de História do Cursinho Popular na Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes, pelo “Projeto Escola Aberta”, da Secretaria Municipal de Educação. Extensionista do Projeto “Lendo mundo, Lendo palavras”, desde 2018.



Maria José Batista Pinto Flores

Professora Adjunta-A da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FaE)-UFMG (2014) no Programa de doutorado Latino Americano: políticas públicas e profissão docente. Mestre em Educação (2006) e graduada em Pedagogia (2001) pela FaE-UFMG, especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-MG), 2009. Atua como docente do Ensino Superior lecionando: Teorias e Práticas Pedagógicas, Didática do Ensino Superior, Didática na licenciatura, Metodologias de Ensino a Distância, Análise da Prática pedagógica. Diretora de Inovação e Metodologia no Ensino (2018- atual) da PROGRAD/UFMG. Pesquisadora do GAME- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação, da UFMG, e do LEPED-UFRJ- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. Pesquisa sobre pedagogia e docência na Educação Básica e Superior com interesse sobre: teorias pedagógicas, avaliação, processos de ensino- aprendizagem, práticas pedagógicas, pedagogia universitária, desenvolvimento profissional docente e atuação de pedagogas(os) nas instituições de Educação Básica e Superior.

**Nayara Silva de Carie**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2015. Doutorado Sanduíche pela Universidade de Bologna- Itália (2013/2014). Mestre em Educação pela UFMG (2008). Possui Licenciatura (2002) e Bacharelado (2004) em História, pela UFMG. Atualmente, é professora no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua como professora de Fundamentos e Metodologias do Ensino e Estágio em História nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em História e Educação do Campo.

**Sâmella Silva de Andrade**

Licenciada em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), formada em técnica em eletrônica (2013) pela Escola Politécnica de Minas Gerais. Experiência em projetos educacionais em sala (presencial e virtual) e laboratório.

**Sirlene Ribeiro**

Pedagoga. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte. Especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG). Especialista em Ensino de Ciências pelo Laseb/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro da equipe do Projeto Sociocultural “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz”.

A coleção “EJA lendo o mundo, lendo palavras” é composta por Cadernos Pedagógicos, elaborados por professoras/es da Educação de Jovens e Adultos que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Colaboraram também estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professoras/es universitárias/os da UFMG, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Cada Caderno registra pelo menos duas idiosincrasias: 1) divisão em três ou quatro capítulos, subdividindo-se, cada qual, em quatro seções; 2) cada seção é escrita por meio de quatro tipos de narrativas distintas:

- a) um “Causo Pedagógico”, ou seja, uma crônica que abre o capítulo, por meio de uma situação problema;
- b) uma “Escrita Acadêmica”, que busca sistematizar e aprofundar os principais conceitos e categorias desenvolvidos no capítulo;
- c) um “Relato de Experiência” de uma/um educadora/or ou de jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas da UFMG que participaram do projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”;
- d) uma “Sequência Didática”, com sugestão de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Cumprе sublinhar que os quatro tipos textuais que compõem a estrutura destes Cadernos procuram indagar sobre a vida, sobre os sujeitos, suas histórias, suas culturas e suas experiências. De certa forma, representa uma educação que provoca tais sujeitos.

Assim, esta coleção celebra, sob muitos aspectos, os ideais de Paulo Freire, que propunha que a leitura da palavra não fosse dissociada da leitura de mundo. Dessa forma, este trabalho pretende se constituir em uma proposta pedagógica transformadora e cidadã, colocando em xeque hierarquias e interesses que sustentam injustiças e desigualdades sociais.

Boa leitura!