

## EDUCAÇÃO POPULAR E NARRATIVAS EM ESPAÇOS URBANOS

Saint Clair Marques da Silva

[saintmsilva@gmail.com](mailto:saintmsilva@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/9684363305930434>

**RESUMO:** A temática do artigo é centrada nas possibilidades de trabalho pedagógico e social que considerem as interações entre a educação popular ambiental e os narradores de comunidades locais. Seu *locus* principal é o baixo curso da Bacia Hidrográfica do Ribeirão Onça, no centro-norte de Belo Horizonte. Seu argumento central reside nas potencialidades da história oral de vida com recorte temático para a elaboração de trabalhos pedagógicos e levantamento da história local. Suas fontes consideram documentos oficiais e análises de diversos autores relativos a meio ambiente, currículo escolar, memória e educação popular ambiental. Apresenta ainda outra fonte: depoimentos de moradores e lideranças que se empenham em lutas e conquistas sociais e que, desde os anos 1980, vivenciam suas experiências em espaços urbanos da cidade de Belo Horizonte. A conclusão final do artigo é que as entrevistas narrativas detêm grande potencial, possibilidades e alcances para os que se dispuserem a fazê-la.

**PALAVRAS-CHAVE:** rios urbanos, movimentos sociais, educação popular.

**ABSTRACT:** This article theme is centered at the possibilities of pedagogic and social work that consider the interactions between popular environmental education and the speakers of local communities. Its main locus is the low course of the Ribeirão Onça watershed, at the central-north region of Belo Horizonte. Its main argument lies in the potentialities of the oral life story with thematic cutout for the elaboration of pedagogical works and survey of the local history. Its sources consider official documents and analysis of several authors relative to the environment, school curriculum, memory and popular environmental education. As well as that, it presents one other source: testimonies of residents and leaderships who are engaged in struggles and social conquests and that, since 1980, have lived their experiences in urban spaces of the city of Belo Horizonte. The final conclusion of the article is that the narrative interviews hold great potential, possibilities and scope for those willing to do so.

**KEYWORDS:** Urban rivers, social movements, popular education.

### Estaremos preparados para o Novo Normal?

O exercício de nossa profissão docente leva-nos a pensar nas interfaces possíveis entre a escola e a cidade. Inúmeras são as possibilidades de leitura que a cidade oferece (entre elas, a análise dos rios urbanos), assim como variados são os instrumentos para proceder a essa leitura. A escola - ela própria uma criação da civilização urbana - é apenas um desses instrumentos. Na capital mineira (como em qualquer outra cidade) os cursos

d'água atravessam realidades distintas, orientam visões de mundo, constituem-se em lugares de memória e em ferramentas para trabalhos pedagógicos.

Segundo uma ex-aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA), “a bacia hidrográfica é constituída por rios menores que procuram desníveis para desaguar em um rio maior. Nesse percurso as águas encontram a sujeira que nós, homens, insistimos em jogar em qualquer lugar, contribuindo assim para poluir o meio ambiente”. Em Belo Horizonte há duas sub-bacias hidrográficas, que compõem a bacia do Rio das Velhas e do Rio São Francisco: a do Ribeirão Onça, no centro-norte e a do Ribeirão Arrudas, no centro-sul. Em seu conjunto elas esgotam os efluentes de 2,2 milhões de pessoas - cerca de 71% da população urbana de Belo Horizonte e Contagem.

Sandra Jatahy Pesavento (2007) nos diz das representações que as pessoas fazem das cidades e que podem impor-se como as verdadeiras cidades. Essa autora afirma que o imaginário, além de ser o motor da ação do homem e responsável pelas criações humanas, permite atribuir significados à realidade: “afinal, o que chamamos de mundo real é aquele trazido por nossos sentidos, os quais nos permitem compreender a realidade e enxergá-la desta ou daquela forma” (PESAVENTO, 2007, p. 11). Para ela, a vida urbana proporciona *sensibilidades*, emoções, sentimentos, utopias, esperanças, desejos e medos individuais e coletivos. Em sua visão a cidade seria ainda o lugar da *sociabilidade*, pois “comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos” (PESAVENTO, 2007, p. 14). *Sensibilidades* e *sociabilidades* conduzem a ação de educadores populares que, por meio de estratégias criativas e coletivas, fazem a leitura da realidade local (leitura de mundo) e procuram transformá-la, tendo em vista o imaginário de algo diferente. São grupos e pessoas que buscam a aquisição de saberes e conhecimentos e constroem, no pensamento e na ação, as representações da cidade sensível e possível, mais real para eles do que a referência material que dela se tem.

O contexto atual – marcado por pandemia e problemas ambientais diversos - é propício para refletir sobre questões socioambientais que envolvem as condições de vida de moradores de periferias, a gestão democrática de seus problemas e potencialidades, a situação ambiental de nossos rios e as relações entre todas essas questões e a educação. No baixo curso do Ribeirão Onça encontraremos educadores populares cujas ações têm provocado grandes transformações naquela região da cidade e se relacionam com a aprendizagem de educandos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e de comunidades locais. São práticas socioambientais coletivas que incluem estratégias de educação popular em ambientes educativos escolares e não escolares, são lideradas e incentivadas por um movimento social local e promovem o protagonismo das comunidades. Por tudo isso, podem servir de exemplo para processos educativos populares e mudanças socioambientais que ocorrem em outras cidades.

Atualmente muito tem sido dito sobre “o novo normal” da sociedade pós-pandemia do coronavírus. Mas essa expressão não é recente e foi emprestada de um contexto relativo ao clima. Em 2012, o então secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon usou-a para se referir a eventos climáticos extremos que representam uma ameaça à raça humana (furacões, secas, tempestades, ondas de calor sem precedentes, incêndios florestais, aumento do nível do mar, frio excessivo, etc, etc): “o clima extremo, devido à mudança climática é o novo normal. (...) Essa pode ser uma verdade desconfortável, mas que ignoramos por nossa conta e risco. Os melhores cientistas do mundo estão soando o alarme há muitos anos” (REUTERS, 2012).

Outras vozes também têm alertado para os problemas socioambientais. Jorge Mario Bergoglio, o Papa Francisco, publicou em 2015 um dos textos mais sensíveis e complexos da história do papado, a “Carta Encíclica Laudato Si’ do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da Casa Comum”. Esse documento, de alcance universal – e não apenas cristão – dialoga com os problemas sociais, econômicos e ambientais pelos quais o planeta atravessa. Nessa Encíclica, o Papa defende o conceito de “ecologia integral”, aquela que não dissocia o homem da natureza, relaciona a proteção ambiental à proteção do homem e a degradação das relações humanas à degradação do planeta, a “nossa casa comum”. No texto, o Papa critica o consumo e o desperdício desenfreado das elites econômicas e confirma a preocupação de Ban Ki-moon relativa às mudanças climáticas e a acontecimentos meteorológicos extremos, bem como suas implicações ambientais, sociais, econômicas, distributivas e políticas.

Referindo-se à água o Papa faz outra afirmação que dialoga com alguns dos problemas ambientais comuns às cidades:

“Entre os pobres, são frequentes as doenças relacionadas com a água, incluindo as causadas por microorganismos e substâncias químicas. (...) O acesso à água potável e segura é um direito humano essencial, fundamental e universal, porque determina a sobrevivência das pessoas e, portanto, é condição para o exercício dos outros direitos humanos” (FRANCISCO, PAPA, Laudato Si, 2015, p. 10).

As cidades são altamente vulneráveis a essas ameaças. Belo Horizonte não foge à regra e tem sido afetada por chuvas intensas que afetam a população e, por vezes, geram tragédias. Atenta a essa realidade, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) encomendou um estudo intitulado Análise de Vulnerabilidade às Mudanças Climáticas no Município de Belo Horizonte (2016), que avalia os riscos relativos à inundação, deslizamento, dengue e ondas de calor. O estudo afirma que até 2030 pode haver um aumento de até 32% dos eventos associados a chuvas intensas na capital mineira, potencializando o risco de inundações e deslizamentos e ampliando a propensão a perdas e danos. As ondas de calor devem se intensificar em 10 vezes até aquele ano, impactando crianças e idosos e ampliando a ocorrência de doenças cardíacas e respiratórias. Além disso, segundo o estudo, até 2030 “haverá, de modo geral, um aumento da exposição às inundações ao longo do Município e que tais eventos tendem a ser mais intensos, com maior volume de chuva concentrada e com maior propensão à geração de danos e impactos” (PBH, 2016, p. 30).

Preocupados com essa ‘verdade desconfortável’, diversas entidades entregaram à PBH uma carta intitulada “Dez propostas para lidar com as enchentes em BH (2020)”. Centrado em cinco setores (áreas de risco, drenagem urbana, cursos d’água, mobilidade e moradia), o documento visa contribuir na transformação urbana para que a cidade se adeque ao século XXI. Ele denuncia a crise do modelo urbano que prevalece no Brasil e afirma que o funcionamento das cidades se associa e intensifica os eventos climáticos extremos: tais eventos “têm seus impactos potencializados pelas situações urbanas - moradias em situações de risco em encostas, territórios impermeabilizados, córregos canalizados e repletos de esgoto, várzeas em torno dos cursos d’água ocupadas com ruas, avenidas e edificações” (DEZ PROPOSTAS PARA LIDAR COM AS ENCHENTES EM BH, 2020, p. 02). O documento explica que dos 700 km de cursos d’água da capital, cerca de 200 km estão canalizados, o que afeta os ecossistemas, potencializa a força das chuvas e causa tragédias.

A bacia do Ribeirão Onça tem 37 afluentes diretos e indiretos e é urbanizada em 85% do território. Após as nascentes, na cidade de Contagem, os cursos d’água darão

origem à Lagoa da Pampulha. O nome “Ribeirão Onça” só aparece após o encontro do córrego Cachoeirinha com o ribeirão Pampulha, a jusante da Lagoa. Dali ele segue até o Rio das Velhas, em Santa Luzia. A negligência em relação a metas de saneamento pelos órgãos públicos transformou o Ribeirão Onça no curso d’água que, atualmente, mais carrega esgoto *in natura* para o Rio das Velhas (PDRH RIO DAS VELHAS, 2015).

Na região do Baixo Ribeirão Onça a ocupação humana descaracterizou ou suprimiu a vegetação local, afetando o corpo d’água, suas margens, seus meandros, nascentes e toda a dinâmica hídrica. As águas tornaram-se foco de doenças e miséria, pois recebem a poluição local e de processos que ocorrem à montante. Suas margens, ocupadas irregularmente e consideradas de altíssimo risco, sofrem com inundações anuais e já ocuparam as manchetes dos jornais com alagamentos, mortes e problemas estruturais e sociais (ocupações desordenadas, disposição incorreta de lixo, lançamentos irregulares de esgoto, desmatamento, escassez de equipamentos públicos, etc).

Por viverem e conhecerem essa realidade, moradores e movimentos sociais que atuam no Baixo Onça entenderam que não haverá melhorias na qualidade da água se não melhorarem as condições de vida das populações ribeirinhas. Na mesma linha o Papa Francisco também afirmou que não há uma crise ambiental e outra social e sim uma única e complexa crise socioambiental, pois homens e natureza estão intimamente relacionados: “as razões pelas quais um lugar se contamina exigem uma análise do funcionamento da sociedade, da sua economia, do seu comportamento, das suas maneiras de entender a realidade” (FRANCISCO, PAPA, LAUDATO SI, 2015, p. 139).

A atual crise ambiental, somada à crise humanitária marcada pela extrema desigualdade, nos desafia. Haverá forças que sugiram uma agenda para o enfrentamento simultâneo dos problemas ambientais e sociais? No baixo curso do Ribeirão Onça, coexistindo com as mazelas, encontraremos áreas de vegetação nativa, atividades típicas do ambiente rural e atrativos ambientais (corredeiras, ilhas, praias, nascentes, matas e três cachoeiras – uma delas, com 31 metros de queda, é a maior cachoeira do Brasil em capitais). Ali encontramos também pessoas que se organizaram para enfrentar os desafios e explorar as potencialidades da região. Eles são professores, estudantes de EJA, pessoas que atuam em organizações da sociedade civil ou comitês de bacias hidrográficas, ou simples moradores de bairros daquela região: cidadãos comuns que se tornaram educadores populares e que contribuem com a produção de conhecimentos por parte de comunidades ribeirinhas e escolas da região.

Em BH o déficit habitacional cresce (Dias, 2017) e surgem movimentos por moradia (ocupações Rosa Leão, Izidora, Eliana Silva e Dandara; bairros Jardim Felicidade e Novo Aarão Reis) e pela proteção de parques (Movimentos “Salve a Mata do Planalto” e “Parque Jardim América”). Então, o que distingue o Baixo Onça de outras áreas da cidade que também lutam por melhorias? É que, em nenhuma parte da cidade se discute concomitantemente a moradia e a preservação de áreas verdes como em uma experiência ali localizada, intitulada *Movimento Deixem o Onça Beber Água Limpa*. Coordenado pelo Conselho Comunitário Unidos pelo Ribeirão de Abreu (COMUPRA), o *Movimento Deixem o Onça Beber Água Limpa* reúne diversos parceiros (Comitês de Bacias Hidrográficas, Projeto Manuelzão, COPASA, universidades, escolas e outros), prioriza a requalificação socioambiental da região e lidera as discussões pela implantação do Parque Comunitário Ciliar do Ribeirão Onça<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As instalações desse Parque, que vai ocupar um trecho de 6 km ao longo do rio e realocar cerca de 5 mil habitantes, estão sendo definidas em ciclos de oficinas realizados com as comunidades locais. A PBH está removendo as famílias, demolindo as construções e em seu lugar implanta áreas de uso social e paisagístico.

Um dos eventos desse *Movimento*, a cada ano destaca um aspecto socioambiental (nascentes, esgoto, moradias, ambientes locais, etc). Assim, divulga o potencial da região, cobra do poder público atendimento às demandas, anuncia intervenções e investimentos. Professores e gestores de escolas parceiras conduzem estudantes aos eventos (por vezes, centenas deles) e organizam trabalhos pedagógicos sobre as questões socioambientais locais. Além disso, moradores da região aceitaram os desafios dos educadores populares ligados ao *Movimento Deixem* e se empenham nas ações de requalificação socioambiental em face na região.

Esse processo tem demandado a formação de estudantes, professores e comunidades. Os educadores populares que conduzem as ações formativas entendem os rios urbanos como ambientes plenos de vida, capazes de aproximar pessoas, reunir conhecimentos científicos e saberes populares. Em seu trabalho socioambiental naquela região eles incentivam a participação dos cidadãos em seus lugares de vida, conduzem à construção de saberes comprometidos com a apropriação e transformação da realidade e articulam distintas esferas da sociedade e do conhecimento.

### **Práticas e saberes na relação escola-comunidade**

Carla Wstane S. Moreira (2013) em sua Dissertação de Mestrado sobre a gestão de águas urbanas explica que a urbanização e a industrialização provocaram efeitos prejudiciais ao espaço natural e às populações urbanas, “a começar pela valorização crescente do solo como mercadoria, que, conseqüentemente, produziu (e ainda produz) segregação espacial, expulsando a população de baixa renda do centro das cidades para áreas pouco estruturadas do entorno” (MOREIRA, 2013, p. 35). Segundo ela, a evolução da ciência e das técnicas criou espaços racionais e mercantis planejados de cima para baixo, mutiladores do espaço social e potencializadores de problemas urbanos (alteração da estrutura física dos cursos d’água, remoção da vegetação do entorno, aumento da velocidade da água, picos de cheia, problemas de inundação, etc).

As análises de Moreira se ligam à realidade socioambiental do Baixo Onça, na qual processos de educação popular apontam para a possibilidade de “dialogar com pessoas que desejam se transformar e transformar o mundo. (...) É com este espírito que se realizam as atividades didático-pedagógicas, num espaço aberto de partilha e reflexão de saberes, crenças, sentimentos e posturas” (MOREIRA, 2013, p. 121).

A ação organizada de moradores dessa região de BH inspirou escolas em suas metodologias, organizações, definição de conteúdos, parcerias e projetos. Essa situação nos instiga a indagar: a educação ambiental contribui para que os estudantes adquiram saberes, valores e competências que auxiliem na resolução dos problemas locais? Como as teorias curriculares se relacionam a essas práticas pedagógicas?

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, afirma que a parte diversificada dos currículos da educação básica deve ser pensada de acordo com as características regionais e locais da sociedade:

“Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDBEN, 9.394/96, art. 26).

Para o sociólogo e pesquisador do currículo Michael Young “é aqui que entra a gestão do currículo. A escola precisa ter um conhecimento suficiente de teoria do currículo para poder interpretar esse currículo comum, de forma que haja algum tipo de diálogo entre o nacional e o local. E isso é perfeitamente factível” (GALIAN E LOUZANO, 2014, p.114).

Michael Young foi um dos expoentes da Nova Sociologia da Educação (NSE). Surgida na Europa no início dos anos 1970, a NSE foi a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo. Essa corrente relacionou questões de poder, ideologia e controle social com os processos de seleção e organização do currículo escolar, além de analisar as contribuições do currículo para a manutenção das desigualdades sociais. Até então não se debatia o que deveria ser ensinado (prevalecia a ideia de que o currículo era estático). Por isso, o que se discutia eram as abordagens técnicas do currículo, ou seja, questões relativas a métodos, estratégias e formas de organizar o ensino para garantir bons resultados no processo de escolarização.

Discordando dessa visão, os pesquisadores da NSE analisam o currículo a partir das escolhas sobre o que deve ser ensinado e afirmam que tais definições expressam os interesses dos grupos dominantes. Inaugura-se assim uma visão crítica e política sobre a teoria do currículo. Young afirma que o currículo é uma construção social que seleciona, intencionalmente, os objetos da escolarização. Existem, pois, relações de poder no currículo, que muitas vezes silenciam vozes, em especial das classes trabalhadoras. Ao propor que fosse repensado o conhecimento escolar, o autor destaca a importância do professor, pois a seleção e a organização do currículo são frutos de escolhas pedagógicas referentes a um determinado momento histórico.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (2003) é outro pesquisador que valoriza a escola como um espaço de pesquisa, produção, construção e reconstrução do conhecimento e questiona, sobre as escolhas curriculares: “por que esse e não outro? Assim como a escola, o currículo é nosso. (...) O currículo é algo que todos nós, professores, temos responsabilidade. É uma construção nossa, envolve decisões nossas, de nós, que estamos direto na escola e na sala de aula” (MOREIRA, 2003, p. 13). Moreira afirma que a seleção curricular deve expressar a realidade da sociedade para a qual se destina, pois as vivências da prática estão presentes na palavra currículo. A escola, por meio dele, cumpre sua função social e põe em marcha determinado projeto:

É pelo currículo que as coisas acontecem na escola. O currículo é o coração da escola. Currículo é necessariamente um conjunto de escolhas, é uma seleção da cultura, é uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades. São escolhas que vão refletir nossos interesses, valores, posicionamentos. Logo, não correspondem a um processo desinteressado. As decisões do currículo têm sempre um caráter político. Referem-se a um projeto que se tenta executar, referem-se à formação de determinado tipo de pessoa para ocupar este ou aquele lugar na sociedade, para lutar ou não contra isso ou contra aquilo, para aceitar isso e não aquilo. Então são decisões de caráter político-ideológico (MOREIRA, 2003, p.18).

Michael Young ajuda a compreender essas questões. Ele afirma que o currículo é uma construção social que seleciona os objetos da escolarização a partir de escolhas pedagógicas referentes a um determinado momento histórico. Esse autor discute se o currículo possibilita a aquisição de "conhecimento poderoso", aquele que permite aos alunos a compreensão do mundo em que vivem. Young nos aconselha a debruçar sobre o currículo e questionar “como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles

verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo" (GALIAN E LOUZANO, 2014, p.116).

Para Young o currículo pode considerar o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, sem que isso se torne seu princípio norteador: “não há nenhuma utilidade para os alunos em construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297). O conhecimento poderoso deve ser o eixo central do currículo e “o professor deve começar com aquilo que os alunos trazem para a sala de aula, mas seu trabalho é sempre levá-los desse ponto inicial para algum outro lugar” (GALIAN E LOUZANO, 2014, p.118).

Um exemplo da utilização de ações socioambientais como mote para conduzir os estudantes a outro patamar pode ser visto no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Herbert José de Souza (EMHJS), localizada às margens do Ribeirão Onça. Esse documento deixa clara a influência do *Movimento Deixem o Onça beber água limpa* em suas opções curriculares e explica que

Em 2014 o tema do “*Deixem o Onça beber água limpa*” debateu “Para onde vai o nosso esgoto?” Vimos nessa temática a oportunidade de apresentar e discutir com os estudantes da escola conteúdos de diversas disciplinas, promover a integração com a comunidade e conhecer melhor a sua realidade. Partíamos do pressuposto de que a construção do percurso educativo dos estudantes deveria considerá-los como protagonistas de sonhos, ações, tensões, reações e acomodações diante daquela realidade. Por isso, sempre procuramos iniciar nossas ações com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação a conteúdos diversos (EMHJS. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 20).

Os profissionais dessa escola parecem ter entendido a necessidade de lançar os estudantes à frente, tendo em vista a transmissão de um ‘conhecimento poderoso’ por meio dos conteúdos das disciplinas escolares. O referido documento prossegue:

A convivência com os alunos ao longo dos processos de trabalho escolar nos ensina uma lição: é preciso inserir em nosso currículo conteúdos disciplinares que lhes permitam aprofundar o conhecimento que já possuem a respeito da realidade local e global. Em nossas aulas percebemos que os estudantes apresentam dificuldades em relacionar alguns conceitos e conteúdos escolares à sua própria realidade (por exemplo, reconhecer que fazem parte de uma bacia hidrográfica bem mais ampla). Muitos alunos apresentam o interesse em aspectos relativos ao esgotamento sanitário, ao tratamento de esgoto e impactos provocados pelo óleo e outros resíduos domésticos. Além disso, demonstraram interesse na proposta que lhes é feita todos os anos, de apresentar-lhes outras realidades, na própria cidade e no Estado, por meio de trabalhos de campo. (...) Tudo isso nos dá a oportunidade de trabalhar conteúdos relativos à história da capital e contextualizar a história da formação da própria região onde vivem. Enfim, relacionar a experiência dos alunos com o conhecimento escolar, a cidade e seus lugares de cultura e de memória (EMHJS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 21).

Outros autores reforçam a potencialidade educativa das relações entre a escola e suas comunidades, tendo por eixo a educação ambiental. Para Jacobi, Tristão e Franco (2009) a utilização da ciência para dominar a natureza agravou a situação ambiental do planeta e expôs ameaças socioambientais. Eles destacam a dimensão da sustentabilidade como alternativa necessária diante dessa “sociedade de risco”, o que exige a ação de um conjunto de atores do universo educativo em todos os níveis. Afirmam que propostas pedagógicas ambientalmente sustentáveis, voltadas para mudanças de comportamentos e

atitudes, podem contribuir para o desenvolvimento da organização social e da participação coletiva e promover a emancipação dos sujeitos. Os autores valorizam o protagonismo ao afirmar que em uma proposta de educação reflexiva “centrada nos *saberes e fazeres* construídos *com* e não *para* os sujeitos, a educação ambiental difere da informação ambiental (...) e instaura mudanças na realidade através da tessitura de um conhecimento crítico, intencionalmente engajado” (JACOBI, 2009, p. 65).

Esses autores incentivam a criação, pelas escolas, de espaços de diálogos, aprendizagens e metodologias participativas - em parceria com movimentos sociais locais - a fim de promover a problematização, a vivência e a experimentação do espaço do entorno. Suas análises corroboram práticas socioambientais que vêm sendo desenvolvidas na região do Baixo Onça, nas quais a intencionalidade dos processos educativos revela saberes e fazeres, conhecimentos e práticas sociais cotidianas, usados para realizar a leitura e a intervenção na realidade local. Tais práticas buscam “uma cooperação entre educadores/as e outros sujeitos culturais engajados nas lutas sociais e ambientais, criando espaços críticos de aprendizagem dentro e fora da escola, buscando a união com movimentos sociais organizados” (JACOBI, 2009, p. 68).

As experiências dessa região da cidade vêm aproximando a escola e a comunidade e encontram respaldo na avaliação desses autores que defendem a adoção de situações de aprendizagens calcadas na experiência e na vivência dos educandos:

“partindo dessa concepção, a educação ambiental elimina fronteiras entre escola e comunidade, ao tomar como eixo do trabalho pedagógico a problemática socioambiental. Considera como espaços/tempos educativos o que acontece dentro e fora da escola, (...) num movimento em sintonia com temas da contemporaneidade, associados com a crise ambiental em escala planetária. (JACOBI, 2009, p. 68).

### **Muito além do meio ambiente: reflexões sobre os lugares da educação popular ambiental**

Moacir Gadotti (2016) explica que a Educação Popular é um conjunto de teorias e práticas com opção política de compromisso com as populações mais pobres. O autor afirma que a Educação Popular possui “rica e variada tradição, reconhecida por seu caráter emancipatório, alternativo e participativo, inspirada em inúmeras experiências, projetos e educadores” (GADOTTI, 2016, p. 04). Na mesma linha Carlos Rodrigues Brandão (1994), afirma que a Educação Popular constitui-se como movimento que transita de uma educação *para o povo* para uma educação *construída pelo povo*.

A Educação Popular incorporou em seus objetos as discussões da Educação Ambiental. No entanto em ambas há propostas e práticas diversas, às vezes com concepções antagônicas, o que conduz à necessidade de situar sobre os tipos de educação aqui referidos. Malba Tahan Barbosa (2002) informa, em sua Dissertação de Mestrado, que a Educação Popular aproxima-se dos movimentos sociais. Barbosa entende que a Educação Ambiental Popular deve relacionar desenvolvimento socioeconômico com o meio ambiente. Para ela, Educação Ambiental e a Educação Popular aproximam-se

“pela ênfase na ação local para resolução de problemas da comunidade, na valorização de saberes diversos da racionalidade científica, na não oposição entre teoria e prática, (...) numa metodologia voltada para fortalecer a participação direta (...). Deste encontro, nasce o que se chamaria por Educação Ambiental Popular” (BARBOSA, 2002, p.87).



As ideias de Paulo Freire também contribuíram para a aproximação entre Educação Ambiental e Educação Popular. Freire apresenta a necessidade de teorizar a prática para transformá-la. Para ele os sujeitos populares são protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação. Ou seja, somos programados para aprender. Em Freire encontraremos a ideia de que as ações devem partir da leitura da realidade (leitura do mundo), da observação do concreto, do mundo vivido pelos sujeitos - ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade. Freire também defendia a educação como prática da liberdade, condição para a democracia, ato dialógico, não autoritário, ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo, que pressupõe reciprocidade e igualdade de condições.

Os princípios freirianos são encontrados na ação dos educadores populares do Baixo Onça. Freire defende a utopia como verdadeiro realismo do educador, na busca de outro mundo possível. É esse o espírito que move o *Movimento Deixem o Onça Beber Água Limpa*, cuja ação parte da crença de que é preciso trabalhar com as impossibilidades, que os desafios existem para ser enfrentados e as diretrizes para serem quebradas e que só quem tem o paraíso em si reconhece o paraíso do seu entorno. Freire também diz do protagonismo que as camadas populares devem ter na reconstrução de suas realidades de vida: a participação pelas camadas populares “implica um estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado” (FREIRE, 2000, p. 75).

Para Freire a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento: o direito à educação é direito de aprender nela e em outros espaços (teatro, esporte, cultura, lazer...). Da mesma forma, os educadores populares do Baixo Onça ocupam e atuam em diversos espaços formativos.

### **Histórias, saberes e experiências nas teias da memória e das narrativas urbanas.**

Existe um desafio que é prazeroso e pode contribuir com a prática educativa de professores, de qualquer bairro ou cidade: o registro das trajetórias de narradores cujos percursos de vida se confundem com a própria história das comunidades nas quais atuam. Por meio de suas memórias é possível captar algumas contribuições que a educação popular traz ao campo teórico e prático da educação básica.

Walter Benjamin compara a narrativa a uma obra de arte e apresenta a figura do narrador, aquele que usa a memória e a experiência para o entendimento do passado. Ele questiona: “quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? (...) Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1994, p. 114). Esse filósofo lamenta o desaparecimento da narrativa, pois, segundo ele, nas sociedades modernas inexitem as condições que possibilitam a transmissão da experiência. Nele a narrativa é entendida como uma forma artesanal de comunicação cuja intenção “não é transmitir a substância pura do conteúdo (...). Pelo contrário, a narrativa sempre revelará a marca do narrador, assim como a mão do artista é percebida, por exemplo, na cerâmica.” (BENJAMIN, 1994, p. 69).

Todavia é possível afirmar que a narrativa sofreu processos de resignificação, não de desaparecimento.

Com seu conceito de memória coletiva, Maurice Halbwachs (1990) ensina que a construção da identidade do narrador se direciona para a memória de grupos sociais de convívio. Para ele, grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens e é impossível reviver os eventos do passado tal como foram vividos. A lembrança é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções, feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 71). Halbwachs também explica que as lembranças se constituem em processos seletivos, pois somente nos lembramos de momentos significativos do passado.

É importante esclarecer, acompanhando Halbwachs, que a opção pelo trabalho com a memória deve considerar o processo de “desfiguração” que o passado sofre ao ser remanejado no presente. Para esse autor lembrar é reconstruir as experiências do passado com imagens, ideias e representações de nossa consciência atual. Daí a impossibilidade de reconstruir o passado tal como ele foi, pois as pessoas já não são as mesmas e novas são suas ideias e juízos: por isso as lembranças sofrem uma transformação ao serem refeitas sobre os valores do presente. No entanto, essa advertência não diminui a importância da memória.

Já em “Memória e identidade social”, Michel Pollak ensina que nas lembranças de muitos grupos ou organizações ocorre o que ele chama de enquadramento da memória, um processo que privilegia acontecimentos, datas e personagens. O autor também nos diz de ‘memórias em disputas’ (a memória oficial/dominante e a memória subterrânea), destacando a “existência, numa sociedade, de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade” (POLLAK, 1989, p. 10). Para Pollak, a despeito do enquadramento, muitas memórias “durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas” (POLLAK, 1989, p. 5).

Essa breve imersão em estudos sobre a memória demonstra a riqueza da história oral, que ao dar ouvidos a grupos minoritários permite reconstruir o passado em suas interações com o presente. É uma metodologia que pode levar à interpretação de múltiplos olhares sociais e revelar o protagonismo de atores na reafirmação de direitos negados historicamente. Nesse sentido, a história oral consistiria em mostrar os limites do ‘enquadramento da memória’ e serve como ferramenta para trabalhos pedagógicos.

Diversos autores podem ajudar a entender como pode ser feito o trabalho com a história oral. Pierre Bourdieu (2003) reflete sobre a necessidade de escolher bem os entrevistados e argumenta em favor da possibilidade dessas pessoas já serem conhecidas do pesquisador ou a ele serem apresentadas por alguém de sua confiança. Essa estratégia, segundo o autor, favorece certa familiaridade entre pesquisador e pesquisado de modo que as pessoas se sentem mais à vontade para colaborar.

É possível, inicialmente, aplicar aos entrevistados um questionário com perguntas objetivas (que trace em linhas gerais o seu perfil) e com questões abertas que demonstrem seu envolvimento nos trabalhos que se quer investigar, que apresente sua avaliação a esse respeito e indique o potencial formador dessas práticas para a sua aprendizagem e dos demais grupos envolvidos. Esse instrumento permite identificar os conhecimentos construídos em suas práticas e os possíveis reflexos positivos dessas ações e interações. As entrevistas são a etapa seguinte.

A história oral recebe contribuição de diferentes áreas de conhecimento (antropologia, história, literatura, etc). Daí há a necessidade de esclarecer conceitos e posicionamentos, de modo a situar a proposta em face de seu estatuto. Vieira (2006)

assinala que “a discussão sobre o estatuto da história oral pode ser sintetizada em três grandes visões: a primeira defende ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia” (VIEIRA, 2006, p. 26). Acompanhando suas ideias, penso que o registro oral não se limita à coleta de informações, “mas busca perceber o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana (...). Daí conceber a história oral como uma metodologia” (VIEIRA, 2006, p. 26).

Enquanto metodologia, a história oral pode ser agrupada em história oral temática, tradição oral e história oral de vida. Faço aqui a indicação da história oral de vida com recorte temático, aquela que não busca esmiuçar a totalidade da vida do entrevistado e sim assuntos específicos, estabelecidos previamente. Assim, “o tema é ‘extraído’ da vida do entrevistado, a fim de se compreender sua participação num determinado evento. Os detalhes da vida pessoal do entrevistado interessam apenas quando relacionados à temática investigada” (VIEIRA, 2006, p. 27).

Entre os diversos tipos possíveis de entrevistas, sugiro a utilização das entrevistas narrativas. Inês Teixeira e Karla Cunha Pádua (2006) afirmam que “vem se destacando (...) uma vertente metodológica que discute a utilização não somente de narrativas (...), mas da entrevista narrativa, especificamente, para a abordagem de mundos individuais de experiência ou experiências subjetivas” (TEIXEIRA E PÁDUA, 2006, p. 04-05). Para as autoras os segredos de uma entrevista narrativa encontram-se em uma menor intervenção do pesquisador e na elaboração de uma boa questão gerativa capaz de provocar a narração do sujeito.

Lana Siman (1988) também diz da atenção em relação à subjetividade dos sujeitos que entrevistamos, para o lugar que eles ocupam em suas narrativas e da impossibilidade de se pensar em um sujeito dissociado dos diversos papéis que ele desempenha na sociedade. Ela apresenta aspectos dos instantes das entrevistas que podem ser reveladores das formas como tais sujeitos se relacionam com seu universo de vida: o silêncio, o esquecimento, a ênfase dada a determinados acontecimentos, a transparência, os gestos, a tonalidade da voz. Ao defender o uso pedagógico das narrativas essa autora afirma que “o narrador conta o processo, a travessia, e não apenas o desfecho, o resultado” (SIMAN, 1988, p. 166).

Essas autoras mostram que as narrativas podem mediar histórias individuais e história social. É um método formativo por permitir que os sujeitos se voltem a seu percurso de vida no passado, exercitem sua reflexão e sejam levados a uma tomada de consciência no plano individual e coletivo. Outros pesquisadores que também seguem essa trilha. O historiador Eric Hobsbawn (1917 – 2012), por exemplo, considera a dimensão da subjetividade humana. O imaginário, as representações, as crenças, os sentimentos e emoções adquirem lugar de destaque em sua análise. Para Hobsbawn os acontecimentos públicos não são apenas marcos das vidas das pessoas: são parte integrante dessas vidas, em seus aspectos públicos ou privados, parte integrante da textura da existência humana, em diversas partes do mundo.

Após cada sessão de entrevistas é necessária a sua transcrição, que deve ir além da simples transposição literal das palavras para o papel. Sugiro um trabalho de transcrição do texto no qual ocorra sua limpeza, correção gramatical, eliminação das repetições, vícios de linguagem e supressão das perguntas, de modo a dar centralidade ao discurso dos narradores. Outra sugestão é organizar de um diário de campo, salutar por contribuir para a autodisciplina, o hábito de observar e anotar sistematicamente.

## Memórias e Histórias na Bacia do Ribeirão Onça

A fim de ilustrar as possibilidades do trabalho com a história oral apresentarei agora algumas reminiscências de sujeitos que viveram suas experiências na capital mineira. A lembrança que eles nos apresentam, centradas em memórias de lutas sociais, se refere à História enquanto processo de vida humana. Para Jacques Le Goff “aquele que vê é também aquele que sabe (...). Uma história é uma narração, verdadeira ou falsa, com base na ‘realidade histórica’ ou puramente imaginária” (LE GOFF, 1995, p. 17). É conveniente lembrar que a evocação do passado, por pessoas que são testemunhas vivas de uma história, é diferente das versões oficiais publicadas em livros.

Um dos educadores populares que atuam no território da Bacia do Onça é I. P. S. 61 anos, uma liderança ambiental e comunitária reconhecida naquela região, um homem que se orgulha de suas relações com o Onça e que, na entrevista que me foi concedida, contou casos pitorescos daquela região:

Antes vinham bois dessa região e da Fazenda Capitão Eduardo. Eles eram levados para dois matadouros: o Matadouro Modelo ficava no Bairro Suzana e o Matadouro Municipal no Bairro São Paulo. Parte dos bois vinha pela BR 381 e a outra parte vinha pela MG 20. Às vezes um boi assustava e entrava pelas ruas do 1º de Maio. Era uma festa para a garotada. O boi às vezes entrava nas casas, os vaqueiros atrás. Quando ocorreu a ocupação do bairro, a geografia mudou e os próprios vaqueiros erravam o caminho (I. P. S. Relato Oral, 2019).

E ainda descreveu como atuavam os movimentos sociais da região:

No Baixo Onça tem coisas que nós vamos mudar. A solução somos nós e não os que estão em cima. Se o Estado não faz, nós pegamos e fazemos (...). A ideia é fazer algo coletivo, não é lutar por uma rua, mas por todas. Nós quebramos os paradigmas. A região começou a aparecer na mídia não só nas páginas policiais. Temos que enxergar a bacia como um todo e por isso há encontros com outras instituições. É preciso acompanhar o rio, que é vivo, e por isso não podemos engessar as ações. O rio se torna o seu professor. De que adiantam metas para o São Francisco ou Velhas se não há metas para o maior poluidor deles, o Onça?

Outra importante liderança foi P.L.B., o padre Piggi, responsável pela fundação de mais de dez igrejas e cerca de trinta mil moradias na periferia de Belo Horizonte nas décadas de 1980 e 1990. O bairro Jardim Felicidade, na região norte da cidade, foi construído sob sua orientação: “a cada 45 dias nós tirávamos do aluguel 350 famílias, trabalhando só na autoconstrução, só aos sábados e domingos”. Em outra sessão de entrevistas ele descreveu esse processo de autoconstrução:

Antes de começar, na semana anterior, os grupos treinavam o que iam fazer. Mas todo mundo que é pobre sabe construir suas casas. Então, na primeira semana, material para fazer o alicerce. (...) Segunda semana, paredes até a metade. Terceira semana, respaldo. Quarta semana, telhado. Quinta semana, água e luz. Na última semana, eles pintavam a frente e imediatamente, entravam na casa, porque se não entrassem, outra família entrava e eles voltavam para o último lugar da lista. Então as pessoas eram tiradas do aluguel, tinham casa, com quatro cômodos, porta, janela, pia, tanque, água, luz, telhado de amianto. E com o dinheiro que economizavam do aluguel iam melhorando a casa (P.L.B. Relato Oral, 2019).

Muitos terrenos nos quais o padre Pigi incentivou processos de autoconstrução eram adquiridos com recursos provenientes de acordos com o poder público, preocupado com o déficit de moradia na capital mineira. Mesmo assim as posturas desse padre não agradaram a todos e ele colecionou problemas com a ditadura militar:

Os problemas que eu tive com a ditadura foram sempre relacionados com essa questão de favela, por que queriam expulsar os favelados e grilar a terra antes que o favelado chegasse. Lá no meu bairro, quantas vezes me levaram no camburão da polícia... para o DOPS. Me jogaram igual um porco no camburão da polícia [risos]. Uma vez, o bispo Dom Serafim foi me tirar de lá. Outra vez quem me tirou de lá foi o... deputado federal, como é que ele chama? Um que cantava ópera... Não me lembro. (...) Por que tem gente que acha que é o dono do mundo. Na construção da Avenida Cristiano Machado desviaram o córrego. E naturalmente, nas curvas do córrego, sobravam pedaços de terra onde avenida não podia passar. Então a gente levava os pobres sem casa. Mas era só começar a querer mexer que vinha o metido a dono com ordem do juiz pra cercar aquilo tudo lá, que era dele. Ele cercava e nós íamos atrás, arrancando a cerca. Quando o cara viu chamou a polícia pra nós: “você estão desrespeitando ordem aqui”... “que ordem o quê. O senhor está grilando as terras todas”. “tudo bem... Vou levar o senhor pro DOPS”. E no DOPS me colocaram na mão dum delegado. Ele falou “o senhor deve saber de uma coisa: que vocês padres têm o seu papel, e nós temos nosso papel”. “E qual é o papel de vocês?” “Nós somos os cães de guarda dos proprietários dos terrenos”. Aí eu falei “então, vai tomar banho”. E não falei mais nada. Daí a pouco o bispo Dom Serafim foi lá me tirar de lá. “Nós somos os cães de guarda dos proprietários dos terrenos.” Mas aqueles terrenos são terras devolutas do governo (P.L.B. Relato Oral, 2019).

A experiência de autoconstrução incentivou ações de luta pela terra e moradia em outras áreas da cidade, como no Bairro Novo Aarão Reis, também na porção norte da capital. Mas ali as estratégias utilizadas não eram as mesmas:

O Novo Aarão Reis é o resultado de uma pressão de outros movimentos. (...) É o resultado de uma ocupação: primeiro ocuparam em frente à Igreja São José. Colocaram as barracas lá. Aí, não sei quem, botou eles no caminhão e despejou lá naquela região que é agora o Novo Aarão Reis. E eles moraram de barraca dois anos, sofrendo sem água, sem luz, morrendo criança de gastroenterite. Você perguntou sobre o Novo Aarão Reis. (...) lá não foi feito em autoconstrução. Foi feito pela COHAB<sup>2</sup>. O governo fez pra eles, porque as condições eram muito precárias, por causa da situação que clamava direitos humanos.

Um dos organizadores da ocupação do bairro Novo Aarão Reis explicou depois que 450 famílias ocuparam o adro da Igreja São José por 41 dias, no ano de 1989. Segundo ele, a pressão que tal ocupação provocou resultou em um acordo com o Governo do Estado à época, que iria desapropriar uma fazenda na região onde hoje é o bairro Novo Aarão Reis para que as famílias se instalassem. Porém a Prefeitura não apoiou o acordo por temer um êxodo rural para a capital. Por isso as pessoas ficaram quatro anos morando em barracas de lona e recebendo água de caminhões pipa, sem a menor condição, até que a região foi urbanizada, em 1992.

---

<sup>2</sup> A Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais (Cohab Minas) foi criada em 1965 pelo Governo do Estado, a fim de enfrentar o êxodo rural, e para combater o déficit habitacional sobretudo na faixa da população urbana com renda inferior a três salários mínimos e urbanizar vilas e favelas no Estado.

Uma estudante da EMHJS que participou desse processo nos narrou parte de sua história e descreveu como conseguiu o terreno no Bairro Novo Aarão Reis, onde mora até hoje:

Meu nome é A.A., tenho 68 anos e nasci em Abre Campo. Na infância ajudava minha mãe no trabalho da roça e ia à escola só quando não precisava trabalhar. Tinha muitas dificuldades em aprender e só mais tarde descobri que tinha um sério problema no olho esquerdo e quase não enxergava.

Aos dez anos sai de casa para trabalhar como doméstica. O trabalho era duro: lavar, cozinhar, limpar. Não consegui, voltei para casa. Com 16 anos mudei para Belo Horizonte. Aqui, trabalhei como doméstica, conheci a humilhação, muitas vezes me negaram o básico da alimentação.

Soube através de uma pessoa a possibilidade de ganhar mais dinheiro na profissão mais velha do mundo. E era verdade ganhei muito dinheiro nesta atividade da mesma forma que o gastei.

O tempo foi passando e este modo de vida foi me trazendo angústia e sofrimento. Num momento de desespero clamei pela misericórdia do Senhor e fui alcançada pelo evangelho.

Deixei a vida que levava e montei uma barraca para vender pequenas coisas, o dinheiro mal dava para meu sustento, fui gari e faxineira. Arrumei um carrinho e recolhia ferro velho. Assim, conquistei um local para viver. Troquei uma TV e um tanquinho por um barracão no Bairro Novo Aarão Reis

Hoje tenho duas filhas e dois netos. Gosto de estudar, vivo feliz, me sinto realizada e não devo nada a ninguém (Relato Oral publicado pela EJA da EMHJS em 2016).

### **À guisa de conclusão**

As entrevistas narrativas detêm grandes possibilidades e se constituem em rica fonte, pois pressupõem o encontro com o outro em seus movimentos de tensão, superação ou acomodação às demandas de seu entorno. Narrativas, carregadas de experiências e ensinamentos, conferem aos narradores protagonismo e envolvimento na identificação de seus problemas e na busca de soluções.

Destaco ainda que bons narradores podem ser encontrados em qualquer lugar, o que demonstra a potencialidade dessa prática para trabalhos pedagógicos e para a aquisição de experiências e aprendizagens singulares no plano da formação de professores. O próprio entorno da escola pode ser visto como um ambiente formador: ali poderemos encontrar discussões socioambientais que abordam sua realidade, seus problemas, suas possibilidades e que instituem ricas possibilidades para o trabalho pedagógico e para o levantamento da história local. Lembremos que a educação é um direito de todos e que somos todos, ao mesmo tempo, aprendizes e educadores.

Termino indicando um belo livro de Ecléa Bosi, no qual ela recolhe memórias de velhos - do qual cito um pequeno fragmento, ilustrativo da discussão que apresentei:

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada por nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de

entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la é desalienadora (Bosi, 1994, p. 82-83).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Malba Tahan. *Educação ambiental popular: estudo de caso sobre a experiência do Centro de Vivência Agroecológica-CEVAE/Taquaril*. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BEMJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, 3ª ed.

BOURDIEU, Pierre. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 2003, 747 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Calos Alberto (orgs.). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

*DEZ PROPOSTAS PARA LIDAR COM AS ENCHENTES EM BH: como fazer para que as águas gerem bem-estar ao invés de tragédias?* Belo Horizonte, 2020, 10p.

DIAS, Maria Tereza Fonseca, et al. Movimentos sociais na luta por moradia em Belo Horizonte: estudo do caso das ocupações urbanas de Belo Horizonte e região metropolitana. *Revista Eletrônica Direito e Sociedade-REDES*, 2017, 5.1: 159-176.

FRANCISCO, Papa. “*Carta Encíclica Laudato Si*”. São Paulo: Editora Paulinas, 2015.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Estado e educação popular: desafios de uma política nacional*. 2016.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 77, p. 63-79, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996, artigo 26*.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas. Ed. da Unicamp, 1995.

MOREIRA, A. F. *O Currículo na escola básica: discussões atuais*. Belo Horizonte, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, 2003.

MOREIRA, Carla Wstane de Souza. *Gestão de águas urbanas: mobilização social em torno de rios invisíveis*. 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. In *Revista Brasileira de História* vol.27 no.53 São Paulo Jan./June 2007/Dossiê Cidades (SciELO).

*Plano Diretor de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio das Velhas 2015: Resumo Executivo*. COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA RIO DAS VELHAS. Belo Horizonte, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In - *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 03-15. <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf> em 02/02/11.

EMHJS. *Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2020.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Análise de Vulnerabilidade às Mudanças Climáticas no Município de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2016.

REUTERS. *Clima extremo é o novo normal, diz secretário-geral da ONU* (2012). Disponível em <https://br.reuters.com/article/worldNews/idBRSPE8B306020121204>. Acesso em 06/11/2020.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *A História na Memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades*. 1988, 184f. (Mestrado em Educação). FaE/UFMG, Belo Horizonte, 1988.

TEIXEIRA, Inês A. Castro e PÁDUA, K. Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In - *II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)Biográfica* (II CIPA). Bahia, Salvador, 2006).

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. 2006. 383 f. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2006.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 07 ago 2020.