



Septiembre 2017 - ISSN: 1988-7833

RODA DE CONVERSA: INSTRUMENTO DE DIÁLOGO SOBRE A SEGREGAÇÃO URBANA E ESCOLA

Pollyanna Neves da Silva

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional Gestão Social,
Educação e Desenvolvimento Local (GSEDL). Centro Universitário UNA / BH.
polly.neves.silva@gmail.com

Áurea Regina Guimarães Tomasi

Orientador / Professor do Mestrado Profissional em Gestão Social,
Educação e Desenvolvimento Local (GSEDL) do Centro Universitário UNA/ BH.
aureagt@gmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Pollyanna Neves da Silva y Áurea Regina Guimarães Tomasi (2017): "Roda de conversa: instrumento de diálogo sobre a segregação urbana e escola", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (julio-septiembre 2017). En línea:
<http://www.eumed.net/rev/ccss/2017/03/segregacao-urbana-escola.html>

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta de produto técnico, tendo como metodologia a roda de conversa, elaborada a partir de uma pesquisa de campo que teve como objetivo investigar os fatores que favorecem o deslocamento dos alunos das áreas periféricas de Belo Horizonte para frequentar as escolas da regional administrativa centro-sul. O referencial teórico discorre acerca da segregação socioespacial da cidade de Belo Horizonte, com ênfase na distribuição espacial das escolas, correlacionando o processo de dualidade estrutural como resultado na distinção entre escola de formação técnica e acadêmica. Posteriormente, o artigo irá apresentar a metodologia roda de conversa como instrumento de participação em prol de discutir com os adolescentes temas relacionados à percepção dos alunos sobre sua comunidade local e da cidade, além favorecer a compreensão da segregação do espaço urbano. A roda de conversa, nessa perspectiva, constitui um instrumento de formação que poderá ser utilizado por profissionais da área da educação que percebam a necessidade de discutir assuntos que envolvem a comunidade local, assim como adaptar a proposta aos conteúdos da educação básica.

Palavras-chave: Segregação urbana. Desenvolvimento local. Roda de Conversa. Participação social.

ABSTRACT

This article presents a proposal for a technical product based on a methodology developed by a field research that aimed to investigate the factors that favor the displacement of students from the peripheral areas of Belo Horizonte to attend the schools from Center. The theoretical framework deals with the socio-spatial segregation of the city of Belo Horizonte, with an emphasis on the spatial distribution of schools, correlating the process of structural duality as a result of the distinction between technical and academic training schools. Afterwards, the article will present the speech wheel methodology as an instrument of participation in favor of discussing with the adolescents topics related to the students' perception about their local

community and the city, besides favoring the understanding of the segregation of the urban space. The conversation wheel, in this perspective, constitutes a training tool that can be used by professionals in the area of education who understand the need to discuss issues that involve the local community, as well as adapt the proposal to the contents of basic education.

Keywords: Urban segregation. Local development. Conversation wheel. Social participation.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um produto técnico como resultado de uma dissertação de mestrado com os alunos das Escolas Estaduais Celso Machado e Governador Milton Campos (Estadual Central), no ano de 2016, com o intuito de compreender os fatores responsáveis pelo deslocamento dos estudantes da periferia de Belo Horizonte para frequentar as escolas da regional administrativa centro-sul.

O referencial teórico apresenta uma discussão acerca do processo de segregação urbana no contexto das cidades latino-americanas, discutindo a configuração centro *versus* periferia do espaço urbano. Dessa forma, o artigo fomenta uma reflexão no tocante à fragmentação do espaço urbano, com ênfase na distribuição espacial das escolas. A configuração da cidade segregada reflete diretamente na distribuição dos equipamentos urbanos. Como desdobramento desse processo, o artigo levanta uma fundamentação sobre dualidade estrutural da escolar.

O produto técnico foi elaborado com base no resultado de uma pesquisa de campo realizada com 12 alunos distribuídos igualmente entre duas escolas estaduais: uma da regional centro-sul e outra do Barreiro, escolhidas como cenário. Os alunos foram indagados sobre quais seriam as sugestões para discutir a realidade local na qual estão inseridos. Os dados revelados a partir dos relatos das entrevistas revelaram que os estudantes têm a necessidade de expor opiniões e percebem a escola como principal instituição social, com a função de promover mecanismos de participação social.

Entre os mecanismos de participação que possam promover um diálogo entre sociedade, Estado e mercado, os alunos mencionaram as seguintes ferramentas: “debates na escola”, “reuniões e palestras na escola”, “incentivo à participação da comunidade”. Conforme o relato dos estudantes, o artigo apresenta o produto técnico baseado na roda de conversa como um instrumento de participação, baseado numa metodologia dialógica e reflexiva que orienta a emancipação dos sujeitos (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009).

Assim, o produto técnico apresenta propostas de roda de conversa composta por dinâmicas de participação sugeridas pelos alunos durante a entrevista. A prática foi elaborada para ser aplicada a alunos do ensino médio com o intuito de levá-los a discutir e principalmente refletir sobre temas relativos às suas percepções em relação à cidade e à comunidade local, além de propor um diálogo sobre a segregação do espaço urbano, mais precisamente no que se refere à distinção das escolas na relação centro *versus* periferia.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

O processo de segregação urbana evidente nas cidades da América Latina, principalmente no período marcante da industrialização promovido pela ação do Estado em meados do século XX, reflete-se na atual configuração das cidades latino-americanas. Segundo Cid (2009), tal configuração é reflexo da clássica forma dual em que as cidades foram organizadas, decorrente da relação centro *versus* periferia como produtora socioespacial das

metrópoles brasileiras. Paulatinamente, no Brasil o processo de urbanização precedido do avanço industrial nas principais capitais reforçou o processo de segregação socioespacial.

Como desdobramento desse processo, o espaço das grandes cidades brasileiras caracteriza-se por ser fragmentado e multifacetado, compreendido como um mosaico irregular em aspectos sociais e econômicos gerados a partir de ações dos agentes sociais, sendo determinante a participação do Estado e da especulação imobiliária. A primeira divisão das cidades é pautada pela distribuição espacial das atividades econômicas, levando-se em consideração a lógica de implementação, visando atender às demandas da cidade. A divisão social caracteriza-se por áreas sociais com relativa homogeneidade interna, sendo a especulação imobiliária e o Estado agentes fundamentais na formação do mosaico social da cidade (VASCONCELOS; CORRÊA; PINTAUDI; 2013).

Nesse contexto, a segregação urbana, de acordo com Carlos (2013), manifesta-se no cotidiano da cidade a partir da concentração da riqueza, do poder e da propriedade. Marcante nas diversas formas de acesso à moradia, demonstra a mercantilização do espaço urbano, além da limitação dos cidadãos em relação às atividades urbanas diante da distinção entre áreas centrais e periféricas, configurada na cidade capitalista.

No que se refere à distinção espacial das cidades, as principais metrópoles brasileiras foram estruturadas segundo a lógica centro *versus* periferia. Essa configuração do arranjo espacial das cidades brasileiras torna-se mais evidente no período urbano-industrial, a partir da década de 1930, momento de investimento no setor industrial subsidiado pelo Estado, e posteriormente com capital estrangeiro e privado após a Segunda Guerra Mundial, o que fomentou o processo de urbanização resultado do êxodo rural intensificado na década de 1940 (CARDOSO, 2007).

A cidade de Belo Horizonte, inaugurada no final do século XIX, em 1897, planejada para sediar a nova capital do estado de Minas Gerais, revela o processo de segregação socioespacial. O plano original da Comissão Construtora da Nova Capital (CCNC), sob direção do engenheiro chefe Aarão Reis, definia a cidade em zona urbana, zona suburbana e zona rural (CARDOSO, 2007).

Nessa perspectiva, a fragmentação do espaço urbano de Belo Horizonte era concebida por meio de ações dos agentes sociais detentores de poder, em que Estado e especulação imobiliária detinham em maior parte o controle das terras e determinavam o preço dos lotes de acordo com as áreas (CARDOSO, 2007). Portanto, a produção do espaço urbano da nova capital remete ao processo de segregação socioespacial decorrente de estratégias políticas e econômicas marcado pela mercantilização dos espaços da cidade (LE VEN, 1977).

Conforme o plano da construtora, a zona urbana fora delineada e inspirada em modelos modernistas, dando ênfase à higiene, racionalidade e funcionalidade na organização de ruas e avenidas, destinada a abrigar a população de mais poder aquisitivo. Em contrapartida, as zonas suburbana e rural foram destinadas às populações economicamente menos favorecidas, composta de camponeses e operários, sendo que o planejamento idealizado para a área urbana não se estendeu para o restante da cidade (AGUIAR, 2006).

Dessa forma, a distribuição espacial dos equipamentos urbanos em Belo Horizonte seguiu a lógica de organização da cidade centro *versus* periferia, reforçando a segregação socioespacial. Segundo Cardoso (2007), a zona urbana fora destinada à elite da nova capital, os equipamentos urbanos e as edificações foram planejados e dotados de importância política e social. Nesse contexto, a segregação socioespacial do espaço urbano de Belo Horizonte se consolida desde o plano original da construtora, segregando a cidade nos aspectos sociais e econômicos, sendo esse processo de fragmentação evidente nos dias atuais.

Notório que a partir do momento em que ocorreu a expansão urbana de Belo Horizonte, a demanda por equipamentos públicos nas periferias ampliou. A especulação imobiliária viabilizou o crescimento da cidade de fora para dentro, contrariando o plano da construtora, que almejava primeiramente a ocupação da área urbana (CARDOSO, 2007). Assim, a distribuição espacial das escolas em Belo Horizonte consolidou-se conforme o processo de segregação socioespacial entrelaçado à dualidade estrutural, que por sua vez se expressa, segundo Campello (2009), pela fragmentação da escola para atender às classes sociais de acordo com a divisão social do trabalho.

As escolas construídas na área urbana de Belo Horizonte foram planejadas para atender principalmente os filhos dos funcionários transferidos da antiga capital, Ouro Preto. Essas escolas tradicionalmente são vistas pela população com mais prestígio e referência nos parâmetros pedagógicos, entre as quais se podem citar: Escolas Estaduais Afonso Pena, Barão do Rio Branco, Governador Milton Campos (antigo Ginásio Mineiro), Pedro II e o Instituto de Educação de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, Cardoso (2007) salienta que as periferias de Belo Horizonte foram ocupadas pela população menos favorecida economicamente, devido à instalação de áreas industriais nos municípios limítrofes, como Contagem, favorecendo assim a ocupação da classe operária, que servia de mão de obra para as fábricas.

Tendo em vista a organização socioespacial da cidade segregada, paralelamente a dualidade estrutural se revela na distribuição espacial das escolas. Seguindo essa lógica, as escolas localizadas nas periferias fora do perímetro da avenida do Contorno apresentavam caráter de formação profissional devido à necessidade de formar mão de obra técnica para trabalhar nas indústrias que se instalavam na capital e nos municípios limítrofes. Porém, as escolas localizadas na zona urbana, atual região centro-sul de Belo Horizonte, eram destinadas à formação acadêmica.

A partir dessa abordagem sobre a separação entre o trabalho intelectual e instrumental, Kuezer (2007, p.1155) expõe:

No Brasil, essa diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior.

Dessa forma, as escolas localizadas na região centro-sul de Belo Horizonte são vistas pela população com mais prestígio, devido à concepção do ensino de qualidade construída ao longo das décadas, que ainda persiste nos dias atuais. Essas instituições escolares foram destinadas a atender as classes sociais mais favorecidas no início da construção da cidade, que por sua vez tinham o acesso à formação de caráter científico, sendo base para inserção no ensino superior.

A fragmentação entre o trabalho intelectual e instrumental serviu de base para a oferta de escolas de acordo com a classe social. Gramsci (1978, p. 118) esclarece sobre a dualidade estrutural: “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”.

Keuzezer (2007) explica que os processos pedagógicos se configuram para o disciplinamento da força de trabalho, tendo como base as demandas de acordo com os modelos de produção capitalista. Como desdobramento, a atual tendência do atual processo de ensino e aprendizagem, entretanto, está vinculada à lógica mercadológica, que visa atender às necessidades de uma sociedade capitalista, a uma educação com finalidade de formação técnica, em que a execução é separada do pensar, distanciando-se da formação humana e cidadã.

Ainda sobre a visão mercadológica em que se baseiam os aspectos da educação, Meszáros (2008, p. 35) discorre:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Ao mesmo tempo, Fragoso (2005) esclarece que o desenvolvimento local é uma possibilidade para as populações se organizarem em busca da melhoria da qualidade de vida e, assim, promoverem o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos por meio da autoconfiança. E Dowbor (2006) completa esse raciocínio afirmando que a educação desempenha papel fundamental para o desenvolvimento local, principalmente no processo de formação de pessoas que sejam capazes de participar de forma ativa na sociedade, assim bem como transformar seu entorno.

Assim, o desafio do sistema educacional está na dicotomia entre os princípios da educação para o desenvolvimento local e a educação para atender o mercado de trabalho, conforme a tendência à valorização do capital inserido nos processos pedagógicos. Logo, a escola como um ambiente sociocultural no ponto de vista educativo pode desenvolver um papel fundamental para o desenvolvimento local, a partir da construção social dos sujeitos e por meio de uma prática pedagógica inovadora. O papel da escola, dessa forma, se insere na

perspectiva de fomentar práticas educativas que possam favorecer a construção de ações coletivas que se reflitam no exercício da cidadania, ou seja, práticas que ultrapassem a formação direcionada a atender o mercado de trabalho e se volta para a transformação da realidade social.

3 RODA DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO

A roda de conversa se apresenta como uma metodologia dialógica e reflexiva. Nessa perspectiva, Afonso, Silva e Abade (2009) revelam que a prática orienta tanto para a participação quanto a emancipação dos sujeitos.

Entre os objetivos propostos da roda de conversa, a reflexão do contexto em que os participantes estão inseridos, apoiada pelo diálogo entre os sujeitos, visa promover os mecanismos de participação que possam contribuir para a ressignificação de temas abordados (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009).

A metodologia participativa da roda de conversa visa à construção e à reconstrução da realidade. Segundo Afonso, Silva e Abade (2009, p. 19), essa proposta se apresenta como:

Forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Para tal, buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo.

A partir de discussões que englobam outras realidades e contextos de vida, por meio da prática pedagógica de roda de conversa, o diálogo entre os sujeitos promove um debate coletivo, em que os participantes se expressam, escutam e refletem sobre a temática discutida. Como desdobramento do processo dialógico, o conhecimento é produzido pelo coletivo, não ocorrendo de forma prescritiva, sendo aberto para adequar-se à realidade dos sujeitos (CRUZ; MELO, 2014).

A prática de roda de conversa pode ser utilizada em diversos cenários, buscando-se, assim, relacionar as vivências e conhecimentos ao conteúdo abordado e discutido pelo coletivo. Para Afonso, Silva e Abade (2009), os participantes são sensibilizados e motivados a pensar como sujeitos e cidadãos participativos, proporcionando, durante a prática, questionamentos relativos ao próprio horizonte, ao grupo, além do que a coordenação da roda de conversa propõe. Assim, a partir da interação com outros indivíduos, os sujeitos são capazes de refletir a respeito da sua realidade e, a partir das discussões, produzir novos saberes.

A roda de conversa é adequada para discutir fenômenos sociais e potencializar discussões acerca do cotidiano, com o intuito de relacionar a subjetividade e cultura dos participantes (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009). Para os autores, essa prática permite a troca de ideias entre os participantes, uma vez que os sujeitos discutem sobre suas próprias questões.

Para Sampaio *et al.* (2014), a roda de conversa como prática pedagógica se expressa como uma forma de motivar os sujeitos a conhecer e transformar a realidade em que se

encontram. O processo dialógico dessa prática intenciona novas possibilidades de um movimento contínuo que envolve o “perceber – refletir – agir – modificar”, baseando-se na horizontalização do poder.

Conforme as abordagens conceituais relativas à roda de conversa, propõe-se aplicar tal metodologia participativa, em especial com alunos do ensino médio, com destaque para temas relacionados à cidade, segregação urbana e escola. O principal objetivo da roda de conversa para o público jovem em específico é motivá-los a pensar e questionar a respeito da realidade local em que estão inseridos, refletir como atores sociais sobre os problemas da cidade que enfrentam no cotidiano e discutir formas de participação na sociedade.

Entre outros questionamentos, faz-se necessário fomentar um debate sobre a organização da cidade, pensando na distribuição espacial dos equipamentos públicos, assim como a fragmentação do espaço urbano conforme aspectos sociais. Logo, a participação colabora para a emancipação dos indivíduos, implicando a transformação social. Seguindo essa lógica, o processo aberto permite a troca de experiências e vivências dos sujeitos envolvidos.

3.1 PLANEJAMENTO DA RODA DE CONVERSA

A metodologia da roda aborda temáticas interdisciplinares aplicada em áreas variadas de acordo com o contexto dos sujeitos, em busca de um debate coletivo, sobretudo participativo e dialógico. A construção do saber está vinculada à troca de experiências, a qual pressupõe que a fala crítica é privilegiada e a escuta favorece a compreensão de outras realidades.

A roda de conversa é compreendida como um espaço de reflexão no qual o conteúdo a ser abordado deve ser discutido de acordo com o andamento do grupo. Como destacam Sampaio *et al.* (2014, p. 1301), os pressupostos da “lógica da roda, que postula necessariamente ninguém atrás ou à frente, mas todos ao lado”, são de uma aprendizagem significativa.

O planejamento da roda deve ser orientado segundo as demandas e objetivos de discussão do público. Nessa perspectiva, o processo não deve ser engessado, permitindo ao longo da prática que o roteiro se adapte aos questionamentos ao longo da roda de conversa (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009).

Ainda sobre o planejamento da roda no que diz respeito às técnicas para facilitar a dinâmica do grupo, Afonso, Silva e Abade (2009, p. 31) reiteram:

[...] facilitam a comunicação, a associação entre aprendizagem e experiência, permite vivenciar situações dentro de regras combinadas, etc. Entretanto, é preciso não abusar das técnicas. O tempo colocado para cada técnica e/ou atividade é apenas uma estimativa. É muito importante que não se torne uma “camisa de força”.

Dessa forma, a fim de facilitar o desenvolvimento da prática, a roda de conversa pode ser planejada em três momentos distintos: preparação, trabalho e avaliação, que serão

apresentados a seguir (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009). Importante ressaltar que elementos didáticos podem ser incorporados para melhor desenvolver o processo, além de facilitar a comunicação entre os sujeitos e a ação do coordenador.

O primeiro momento destinado à preparação tem papel fundamental, caracteriza-se pelo acolhimento para os participantes, sensibilização do tema, viabilizando a interação e construção do diálogo. Não há necessidade de a acolhida ser extensa, mas esse momento é de extrema importância para os participantes se sentirem confortáveis (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009).

Seguindo a ordem, o segundo momento destina-se a trabalhar o tema que será abordado, buscando compreender o que o grupo pensa, introduzir elementos novos e estimular a reflexão. O grupo poderá ser subdividido em subgrupos, para realizar atividades coletivas, sistematizando ao final o conhecimento produzido (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009).

O terceiro momento consiste em avaliar a produção do grupo. O fechamento do trabalho é consolidado pela sistematização e legitimação da produção, de acordo com as discussões e reflexões construídas na roda de conversa (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009).

O papel do coordenador é fundamental no acompanhamento do grupo. Segundo Dutra (2015), a atuação do coordenador durante a prática se revela de suma importância, identificando limites e potencialidades do grupo, não necessitando obter formação específica. Porém, é preciso ter conhecimento do tema e da metodologia participativa.

Afonso, Silva e Abade (2009, p. 34) discorrem sobre o papel do coordenador na prática da roda de conversa:

O papel do coordenador na RODA DE CONVERSA não é do detentor da verdade, sua postura deve ser democrática, de fazer circular a palavra. É preciso sensibilizar os participantes para percepção de suas experiências no contexto social, ajudá-los a desconstruir preconceitos e estereótipos [...]

Conforme discutido e apresentado anteriormente, elaborou-se uma proposta denominada aqui de “produto técnico”, idealizado a partir de entrevistas com jovens do ensino médio que reconhecem a escola como importante espaço de interação social, principalmente para discutir a respeito da realidade local dos sujeitos.

3.2 PRODUTO TÉCNICO: RODA DE CONVERSA

Em observações empíricas e de dados secundários, percebeu-se o deslocamento dos alunos da periferia em direção à região centro-sul de Belo Horizonte, para estudarem nas escolas construídas nas primeiras décadas da inauguração da cidade.

Para entender as motivações dos alunos que se deslocam da periferia com o intuito de frequentar as escolas da região centro-sul de Belo Horizonte, pesquisa de cunho exploratório foi realizada em duas escolas da rede estadual de ensino. As entrevistas foram realizadas nas escolas estaduais Celso Machado e Governador Milton Campos (Estadual Central) com os alunos do terceiro ano do ensino médio, ambos moradores da regional Barreiro.

A partir da entrevista foi possível identificar que um dos fatores responsáveis pelo deslocamento na visão dos alunos é o ensino de qualidade ofertado na escola localizada na regional centro-sul. Outro aspecto indagado aos alunos foi quais seriam as sugestões para discutir a respeito da realidade da escola onde estudam e do bairro onde residem. Entre as formas de participação, os entrevistados citaram: “debates na escola”, “reuniões e palestras na escola”, “incentivo à participação da comunidade”. Além desses aspectos, detectou-se que os “meios de comunicação”, “mídia” e “movimentos sociais” seriam os instrumentos facilitadores para ampliar as discussões e participação da comunidade.

A seguir, será apresentada a proposta de uma rodas de conversa, com o objetivo de instrumentalizar e orientar o profissional que irá aplicar a prática.

RODA DE CONVERSA I

Conceitos: comunidade local, cidadania e desenvolvimento local

Questão norteadora: qual a percepção dos adolescentes sobre sua comunidade local?

SENSIBILIZAÇÃO

1º momento: dinâmica da obra de arte

- a) Explicar aos adolescentes que o objetivo do encontro vai ser discutir as percepções sobre a comunidade onde eles moram.
- b) Fazer uma “obra de arte” usando arame.
- c) Colocar os alunos sentados num círculo, colocar a obra de arte no centro da roda e pedir para que cada aluno descreva, a partir de sua percepção, aquela obra: o que ela remete, no que pensa quando olha para ela...

2º momento: reflexão dialógica

- a) Ao final, realizar uma reflexão dialógica com o grupo com foco em mostrar que o objeto é o mesmo, mas cada pessoa o percebe de uma forma. Isso ocorre porque cada pessoa carrega gostos, preferências e vivências singulares.
- b) Sensibilizar o grupo para refletir que da mesma forma é o local onde vivemos, cada pessoa gosta de algo e essas percepções são importantes para a valorização da comunidade onde vivem.

PROBLEMATIZAÇÃO

3º momento: levantamento de percepções sobre a comunidade local

- a) Dividir os adolescentes em quatro grupos e cada grupo receberá um *kraft*.
 - o Dois grupos ficarão com o cartaz, no qual deverão responder à seguinte questão: o que você mais gosta no lugar onde mora?
 - o Dois grupos ficarão com o cartaz, no qual deverão responder: “o que você não gosta no lugar onde mora?”
- b) O coordenador da roda deverá expor os cartazes e solicitar que cada grupo escolha um integrante para auxiliar na apresentação dos cartazes (*nesse momento, estimular*

os participantes a expor suas opiniões acerca do que eles discutiram na construção do cartaz).

- c) Abrir um espaço para que os dois grupos que não participaram da construção do cartaz apresentado tenham a oportunidade de complementar (*poderão levantar e registrar informações no cartaz*).

4º momento: apresentação do texto introdutório sobre as potencialidades e desafios da comunidade local

- a) O objetivo desse momento é contribuir para a discussão e fortalecimento do grupo com informações sobre empoderamento da comunidade local.
- b) Poderão ser utilizados mapas conceituais ou apresentação em ppt.
- c) 5º momento: levantando potencialidades e desafios
- d) Apresentar o mural de potencialidades e desafios.

COMUNIDADE LOCAL	
POTENCIALIDADES	DESAFIOS

- e) Explicar aos alunos que os aspectos mais recorrentes nas respostas que eles construíram no cartaz sobre “o que mais gosta no lugar onde mora” irão compor o mural de potencialidades.
- f) Os aspectos mais recorrentes nas respostas sobre “o que não gosta no lugar onde mora?” irão compor o mural de desafios.
- g) Os participantes listam e a coordenadora da RC registra.

SISTEMATIZAÇÃO

6º momento: Plano de ação

- a) Dividir os alunos em quartetos
- b) Cada grupo receberá um plano de ação, como o modelo abaixo:

EMPODERANDO A COMUNIDADE LOCAL			
Potencialidades	Como fazer para dar mais visibilidade?	Dificuldades	Como superá-las

- c) A partir do cartaz de potencialidade e desafios, cada quarteto deverá escolher uma potencialidade e um desafio listado para poder preencher o plano de ação.
- d) Organizar os participantes em roda e pedir para cada grupo expor seu cartaz.

7º momento: quadro-síntese

- a) A coordenadora da RC utilizará um quadro igual ao do plano de ação (feito no *kraft*), onde irá registrar a síntese do que foi apresentado. Ou seja, a construção coletiva do grupo sobre como empoderar a comunidade local.
- b) Os alunos deverão auxiliar na construção do quadro, ajudando a sistematizar o que foi listado: agrupar ideias afins, melhorar a redação das propostas.

AVALIAÇÃO

- a) Construir um barquinho de papel.
- b) Explicar que esse barquinho vai navegar entre os participantes.
- c) Cada um deve colocar uma palavra que represente um sentimento que predominou durante a sua participação na roda de conversa.

Conceitos: comunidade local, cidadania e desenvolvimento local

Questão norteadora: como a cidade é vista pelos adolescentes?

SENSIBILIZAÇÃO:

- a) Propor aos adolescentes que organizem uma apresentação em estilo de “telejornal” com os assuntos discutidos na primeira roda de conversa.
- b) O objetivo é resgatar os conteúdos trabalhados e compreender o que de fato os adolescentes entenderam do tema discutido na primeira roda.
- c) Ao final a coordenadora da roda pode pontuar algumas questões, no sentido de resgatar os conceitos abordados.

RODA DE CONVERSA II

PROBLEMATIZAÇÃO:

1º Momento: Onde você mora?

- a) Colocar num cartaz a pergunta: onde você mora?
- b) Deixar que eles registrem.
- c) Analisar as respostas na perspectiva do pertencimento: “moro em Venda Nova, Na Serra...” Será que eles compreendem que moram em Belo Horizonte? Ou simplesmente vão a Belo Horizonte quando chegam ao centro da capital?

2º Momento: leitura de imagem

- a) Dividir os adolescentes em grupos.
- b) Entregar para cada grupo a imagem a seguir:



Autor: Moisés Freitas

- c) Cada grupo deverá fazer sua leitura da imagem e registrar numa folha as suas percepções.
- d) Apresentar suas percepções para os demais.
- e) O coordenador poderá fazer intervenções de forma a conduzir o levantamento dos conceitos de centro e periferia.

3º momento: Discussão do texto introdutório

- a) Apresentar os conceitos-chave do texto: periferia e centro.

SISTEMATIZAÇÃO

4º momento: Onde você mora?

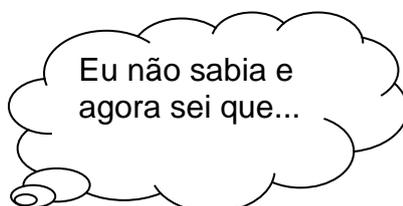
- a) Resgatar o cartaz preenchido no 1º momento e voltar a perguntar: onde você mora?
- b) Deixar que eles façam novos registros, se necessário.
- c) Propor que os alunos façam registros (por meio de desenho) da caracterização do centro e da periferia: como eles enxergam esses espaços. Disponibilizar *flipchart*, lápis variados, tinta, pincel.

5º momento: Galeria de Artes

- a) Fazer a exposição das percepções dos alunos nas paredes ou em um varal, simulando uma galeria de artes.

AVALIAÇÃO

- a) Organizar um balão fixado num palito com a seguinte afirmativa:



b) Cada participante completa a afirmativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade é resultado tanto de ações dos agentes produtores do espaço, identificados como os proprietários fundiários e dos meios de produção, promotores imobiliários, o Estado e os grupos excluídos, e também conforme os acontecimentos decorrentes do passado (SANTOS, 2008).

A proposta do produto técnico estruturado a partir da metodologia prática roda de conversa busca, sobretudo, aproximar os alunos de um processo dialógico e participativo com o intuito de refletir temas relativos à cidade, cidadania, segregação urbana e escola. A metodologia da roda de conversa sugere como prática a discussão e busca instigar a percepção dos alunos em relação à cidade e à comunidade local à qual os mesmos pertencem. A abordagem desses temas possibilitará abrir um diálogo aberto sobre cidadania, em que os sujeitos poderão perceber seu papel como cidadão na sociedade. Outro aspecto relevante será construir um olhar sobre a escola que frequentam como um espaço sociocultural.

Convém ressaltar que esta proposta contempla os objetivos da LDB nº 9.394 / 1996, que estabelece normas para os processos formativos que abrangem a educação básica e que principalmente possam se adequar à realidade local dos alunos. No artigo 2º dessa lei, “a educação deve preparar o educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNC), que é uma exigência do Plano Nacional da Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, consiste na elaboração de uma unidade para os currículos nacionais configurando-se um parâmetro para planejamento em todas as etapas e modalidade de ensino. O processo de elaboração preliminar da BNCC contou com a participação dos estados, Distrito Federal e municípios com mecanismos de participação da comunidade científica, instituições de ensino públicas e privadas, consultas públicas, fóruns e debates. Portanto, a BNC reitera a importância da escola na formação do indivíduo como cidadão ativo e participativo e reforça que os currículos devem contemplar a realidade local dos sujeitos.

Esse diálogo aberto levará os estudantes a refletirem a respeito da organização e produção da cidade por meio do processo de segregação urbana. A roda de conversa permitirá que os estudantes percebam como a segregação urbana interfere em seu cotidiano e principalmente na distribuição espacial das escolas, visto que a proposta é de um debate sobre a relação centro *versus* periferia, que constrói o arranjo espacial do espaço urbano.

Portanto, a roda de conversa, nessa perspectiva, constitui um instrumento de formação que visa à construção e reconstrução da realidade com metodologia dialógica e reflexiva entre os sujeitos, promovendo um debate coletivo, onde não há hierarquização do poder. O processo

dialógico intenciona a construção do saber baseando-se na horizontalização do poder, cujos participantes interagem e aprendem com os relatos de suas experiências.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; SILVA, Marcos Vieira; ABADE, Flávia Lemos. O processo grupal e a educação de jovens e adultos: uma articulação entre Paulo Freire e Enrique Pichon-Rivière. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez., 2009.

AGUIAR, Tito Flávio Rodrigues. **Vastos subúrbios da nova capital: formação do espaço urbano na primeira periferia de Belo Horizonte**. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BERNADI, Jorge Luiz. **Funções sociais da cidade: conceitos e instrumentos**. Dissertação (Mestrado em Gestão Urbana) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

CAMPELLO, Ana Maria. Dualidade na educação. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 12/01/2017.

CARDOSO, Leandro. **Transporte público, acessibilidade urbana e desigualdades socioespaciais na região metropolitana de Belo Horizonte**. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico**. A cidade contemporânea: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2013. 207 p.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **A luta pela terra e o desenvolvimento local no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004, 375 p.

CID, Gabriel da Silva Vidal. **Segregação urbana e segmentação escolar: efeitos do lugar num equipamento público de ensino no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca**. 2009. Dissertação (Mestrado Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; MELO NETO, José Francisco de. Educação popular e nutrição social: considerações teóricas sobre um diálogo possível. **Revista Interface**, v. 18, Supl. 2, p. 1365-1376, 2014.

DUTRA, Gislene Silva. **Participação do conselho escolar em processos decisórios de escolas municipais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2008.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. 2006, p. 1-17.

FRAGOSO, António. Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: um ensaio baseado em experiências investigativas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, p. 63-83, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a04.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 239 p.

IASI, Mauro Luís. A rebelião, a cidade e a consciência. *In*: MARICATO, Ermínia, *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. 1. ed., São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LE VEN, Michel Marie. **As classes sociais e o poder político na formação espacial de Belo Horizonte** (1893-1914). Dissertação (Mestrado em Educação) – Plambel, Belo Horizonte: 1977. 174p.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTENEGRO-GÓMEZ, Jorge. Crítica ao conceito de desenvolvimento. **Pegada Eletrônica**, Presidente Prudente, v. 3, n. 1, 2002, p. 20-32. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/798/821>> Acesso em: 01 nov. 2015.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. **Barão do Rio Branco**: de 1º grupo escolar a escola estadual - marcos de um educandário de Belo Horizonte: Foco, 2007, p. 61-71.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Revista Interface**, v. 18, Supl. 2, p. 1299-1311, 2014.

SANTOS, Milton, **A urbanização brasileira**. 5. ed. reimpr., São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Pollyanna Neves da; CARDOSO, Leandro. **A urbanização e seus impactos ambientais**: um estudo de caso do uso e ocupação do solo do bairro solar na regional Barreiro, Belo Horizonte. Centro Universitário UNI-BH, 2010.

SOUZA, Augusto Antonio. **Barreiro**: 130 Anos de história. Belo Horizonte: Braga e Goular, 1986.

SOUZA, Joseane. **A expansão urbana de Belo Horizonte e da região metropolitana de Belo Horizonte**: o caso específico do município de Ribeirão das Neves. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria. **A cidade contemporânea**: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2013. 207 p.