



O ENSINO DE LETRAS E HUMANIDADES EM CENA:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Organizadores

André Luiz Neves Jacintho

Leonardo Bis dos Santos

Letícia Queiroz de Carvalho

O ENSINO DE LETRAS E HUMANIDADES EM CENA:

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**André Luiz Neves Jacintho
Leonardo Bis dos Santos
Letícia Queiroz de Carvalho
(Organizadores)**

O ENSINO DE LETRAS E HUMANIDADES EM CENA:

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Copyright © Autoras e Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

André Luiz Neves Jacintho; Leonardo Bis dos Santos; Letícia Queiroz de Carvalho (Organizadores)

O ensino de Letras e Humanidades em cena: desafios e perspectivas na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 310p.

ISBN 978-65-87645-64-3

1. Educação básica. 2. Ensino de Letras e Humanidades. 3. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: argiladesign.com.br

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória, possui natureza interdisciplinar e tem buscado, no cenário da educação capixaba, desenvolver capacidades criadoras e técnico-profissionais em Ensino de Humanidades, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores em Ensino de Humanidades.

Nesta busca pela qualificação de profissionais no ensino de disciplinas no campo das ciências humanas, sociais, filosofia, linguística, letras e artes da educação básica, da graduação, da pós-graduação e como pesquisadores, o PPGEH tem produzido pesquisas em constante diálogo com as demandas sociais em sua pluralidade, principalmente no que tange ao ensino das humanidades em espaços potencialmente educativos, sejam escolares ou não.

Alinhado às propostas do PPGEH, o Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Ifes – tem realizado pesquisas com foco na transformação da realidade escolar, no que concerne às práticas de leitura e escrita, para além de aspectos meramente pedagógicos. Em uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o Profletras busca por meio das discussões teóricas e das propostas interventivas na escola básica, refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

Diante de tais perspectivas, este livro apresenta artigos resultantes de pesquisas já realizadas e defendidas pelos mestrandos do PPGEH e do Profletras Vitória, assinados em coautoria com os seus orientadores, de modo a evidenciar as propostas investigativas que vêm anunciando novas interlocuções concernentes às práticas de ensino em suas realidades profissionais e, quiçá, possam reverberar em outras salas de aula e outros espaços educativos, inspirando outros professores e pesquisadores da área.

Boa leitura!

Os organizadores

PREFÁCIO

Este livro consolida pesquisas do PPGEH e do Profletras. Seus estudantes, docentes da rede pública — com alguns assumindo a gestão de políticas educacionais —, enfrentam desafios de sua prática profissional, Assim, desde a diversidade capixaba e para além da memorização estéril do paradigma educacional livresco e enciclopédico, eles partem de seus contextos de atuação profissional para mobilizarem conceitos com o fito de construir um processo didático para dar conta dessa situação desafiante.

As pesquisas aqui apresentadas são estruturadas e motivadas em seu nascedouro por oferecerem uma tentativa de superação de cenários provocadores ao pensamento e à ação educacional. Logo, com ousadia e competência teórico-prática — ao invés da erudição acadêmica como um fim em si mesma —, uma base teórica se gesta em seu sentido determinante quando provocada por um quadro instigador. Não há a teoria pela teoria, mas se chega à teoria a partir de uma situação-problema. Desse modo, o exercício da abstração não é abstratizante, pois as intempéries da vida e da história são o âmbito teórico-prático dos artigos.

Os textos apresentam os referenciais teóricos que articulam a questão-desafio sem o afã de neutralidade axiológica. Por isso, os artigos descortinam interna e articuladamente muitos eixos de conversação; sem contradição performática... na medida em que o próprio conjunto de artigos expressam múltiplas e diferentes vozes, democráticas e interculturais. Um traço comum, que perpassa essa conversação, é a luta contra a reprodução de sexismos e racismos estruturais, além do autoritarismo de plantão, em nossos ambientes educacionais, em que pese um antagonismo dentre as bases teóricas. Nessa pluralidade de visões, é possível uma opção pela abordagem crítica ou pós-crítica; identitária ou pós-identitária. Importa, sobretudo, que a pesquisa seja um meio de vocalização de vozes pouco ouvidas socialmente. Nessa pluralidade conceitual, vozes são ouvidas e cenários são vistos. E isso se vê tanto no uso conceitual da proposta teórica de Paulo Freire, nosso autor maior, como por meio de outras abordagens teóricas, tais como: o movimento decolonial; a

pedagogia histórico-crítica; a “filosofia do ato” de Bakhtin; o “direito à cidade” de Lefebvre; a dialética marxista; ideologia e hegemonia em Gramsci; a desconstrução pós-estruturalista de Deleuze e Foucault etc.

Note-se, contudo, que a obra ou o autor universalmente reconhecido, usualmente qualificado como “clássico”, não é retomado por sua condição de “clássico”; pouco valendo pessoas, comunidades e situações socioculturais. É comum muitos programas acadêmicos introjetarem uma visão colonialista surda, cega e muda diante de nossa condição de periferia da periferia mundial. Esse procedimento se escora muitas vezes no álibi da apropriação argumentativa dos referenciais teóricos transculturais e, por isso, “universais”. Sem se fechar à riqueza deles, os referenciais teóricos necessitam de serem equacionados com o valor de nossa experiência cotidiana, aí sim adquirindo a sua riqueza semântica. Afinal, não acessaremos jamais um “olho de Deus” como lugar privilegiado de observação do mundo. Na verdade, o lugar onde pisamos é a melhor perspectiva de leitura de mundo — e, paradoxalmente, é isso o que muitos clássicos afirmam, a exemplo de nosso universalmente reconhecido patrono: Paulo Freire.

A resignificação da prática educacional de baixo para cima tem um nome emancipatório: politização. Uma educação em que a política não seja interdita diante da frieza exegetica evita o risco de se fazer mais do mesmo academicamente numa pesquisa com pretensões de universalidade. A epistemologia não se alheia à amplitude complexa de enfoques das diversas inserções socioculturais e educacionais. Ficaria até prejudicada hoje em dia uma prática educacional sem um caráter transdisciplinar diante de uma realidade complexa. Consequentemente, a transdisciplinaridade das humanidades não nega, mas esvazia os saberes instituídos como “disciplinas”. Especialistas, estudantes e comunidade educacional entenderão mais amplamente a complexidade dos fenômenos socioculturais ao se sentarem juntos à mesa, trocando pontos de vista sobre a realidade.

É preciso a fecundidade do vigor, do afeto e da sensibilidade de um modo próprio e ousado de se pensar e agir. E tal ousadia traz desdobramentos. Distintamente de programas marcadamente bibliográficos, os artigos evocam uma ousadia a mais. Essa ousadia se expressa numa nova maneira de se pensar a relação entre orientandos e orientadores em que docentes-estudantes se convertem em

orientadores de seus orientadores. Tal dinâmica se deve aos distintos contextos — social, cultural e econômico — daqueles onde atuamos orientandos-professores; assim, seus orientadores muito aprendem sobre mundos alheios aos da academia. Constrói-se, então, uma circularidade virtuosa e rica de conhecimento mútuo. Não foi à toa que os artigos do livro são assinados por ambos. Ninguém é mais capaz do que os orientandos para mostrar a periferia, onde geralmente exercem sua prática docente — sem menosprezar a riqueza das abordagens teóricas articuladas com a prática docente.

A formação docente passa, em especial, pelo processo acima descrito de troca de saberes, imprimindo um caráter disruptivo à relação entre educando e educador. O sucesso de uma pesquisa pressupõe um compromisso mútuo dos estudantes-professores e seus orientadores com ela. A pesquisa, porém, não deveria restringir-se apenas à pós-graduação. Por definição, é imperativo docentes e estudantes pesquisarem, demandando tempo e infraestrutura das redes de ensino. A pesquisa, ao transformar professores-estudantes em estudantes-professores, também transforma a qualidade do ensino, em que nível for. Por conseguinte, estudantes-professores não de ser estimulados a experienciar essa circularidade com seus educandos-cidadãos da Educação Básica ou do EJA — por sinal, caberia uma exigência igual ao Ensino Superior em geral, não só aos cursos de Licenciatura. Circularidade e troca de saberes se alicerçam em múltiplas bases teóricas, que sustentam epistemologicamente esse modo de se fazer pesquisa educacional. Essa circularidade de saberes rende frutos aos estudantes — transfigurados, então, em “professores” de seus professores —, aos estudantes-orientandos e, por extensão, às comunidades onde atuam.

Os referenciais teóricos da educação não se encontram apenas no campo do pensamento, mas como oportunidade de ação; isto é, como laboratórios de experimentação didático-pedagógica. Não por acaso, a palavra “experiência” é uma das palavras-chave deste livro. A experiência envolve o chão da sala e da terra em s comunidades de vida e trabalho; no campo e na cidade. Junto a essas realidades, nossa saúde e cidadania ambiental envolvem as culturas ancestral e moderna; além do eu e do tu. Essas experiências constroem uma concepção de espaços educacionais que incorporam, mas também extrapolam, os muros da escola, transmudando-a num horizonte

utópico de ampla transformação social, desde os estudantes. Esses espaços educacionais ressignificam nossa memória coletiva e reconhece a forma de vida de nossa gente, que não é um “objeto” de análise. Nossa gente é protagonista dos processos de significação cultural. Revelar à nossa gente esse seu valor epistemológico e cultural — mais especificamente: pomeranos, congadeiros, guaranis etc. — compromete a epistemologia com a história.

A democracia parte das minorias culturais, com seus direitos e na luta por direitos de direitos. Como projeto de inclusão sociocultural, um direito muito presente nos artigos é o direito à cidadania e à cidade, num sentido bem concreto, por meio de instituições e da própria arquitetura. Por isso, o estudo do Mucane, do Parque Moscoso, do Complexo São Tiago, dos pomeranos da Serra e dos praticantes de Congo de Regência, aponta para a dinâmica da monumentalidade, tangível ou intangível, uma discussão muito atual contra o racismo estrutural. Afinal, monumentos são o que resta do que passou ou o que fica do que não resta mais?

Tratando-se de monumentos, evoquemos uma “materialidade” dos artigos desta publicação que redimensiona seu alcance, para além deles mesmos: a elaboração de produtos educacionais. Como a base conceitual vai umbilicalmente articulada com o produto didático a ser desenvolvido, o emaranhado conceitual não é discutido por si mesmo. Vemos, então, o uso da tecnologia e da arte, como a dança e a fotografia como produtos didáticos; ainda: o brincar; jogar; tecer e conversar, que se apresentam como atividades educacionais, enfocando-se a centralidade do universo das palavras.

Aos interessados numa educação plural, contextualizada e emancipadora, os artigos deste livro irão inspirá-los e estimulá-los a um novo caminho e um novo modo de se caminhar academicamente. Esse duplo sentido do novo, embora árduo, já começou com excelência no Ifes de Vitória/ES, basta seguir, a cada página-passo, a trajetória de vida e pesquisa dos textos aqui reunidos.

Marcelo Martins Barreira

*Doutor em Filosofia e docente da Universidade Federal
do Espírito Santo - Ufes*

SUMÁRIO

A INTERFACE ENTRE A EPILOGUÍSTICA E O CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL (CBEE/ES) DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS: MODOS, FORMAS E DEBATES	12
A SALA DE PROFESSORES COMO LUGAR DE ENCONTRO: RELATOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO.....	30
AS MINORIAS SOCIAIS NA ESCOLA E A LUTA POR UM ESPAÇO DE DISCUSSÃO A PARTIR DO “JOGO DOS OUTROS”	56
CIDADANIA EMANCIPATÓRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA CTS: UMA INTERVENÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	82
ESTUDOS DE CAMPO NO ENSINO DE HUMANIDADES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	102
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	130
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELAS REDES DE CONVERSÇÕES: CONTRIBUINDO PARA PRODUÇÃO DE SAÚDE NO TRABALHO EM EDUCAÇÃO	153
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, CIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	178
NAVEGANDO NA MEMÓRIA COLETIVA DA VILA DE REGÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUC(ATIVA) NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	206

O CONGO COMO MOTIVADOR DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL	220
O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA CIDADE DE VITÓRIA: O PARQUE MOSCOSO E A TRANSFORMAÇÃO NO COMPLEXO DE SÃO TIAGO ENTRE OS ANOS DE 1908-1912	248
SECUNDARISTAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS FEMINISTAS.....	279
As autoras e os autores.....	302

A INTERFACE ENTRE A EPILOGUÍSTICA E O CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL (CBEE/ES) DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS: MODOS, FORMAS E DEBATES

Rogério Carvalho de Holanda
Antônio Carlos Gomes

1. Considerações iniciais

A partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96(LDB/96) houve uma mudança estrutural na educação básica. Nesse cenário, tal marco legal consolidou a oferta obrigatória e gratuita do Ensino Fundamental pelo Estado, assinalando, dentre seus objetivos, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Como consequência, houve a preocupação em se criar documentos oficiais que nortegassem o ensino nessa etapa de escolaridade. Alguns exemplos são os já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Guia de Livros Didáticos, inserido no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Nesse cenário, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) formulou, entre 2004 e 2008, e implementou o Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) com foco na definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada componente curricular da Educação Básica. O conteúdo nele existente corresponde a 70% do programa curricular de cada disciplina que deve obrigatoriamente ser implementado em todas as escolas da rede estadual, os 30% restantes deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a escola está inserida. “Importa destacar que o CBC foi elaborado tendo como categorias norteadoras do currículo ciência, cultura e trabalho” (CBEE/ES, p. 14, 2009).

Outro aspecto a considerar diz respeito à relação estabelecida pelos professores atuantes das escolas públicas no Ensino Fundamental do Brasil e notadamente no Espírito Santo, com os documentos oficiais entre 2004, quando as primeiras propostas de

ampliação do EF para 9 anos se firmaram, e 2010, ano limite estabelecido pela lei 11.274 de 06/02/2006, para que estados e municípios concluíssem essa transição. Diante desse quadro, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o “Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”. Nessa trajetória, os “quatro anos finais” (assim denominados oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação) têm, basicamente, o papel de, por um lado, consolidar o processo de entrada do aluno no mundo da escrita (efetivado nos dois ciclos anteriores de alfabetização linguística e matemática); de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano.

Frente ao exposto, fica perceptível, através da nossa prática docente, que muitos aspectos, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, nem sempre são facilmente aplicáveis à prática diária escolar. O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, numa perspectiva mais crítica, apresentando a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva foram os aspectos que se destacaram muito ao nosso olhar. Questões como: “Em que medida o conceito de epilinguística presente no Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) de Língua Portuguesa dos anos finais, no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua materna, pode ser um recurso determinante na prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística?” e “Quais são as lacunas, descompassos e entraves de tal documento que impendem que se consolide a existência da abordagem epilinguística como um aporte metodológico capaz de se (re) pensar o ensino de língua portuguesa nas escolas da rede pública estadual?”, já que este documento foi elaborado com o intuito de auxiliar e guiar a prática de ensino dos professores desse componente curricular. Discutir, sob um ponto de vista teórico, o conceito de epilinguismo, que subjaz nas diretrizes curriculares da rede pública do Estado do Espírito Santo é o objetivo central deste artigo.

Ao longo deste trabalho buscamos compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o conceito de epilinguismo que subjaz no Currículo Básico da Escola Estadual

(CBEE/ES) de Língua Portuguesa dos anos finais, bem como o apontamento dos descompassos desse documento que impedem uma prática docente que melhore a concepção dos alunos a respeito da própria língua e diminua o preconceito linguístico, com atividades simples, que privilegiam o uso, a reflexão, no lugar de apenas dividir e classificar termos, orações etc. Para fundamentar os tópicos referentes a abordagem epilinguística buscamos sustentação teórica em Franchi (1987), Culioli (1990, 1999) Conceição(2009), Travaglia (2006), Romero (2011), Geraldi (2016), Nascimento (2014) e Rezende (2000, 2008).O trabalho vem dividido da seguinte forma: na seção 2, apresentamos o conceito de epilinguismo; na seção 3, evidenciamos as concepções de língua/ linguagem e ensino no Currículo Básico Escola Estadual (CBEE/ES) dos anos finais e a distância entre as orientações curriculares desse documento e práticas escolares da rede pública estadual do Espírito Santo no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua materna; na seção 4, discutimos em que medida o conceito de epilinguística presente no Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) de Língua Portuguesa dos anos finais pode ser um recurso determinante na prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística.

Ao final deste artigo esperamos contribuir para a compreensão acerca das atividades epilinguísticas como uma oportunidade de renovar o ensino da língua materna nas escolas da rede pública estadual, deixando de lado a pretensão de ensinar a língua para seus próprios falantes, e passar a ensinar os falantes a refletir sobre ela e usá-la de modo mais competente.

2. O conceito de epilinguismo

De acordo com os estudos de Rezende (2008) a origem do conceito de epilinguismo é atribuída por SylvainAuroux (1989) ao linguista francês Antoine Culioli, cujo programa de pesquisa é conhecido no Brasil por Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas ou, simplesmente, Teoria das Operações Enunciativas, doravante TOPE. Para falarmos de atividade epilinguística precisamos antes observar alguns aspectos referentes à TOPE. Passaremos aqui a esta revisão de conceitos muito brevemente.

Culioli (1990) postula a necessária articulação entre língua e linguagem. Essa última seria a capacidade humana de representar, referenciar e regular a si mesmo, enquanto ser humano capaz de comunicar-se. A atividade de representação mental suscita a capacidade de criar noções, na referenciação põem-se em jogo os conhecimentos e as experiências dos indivíduos, já a regulação permite o ajustamento dos sujeitos envolvidos no processo enunciativo, na codificação e decodificação dos enunciados. Assim, toda produção de texto, oral ou escrita, na escola ou na vida cotidiana, constitui-se uma prática de linguagem que se manifesta na língua.

O enunciado, sob a ótica da TOPE, é constituído por constructos léxico-gramaticais numa relação dialógica do sujeito enunciadador, que por meio de modulações ajusta-se consigo próprio e com o outro para a construção do sentido. Para Culioli a atividade da linguagem, seus ajustamentos e modulações são dinâmicos e simultâneos. O sujeito é ao mesmo tempo emissor e receptor do seu discurso. Lembrando que a fala, nessa visão nada mais é do que um aperfeiçoamento dessa faculdade biológica que é a linguagem.

O termo epilinguística foi introduzido pelo linguista já mencionado, nos livros em que defende sua teoria das operações enunciativas e predicativas. Nas palavras do autor “a linguagem é uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística (definida como: atividade metalinguística não consciente.)” (CULIOLI, 1999b, p. 19).

O epilinguístico, atividade interna não consciente, pode ser representado por meio de uma forma – a forma da atividade de linguagem –, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operação (Romero, 2011, p. 154).

Conceição (2009) referenciando a proposta de Antoine Culioli, evidencia que a epilinguística se constitui em uma atividade metalinguística inconsciente como sugere o autor. Essa teoria oferece um instrumental que permite aprofundar o estudo do texto, por ser um exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e ao mesmo tempo uma operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização – uma atividade que se diferencia da atividade, linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, ou mesmo da atividade metalinguística que pressupõe a

capacidade da linguagem, de voltar-se para si mesma tomando como instrumentos a análise e não a descrição de sua estrutura. Ainda segundo a autora:

Com base na orientação proposta pelo linguista francês, consideramos que um texto, assim como sua produção, resulta da união entre a “aparência” linguística e a “imanência” do conteúdo. Além disso, o texto está sempre ligado a um contexto, que carrega consigo ideologias sob diferentes formas reconstruídas em textos outros explorados em suas infinitas possibilidades numa relação dialógica com a história e a sociedade (conceição, 2009, p. 1038).

Tem-se, pois, delineada a atividade epilinguística enquanto ato de reflexão e operação sobre a linguagem, estimulada e/ou realizada durante o processo de produção de textos; focada, também, na compreensão do uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes em uma dada situação de comunicação, vislumbrando a possibilidade de aproximação entre essas diversas competências, favorecendo sobretudo, a autonomia e controle da produção textual. Dessa forma, a atividade epilinguística é a própria atividade de linguagem. E essa apenas pode ser estudada a partir das relações léxico-gramaticais da língua.

Nessa perspectiva, a atividade epilinguística, adota como foco o trabalho reflexivo e de transformação com a linguagem escrita, ou seja, trata-se de uma operação com a linguagem, na revisão e transformação de textos, de maneira que no processo de reescrita se possa perceber a variedade das formas de expressão. Essa teoria é, por assim dizer uma proposta alternativa de aprendizagem significativa da língua. É um trabalho com o texto escrito, cuja sutileza de expressão como chama a atenção Rezende (s.d., p. 2) “vai nos oferecer não o significado estável, mas o construído psicologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica”. Podemos dizer ainda, que a epilinguística é um trabalho de construção reflexiva sobre um texto que faz a ponte necessária entre o conhecimento linguístico de um falante e a metalinguística. É por assim dizer, uma estratégia imprescindível na ligação entre a capacidade do aluno de produzir textos e a de descrever os fatos linguísticos levados em conta em sua produção.

Desta forma, podemos afirmar que as atividades epilinguísticas têm como objetivo proporcionar ao usuário da língua oportunidade para refletir sobre os recursos expressivos de que faz uso ao falar ou

escrever. De acordo com Travaglia (1996), no momento em que ele realiza tais atividades, sua atenção volta-se para a reflexão sobre os recursos que estão sendo disponibilizados e utilizados no processo comunicativo em foco”, ou seja, a atividade epilingüística, torna consciente a utilização de certos conceitos não didaticamente explicitados a priori, mas aprendidos e ampliados no processo de operacionalização destes no momento da produção de texto. Nesse sentido, Joao Wanderley Geraldi em seu texto da palestra proferida por no V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Universidade do Minho, 27-29 de janeiro de 2016 sobre atividades epilingüísticas no ensino da língua materna explica que

Estas atividades estão presentes nos processo interlocutivos e são neles detectáveis: uma paráfrase, uma repetição, uma explicação sobre o que se disse, os processos de negociação de sentidos são fenômenos que exemplificam o funcionamento do epilingüismo. Este tipo de atividades aparece bastante cedo entre os falantes: mais ou menos entre os 4 e 5 anos, as crianças fazem muito mais do que perceber a relação dos signos com as coisas; elas brincam com o sistema da língua, elaborando rimas e explorando a sonoridade das palavras, dizendo a mesma coisa de outro modo, as autocorrecções, as reelaborações, perguntando e explicando para si mesmas o que ouvem. Podemos caracterizar as atividades epilingüísticas como atividades que tomando as próprias expressões como objeto, suspendem o tratamento do tema da conversação ou do texto para refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento (Geraldi, 2016, p. 59).

Cabe aqui destacar que Rezende (2008) assinala que não podemos usar de modo inconseqüente o conceito de epilingüístico e sair incólume. Acrescenta ainda:

Ao defender a existência da atividade epilingüística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambigüização ou a atividade epilingüística(Rezende, 2008, p. 101).

Segundo Conceição (2009), a atividade epilingüística é um trabalho de construção reflexiva sobre um texto que faz a conexão entre o conhecimento lingüístico e o metalingüístico dos sujeitos. Tal atividade tem suas bases no trabalho de reflexão e de transformação,

ou seja, trata-se de uma operação com a linguagem, na revisão e transformação de suas representações, algo que deixe transparecer, no processo de reescrita, a variedade das formas de expressão. Essa variedade é radical, porém extremamente sutil. Conforme disserta Rezende (2000) a variedade de expressão linguística trabalha com formas construídas psicologicamente, ou seja, é o resultado de um processo de interação verbal específico. Isso proporciona a reflexão e a tomada de consciência diante das formas da língua.

Assim posto, tecemos algumas breves considerações acerca da conceitualização da epilinguística por meio de uma análise do tema do ponto de vista teórico, abordando questões como o surgimento do termo epilinguística e o modo como este se apresenta para Antoine Culioli na Teoria das operações Enunciativas. Os aportes teóricos sobre a conceitualização da epilinguística apresentaram posições de vários autores, tais como Culioli (1990, 1999) Conceição (2009), Travaglia (1996), Romero (2011), Geraldi (2016) e Rezende (2000, 2008). Nessa perspectiva, abordaremos na próxima seção algumas considerações sobre as concepções de língua/linguagem e ensino e aprendizagem da língua portuguesa do Currículo Básico Escola Estadual (CBEE/ES) dos anos finais.

3 As concepções de língua/linguagem e ensino e aprendizagem da língua portuguesa do Currículo Básico Escola Estadual (CBEE/ES) dos anos finais

Antes de apresentarmos as concepções de língua/linguagem e ensino e aprendizagem da língua portuguesa do Currículo Básico Escola Estadual (CBEE/ES) dos anos finais, é pertinente que apresentemos uma descrição geral do desse documento. Vale ressaltar que a criação do currículo estadual visa promover “a equidade como oportunidade a todos de alcançar e manter um nível desejável de aprendizagem” e que sua produção “não significa o isolamento do Estado das políticas nacionais por considerarmos que todo sistema estadual de ensino precisa estar sintonizado com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação” (CBEE/ES, 2009, p. 11).

De acordo com o documento curricular construído pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), o Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) foi criado entre 2004 e 2008 com foco na

definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada componente curricular da Educação Básica. O conteúdo nele existente corresponde a 70% do programa curricular de cada disciplina que deve obrigatoriamente ser implementado em todas as escolas da rede estadual, os 30% restantes deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a escola está inserida. “Importa destacar que o CBC foi elaborado tendo como categorias norteadoras do currículo ciência, cultura e trabalho” (CBEE/ES, p. 14, 2009). O CBEE/ES foi segmentado em volumes que abrangem todas as áreas do conhecimento desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O volume 1 – Área de Linguagens e Códigos dos Anos Finais do Ensino Fundamental – será objeto de análise deste artigo para que se possa entender como o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa tem sido tratado nas escolas da rede pública estadual.

A Língua Portuguesa, na educação escolar, compreende a língua como objeto, histórico, irregular, variável, gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas. Da perspectiva da enunciação, a língua pode ser concebida como um conjunto de signos utilizados na comunicação, e, a linguagem, atividade discursiva, a forma de pôr a língua em movimento. O espaço privilegiado para isso é a interlocução, compreendida como o local de produção da linguagem e de constituição do sujeito. Pensar a linguagem a partir do processo de interlocução significa instaurar o processo educacional sobre a singularidade do sujeito, em contínua constituição, à medida que interage com os outros. Isso significa que o aluno deve ser o sujeito da aprendizagem e o sujeito de seu texto, porquanto é ele quem realiza a interação e produz conhecimento (CBEE/ES, 2009, p. 57,58).

Dessa forma, pode-se inferir que a Língua Portuguesa assume no currículo uma concepção sociointeracionista em consonância com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim também ocorre com a concepção de Língua e Linguagem, já que “o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação [...] concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania” (CBEE/ES, p. 65, 2009). Utilizar a língua, a linguagem e a literatura como ferramentas de enunciação e interação social significa desenvolver nos alunos uma postura autônoma e investigativa, em que sejam capazes de refletir e desenvolver pensamento crítico.

Portanto, esse documento oficial para o Ensino Fundamental traz a concepção de que a linguagem permeia o modo de pensar, de comunicar e de agir das pessoas. Na escola, segundo o documento, a linguagem passa a ser objeto de reflexão e análise, desenvolvendo no aluno a competência crítica no uso que faz da linguagem nas mais diversas práticas sociais de que participa. Analisando mais especificamente as diretrizes que o documento traz sobre a prática de leitura e produção textual na educação básica, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a linguagem na forma de textos, a interação verbal e o aluno como leitor e produtor de textos que busca desenvolver a reflexão e a crítica nas situações de uso da linguagem. Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para o Ensino Fundamental, pode-se constatar que:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18)

Para Rezende (2008) ninguém pode negar, e isto também se encontra nas diretrizes curriculares, que o objetivo do ensino de língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos, entendendo por produção tanto a fala quanto a escrita, tanto a redação quanto a leitura. O ensino da gramática deve ficar subordinado a este objetivo maior e ele será tanto mais fecundo quanto mais servir a este grande objetivo. É a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico, que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada (Rezende, 2008, p. 96).

Abordando a interlocução e a interação do sujeito com o objeto, o Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) de Língua Portuguesa dos anos finais propõe o trabalho com o texto, como unidade e objeto de ensino. De acordo com essas diretrizes curriculares, a prática anterior de ensino de língua portuguesa a sua proposta teórico-prática, que privilegiava o ensino da Gramática Tradicional, não permitia que o aluno se constituísse como sujeito e dono de seu

pensar. A partir dessas concepções de língua, linguagem e ensino de língua materna que subjaz em tal documento, o texto passou a ser tomado como objeto de ensino, e o trabalho do professor, em sala de aula, começou a exigir deste um conhecimento pautado nas concepções de linguagem e de sujeito como conhecimentos sólidos, já que é necessária uma formação nessas teorias para aplicá-las na prática. Sob essa perspectiva, o documento oficial em análise considera que o trabalho do professor deve estar pautado no ensino e na aprendizagem do texto do aluno, priorizando a reflexão sobre a linguagem. Esse modo de pensar o ensino advém da constatação de que os textos produzidos pelos alunos anteriormente indicavam que a prática de redação não lhes permitia a reflexão necessária para a produção de bons textos. Como assevera o documento estadual no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa:

Propõe-se um ensino de Língua Portuguesa sustentado no desenvolvimento: da expressão oral, da expressão escrita e das habilidades leitora e escritora, considerando o texto o ponto de partida e ponto de chegada, verdadeiro objeto de estudo da língua, para análise de seus usos (estudo linguístico e epilinguístico), explorando os múltiplos sentidos, analisando a estrutura gramatical e a construção de seus sentidos. Ou seja, o texto conduz as análises em função do qual se recorre às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento e aos sentidos produzidos em seu interior (CBEE/ES, 2009, p. 69).

Assim, o aluno deve ser um produtor de textos capaz de expressar seus pontos de vista acerca de determinados assuntos e ser compreendido por quem lê seus textos. Entendemos, a partir não apenas do Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) de Língua Portuguesa dos anos finais, mas também dos PCN (2000), que é necessário instigar os alunos a pensar, a refletir, a discutir e a criticar textos e assuntos. Ainda segundo o documento nacional, “deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura ‘enganar’ o interlocutor ou subjugá-lo” (BRASIL, 2000, p. 19). Acreditamos que é preciso levar os alunos a reconhecer o que está subjacente às linhas de um texto e, além disso, levá-lo a detectar e a refletir sobre a diversidade de vozes existentes em um texto, como acontece, por exemplo, em uma carta do leitor que, remetendo-se dialogicamente a textos precedentes, tem de considerar as vozes que

participam de sua tessitura em uma relação de complementaridade ou de oposição.

Abordando o texto como objeto de ensino, o Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) de Língua Portuguesa dos anos finais propõe três práticas para o trabalho com o texto: leitura, produção e análise linguística. Dessas práticas, a central, para ele, é a produção de textos, complementada pelas atividades de leitura e de análise linguística. Isso porque, segundo o autor, a atividade de produção constitui-se como elemento essencial, tanto para a linguagem quanto para o sujeito, como condição de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa.

Outro aspecto importante a esclarecer acerca dessas concepções de língua/linguagem e ensino e aprendizagem da língua portuguesa que fundamentam as diretrizes curriculares da rede pública estadual de ensino, no que tange a esse componente curricular, é que elas vão ao encontro do discurso de renovação do ensino de Língua Portuguesa das décadas de 1980 e 1990, já que os princípios norteadores desse documento privilegiam o que se defende em termos de concepção de linguagem como forma de interação, visando ao uso efetivo da Língua Portuguesa. Vale frisar que esse discurso de renovação se faz também presente em outros documentos oficiais de âmbito nacional, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), conforme já evidenciado anteriormente e o Guia de Livros Didáticos, inserido no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Contudo, a preocupação que norteia este artigo é justamente a dificuldade de se trabalhar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nessa perspectiva, isto é, uma aprendizagem significativa, que estimula tanto a criatividade, quanto o diálogo entre professor e aluno, texto e contexto, com a produção textual, a exemplo do trabalho de reescritura ou parafraseamento de textos diversos bem como otimiza o uso do léxico(repertório individual e/ou coletivo) e da norma padrão de linguagem(gramática).

No decorrer do período escolar, não raras vezes, deparamo-nos com aulas de Língua Portuguesa restringindo-se a aulas de gramática que, conseqüentemente, não dão a dimensão da potencialidade de nossa língua. Pelo contrário, o que percebemos é a língua com existência independente do falante, com regras que devem ser seguidas. Também durante a trajetória do autor desta pesquisa como

técnico pedagógico da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), mais especificamente, no período de acompanhamento, monitoramento, assessoramento pedagógico e da ação-reflexão-ação das práticas docentes no que diz respeito ao ensino da língua materna nas escolas da rede pública estadual, continuamos a nos deparar com aulas de gramática priorizando a definição de categorias em detrimento da função que elas exercem dentro de um texto.

Isso quer dizer que na prática do ensino de línguas, encontramos muito frequentemente atividades que priorizam as análises tidas como linguísticas e metalinguísticas. Cumpre-nos ressaltar que nessa última modalidade nem sempre os alunos têm o aproveitamento esperado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dão a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma nenhuma reflexão do professor é completa, deixando lacunas nos alunos que tendem a aumentar com o passar dos anos escolares.

Todavia, sabemos que apenas reconhecer que uma dada palavra constitui substantivo, verbo ou advérbio, por exemplo, não tem ajudado muito os estudantes em práticas de leitura e produção textual, em que eles precisam efetivamente empregar as palavras para expressar o que realmente desejam. Isso nos faz perceber que o ensino de gramática desvinculado do texto e priorizando terminologias não tem se mostrado profícuo.

Para mudar essa situação, Conceição (2009) diz ser necessário dispor de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, dos textos, sobre a base em que se constrói a significação. Em outras palavras, é possível que um aluno viciado a operar sobre a linguagem como ensina a epilinguística, não saiba, por exemplo, definir um substantivo por seu valor prototípico, mas, certamente, saberá comparar o valor nominal do substantivo em orações e formas nominais. É inegável que através desse trabalho de operação linguística, o aluno poderá entender a função da morfologia na sintaxe e o caráter relacional das estruturas sintáticas. Antes, entretanto, de aprender a classificar uma oração, é preciso motivar o aluno a fazer o jogo de integração entre as orações pelos mais diversos caminhos/procedimentos, a saber: nominalização, variação de conectivos, topicalizações, transformação semântica de relações etc.

essa é a proposta metodológica da epilinguística (Conceição, 2009, p. 1042).

Desta sorte, as atividades epilinguísticas permitem uma potencialização no domínio da língua tanto pessoal quanto socialmente, já que fazemos amplo uso dela nas interações verbais a que estamos expostos. Ainda podem ser conscientes ou inconscientes, em diferentes graus, variando de acordo com a finalidade a que são utilizadas. Nessa perspectiva, abordaremos na próxima seção não apenas o tratamento dado ao epilinguismo pelo Currículo Básico Escola Estadual (CBEE\ES) de Língua Portuguesa dos anos finais, como também em que medida esse aporte metodológico citado em tal documento estadual pode ser um recurso determinante na prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística nas salas de aula das escolas da rede pública estadual.

4. A epilinguística no Currículo Básico Escola Estadual (CBEE\ES) de Língua Portuguesa dos anos finais

Ao analisar o Currículo Básico Escola Estadual (CBEE\ES) de Língua Portuguesa dos anos finais, percebe-se que a epilinguística foi apenas citada no item 6.1.2 “Principais alternativas metodológicas” (p.69) de tal documento:

Propõe-se um ensino de Língua Portuguesa sustentado no desenvolvimento: da expressão oral, da expressão escrita e das habilidades leitora e escritora, considerando o texto o ponto de partida e ponto de chegada, verdadeiro objeto de estudo da língua, para análise de seus usos (estudo linguístico e **epilinguístico**) [...] (CBEE/ES, 2009, p. 69, **grifo nosso**).

Considerando o exposto até aqui, o texto do documento em questão não apresenta uma reflexão teórico-prática, explicitando o conceito de epilinguístico, aproximando-o de questões educacionais e de ensino. Logo, infere-se que o epilinguismo navega na superficialidade nas diretrizes curriculares de língua portuguesa da rede pública estadual. Na verdade, os pressupostos teóricos metodológicos da epilinguística são encontrados de forma diluída e implícita no item 6.1 “Língua Portuguesa” (p. 63):

[...] a concepção de ensino de língua deve criar condições para que os alunos construam autonomia, desenvolvendo uma postura investigativa. Para ensinar em conformidade a essa concepção, será preciso que o educador pesquise, observe, levante hipóteses, reflita, descubra, aprenda e reaprenda não para os alunos, mas com os alunos (CBEE/ES, 2009, p.64, 65).

Nota-se o trecho acima aponta alguns vestígios dos domínios do epilinguismo, visto que se tem, pois, delimitada a atividade epilinguística enquanto ato de reflexão e operação sobre a linguagem, estimulada e/ou realizada durante as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística; focada, também, na compreensão do uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes em uma dada situação de comunicação, vislumbrando a possibilidade de aproximação entre essas diversas competências, favorecendo sobretudo, a autonomia e controle das práticas de leitura, produção de textos e análise linguística.

Outro rastro que adentra na perspectiva epilinguística, que podemos observar no excerto referenciado acima do documento estadual, diz respeito ao papel do professor, pois cabe a ele, segundo essa metodologia de ensino da língua Portuguesa, criar condições para o exercício do saber linguístico de seus alunos. Para tanto, o educador deve lançar mão das atividades epilinguísticas como forma de despertar e incitar a reflexão, cuja prática permita ao aluno perceber elementos significativos e críticos na e para a condução de sua vida escolar, assim como de sua experiência fora da escola. Dito de outra maneira, ao professor cabe à sensibilidade de criar situações que façam os aprendizes perceberem uma melhor, ou mais adequada forma de dizer.

Franchi (1987) lembra que ao trabalhar com atividades epilinguísticas o professor deve – ele, sim – possuir o domínio da metalinguagem, para que possa mentalmente sistematizar e orientar as atividades que propõe, mas não deve “dar nome aos bois nem aos boiadeiros. E acrescenta ainda:

A atividade metalinguística deve ser o final do processo, mas não devemos nem podemos estabelecer quando se devem começar tais atividades. O aluno acostumado a trabalhar com atividades epilinguísticas sentirá, por si só, a necessidade de chegar a conclusões sobre uma teoria gramatical. Mas não se tem condições de, a priori, determinar quando será esse momento, pois isso depende de certo grau de maturidade linguística. Sabe-se, portanto, apenas o “como”. Chega-se à metalinguagem “como resultado de uma familiaridade com

os fatos da língua” e como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber “linguístico que se aprimorou (Franchi, 1987, p. 41)

A superficialidade institucionalizada reservada à epilinguística no Ensino Fundamental reflete o espaço significativo dado às atividades metalinguísticas nas salas de aula das escolas da rede pública estadual, já que, na maioria das vezes, a nomenclatura tornou-se eixo principal do ensino de gramática nas escolas. O aprendizado, nessa tradição, está fora do contexto e do uso real dos alunos. Nessa direção, outro aspecto a considerar é a prática de produção textual com a finalidade de fixar a norma, ressaltando apenas aspectos da ortografia, regência e concordância em detrimento da análise e discussão do texto e dos aspectos discursivos envolvidos nesse processo.

O fato é que são poucos os professores da rede pública estadual que possuem conhecimento adequado acerca dos pressupostos teórico-práticos da epilinguística. Apesar das considerações presentes no documento em análise sobre o uso e a reflexão da língua, a nomenclatura gramatical e metalinguagem ainda se fazer presente como habilidade a se desenvolver no aprendiz de língua portuguesa. Cumpre-nos ressaltar que nessa última modalidade nem sempre os alunos têm o aproveitamento esperado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dão a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma nenhuma reflexão do professor é completa, deixando lacunas nos alunos que tendem a aumentar com o passar dos anos escolares.

Logo, faz-se necessário (res)significar a verdadeira importância da abordagem epilinguística nas diretrizes curriculares de língua portuguesa dos anos finais desenvolvidas pelo Governo Estadual, nas quais educadores encontram referências para preparar suas aulas nas escolas da rede pública estadual, a fim de que eles abandonem a metodologia do classificar, do decorar, do rotular e se lancem na incessante reflexão dos processos formadores da significação. Sobre esses processos Rezende aponta:

que dão/deem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambiguação ou a atividade epilinguística. (REZENDE, 2008, p.99).

Face ao exposto, acreditamos, portanto, que a epilinguística, se coloca também, assim como outras teorias e metodologias, inovadoras, como proposta de revisão e transformação das práticas linguísticas na sala de aula da rede pública estadual, com vistas a promover os estudantes na conquista da competência comunicativa, e conseqüentemente, discursiva, linguística, pragmática, textual, intertextual.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa analisamos como o Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE/ES) de Língua Portuguesa dos anos finais tem abordado os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o conceito de epilinguismo. Constatamos que apesar dos esforços de tal documento em assumir uma concepção sociointeracionista da língua portuguesa na educação básica da rede pública estadual, ainda existe muito a ser explicitado e (re)pensado sobre a forma e o modo de se propor nas salas de aula das escolas estaduais atividades que operam diretamente sobre a linguagem, por meio das escolhas do falante dentre as formas linguísticas fornecidas pela língua – a atividade de parafraseagem, além das comparações e experimentações que de inconscientes tornam-se conscientes no momento em que se realizam no discurso. São essas atividades, que quando praticadas continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística. Essas últimas, agora, conscientes e analisadas criticamente.

‘Espera-se que a presente análise auxilie docentes e demais interessados em desenvolverem uma reflexão sobre a necessidade de se reformular o ensino e aprendizagem da língua portuguesa à luz da abordagem epilinguística, possibilitando, com isso, a articulação de práticas de leitura, escrita e análise linguística, assim ressignificando o ensino de língua na escola para que todos os alunos da escola pública possam desenvolver a competência crítica no uso que faz da linguagem nas mais diversas práticas sociais de que participa. Concluímos que esta ferramenta didático-metodológica denominada epilinguística contribui significativamente para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, pois certamente possibilita a aliança entre leitura, produção textual e análise linguística.

REFERÊNCIAS

- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.
- Conceição, Valdirene Pereira. **Os meandros da atividade epilinguística na produção de texto escrito**. Cadernos do CNLF 13.04.
- CULIOLI, A. **Pour unelinguistique de l'énonciation: Opérations et représentations** Paris: Ophrys, 1990.
- _____. **Pour unelinguistique de l'énonciation: Formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999.
- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.
- Geraldi, João Wanderley. **Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna**. Capoeira-Humanidades e Letras 2.1 (2016): 54-64.
- Nascimento, Silvana Schwab. **Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no documento oficial de língua portuguesa do estado do Rio Grande do Sul educação para crescer–projeto melhoria da qualidade de ensino**. Cadernos do IL 48: 176-194.
- Paula, Luzia de Fátima. **Idéias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Gerardi sobre o ensino de língua portuguesa**. (2010): 245-f.
- Rezende, Letícia Marcondes. **Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa**. Revista do GEL 5.1 (2008): 95-108.
- Romero, Márcia. **Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL (2011): 152-162.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006. 245.
- WAMSER, Camila Arndt. **Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos**. 2013.

A SALA DE PROFESSORES COMO LUGAR DE ENCONTRO: RELATOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO.

André Luiz Neves Jacintho
Letícia Queiroz de Carvalho

1 A sala de professores: lugar de encontro de alteridades

As salas de professores, localizadas em cada escola, podem ser um espaço que subsidie as mais variadas pesquisas em todos os campos do conhecimento. Como lugar de encontro dos docentes, esses espaços abrigam uma vasta enciclopédia viva e capaz de legar a sociedade circundante respostas baseadas em evidências científicas e organizadas de maneira didática acessível aos cidadãos mais carentes de conhecimento.

A opção por esse lugar, na pesquisa que se mostra, não foi desprovida de propósitos, foi pensada e realizada com a intenção de valorizar o espaço de encontro dos docentes como lugar de produção de conhecimentos. Conhecimentos estes que foram transformados em Dissertação de mestrado¹ e Produto educacional².

O objetivo da pesquisa era compreender como a leitura da obra de um poeta, conhecido de “poeta da cidade”, poderia potencializar as práticas de leitura literária no Ensino Médio de uma escola pública. Para este fim, contamos com a participação de vários docentes a fim de construir um produto educacional que promovesse a leitura literária e a leitura da cidade. Como “ler a cidade” é uma ação multidisciplinar, os docentes convidados a participarem da pesquisa pertenciam as mais diversas áreas do conhecimento, o que tornou a pesquisa e o produto educacional um trabalho de várias mãos e múltiplos saberes. A seguir, detalhamos os aspectos teórico-metodológicos que subsidiaram a nossa metodologia da pesquisa.

1 JACINTHO, André Luiz Neves. Leitura poética da cidade de Vitória na obra de Elmo Elton. 2018. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória,

2 JACINTHO, André Luiz Neves; CARVALHO Letícia Queiroz de,. O barqueiro e o poeta – Vitória, ES : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018

1.1 Um lugar de encontro – a metodologia como ato responsável.

Para a realização da pesquisa, consideramos o projeto que Bakhtin delineou lá nos anos 1920, como “filosofia do ato”. Buscamos a irrepetibilidade da palavra, sua singularidade, sua compreensão respondente, não sua interpretação, decifração, como se fosse objeto. Buscamos o acolhimento, a “alteridade como relação de diferença não-indiferente” (PONZIO, 2010, p. 32).

Como cada sujeito ocupa um lugar singular, irrepetível, impenetrável, a pesquisa centrou-se no encontro desses sujeitos. O encontro não homogêneo, não pacificador, mas o encontro do não-lugar, o encontro de alteridades que falam longe do lugar comum, fora da responsabilidade da verdade, da certeza. Esses encontros propuseram a não posse da verdade. Nem o pesquisador nem os participantes da pesquisa a possuíam. Exatamente o contrário. Pois se alguém possui a verdade, se coloca em um lugar irretocável, inatingível, o lugar de deus. Não buscávamos o discurso ordinário, o lugar comum, o padrão; buscávamos o original, não no sentido de inédito, mas como único, dissidente.

Estávamos diante então de um tempo único, mas futuro e passado se encontravam com suas vozes, seus atores, seus anseios e desejos. Tratava-se de um encontro sem álibis, sem máscaras, por se tratar de um não-lugar. Não era um encontro interesseiro, mas interessado. Interessado no outro, na alteridade, na voz do outro. Um encontro onde não havia abrigo para a palavra viva, por isso um encontro sem álibi, por isso um encontro onde não se pôde apreender o outro, mas relacionar-se com ele, com seu próprio existir em relação ao eu-outro.

Por isso, não falávamos em lugar do outro, falava-se do lugar único. Pois, como afirma Ponzio (2010, p. 33) “[...] o eu de cada um, como eu não teórico, é o existir em maneira não-substituível e não intercambiável em relação ao outro”.

Então como seria possível a palavra do outro? Por meio da dialogicidade, por meio do encontro. A palavra alude sempre à palavra do outro, mesmo que contra a sua vontade. Por isso, ela nos é importante, essencial. Ela só se dá no encontro. “É o encontro que faz existir a palavra como uma outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39).

Esses encontros se deram com os sujeitos, numa perspectiva exotópica, que segundo Carvalho (2012, p. 4):

[...] aplicada à pesquisa nas Ciências Humanas convida o pesquisador ao movimento de escuta, de possibilitar ao outro o conhecimento do que se pôde observar do seu mundo e das suas concepções, em um processo de reconhecimento e de respeito pela palavra desse sujeito que nos completa na sua alteridade e na sua diferença.

Isso não significou a liberdade de palavra, pois como nos alerta Ponzio (2010), essa escuta não implicou aceitação, concordância com a palavra “do outro”, pois ninguém é “dono da palavra”. Essa escuta implicou tolerância, não a tolerância do sujeito superior aos sujeitos menos importantes, mas uma “tolerância ativa”, tolerância como necessidade, tolerância ao outro no sentido da não indiferença, ou seja, o outro é essencial em sua singularidade, que conflita com as demais por ser irrepetível. Foi nesse sentido que propomos o encontro, a fim de perceber o que era singular em cada encontro com a palavra do outro e do eu-outro.

No primeiro encontro com os docentes, apresentamos a pesquisa, sua metodologia e seu aporte teórico. Ainda nesse primeiro encontro, apresentamos a obra do poeta que seria o ponto de partida para a leitura da cidade. A partir da apresentação da obra, passamos a selecionar os poemas que subsidiariam nosso “passeio” pela cidade do tempo do poeta.

A escolha dos poemas possibilitou, posteriormente, a criação dos textos do paradidático, pois foi a partir das primeiras leituras que surgiram as ideias de cada conto ou crônica produzidos.

Os poemas selecionados para o primeiro encontro estavam reunidos na coletânea O poeta da Cidade: Elmo Elton: vida e obra (2014). A escolha dessa coletânea se deu pela facilidade ao seu acesso e por ela ter sido feita justamente contemplando, principalmente, os poemas que tinham a cidade de Vitória como tema ou cenário.

Nesse mesmo encontro, propusemos aos participantes da pesquisa a produção de memórias de leitura, que não foram escritas, talvez por que não insistimos na produção, talvez porque os professores não dominassem o gênero, ou mesmo porque não se sentiram à vontade para expor sua escrita a um colega docente. A produção desse texto também seria de grande importância quando pensamos na perspectiva dialética de Bakhtin, Amorim (2002, p. 8) afirma que:

O texto interessa-me como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação a várias questões, das quais uma, em particular, parece-me importante: a alteridade ou, dito de outra maneira, a relação entre o pesquisador e seu outro, ou melhor, seus outros.

A análise dos textos produzidos pelos professores se daria na perspectiva da Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação (PRADO; SERODIO; PROENÇA; RODRIGUES, 2015). Nessa perspectiva, as produções dos textos escritos são consideradas como dados de pesquisa, pois as produções docentes são relevantes para a construção do conhecimento sobre a sua própria atividade, formação e também para a produção de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Essas “Narrativas Pedagógicas” carregam em si parte das experiências, das vivências, da reflexão, da atuação desses profissionais envolvidos no ato educacional. Para nós, importa a “presença” dos sujeitos no texto, por não buscarmos superficialidade, mas, ao contrário, a “profundidade do conhecimento”; interessam-nos os aspectos “quase biológicos das individualidades” (BAKHTIN, 2010, p. 266). Por isso adotamos a metodologia narrativa de pesquisa, pois esta “parte das relações reais para produzir a concretude de seus enunciados” (SERODIO, PRADO, 2015, p. 100).

Como assumimos uma postura “interessada”, não mais imparcial, como pressupõem as pesquisas de cunho positivista, conhecer esses profissionais nos interessava, saber de onde eles falavam nos era importante. Pretendíamos resgatar dessas memórias as relações com a literatura e a cidade que os docentes tiveram ao longo de suas vidas. Os escritos produzidos durante a pesquisa, e mesmo antes dela, documentam a prática docente. Tomando as produções como atos de responsabilidade dos sujeitos, deixamos de lado a escrita fortemente marcada pelo estilo academicista para tentar encontrar um estilo que tivesse mais a dizer sobre o sujeito, mais sobre sua singularidade, pois nos interessava “a profundidade do estudo”.

A partir deste ponto de vista, não vamos somente produzindo dados segundo categorias para formar um processo investigativo. Trazemos o todo de nossas questões ao lado de nossa emoção-volição e empenho com a pesquisa, e com os ‘nossos’ sujeitos desde quando os acontecimentos são tornados atos na escrita como expressão da vida mesma e nossos (des) encontros. (SERODIO, PRADO, 2015, p. 109).

Em conjunto com a Metodologia Narrativa, esses encontros foram transcritos em notas de campo, conforme as propostas por Bogdan e Biklen (1994, p. 150-172) que, mais tarde, foram analisadas e textualizadas, buscando “[...] dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo da pesquisa” e “criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade” (SOUZA & ALBUQUERQUE 2012, p. 116).

Outro recurso utilizado durante o processo de pesquisa foi entrevistas semiestruturadas com os docentes a fim de ouvirmos suas vozes. Essas entrevistas tiveram, conforme Lüdke e André, (1986, p. 33) “[...] caráter de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, havendo conflitos e discordâncias e “abalo de nossas certezas” (SOUZA & ALBUQUERQUE 2012, p. 110). Esse movimento dialógico não poderia ser previsto, engessado, segundo Bakhtin: “O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (2010, p. 378)”.

Interessavam-nos as vozes por se tratar de uma pesquisa na perspectiva bakhtiniana, pois pretendíamos construir um texto polifônico em que as vozes de nossos pares fossem ouvidas. Entendemos que, quando se trata de pesquisa com sujeitos, o objeto nunca é fechado, nunca está acabado, não há uma verdade inequívoca, há sempre, como afirma Amorim (2002, p. 11), “[...] uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto”. Nosso objeto, por ser vivo, “não para nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio” (2002, p. 11.).

1.2 O tempo e o lugar de encontro

Durante os meses de março a abril de 2017, realizamos encontros individualmente com os professores da EEEM Marinete de Souza Lira. No primeiro encontro, pelo período de uma hora, apresentamos a pesquisa, suas justificativas, o programa de mestrado, o grupo de pesquisa e, mais importante, a obra de Elmo Elton, promovendo a

leitura e a discussão sobre ela. Ao final do encontro, propusemos a escrita de memórias de leitura desses professores. Porém, nenhum deles se disponibilizou a escrevê-las. As justificativas foram a falta de tempo e a falta de memórias literárias que pudessem compartilhar.

No encontro seguinte, começamos a questioná-los sobre o direito à cidade, sobre a relação que cada manteve com a “sua cidade” e seus sentimentos em relação a ela. Por haver professores de Geografia entre os sujeitos da pesquisa, que acreditávamos já terem tido contato com as questões do direito à cidade, almejávamos pedir o seu auxílio para tratarmos do assunto. Como se tratava de uma pesquisa com sujeitos concretos, historicamente constituídos, não poderíamos mensurar sua identificação com a cidade ou o seu sentimento de pertença em relação a ela, então buscamos “[...] o ato de compreensão concebido como descoberta do que existe, mediante o ato da visão (contemplação), e como adjunção, mediante a elaboração criadora a que o submetemos” (BAKHTIN, 2010, p. 402).

Para isso, todo o conteúdo das discussões foi registrado através de notas de campo, como propostas por Bogdan&Biklen (1994), levando em consideração se tratar de uma investigação de caráter qualitativo. Segundo os autores citados, a investigação qualitativa assim se caracteriza:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (1994, p. 16).

Para o terceiro encontro, propusemos aos professores um trabalho envolvendo a literatura em diálogo com suas disciplinas.

Nossa intenção era, em conjunto, buscar conexões entre as leituras feitas em sala e as matérias das demais disciplinas envolvidas na pesquisa para a construção do produto educacional. Ainda nesse encontro, falamos da proposta do material educativo que foi produzido como requisito para a conclusão do curso de mestrado. Esse material foi construído no formato de narrativas independentes, pois optamos por produzir um livro paradidático vinculado à dissertação. No mesmo encontro, propusemos aos participantes a escolha de temas centrais (a partir de situações concretas de ensino/vida) para a produção das narrativas em diálogo com a cidade.

A partir daí, começamos a produção do material educativo. Este foi produzido e avaliado durante os encontros com os professores. Realizamos três a fim de avaliar, reformular e reavaliar o material produzido. Assim, ouvimos as vozes dos participantes da pesquisa, dando-lhes a liberdade da palavra que tanto prezávamos.

Para que o leitor fique a par de quem são nossos interlocutores, dedicamos a seção a seguir para descrevê-los.

1.3 Diga com quem andas... – os participantes da pesquisa

Para Bakhtin (2010), a individualidade de cada um só existe a partir do outro, somos o que somos, pois o outro nos constitui em seu olhar. Em todo tempo nos defrontamos com o outro e registramos a nossa própria existência, nas palavras do próprio autor: “[...] ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (2010, p.341). O programa de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades tem como um dos seus objetivos “[...] qualificar profissionais no ensino de disciplinas no campo das ciências humanas, sociais, filosofia, linguística, letras e artes da educação básica, da graduação, da pós-graduação e como pesquisadores ” A linha de pesquisas na qual estamos inseridos era a de “Formação de Professores de Ensino de Humanidades” que objetiva a investigação, no campo da formação inicial e continuada do professor de ensino de humanidades, tendo como foco o trabalho didático-pedagógico do professor que atua em espaços educacionais formais ou não formais, com o objetivo de sistematizar, implementar e analisar cursos de formação de professores, com vistas à produção de material educativo voltado para a Educação Básica.

Tendo em vista os objetivos do programa e da linha de pesquisas em que estávamos inseridos e o texto de Bakhtin (2010, p. 393-410) “Metodologia das Ciências Humanas”, convidamos para a realização de nossa pesquisa parte da equipe de professores do campo das humanidades da escola estadual de ensino médio na qual atuávamos. Os professores que participaram da pesquisa mantinham conosco uma relação de afinidades muito grande, afinidades essas motivadas por questões ideológicas, políticas e profissionais. Junto com esses docentes, participamos de vários projetos e ações realizados na escola, o que cada vez mais gerava entre nós relações de amizade e admiração profissional, embora em alguns momentos houvesse conflitos e contradições. O que reforça o texto de Bakhtin (2010, p. 394), para quem as ciências humanas são “[...] o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações. Aí são importantes o segredo, a mentira (mas não o erro). Aí são importantes a indiscrição e ofensa etc.”.

A seguir, elencamos os professores que aceitaram participar desta pesquisa: dois professores de Geografia, ambos graduados em geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), um deles titulado doutor e a outra doutoranda, ambos pela UFES; um professor de história, formado pela UFES; um professor de Sociologia e Filosofia, graduado em ciências sociais e mestre em política social, vindo de São Paulo, doutor em Ciências políticas na UFES. Uma professora de Artes, formada pela UFES, que também foi aluna da escola onde atuamos e um professor de Língua Portuguesa, graduado e mestre pela UFES. Outros professores poderiam aderir à pesquisa, bastando para isso, assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1.4 As vozes outras da pesquisa – um corpus em construção

Os textos orais produzidos pelos professores/pesquisadores/narradores constituíram o nosso corpus de pesquisa. Esses textos compõem a “[...] história que diga do viajante e da viagem (uma versão que seja): sobre o itinerário, desvios, encruzilhadas, (des) encontros e acontecimentos na unicidade do vivido” (FERREIRA, 2013, p. 44-45, apud Prado, Serodio, 2015, p. 111).

A análise dos textos foi feita a partir das concepções da Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação. Por se tratarem de textos capazes de dialogar com documentos “padronizados”, tais como planos de curso, atas, pautas, acreditamos que esses textos tenham algo a acrescentar ao que aos documentos “oficiais” seja impossível, seja com relação aos acontecimentos das aulas, aos questionamentos feitos pelos alunos, seja pelas simples reflexões dos docentes a respeito de sua prática. Essas produções se assemelham ao que Bakhtin e Volochínov (2006, p. 42) preconizam como concretização do espírito e das “[...] formas da comunicação no contexto da vida e através do signo”.

Cada experiência vivida, cada (des) encontro pedagógico, pode se transformar em narrativa. Por não se fechar em um determinado gênero, mas se manter “relativamente estável” essas narrativas não se tornam uma prisão, tal como são os modelos a serem seguidos para publicação em periódicos. Essas narrativas são comunicações artesanais, fruto do exame, da convivência, do desejo de produzir novas experiências dentro da tão desgastada instituição escolar. São textos produzidos em momentos de descontração, de reuniões entre os pares, de conversas sobre alunos e a prática docente, mas também podem ser proposições da própria escola ou de pesquisas como a nossa.

Ressaltamos que analisamos os textos produzidos pelos professores seguindo as seguintes categorias:

1. Os sujeitos da pesquisa e as experiências com a literatura;
2. A cidade no processo de formação dos sujeitos da pesquisa;
3. A poesia como forma de ler a Cidade;
4. A poesia como outra voz para ler e ensinar sobre a Cidade.

Outros textos que surgiram durante o percurso também foram considerados a partir das concepções da pesquisa narrativa. Isso por entendermos a produção oral/escrita como ato responsável, parte da totalidade da vida, pois ela inteira é um “ato complexo” dentro do “viver-agir” como afirma Bakhtin (2010, p. 44).

Descritos os percursos da pesquisa realizada, passamos ao exercício de ouvir as vozes que compuseram o trabalho. Essa escuta, retrata a metodologia utilizada.

2.Exercitando o calar diante do outro... Uma escuta/análise dos dados.

Nesta seção refletimos como o exercício de se calar diante das palavras de nossos pares foi importante a fim de apreender sua enunciação como evento irrepetível, na sua produção, no seu momento de encontro com a palavra outra. Este calar foi condição do entendimento produtor de sentido da palavra. O calar se diferencia do silenciar, pois esse faz parte das condições da percepção do som e da identificação do signo verbal, já aquele, busca a compreensão do sentido. Esse calar só é possível no mundo dos homens, e requer a escuta. Por isso nos colocamos à escuta de nossos pares, como interlocutores interessados na unidade concreta da palavra viva, na enunciação na sua parte não reiterável. Nós, destinatários da palavra, assumimos uma posição ativa, responsiva ao concordar ou discordar, totalmente ou em parte, pois essa relação faz parte do jogo dialógico. Por isso, cada enunciação viva tem um caráter responsivo, mesmo antes de começar, pois incide sobre ela uma forma, uma sintaxe, uma entonação, além do local, a escola, onde os sujeitos desta pesquisa concretizam seu espírito, utilizando formas de discursos de seu repertório, correspondendo ao seu grupo de temas e interesses.

A partir dos enunciados orais desses sujeitos, criamos narrativas pedagógicas que avançaram sobre os muros da escola e passaram a ser enunciados que compuseram os dados da pesquisa. Priorizamos os textos orais, pois entendemos que as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada. Essa transformação permitiu uma valorização deste gênero primário e de seus produtores. Antes, essas palavras eram ditas e, em muitos casos, “jogadas ao vento”. Com a sua passagem do oral para o escrito e a sua veiculação em texto acadêmico, passaram a figurar como texto científico-narrativo.

As narrativas aqui reproduzidas buscaram libertar a escuta, pois uma escuta livre é encontro de palavras que não são “tomadas” por quem fala, nem “agarradas” por quem as escuta. A liberdade de escuta é a liberdade da palavra de todos os lugares nos quais falar é ostentar a própria identidade.

Na perspectiva que assumimos durante a pesquisa,

Temos defendido que, dentre a diversidade de gêneros discursivos, são privilegiados para esse tipo de registro as “narrativas pedagógicas” – textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa (PRADO, FERREIRA, FERNANDES, 2011, p. 145).

A opção pela reprodução de textos orais (simples) transformados em narrativas (complexos) situa-se na perspectiva bakhtiniana de incorporação e reelaboração dos diversos gêneros secundários, “[...] que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Justifica-se também, pois a relação dialógica, no contexto narrativo, evita o conforto do mundo teórico, pois, “[...] para a validade teórica do juízo, por outro lado, é totalmente indiferente o momento histórico individual, momento da transformação do juízo em ato responsável de seu autor” (BAKHTIN, 2010, p. 145).

Como nosso objetivo era dialogar com professores - com quem passamos grande parte de nossa carga horária - esperávamos que aqueles textos orais produzidos no espaço dialógico escolar, que tanto contribuíram e contribuem para nossa formação, contribuissem para a formação de mais profissionais, mantendo, porém, as marcas de autoria e legitimidade, por isso a preferência pelas narrativas pedagógicas, que buscavam reproduzir a fala desses sujeitos em seu contexto próprio de produção.

Salientamos, contudo, que essas narrativas não foram produzidas sem intencionalidade, pois

“[...] o processo de reflexão sobre a própria prática não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado da rotina escolar. É preciso que haja uma intencionalidade explícita provocada também por algum elemento externo ao contexto das ações repetitivas do dia-a-dia” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 143/153).

A metodologia utilizada neste estudo buscava fortalecer a relação entre a prática escolar e o discurso, portanto era importante incluir na pesquisa a voz do pesquisador-professor-narrador, que não está imune às produções de seus pares.

Por isso o pesquisador se colocou, desde o início do estudo, como participante da pesquisa, de maneira interessada, nada neutra, com responsabilidade sobre os seus atos e não incólume aos conflitos que

surgiriam, os quais inclusive alteraram as primeiras impressões sobre o corpus da investigação.

A partir deste ponto de vista, produzimos apenas dados segundo categorias para formar um processo investigativo. Trouxemos o todo de nossas questões ao lado de nossa emoção-volição e empenho com a pesquisa, e com os 'nossos' sujeitos desde quando os acontecimentos são tornados atos na escrita como expressão da vida mesma e nossos (des)encontros (SERODIO; PRADO, 2015, p. 109).

A partir das vivências que o pesquisador e os sujeitos produtores dos dados assumiram no âmbito escolar, envolvendo-se tanto em relação ao conhecimento, quanto em relações pessoais, a pesquisa superou a impenetrabilidade das ciências, transformando-se numa escrita-evento.

O mundo teórico e o mundo da vida não interagem de fora do próprio ato dos indivíduos. Quando estes indivíduos se assumem únicos; quando notam que ninguém mais pode fazer o que eles se propuseram; quando se percebem singulares e, além disso, constitutivos e constituintes uns dos outros, vemos o quanto a alteridade nos obriga a agir na não indiferença a esses outros (SERODIO; PRADO, 2015, p. 110).

Nesta pesquisa não faria sentido a distância entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, pois essa distância impossibilitaria que os participantes falassem de si a outros implicados em compreender as experiências vividas. “Assim, a narrativa é uma prática discursiva que viabiliza a atribuição de sentido às vivências, uma vez que é, ao mesmo tempo, um objeto de estudo, um método de investigação e uma forma de organização do relatório de investigações (REIS, 2008)”.

A partir da escuta e da transformação dos textos orais em narrativas pedagógicas, buscamos categorizar as falas dos professores em três conjuntos: Literatura e leitura – concepções de literatura e do direito à literatura, onde analisávamos as relações dos docentes com a leitura literária enquanto prática social e profissional; Relação entre a escola e a cidade – concepções de cidade e do direito à cidade, buscando estabelecer ligações entre a prática docente e a percepção da vida cotidiana na cidade, enquanto espaço educativo; Diálogos entre a leitura, a literatura e a cidade – caminhos possíveis, onde buscávamos alternativas para o trabalho docente tendo em vista a dialogicidade das disciplinas escolares e a vida na cidade.

2.1 Literatura e leitura – concepções de literatura e do direito à literatura.

Destacamos a seguir algumas falas dos docentes entrevistados³ que expressaram a nossa preocupação em relação à formação leitora dos docentes e, conseqüentemente, dos discentes, que são, ou deveriam ser, influenciados por nós a pratica da leitura.

[o professor] confessou ler pouco, mas que nos últimos anos tem se interessado pela leitura de poesias, tendo como poeta predileto o curitibano Paulo Leminski. Justificou a predileção, pois vê na escrita de Leminski características que aprecia, como poemas curtos e exploração de sentidos outros da palavra. Depois de começar a ler poesia, passou a “rabiscar” alguns versos, principalmente sobre saudade. Embora se considere um escritor tímido, tem feito alguns poemas e guardado (Professor de História. Arquivo de notas de campo do pesquisador) Disse ainda que sente em suas memórias de leitura literária no ensino um vazio muito grande, pois poucos professores liam ou incentivavam os alunos a lerem. Lembrou, com bastante carinho, de uma atividade realizada por um professor de português em que ele era incitado a criar uma história e ilustrá-la. Disse que talvez essa fosse a única memória do trabalho com literatura feita no Ensino Médio. Muito pouco se entendemos que a leitura é fundamental para a formação humana (Professor de História. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Este relato do professor de História mostrou que, apesar de entendermos a literatura como fundamental para a formação humana, negligenciamos o seu estudo na prática escolar. Assim como nós, o professor de História cursou todo o Ensino Médio em instituições públicas, mas pouco se lembra de ter lido ou trabalhado a literatura em sala de aula. Esse contato deu-se apenas na idade adulta, mas legou experiências na criação de poesias do colega docente. Segundo Candido, a literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (2004, p. 243).

Outro professor respondeu de maneira ainda mais preocupante sobre sua relação com a leitura em sua formação, disse que:

[...] nunca teve o hábito de ler, nem mesmo na escola. Também não se lembrava de nenhum professor que o tivesse incentivado à leitura (Professor de Filosofia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

³ O arquivo com todas as notas de campo pode ser acessado na dissertação, disponível no link: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000014/00001424.pdf>

Essa deficiência na formação docente precisa, em algum momento, ser corrigida, e nas entrevistas realizadas percebemos a vontade dos colegas em investir tempo na leitura de textos literários. Segundo o professor de Filosofia

[...] precisa “corrigir” a leitura literária; que precisa investir mais tempo na leitura, até pela necessidade de ministrar aulas de filosofia, pois na literatura encontra material para enriquecer as aulas (Professor de Filosofia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Outros professores, ao contrário, tiveram contato com a leitura literária, porém de maneira superficial. Reparamos que em nenhum dos relatos aparece uma memória significativa de leitura. Uma das participantes da pesquisa respondeu o seguinte:

[...] lembra-se de ter lido muitos livros da série Vagalume, bastante conhecida de nossa geração. Começou a lê-la por indicação de alguns professores, mas não se lembra de nenhum trabalho relacionado a ela. No Ensino Médio, teve contato com os textos de Machado de Assis, mas sem se lembrar muito bem o porquê. Talvez tenha sido pela grade curricular, aponto. Afirmou que essa falta de leitura literária fez falta em sua formação e que sente que fará falta na formação de seus alunos (Professora de Geografia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Já outra respondeu que sempre leu muito, porém

Não se lembra de nenhum professor que a tenha incentivado, mas que tem na família três tios escritores e que, talvez eles a tenham influenciado (Professora de Arte. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Por fim, o professor de Sociologia parece ter sido influenciado a ler depois do ingresso no Ensino Médio. Segundo ele

No Ensino Médio, começou a se interessar pelos textos literários, destacou desse período os livros Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis e Capitães de Areia, de Jorge Amado (Professor de Sociologia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Diante destes depoimentos nos encontramos em frente a uma realidade preocupante: dos cinco professores citados nesta categoria, apenas um parece ter sido influenciado a ler pela escola, ou seja, todos admitimos a importância da leitura literária, Candido (2004) afirma que ela é condição para a humanização do sujeito e mesmo assim, a escola

que formou os docentes de hoje teve um papel quase nulo em sua formação leitora. Diante deste prognóstico nos perguntamos: Que alunos, ou melhor, que seres humanos a escola está preparando para a vida social e, como e o que nossos alunos estão lendo na escola?

Paz afirma que “[...] uma sociedade sem poesia careceria de linguagem: todos diriam a mesma coisa ou ninguém falaria, sociedade transumana em que todos seriam um ou cada um seria um todo autossuficiente (1976, p. 96)”. Essa afirmação nos leva a outra de Augusto Ponzio sobre a importância da palavra literária na formação do olhar do homem, segundo ele:

A palavra literária se coloca sempre, em maior ou menor grau, fora do discurso funcional e produtivo, pela sua colocação exotópica, extra-localizada, fora do lugar em relação aos lugares comuns do discurso; e olha sempre para as coisas humanas com uma espécie de ironia, com uma atitude crítica, sério-cômica, mais ou menos acentuada conforme os gêneros literários e suas variantes (2010, p.63).

Esse olhar de soslaio, essa visão original, se não cultivada na escola, pode não ser desenvolvida jamais, daí a importância da palavra literária na formação de crianças, jovens e adultos.

2.2 Relações entre a escola e a cidade – concepções de cidade e do direito à cidade

Em segundo plano, destacamos as respostas dos docentes que apontavam a relação entre a escola e a cidade, interpretando-as a partir dos referenciais do direito à cidade e buscando estabelecer ligações entre a prática docente e a percepção da vida cotidiana nos espaços urbanos, enquanto espaços educativos, pois, assim como Gadotti (2006), entendemos que a cidade pode exercer a ação educativa, desde que não seja negado aos seus cidadãos o direito a ela.

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2006, p. 134).

Na fala de um dos docentes percebemos esse destaque que a cidade pode ter nas ações educativas. Segundo ele

[...] é fundamental o trabalho realizado pelo professor que incentiva a leitura e, principalmente, a leitura literária, pois em sua opinião, esta oferece ao adolescente uma outra visão de sua realidade. Ainda mais para os adolescentes que vivem em áreas violentas, como é o caso da escola onde atuamos. Segundo ele, a visão que as mídias impõem sobre os bairros de periferia ajudam a construir uma imagem que, cada vez mais, se deteriora, o que causa também a diminuição da autoestima dos alunos e um sentimento de rejeição ao bairro e a si mesmo (Professor de História. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Em sua perspectiva o desafio dos professores é

[...] levar os alunos a olharem o bairro, a cidade, a escola com outros olhos, de um outro ponto de vista, não aqueles viciados pelos discursos estereotipados, mas com uma visão “livre e autoral”, que a literatura é capaz de oferecer (Professor de História. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Essa percepção nos pareceu totalmente conectada aos referenciais teóricos que nortearam a pesquisa, apesar do desconhecimento dos docentes sobre os escritos de Lefebvre, Harvey ou mesmo Gadotti, suas ideias corroboraram as posições desses autores, pois convivem diariamente com o desafio de educar na cidade. Neste sentido, o direito à cidade compreende o direito de todos os cidadãos-citadinos usufruírem “[...] as redes e circuitos de comunicação, de informação, de trocas” (LEFEBVRE, 2016, p.33). Isso depende, entre outras coisas, do acesso a esta centralidade urbana, sem discriminação e segregação espacial. Assim, cabe aos cidadãos a liberdade de reconstruírem a si mesmos e a cidade, de acordo com as suas necessidades humanas (HARVEY, 2009), no sentido do pleno desenvolvimento da omnilateralidade.

Porém, esse direito de usufruir e reconstruir a cidade não é legado a todos os cidadãos citadinos. Segundo Harvey (2009) as crises no sistema capitalista, em grande parte, têm a sua origem na urbanização. Com essas crises, o capitalismo tende a buscar o reequilíbrio atuando sobre as cidades, exercendo o seu poder nas classes menos abastadas. De acordo com o geógrafo britânico, quando o capital se vê em crise na cidade promove o endividamento das classes trabalhadoras e a valorização dos espaços urbanos, assim, faz com que os bancos sejam a solução através de empréstimos que se tornam impossíveis de serem

pagos, o que, por sua vez, acaba expulsando as classes mais baixas do tecido urbano, por conta de sua supervalorização com o valor de troca. Segundo Lefebvre (2001, p. 18) “[...] muitos núcleos urbanos antigos se deterioram ou explodem. As pessoas se deslocam para periferias distantes, residenciais ou produtivas. Às vezes [...] esses centros são abandonados para os ‘pobres’ e tornam-se guetos para os desfavorecidos”. Tanto a valorização quanto a desvalorização são causadas pela especulação imobiliária que age de acordo com os interesses capitalistas.

Na fala de um dos professores – o único que era residente de um bairro de classe média-alta – percebemos essa valorização dos espaços enquanto valor de troca

[...] durante a infância, não utilizava os equipamentos de lazer das praças e locais públicos. Afirmou que esses equipamentos são apenas uma forma de embelezamento dos bairros nobres que atendem as especificidades do mercado imobiliário. No caso de Jardim da Penha, que foi concebido de acordo com o modelo francês de arquitetura, existe ainda uma sensação de poder sobre o local, pois as ruas do bairro levam às praças, então essas praças funcionam como centros de atração (Professor de Língua Portuguesa. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Ainda, segundo ele:

[...] as classes mais abastadas não utilizam esses equipamentos justamente por serem públicos, assim prefere-se aquilo que se pode comprar, aquilo que pode ser privado. A utilização da coisa pública não interessa a essas classes, pois elas não têm absoluto controle sobre elas. Citou, como exemplo, o caso da esposa que morava em um condomínio em Mata da Praia – outro bairro nobre da cidade de Vitória – e nunca utilizou o espaço da praça do bairro, que é uma das mais bem equipadas da cidade (Professor de Língua Portuguesa. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Esses relatos somaram-se aos escritos de Harvey e Lefebvre que veem a cidade como esse espaço de lutas, que muitas vezes é ignorado pela escola. Quando passamos a discutir como a cidade fazia parte de todo um contexto de exploração do trabalho, entendemos que se tratava de uma construção coletiva, mas que servia aos interesses dos mais abastados. Neste sentido, cabe à escola a análise sobre o seu papel na cidade: reproduzir as mazelas do capital ou provocar a reflexão em seus alunos sobre a alienação da qual somos vítimas.

A valorização do espaço urbano está manifestada principalmente na infraestrutura que as cidades possuem. Essas estruturas alavancam o valor de troca fazendo com que a vida na cidade se torne mais cara. O relato a seguir, de uma das professoras entrevistadas, ilustra um pouco dessa realidade:

[...] “a cidade”, como costumava chamar na infância, era uma ambiente de compras e de resolver assuntos burocráticos. Como vive, desde criança na cidade de Serra, a relação com Vitória só passou a existir de fato após a aprovação no vestibular para a universidade. Daí começou a frequentar Vitória de maneira mais efetiva, conhecendo seus espaços de educação, seus centros de cultura e lazer (Professora de Arte. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Como visto, a cidade – Vitória/ES – detém os espaços de educação superior, “cultura e lazer”. Esses espaços são escassos ou nem existem na periferia – a única universidade pública federal do Estado do Espírito Santo situa-se na capital. Além de ser lá também que temos acesso a teatros, galerias e espaços de difusão artística.

Portanto, cabe à escola tratar dessas e de outras “facilidades” encontradas na capital e negadas às cidades periféricas. A citação de Gadotti (2006) feita acima deve ser analisada novamente, já que é papel da cidade- e cremos que a escola seja um dos instrumentos para isso - “desenvolver o protagonismo de todos”, como ela pode fazer isso se só uns poucos têm acesso a ela, pois como vimos a professora só passou a usufruir da cidade após a aprovação no vestibular. E aqueles que não frequentarão a universidade federal, serão cerceados do direito à cidade? Se isso acontecer, a formação desses sujeitos poderá ser alijada pelo poder do capital. Se entendermos - como Paulo Freire - o potencial educativo da cidade, não podemos deixar que esse potencial seja legado apenas às classes mais altas. Segundo Freire

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 1993, p. 5).

Cabe a nós, docentes apurarmos o olhar sobre esse corpus tão complexo e em constante movimento e identificar nele as possibilidades educativas

Quem se interessa pela educação tem um olhar pedagógico diante das coisas, assim como um filósofo que se espanta diante das coisas ou um artista que capta a totalidade do real, enxergando aquilo que está além das aparências. Assim, aquele que tem um olhar pedagógico percebe logo o potencial educador de um espaço ou de uma situação (CHISTÉ e SGARBI, 2015, p.9)

Portanto, quando propomos atividades que ultrapassam o espaço escolar e tomam a cidade como espaço educacional, levamos nossos alunos a ler o mundo antes da palavra, a ler as entrelinhas do discurso cidadão, suas contradições, sua desigualdade, contribuindo assim para a constituição de cidadãos capazes de exercer sua cidadania de maneira plena, “[...] gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade” (GADOTTI, 2006, p. 136).

Assim, se tomarmos a cidade como espaço educativo por excelência podemos considerar que ela, além de cumprir suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), exerce também outra função cuja finalidade é a formação para e pela cidade, uma função educativa, inclusive com sua própria pedagogia “[...] para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela” (GADOTTI, 2006, p. 05).

Freire (1993, p. 16) trata a educação “[...] enquanto processo permanente e a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas”. Assim, entendemos ser possível promover a educação em qualquer espaço da cidade. Dessa forma, “[...] o educador deve contemplar a cidade, pensar a cidade, extrair de cada espaço dela as lições que possam dar mais vida às pessoas, humanizar os cidadãos (SGARBI & CHISTÉ. 2015, p. 11)”.

2.3 Diálogos entre a leitura, a literatura e a cidade – caminhos possíveis

Por fim, destacamos os relatos dos professores que nos ofereceram subsídios para a construção do Caderno de Interações

Dialógicas, que engloba a proposta de trabalho entre a leitura, a literatura e a cidade, onde apontamos caminhos possíveis para docentes, tendo em vista a dialogicidade das disciplinas escolares e a vida na cidade.

As primeiras atividades do Caderno de Interações Dialógicas foram desenvolvidas a partir das contribuições do professor de Língua Portuguesa. Foi ele quem fez os primeiros questionamentos a respeito do valor artístico da obra de Elmo Elton, pois até então, víamos a poesia de Elton como reveladora da cidade. A partir daí, começamos a nos questionar se a visão do “poeta da cidade” não estava desarticulada com a vida dos cidadãos que ele buscava representar. Neste ponto da pesquisa, as contribuições deste professor e o referencial teórico adotado passaram a fazer mais sentido e tornaram, a nosso ver, o trabalho mais robusto e coerente.

Entre os aportes desse professor, está a relação que estabelecemos entre a obra de Elton e as pinturas naïfs. Segundo ele

[...] ao ler a poesia de Elton, percebeu que, de alguma forma, ela se assemelhava às pinturas naïfs, marcadas pela ingenuidade, simplismo e afetividade. Essa visão poética do autor poderia ser contrastada com manifestações artísticas que buscam uma visão mais crua da cidade, e isso poderia ser feito em diálogo com os professores de Arte (Professor de Língua Portuguesa. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Esses subsídios deram origem às primeiras atividades do Caderno de Interações, onde sugerimos a análise comparativa entre a criação poética e a arte naïf. Além desta atividade, aludimos ainda à possibilidade de os alunos, junto com os professores, reconstruírem o discurso poético das imagens e dos textos, tornando-os mais próximos à realidade da cidade onde vivem.

O professor de Língua Portuguesa ainda indicou outra possibilidade

[...] que fossem feitas telas cujo ambiente fosse a cidade, primeiro da maneira como os pintores naïfs fazem, depois, acrescentando outras “vozes”, como a do pixo, do grafite etc (Professor de Língua Portuguesa. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Esta proposta possibilitaria aos alunos refletirem sobre as diversas formas de se ver a cidade, seja a partir de um olhar mais ingênuo ou mais crítico, de acordo com a orientação dos professores.

A segunda atividade do Caderno de Interações teve origem nas entrevistas feitas com os professores de História e de Geografia. Durante a entrevista com o primeiro, foi levantada a hipótese de:

[...] estabelecer um roteiro de visitas à cidade de Vitória, orientado pela obra de Elmo Elton e de outros escritores que tomaram a cidade como cenário de seus escritos (Professor de História. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Durante esta mesma entrevista, o professor de Geografia interferiu afirmando que

[...] a região da Grande Vitória tem muitas dificuldades em gerar renda com o turismo, pois a maioria das atividades turísticas dessa região é informal (Professor Geografia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Essa afirmação motivou ainda mais a elaboração das atividades, pois percebemos que a escola poderia potencializar diversos ramos da atividade econômica da Região Metropolitana, não só de Vitória, mas também de outras cidades.

Outro ponto levantado é o da análise das alterações sofridas pela cidade ao longo dos anos. Essa análise seria uma alternativa para comparar

[...] a visão da cidade do poeta com a visão da cidade atual, quais seriam as semelhanças e diferenças entre elas. [...] a cidade cantado por Elton, por ser bem menor, as pessoas se conheciam pelo nome, e que isso se mantém até hoje em alguns setores, o que denota marcas do provincianismo ainda existente na cidade (Professor Geografia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Com isso, sugerimos que os professores lesem com seus alunos os textos do Produto Educacional que elaboramos e averiguassem com eles se conheciam alguns dos lugares citados. A partir daí, de maneira conjunta, poderia estabelecer-se um roteiro de visitas com a proposta de criação de crônicas de viagem – gênero dos mais comuns entre os viajantes que passaram pelo Espírito Santo, nos séculos XVII e XVIII. Essas obras poderiam ser evocadas e comparadas aos textos produzidos pelos alunos, além de se oferecer também exemplares mais novos de crônicas, como as escritas pelo Dr. Francisco Aurelio Ribeiro, nos livros Olhar para o mundo (2009) e Viajando pelo mundo em fotos e crônicas (2013).

Outra sugestão de atividade que foi construída a partir desses encontros é a de ressignificação do olhar sobre o bairro. Durante a entrevista com o professor de História ele afirmou sobre a leitura literária que

[...] esta oferece ao adolescente uma outra visão de sua realidade. Ainda mais para os adolescentes que vivem em áreas violentas, como é o caso da escola onde atuamos. [...] a visão que as mídias impõem sobre os bairros de periferia ajudam a construir uma imagem que, cada vez mais, se deteriora, o que causa também a diminuição da autoestima dos alunos e um sentimento de rejeição ao bairro e a si mesmo (Professor Geografia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Com isso, sugeriu como

[...] desafio dos professores levar os alunos a olharem o bairro, a cidade, a escola com outros olhos, de outro ponto de vista, não aqueles viciados pelos discursos estereotipados, mas com uma visão “livre e autoral”, que a literatura é capaz de oferecer (Professor Geografia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

Essa proposta buscava a valorização não apenas da cidade, mas também do bairro onde moram os alunos. Esse reconhecimento ajuda a elevar a autoestima e a criar o sentimento de pertencimento. Com isso, esperava-se a criação de uma nova atitude diante das limitações impostas pelo contexto socioeconômico, uma atitude de prestígio do bairro, de preservação dos espaços públicos, inclusive o da escola e a desconstrução de imagens preconceituosas dos bairros periféricos.

A terceira atividade do Caderno de Interações foi elaborada em contato com a professora de Arte da escola. Nesta proposta buscava-se a valorização do patrimônio histórico local a partir de uma dinâmica como a da caixa de memória, que consiste em cada aluno criar a sua própria caixa e colocar nela algo que possuísse algum valor afetivo. Em roda, cada aluno apresentaria o seu objeto e diria os porquês daquilo ter valor. Após a apresentação dos alunos, o professor apresentaria uma lista de patrimônios da cidade como guardados de memória, iguais aos que eles trouxeram.

Esta dinâmica abre espaço para: Apresentar os patrimônios do estado, da cidade e do bairro como sendo de momentos irrepetíveis na história de um povo; Apresentar a história dos lugares, os porquês da sua localização e seus usos; Tratar dos traços arquitetônicos e dizer porque eram construídos daquela forma; Levantar a história das

ocupações do bairro onde vivem e das desocupações; Falar da especulação imobiliária; Promover um projeto de conservação do patrimônio material e imaterialidade, entre outras possibilidades.

Na construção da atividade “Reconhecendo a organização da cidade”, houve a fundamental participação da professora de Geografia. Várias de suas sugestões compuseram a proposta do Caderno de Interações, entre os muitos exercícios que sugeriu estavam

[...] um roteiro de visitas, os alunos fizessem um croqui da cidade a partir da observação - uma possibilidade é começar por algum centro de poder cidadão, uma igreja, uma sede administrativa etc. Após a confecção dos croquis, os professores poderiam analisá-los apresentando noções de cartografia aos alunos. Apresentadas essas noções, os alunos podem refazer os mapas, porém acrescentando informações que não estão disponíveis nos mapas oficiais, como por exemplo, coisas que lhes chamaram a atenção: personagens populares, centros de convivência, locais de encontro da população etc. Essa construção poderia ser feita a várias mãos. Formando assim, um mapa mais humanizado. Além disso, o professor pode levantar com os alunos algumas questões, como por exemplo, como se organizavam as cidades mais antigas, quais eram seus centros de poder e compará-las com cidades mais recentes (Professora de Geografia. Arquivo de notas de campo do pesquisador).

3. Considerações finais

Como visto, as contribuições dos professores participantes da pesquisa foram o subsídio principal para a criação do paradidático, intitulado O Barqueiro e o poeta, para a construção do Caderno de Interações Dialógicas e também para a construção de toda a dissertação. Desde o incentivo do professor de História, na participação do processo seletivo, até as orientações do professor de Sociologia para a construção do projeto de pesquisa e tantas outras conversas que tivemos no espaço escolar, tudo congregou para a produção do trabalho. Isso mostra que o tempo de escuta da palavra do outro não pode ser negado. O encontro não pode ser suprimido das relações entre professores-narradores-pesquisadores e seus pares e seus alunos, sob pena de alijamento do escutar, da alteridade. Por isso, acreditamos que essa pesquisa cumpriu, além do objetivo de apresentar um trabalho científico, a proposta do encontro, do calar, que “[...] permite apreender a enunciação como evento irrepetível, no

seu sentido especial e de responder adequadamente a ela” (PONZIO, 2010, p. 54).

Alegramo-nos grandemente, pois exercitamos este calar diante de nossos interlocutores, demos a eles tempo de fala, descentralizando o eu e centralizando o outro, como defende a revolução bakhtiniana (PONZIO, 2010).

Para finalizarmos citamos outra passagem de Ponzio

A palavra outra é a palavra do encontro. Sobre o encontro, que é sempre encontro de palavras, existe um reflexão de Armando Verdiglione, onde o encontro não é simplesmente com o desconhecido, o encontro com alguém que não conhecia, mas é também encontro com aquele que antes estava já ao meu alcance, na minhacara, no meu dia a dia, é também o encontro com eu mesmo. Bem, cria-se uma espécie de curto circuito. Acontece isso: há a possibilidade de uma leitura outra que não é mais a leitura dada, simples, óbvia (2010, p. 29).

Foi essa leitura não-óbvia, esse “encontro com eu mesmo” que levaram a uma construção e reconstrução constante no caráter e no fazer educacional dos participantes da pesquisa. A palavra outra, portanto, não pode ser negligenciada, principalmente quando trata-se daqueles fazem da educação seu grande instrumento de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- _____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na**

formação de Professores, 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2012.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação permanente e as cidades educativas**. São Paulo, Vila das Letras, 1993.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortêz, 2006.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. **Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 26, p. 9 - 17, 2009.

LEFÉVRE, Henry. **Espaço e política: O direito à cidade II**. Trad. Margarida Maria de Andrade, Pedro Henrique Denski e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

_____. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

JACINTHO, André L. N. (Org.) **O poeta da cidade: Elmo Elton: vida e obra**. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 2014.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena D. M.; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015

_____ ; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita do profissionais da educação? **Revista Teias** v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011. Jovens territórios e práticas educativas.

REIS, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, 17-34, jan./dez.

SOUZA, S. J. ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura Bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

AS MINORIAS SOCIAIS NA ESCOLA E A LUTA POR UM ESPAÇO DE DISCUSSÃO A PARTIR DO “JOGO DOS OUTROS”

Cleudson Frisso Braz
Antônio Carlos Gomes

1. Considerações Iniciais

Vivemos em um contexto onde expressões como ideologia, gênero, feminismo, homofobia e politicamente correto parecem repercutir como insultos e têm se tornado, cada vez mais, sinônimo de perigo, principalmente em espaços coletivos, como a escola, que deveriam prezar pela pluralidade. A pergunta, no entanto, que se deve fazer é: perigo a quem ou a quê? Refletindo um pouco, encontramos a resposta de que essa discussão oferece um risco à manutenção do controle social hegemônico e a perpetuação dos poderes socialmente construídos. Isso, em prol de uma massa historicamente privilegiada: a maioria. Contudo, por acreditarmos que a escola é um lugar de enfrentamento, passamos a assumir a tarefa de lutar e defender que este espaço passe a se tornar um ambiente mais democrático, onde as minorias sejam ouvidas e percebidas como um atributo de valor para a construção de uma sociedade solidária.

Apesar de os inúmeros discursos que, atualmente, tentam silenciar as vozes de grupos minoritários, a escola ainda é um espaço privilegiado na luta contra as forças que sufocam a democracia e a diversidade, pois ela tem como primazia o fomento ao saber científico e a pluralidade de ideias e de expressões, como bem prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Porém, ataques homofóbicos, sexistas e racistas, escoltados por seguidores que apoiam a higienização da sociedade por meio da exclusão das minorias nos espaços públicos e de poder vêm ganhando repercussão e a escola parece estar alheia ao que se passa fora dos seus muros, abandonada ou calando-se quando deveria discutir e combater essas formas de manifestação e de preconceito.

Infelizmente, esta atitude é assumida também por muitos professores e professoras que fazem com que o discurso de respeito

ao outro se enfraqueça na sala de aula e não produza, de fato, força suficiente para a erradicação da desigualdade. Por tudo isso, é imperativo pensar em que medida a alocação da diversidade tem gerado representatividade política e repercutido nos espaços de debate da sociedade, como, por exemplo, a escola. De que forma, a imagem de um coletivo tolerante tem permitido a democratização das relações de poder, de maneira que a atenção educativa esteja voltada, de fato, à diversidade?

Apesar de haver uma parcela mais solidária da população, que ainda propaga o direito à diferença e luta por igualdade de direitos e representatividade, o ódio tem tomado força nos últimos anos no Brasil e tornou-se um ideal político que ignora princípios democráticos e os direitos humanos garantidos em lei. Reivindicações e conquistas das minorias estão sendo colocadas em xeque por meio de ideologias estruturalmente reforçadas por forças do poder hegemônico, como a igreja, a família, a extrema direita e a classe dominante, que buscam anular o direito ao contraditório e à pluralidade de ideias. Isso tem sido feito por meio de argumentos de controle, com os quais determinados sujeitos e segmentos da sociedade são desprezados ou levados à alienação, para fragmentarem e diluírem a luta das classes oprimidas em prol da manutenção do poder da elite.

As minorias têm sido condicionadas ao papel de marginalizadas e os sujeitos pertencentes a esses grupos são observados como pecadores, em uma tentativa de anular a força dos movimentos coletivos plurais. No entanto, é preciso pensar em uma consciência que insira as minorias como força ativa e não como “[...] forma genérica para fazer referência a grupos sociais específicos que são entendidos como integrantes de uma menor parte da população” (BOBBIO, 1998, p. 4). Por isso destacamos, aqui, o conceito de minoria que percorrerá toda a linha da nossa reflexão, proposto por Moscovici (2011). Para ele

Pode-se de fato observar que, quando falamos de “minorias”, não fazemos referência ao número (as minorias são, às vezes, do ponto de vista demográfico, tão importantes quanto a maioria), mas à desigualdade na distribuição do poder, à lógica da dominação (MOSCOVICI, 2011, p. 21).

Partindo dessa concepção, quando falamos de minorias nos referimos aos grupos sociais observados em situação de desprestígio

ou marginalizados por um sistema de domínio e repressão. De acordo com a teoria moscoviciana, são, pois, minorias: as mulheres, os homossexuais, os negros e negras e os moradores e moradoras do campo e de favelas, os deficientes físicos, os índios, os ciganos, e todos aqueles que se encontram à margem das vantagens usufruídas pela maioria privilegiada.

Para a produção deste debate e para delimitar as minorias de que trata este trabalho, foi feita uma entrevista com professores e a diretora de uma escola pública no município de Itapemirim, no interior do Espírito Santo, onde ficou constatado que os grupos minoritários mais notados na escola são aqueles formados por negros e negras, homossexuais, mulheres e moradores e moradoras do campo. Os professores, professoras e a diretora declararam ainda que esses grupos são os que mais sofrem preconceito, seja ele declarado, como ocorre com moradores e moradoras do campo e homossexuais; ou velados, como acomete alunos e alunas negros e negras e mulheres. Sendo assim, essa pesquisa se debruçou sobre esses grupos para criar uma proposta de trabalho a fim de possibilitar a expressão destas minorias no espaço escolar e fortalecer a construção de uma identidade mais solidária sobre elas.

É sobre esse aspecto, democrático e de representatividade, que conceituamos “minorias”, alicerçados pela compreensão de Moscovici (2011), como grupos sociais em desvantagem de poder, mas que precisam ser ouvidos e incluídos como sujeitos de direitos, como integrantes de uma sociedade e que, por não encontrarem força ativa na maioria dos espaços coletivos, são subjugados às vontades da maioria e, conseqüentemente, marginalizados. Fica evidente, em toda malha histórica, que esse embate se personifica nas lutas de classe como bem nos mostrou Marx (1998) ao afirmar

[...] que a produção econômica e a estruturação social de toda época histórica, necessariamente decorrente daquela, constituem a base da história política e intelectual dessa época; que, em consonância com isso, toda a história (desde a dissolução da primitiva propriedade comum da terra e do solo) tem sido uma história de lutas de classes, lutas entre classes exploradas e exploradoras, classes dominadas e dominantes, em diferentes estágios do desenvolvimento social; mas que essa luta alcançou agora um estágio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) não pode mais se libertar da classe que a explora e oprime (a burguesia) sem ao mesmo tempo libertar toda a sociedade, para sempre, da exploração, opressão e das lutas de classes [...] (MARX, 1998, p. 45-46).

Assim, ao propor um embate entre as forças de dominação e a revolta dos dominados, Marx (1998) evidencia um poder que até então não havia sido considerado, aquele que emerge das classes subalternas, dos marginalizados pelo sistema capitalista e ancora mais uma proposição que essa pesquisa tentará reforçar: as minorias podem, como nos mostra Moscovici (2011), influenciar o pensamento e as ações da maioria que dita as regras de poder e de dominação. Esse mesmo argumento encontra arcabouço teórico em Gramsci (1981), autor que eleva as discussões desta pesquisa, quando considera que a hegemonia pode ser diluída a partir da luta de classes, onde as formas contra-hegemônicas de ação serão capazes de construir uma nova hegemonia, mas agora filiada a uma solidariedade e democracia antes não vista nas relações ideológicas e de manutenção do controle das classes dominadas. Ainda em Gramsci (1981), iremos propor uma reflexão sobre o papel do intelectual orgânico, que ganha destaque nas considerações do autor e, em nossa dialética, são abordados como o sujeito capaz de subverter as regras de poder ideologicamente constituídas; proposição essa que também está presente em Moscovici (2011), quando ele atribui a esse sujeito o papel de líder. Na nossa visão, esse intelectual orgânico/líder pode ser o professor e a professora no espaço escolar, pois é ele/ela que deve propor a discussão crítica e consciente sobre as relações entre maioria e minoria, refletindo conceitos, papéis e funções sociais que, quase sempre, estão postos por regras do poder hegemônico, que delegam à minoria o espaço da marginalização.

2. As minorias sociais marginalizadas

A marginalização é uma marca que as minorias têm carregado há muito tempo. Isso não quer dizer que se trata de infratores, mas sim de uma condição atribuída propositalmente pelas classes dominantes, que obrigaram os grupos sociais minoritário ocuparem espaços delegados a eles, a exemplo da rua, da favela, do gueto; em uma tentativa de diminuir sua força de influência, uma busca em manter o controle entre a fonte e o alvo (MOSCOVICI, 2011). O fato é que, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 e, principalmente, após a Constituição de 1988, uma nova geração tem tentando subverter as regras de controle que mantinham, e tentam

manter, as manifestações das minorias naqueles espaços demarcados para o exercício da marginalização. Hoje, vem sendo superado, mesmo que a passos lentos, a ideia de que a produção cultural se dá apenas em espaços elitistas, como bibliotecas, museus, teatros, onde se declama, recita e canta. O beco, a vila, o campo, o terraço, o terreiro, a rua e o gueto abrigam o *rap*, o *jazz*, a bossa nova, o poema, o problema e todas as formas de expressão que indiscutivelmente compõem a cultura nacional.

Conforme Moscovici (2011), toda minoria inicialmente se encontra em situação de marginalização (alvo), pois sofre com as imposições exercidas pelas forças dominantes (fonte) que tendem a aniquilar suas manifestações e expressões, por meio de uma ótica que os percebe como desviante: “um indivíduo que se comporta de maneira diferente do previsto pelo grupo ou pela cultura em que se desenvolve” (MOSCOVICI, 2011, p. 14). Ao passo que se convencionou a regra, tanto a maioria como a minoria passam a aceitar as condições de fonte e alvo, mesmo que involuntariamente, sendo que a norma que se estabelece privilegia a maioria e faz com que ela decida o que é certo ou errado, bom ou ruim, pecado ou virtude e toda manifestação contrária que margeia essa norma faça do sujeito um desviante. É o que ocorre quando grupos privilegiados questionam as manifestações que reivindicam igualdade racial, como a *Black Lives Matter*, ou mesmo os posicionamentos públicos sobre o *Orgulho Gay*. Ao alegrem o contrário, que vidas brancas também importam e que o orgulho também pode ser heterossexual, esta maioria busca anular a resistência que comumente se fortalece na força contrária à influência fonte-alvo (maioria/minoria), uma vez que a minoria (alvo) passa também a exercer poder e influenciar a maioria (fonte), corrompendo os padrões cristalizados pelas formas hegemônicas de vivência até então aceitas como normas sobre as quais a sociedade aprendeu a conviver.

As discussões acerca dessa teoria de Moscovici (2011), sobre fonte e alvo, nos ajuda a compreender a situação de muitos sujeitos que, embora pertencendo a uma minoria, compartilham e aceitam as decisões da maioria, mesmo que isso fira seus direitos, uma vez que este crê que a única verdade existente é essa posta pela maioria e que ela é absoluta, passando a ver outras manifestações, ou a sua própria,

como fruto do erro, do desvio, do mal; e aceita a verdade da maioria como também a sua.

O que se torna agravante é observar que essas construções sociais se dão também na escola, principalmente justapostas no livro didático, quando este privilegia o pensamento unânime da maioria como o único existente e verdadeiro, induzindo os alunos e as alunas a construírem suas identidades e comportarem-se mediante às minorias com preconceito e intolerância.

Sob essa perspectiva, a maioria passa a controlar e dominar as minorias, pois, munida do poder e tendo a aceitação dos sujeitos marginalizados pela norma, obtém o controle sobre elas, tanto econômico quanto ideológico. A ideia de dominação das classes é defendida por Gramsci (1981) em “Concepção dialética da história”, ao afirmar que a dominação age de duas formas: econômica e político-ideológica. O autor nos faz crer que todo o processo de manutenção do poder hegemônico aliena as classes dominadas por meio da exploração do trabalho (MOCHCOVITCH, 1988) e, para que isso se perpetue, as classes dominantes exercem poder ideológico sobre as classes dominadas a fim de manter seus interesses. Isso se dá por meio da repressão e de uma imposição ideológica que conta com os instrumentos de dominação controlados pelo Estado, tal qual acreditamos ser o livro didático. Na essência, pode ser um mecanismo tendencioso de manter o poder hegemônico da maioria dominante, pois a maioria das coleções didáticas utilizadas na escola não objetivam romper com esses padrões de controle, seja ideológico ou econômico, muito pelo contrário, vemos ainda negros e negras nas mesmas relações verticalizadas que os enxerga como inferiores aos brancos ou ocupando posições sociais desprivilegiadas; mulheres fragilizadas, vulneráveis ou romantizadas pela concepção machista; homossexuais invisibilizados pelos volumes didáticos, ignorando suas expressões e sua existência; e moradores e moradoras do campo como sujeitos estigmatizados pela visão urbana que os delega o papel do ignorante; ou seja, todos estes exemplos nos fazem ver que se busca perpetuar as formas de controle e manutenção do poder da maioria, por meio do exercício da fonte (maioria) que influencia o alvo (minorias).

Numa tentativa de superar essa condição de conformismo, esta pesquisa sugere investir sob a filosofia da práxis (GRAMSCI, 1981), cujo pensamento crítico significa superar a condição de conformista e

romper com padrões uniformizantes e pré-estabelecidos pela maioria dominante. É evidente que não é fácil, e muito menos simples mudar esse cenário de dominação, mas é essencial para construção de uma sociedade mais solidária na qual a função de uma escola que pensa a diversidade como fator humano e social seja determinante. Urge, pois, que haja o engajamento de lideranças a fim de trabalhar para que as minorias contraponham-se a essa condição de conformistas e controladas adotando uma postura ativa; e esses atores da mudança podem ser os professores e professoras; a quem cabe o papel de intelectual orgânico (GRAMSCI, 1981) ou líder (MOSCOVICI, 2011), a fim de possibilitar a expressão de tais minorias, principalmente no cotidiano escolar, e apontando para que as minorias se tornem cada vez mais ativas.

3. As minorias sociais ativas

O que significa reivindicar por minorias ativas? A teoria moscoviciana nos prova, por meio de estudos bibliográficos e empíricos realizados pelo autor, que as minorias sociais, quando conscientes de seus papéis, podem superar a condição de marginalização imposta a elas e serem capazes de exercer influência sobre a maioria. Isso se deve dar por meio da ação de colocar em conflito as relações de poder hegemônico, investindo sobre o líder um papel fundamental na luta para que essa minoria se torne ativa. Nesse sentido, essa pesquisa corrobora com a teoria de Moscovici (2011) e recorre a ela para criar um produto educacional (o Jogo dos Outros) como instrumento que pode gerar esse conflito no cotidiano escolar, tencionando e questionando conceitos pré-estabelecidos pela malha hegemônica, de forma que os alunos e alunas sejam capazes de refletir sobre as relações sociais, repensar posturas preconceituosas e intolerantes quanto às minorias e praticar a solidariedade.

Antes de destacarmos a função do jogo como suporte metodológico para criar conflito devemos pensar no conceito de minorias ativas e como é possível que isso ocorra em nossa sociedade, mais especificamente na escola.

Segundo Moscovici (2011) a maioria tenta constantemente invalidar e invisibilizar os discursos das minorias. De acordo com o autor, isso se deve ao fato de que, uma vez enfraquecidas e sem poder

intelectualizado, a minoria se desestabiliza e perde o poder de exercer influência sobre os demais grupos sociais, sejam eles majoritários ou minoritários. Porém, o contrário também ocorre, pois quando um “membro do grupo sentir um forte apego positivo pelo grupo e seus membros, ele se orientará em direção à opinião modal expressa no núcleo do grupo” (KELLEY e THIBAUT, 1968, p. 743). Isso explica o fato de muitas minorias abdicarem do direito à diferença e adotar a verdade da maioria como a sua, uma vez que isso decorre da crença em obter algum tipo de vantagem ou aprovação. Porém essa ação é proveniente de uma incerteza sobre a sua própria condição de minoria, o que a leva a se submeter ou conformar-se. Logo,

Se os indivíduos se conformam, não é porque não possam suportar a ambiguidade, senão em grande parte porque julgam que a diversidade é inconcebível e que deve haver apenas uma única resposta à realidade objetiva. Se assim não fosse, que motivos teriam para adotar uma opinião diferente da sua? (MOSCOVICI, 2011, p. 38).

Se tomarmos, como exemplo, que muitos homossexuais aceitam a opinião do outro sobre si e passam a agir conforme as normas da maioria heteronormativa, aniquilando suas expressões ou recalçando sua identidade até mesmo exercendo preconceito sobre vivências de outros homossexuais como travestis, transexuais, *dragqueens*; ou se refletirmos que negros e negras exercem preconceito sobre outros negros; chegaremos à conclusão de que muitos se tornam submissos à ideologia dominante pelo fato de se convencerem de que a verdade do outro é melhor do que a sua, pois ela lhe traz maiores benefícios. Em suma, a maioria passa a exercer influência sobre a minoria por meio da falta de informação presente nas minorias e também pelo fato de a maioria reduzir as incertezas dos sujeitos, oferecendo-lhes uma verdade socialmente substitutiva, aceitável e de maior vantagem e prestígio. No entanto, vale destacar que essa realidade/verdade imposta pela maioria nada mais é do que um produto que se engendra na esfera individual e social, ou seja, ela é um (de)serviço para a construção de uma sociedade que mantém as formas de controle e poder hegemônicos.

É nesse sentido, e na contramão dele, que Moscovici (2011) sugere que as minorias se manifestem, empoderem-se e que ajam por meio do aumento da incerteza nas relações convencionadas como

verdadeiras, pois quanto maior a ambiguidade das relações, quanto mais conflituoso e incerto forem os ambientes, mais suscetível a maioria estará à mudança, podendo haver a subversão da ideia de que a incerteza está apenas no alvo (minoria) e provocando na fonte (maioria) a possibilidade de repensar suas concepções sobre a minoria. Isso significa dizer que as minorias precisam estar investidas de autoridade intelectual, e conscientes de seus papéis sociais, para que possam reivindicar o poder e passar a influenciar a maioria em suas decisões, tornando-se minorias ativas. É sobre esse aspecto que destacamos o papel do líder, pois é ele quem irá adicionar conflito nas relações hegemônicas, exercer seu papel de mediador entre os desviantes, diminuir a influência da maioria sobre a minoria e ter condições para que a minoria exerça influência sobre a maioria.

3.1 O professor e a professora como líderes/intelectuais orgânicos

Tanto Moscovici (2011) quanto Gramsci (1981) reiteram a importância do líder, da mediação, do intelectual orgânico na investidura de superação da condição de marginalizado para ativa. O líder é o sujeito que poderá provocar a interação dos desviantes com o ambiente, já que ele age na proposição de conflitos que tencionam as relações estabelecidas pela maioria; isso se faz por meio do aumento da influência do líder e diminuição da influência da maioria sobre a minoria. Contudo, esse líder deve ser um sujeito de prestígio, pois, de acordo com Moscovici (2011), “parece existir um consenso em apoio à ideia de que, em um grupo, a inovação vem do líder” (MOSCOVICI, 2011, p. 54), ou seja, é muito mais provável que a influência ocorra em situações onde o líder é autoridade, uma vez que ele experienciou as lutas necessárias que o colocaram num lugar de destaque e será capaz de provocar mudanças se assim o desejar. No entanto, é preciso que o líder se afaste da norma, pois

É ele que mantém maior contato com os elementos do sistema social exterior ao grupo. Em certas circunstâncias o grupo deve mudar caso queira funcionar com maior eficácia. O papel do líder é, então, introduzir modificações na norma. Uma das responsabilidades do líder é a inovação, o estabelecimento de novas normas e experimentação de novos métodos que permitem dar conta do mundo exterior ao grupo (MOSCOVICI, 2011, p. 54).

É nesse sentido que se produziu o Jogo dos Outros como estratégia de propor um conflito das relações cristalizadas pela maioria, como explicaremos posteriormente.

O líder, ainda, precisa ter a capacidade de criar condições para a emergência de outros líderes. Sendo assim, percebemos o professor e a professora como sujeitos-líderes fundamentais na tomada desse papel nas práticas escolares, pois são eles e elas que têm contato com o mundo exterior e são capazes de analisá-lo a partir de uma perspectiva autônoma e científica, podendo também conflitar conceitos e tencionar as normas sociais que observam as minorias com preconceito, assim como podem propor e provocar novas lideranças. Dessa maneira, professores e professoras, conscientes de sua função social, poderão exercer influência sobre os alunos e alunas, sugerindo que seja construída uma nova norma ancorada nos princípios da diversidade e solidariedade às minorias sociais.

Porém, Foucault (1987) nos lembra que

Temos antes que admitir que o poder produzir saber (e não simplesmente favorecendo-o porque serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber (FOUCAULT, 1987, p. 28)

Assim, não basta, pois, investir sobre o professor o poder de influenciar os alunos e alunas a uma consciência solidária sobre o outro, quando este não domina o saber necessário para fazer a mediação do conflito, já que o professor e a professora agirão por meio do poder normativo (MOSCOVICI, 2011), ou seja, aquele que se convencionou através da legitimação de valores e normas que os vê como especialistas, cujos sujeitos “que possuem conhecimentos especializados em situações em que eles são necessários” (p. 67). Dito isso, o poder do líder/professor-professora pode influenciar aqueles e aquelas que necessitam dele(a) como autoridade superior para validar seus conceitos e agir contra a norma.

Moscovici (2011) afirma que a influência age em situações onde uma das partes se sente insegura, portanto entendemos que a sala de aula é o espaço em que, voluntariamente, frequentamos para adquirir conhecimento, e colocamo-nos como vulneráveis às posições e opiniões de um especialista, logo, influenciáveis, sendo, por isso, um espaço possível para que a/o líder possa exercer sua influência na

construção de uma sociedade mais solidária. É nesse sentido que se faz necessário considerar o espaço de interação entre os sujeitos, ou seja, a escola, e se os alunos e alunas que frequentam este lugar estão suscetíveis à influência, pois “quando alguém harmoniza com a natureza, não tem necessidade da sociedade; quando alguém não harmoniza com a natureza, tem necessidade da sociedade” (MOSCOVICI, p. 30). Assim sendo, é muito mais provável que alunos e alunas mais pobres, como ocorre na escola pesquisada, sejam mais influenciáveis do que estudantes abastados, já que a realidade objetiva neste segundo grupo não é favorável à mudança, enquanto para o primeiro, se apresenta como quase uma necessidade fundamental.

Gramsci (1981), com igual importância para essa pesquisa, nos ajuda a compreender a importância do professor e da professora no cenário de liderança em que atuam: a sala de aula. De acordo com tal autor, esse sujeito tem a incumbência de levar as camadas populares à filosofia da práxis, que seria a superação do pensamento de senso comum em busca de uma consciência formada pela reflexão. Contudo, essa ação não deve ocorrer em um movimento de fora para dentro, mas sim o seu contrário; fazendo-se necessário que esse intelectual seja, de fato, orgânico, ou seja, que tenha a experiência de pertencer a uma minoria, de estar do lado dos oprimidos, para que possa criar a empatia necessária para movimentar a massa para se rebelar contra a dominação.

Segundo Gramsci (1981), o intelectual orgânico tem a função de

[...]1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos (GRAMSCI, 1981, p. 27).

Nesse sentido, Gramsci (1981) nos apresenta a forma como este intelectual orgânico da classe operária deve agir: sempre em um movimento de conscientização, pela repetição e dinâmica da forma; e na tentativa de criar uma nova elite intelectual, porém ancorada em princípios contra-hegemônicos, dos quais consideramos serem aqueles produzidos pela diversidade e solidariedade. Percebendo o

professor e a professora como esse(a) líder/intelectual orgânico, capaz de provocar a revolução das massas, é que essa pesquisa se volta para outro aspecto que precisa ser assumido como bandeira capaz de gerar o conflito necessário para desestabilizar as regras hegemônicas e de manutenção do controle, fortalecendo a postura ativa das minorias: a luta de classes; e é sobre esse movimento que discorreremos a seguir.

3.2 A luta de classes e a contra-hegemonia

Imbuídos do pensamento que Marx e Engels (1988) propuseram acerca da relação entre dominantes e dominados em Manifesto do Partido Comunista, defendemos que, para as minorias assumirem uma postura ativa na sociedade, é necessária uma atuação que implique tencionar a relação estabelecida com a maioria, de modo que a função do líder/intelectual orgânico se mostrará fundamental para a superação das amarras sociais e ideológicas que delegaram às minorias o papel de marginalizada. Assim, acreditamos que o sujeito (líder) se torna capaz de fomentar uma consciência crítica sobre as relações sociais entre maioria e minoria e contribui para o fortalecimento do discurso da diversidade, pervertendo as regras hegemônicas que amarram a sociedade em antigos conceitos de intolerância e preconceito.

A teoria moscoviciananos prova que o conflito é o grande elemento desestabilizador das relações hegemônicas, pois ele aumenta a incerteza e permite a reflexão e o diálogo sobre o que está socialmente posto e aceito pela maioria como verdade absoluta e indissolúvel.

É preciso, pois, considerar que o conflito não deve propor uma polarização entre dois grupos apenas, onde uma fonte (maioria) exerce influência sobre o alvo (minorias). Recorremos a Santos (2014) para compreender que isso seria ignorar a “complexidade humana, seria negligenciar a gama de possibilidades propostas pela diversidade social”. Logo, devemos lembrar que tanto maioria quanto minorias são grupos sociais que possuem especificidades e diversidades, sejam elas ideológicas, sociais, identitárias ou econômicas, e esse fator deve ser considerado no sentido de perverter a ordem que aloca a minoria sempre na situação de oprimido, já que há uma possibilidade de superação dessa condição imposta pelos padrões sociais. Não se pode,

assim, pensar que as mulheres são sempre uma minoria caracterizada pelas mesmas orientações, determinantes sociais e que todas elas vivam a sua condição de gênero da mesma forma e em todos os lugares e situações no mundo, assim como não se pode conceber que negros e negras vivenciem suas identidades da mesma forma, conscientes ou alienados; e nem que a maioria seja sempre consciente de seu espaço e privilégio, geralmente branco e heterossexual; porém urge compreender que a condição de minoria, historicamente prejudicada pelas teias dominantes de poder, sempre estarão presentes nas práticas sociais exercidas por esses grupos e em qualquer espaço social. Portanto, é fundamental que haja um investimento sobre a consciência formadora de tais sujeitos, no reconhecimento de sua condição de oprimido, para que eles possam se rebelar e subverter essa condição verticalizada; isso se dará por meio do conflito social e a repercussão dessa tensão sobre as relações que buscam manter o poder da maioria. Mesmo que esse movimento de conflito não gere um aparente ou grande ganho para a minoria, o diálogo e a tensão já permitiu “tirar da invisibilidade social temas e grupos que não eram, até então, reconhecidos” (SANTOS, 2014, p. 550), mesmo porque “as pessoas ou subgrupos com status inferior, igual ao proletariado (se recordamos a Marx), não tem outra coisa a perder senão seus próprios grilhões” (MOSCOVICI, 2011, p. 53).

A luta de classes e o conflito entre dominantes e dominados estão diretamente marcadas pela luta pelo poder. Como bem nos lembra Moscovici (2011),

[...] todas as sociedades criam sem cessar e mantêm instituições paralelas destinadas a transmitir valores, normas e ideologias; em uma palavra: influenciar. O poder das instituições é precisamente, entre outros, legitimar o poder (MOSCOVICI, 2011, p. 68)

Nesse embate, a maioria geralmente tece amarras sociais e ideológicas capazes de prender as minorias em conceitos fundamentados pela hegemonia, de forma a erradicar o poder e a força de a minoria em também influenciar a maioria.

É nesse sentido que recorreremos às contribuições dados por Gramsci (1981) em sua proposta de construção de uma nova hegemonia, a partir de uma visão inovadora e mais coerente com o mundo. Esse autor sugeria que

Sob um determinado invólucro político modificam-se necessariamente as relações sociais fundamentais e novas forças políticas efetivas surgem e se desenvolvem influenciando indiretamente, com pressão lenta, porém incoercível, sobre as forças oficiais, que se modificam a si próprias sem se darem conta disso, ou quase (GRAMSCI, 1978, p. 118-19).

Essa revolução, segundo ele, tem que vir de uma visão consciente das massas, por meio de um investimento intelectual em uma “nova direção política, intelectual e moral” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 27), que se dará no campo da superestrutura, o que significa que o embate se presentifica no campo ideológico, na disputa que se dá na linguagem, no discurso e no diálogo.

É nesse sentido que se reafirma a relevância desse trabalho ao propor que o conflito se dê no plano discursivo, no diálogo que se enreda na sala de aula e nas discussões propostas pelo professor e pela professora, pois como bem nos lembrou Moscovici (2011, p. 68) “rara vez se faz uso da polícia e do exército como vias de transmissão de ideologias, de normas e valores; reserva-se este papel aos educadores [..]”

Isso posto, é preciso compreender a importância política que o professor e a professora exercem em seu espaço de luta (a escola) e propor que eles (as) sejam os sujeitos fomentadores de uma nova prática social hegemônica, cujas minorias ativas foram incisivas para a criação de uma sociedade firmada na diversidade e na pluralidade de ideias, expressões e sentidos.

Moscovici (2011) ainda destaca que para que essa ação transformadora da condição de marginalização é preciso haver inovação. Essa função, atribuída ao líder, inclui exercer novas práticas sociais que despertem no outro o interesse pelo que se tem a dizer e produza nele a incerteza sobre seus conceitos normativos, que serão capazes de desestabilizá-los. “O desacordo possui, pois, igual à ameaça de conflito, um efeito perturbador e gera incerteza” (MOSCOVICI, 2011, p. 107), podendo, desta maneira, criar novos conceitos, agora firmados em princípios solidários.

A inovação, por assim se dizer, é fruto de resistência, já que a norma e o controle tendem a suprimir as diferenças e aceitar o consenso como forma mais fácil de produção de sentido, sendo eficaz que a regra da maioria passe a ser também a regra da minoria, isso porque

O que nós consideramos como verdade deve ser assumido como verdade pelos demais; queremos que os demais gostem do que gostamos. Estas duas funções do consenso entram no processo de influência, mas são as normas sociais que determinam a função que domina e, portanto, modela as interações sociais e os intercâmbios de influência (MOSCOVICI, 2011, p. 163)

Logo, podemos concluir que a forma mais sensata de perverter as regras hegemônicas é questionar a norma; isso se faz por meio da inovação, da qual Moscovici (2011) propôs duas ações possíveis para sua efetivação: a primeira é a aceitar a criação de um conflito, que supõe que “o líder possa expressar sua opinião de modo consciente e firme e atrair a atenção sobre si” (MOSCOVICI, 2011, p. 185); percebemos, pois, esse espaço como a escola, lugar de expressão de liberdade e pluralidade de ideias; a segunda ação proposta pelo autor para inovar é investir na individualidade e nas características múltiplas das relações humanas, pois enquanto a maioria tende a uniformizar as interações entre os sujeitos, interessa à minoria destacar “divide mais, do que o que une” (MOSCOVICI, 2011, p. 188). Por meio dessas ações inovadoras, o líder cria conceitos e desestabiliza a norma posta como verdadeira e progressivamente os alunos e alunas, afetados por esses diálogos, dar-se-ão conta de que o “não eu” é um “outro eu. Sobre esses conceitos, de conflito e inovação, que passamos a apresentar o Jogo dos Outros, um produto acadêmico do Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal Espírito Santo, Campus Vitória, produzido e aplicado em uma escola pública de ensino fundamental, que coloca em prática as considerações teórico-metodológicas apresentadas até aqui, e busca possibilitar a expressão das minorias sociais na escola, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, e que toma como base a teoria das operações enunciativas (CULIOLI, 1980) ou epilinguagem (FRANCHI, 2001) no fortalecimento de uma sociedade mais solidária.

4. Minorias sociais, ensino de língua portuguesa e o Jogo dos Outros

Lançar um olhar sobre as fontes teóricas que fundamentam essa pesquisa é, ao mesmo tempo, uma proposta de observação da função social que a língua/linguagem exerce sobre os sujeitos e também analisar como eles reagem mediante a uma nova proposta de trabalho voltada para a diversidade. Esse intento é ancorado por muitos estudiosos que veem a pluralidade no cotidiano escolar como um fator essencial para a

criação de uma sociedade democrática, onde os direitos das minorias não inviabilizam, nem ferem, os direitos da maioria, muito pelo contrário, eles permitem que todos sejam reconhecidos como sujeitos que atuam no mundo de forma autônoma e consciente.

Sendo assim, defendemos que a diversidade seja vista como uma coletividade em luta por espaço e representatividade, evidenciando o passado de confronto e conquista de direitos, mesmo que ínfimos, mas extremamente importantes para a formação de um conceito de minorias ativas.

Na escola, é preciso reiterarmos que o professor e a professora de Língua Portuguesa têm papel fundamental no contrassenso dessa dominação, já que ele(a) representa a autoridade em relação à construção social do significado (MOITA LOPES, 2006). Tanto Moscovici (2011) quanto Gramsci (1981) defendiam o papel do líder/intelectual orgânico na perversão da ordem hegemônica, a fim de que se rompa o poder de controlar das classes dominantes sobre as dominadas. O que precisamos destacar é que essa pesquisa propõe que essa atitude seja assumida pelos professores e professoras de Língua Portuguesa, cujo trabalho se dará no plano da linguagem. Contudo, é necessário que o ensino de língua ultrapasse a barreira do dito e o professor enxergue seu fazer como ação social, muito mais do que pedagógica. Assim, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos [...] do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2012, p. 42). Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o diálogo com diferentes textos e contextos, em um trabalho de manipulação de linguagem, com criticidade e criatividade (FRANCKEL, 2011), pois isso permitirá que as construções realizadas na linguagem se desprendam do papel pré-estabelecido por padrões homogeneizantes, cedendo lugar a uma produção criativa dos alunos e alunas, por meio da epilinguagem.

4.1 A teoria das operações enunciativas / epilinguagem

A teoria das operações predicativas ou enunciativas, base da abordagem chamada de epilinguagem, tem como um dos principais representantes Antoine Culioli, linguista francês, que defende em seus estudos a indissociabilidade da língua e do discurso, bem como a

indivisibilidade das formas adotadas constantemente para compreensão da linguagem, entre elas a pragmática, a semântica, a morfossintaxe, entre outras. Culioli (1980) indica haver um processo contínuo de compreensão da linguagem e que esse se dá na e pela organização dos sistemas mentais e linguísticos, tendo nas elaborações psicossociais a principal referência para sua construção teórica. Essa teoria tem inspirado inúmeros estudos acerca das ocorrências dos enunciados e servido como fonte balizadora para produção de metodologias de ensino da língua. No tocante a esta pesquisa, acreditamos que a teoria de Culioli e de seus seguidores possa contribuir para tornar o debate no ensino da língua mais democrático e possibilitar um diálogo com outras referências que adotamos nessa pesquisa: as operações que se dão na língua/linguagem como força motriz para o ensino de língua; a manipulação da linguagem engajada na prática de um ensino que evidencie diferentes sujeitos, e a construção social das identidades que se provocam na interação com diferentes personagens e narrativas minoritárias, compondo o fator multicultural da sociedade.

É nesse momento que nossa pesquisa vislumbra as contribuições da teoria das operações enunciativas afirmando que a manipulação do processo criativo da linguagem, que também é gramatical, e a participação efetiva dos sujeitos na (re)construção da língua/linguagem possibilitam que os enunciadores se vejam representados nas elaborações.

De acordo com Rezende (2008, p. 96), “o ensino de gramática deve ficar subordinado a esse objetivo maior” (a manipulação da linguagem), e isso se fará mais fecundo no processo de conhecimento da língua. Colaborando profundamente com esta pesquisa, a autora afirma que as identidades são formadas no ato discursivo de troca entre enunciador e coenunciador, nenhuma identidade deve ser negada, nem a do professor e da professora, nem a do aluno e da aluna, visto que há uma identidade que se constrói no momento de ensino e aprendizagem, aquela que corresponde às trocas das experiências dos sujeitos. Num primeiro momento destacamos que a teoria enunciativa ou epilinguística considera que toda linguagem é

ambígua, por corresponder a um vazio de significação (léxis⁴) que só será dado pelo outro no ato enunciativo.

Podemos afirmar, portanto, que a “linguagem é constitutiva de uma forma de pensamento específica” (FRANCKEL, 2011, p. 16) que se difere no ato de aprender. Portanto, aprender gramática, na perspectiva epilinguística, subentende manipular a linguagem e perceber como ela funciona; trocar de papéis; realizar modulações; predicar e atuar por meio da língua, fugindo de qualquer possibilidade metalinguística, pois esta será consecutiva ao ensino, se abordado de maneira epilinguística. E é desse exercício de troca e de colocar-se no lugar do outro que se extrai a possibilidade de criação do jogo criado a partir desta pesquisa.

4.2 O Jogo dos Outros

O Jogo dos Outros é um produto educacional que objetiva possibilitar uma expressão das minorias sociais na escola, mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, quatro minorias são abordadas no jogo, sendo elas: homossexuais, mulheres, negros e negras e moradores e moradoras do campo. Assim, alunos e alunas são envolvidos em uma atividade dinâmica de um jogo de tabuleiro, ao qual esperamos fomentar uma consciência mais solidária sobre os outros (minorias), a partir de reformulações de linguagens, que se darão de forma criativa e dinâmica durante a atividade. O jogo deve ser usado com finalidade pedagógica e obedecer às regras de aplicação, que inclui uma atividade de predição (produção escrita diagnóstica e aula interativa), o jogo de tabuleiro e uma produção escrita, todos esses detalhados no manual do líder. Dessa maneira, o Jogo dos Outros cumpre sua finalidade educacional de permitir a alunos e alunas uma experiência com a diversidade, favorecendo uma consciência plural e solidária.

⁴ A léxis é um espaço mental composto por toda materialização que se pode predicar nas relações sociais para que as palavras adquiram sentido e sejam pronunciadas ou escritas. Na léxis todas as palavras se encontram em estado ambíguo, pois somente a partir das situações e necessidades de uso que elas passarão pelo processo de ancoragem (seleção) e, por fim, desambiguização, que se materializa no enunciado já materializado no texto: a representação.

Os jogos de tabuleiro são excelentes ferramentas para proporcionar a vivência coletiva entre os alunos e alunas e o Jogo dos Outros não foge à regra. Ele busca a interação entre os participantes e os colocam mediante a um conflito que terá que ser resolvido para que se possa conseguir êxito na partida: como conviver em uma sociedade democrática e solidária, respeitando e sendo respeitado nas diferentes formas de identidade?

Assim, o jogo requer um esforço dos alunos e alunas para que percebam, pensem, reconstruam a linguagem e alterem muitas posturas ofensivas e preconceituosas que antes (não) eram percebidas como tal e, dessa maneira, esperamos que a prática escolar possa também se transformar em práticas de vida.

4.2.1 As minorias sociais no jogo

O jogo é composto por cartas com frases, ditos populares, trechos de músicas e outras expressões que exercem preconceito sobre as minorias retratadas no jogo: mulher; homossexuais; negros e negras; e moradores e moradoras do campo. Além disso, há ainda cartas coringas, que destacam uma personalidade pertencente àquela minoria.

Representados pela carta da bandeira do arco-íris, símbolo universal da comunidade LGBTQA+, a minoria “homossexuais” é trazida para o jogo através de reformulações de linguagem e enunciados que afetam a percepção que se tem sobre a homossexualidade. Os coringas (cartas) trazem personalidades que, de certa forma, produziram algum discurso, ação ou representação histórica para a visão que se tem hoje sobre a homossexualidade.

Já as “mulheres” são representadas pela carta do símbolo do feminino e trazidas para o jogo na contramão do viés machista. Para tanto, propomos um olhar sobre os enunciados que são ditos e escritos sobre as mulheres em diferentes contextos e propomos a reestruturação dessa linguagem. As mulheres também são abordadas nas cartas coringa com personalidades femininas que, na esteira da história, foram, ou estão sendo, relevantes para a produção de um discurso fincado na igualdade entre os gêneros.

Os “negros e negras” são representados pela carta com uma mão de punho fechado, símbolo do movimento negro de resistência e

libertação. Os negros e negras são evidenciados no jogo por meio de uma proposta de reformulação de frases racistas, conceitos enraizados na sociedade como normais, mas que esboçam o preconceito internalizado, tais como músicas ofensivas e ditos populares. Todas essas considerações são repensadas no jogo e os alunos e as alunas são convidados a refletir sobre isso e reestruturar essas expressões. Nas cartas coringa propomos uma memória sobre personalidades de ontem e de hoje que são importantes para a formação de uma consciência não-racista.

Por fim, os “moradores e moradoras do campo” são representados pela carta com uma paisagem com folhas e um sol ao fundo e trazidos para o jogo por meio da análise de conceitos pré-estabelecidos sobre o campo e seus moradores, que ainda hoje são vítimas de uma imagem estereotipada, quer seja quanto sua fala, quer seja quanto aos seus costumes. Assim, o jogo propõe uma reflexão sobre essa visão, desconstruindo-a e evidenciando o valor do campo para a sociedade brasileira. Para tanto, as cartas coringa trazem personalidades que nasceram, moram ou se identificam com o campo e discute a imagem equivocada que muitos fazem sobre o caipira.

Todas as cartas tratam de um trabalho de reformulação da linguagem, ao qual chamamos de epilinguismo, conforme a teoria das operações enunciativas, explicada anteriormente, a fim de que se produza uma consciência solidária e a reconstrução de expressões preconceituosas.

4.2.2 As regras do jogo

O jogo é composto por uma caixa com um tabuleiro com uma trilha, contendo casas enumeradas de 01 a 100, exceto aquelas que são identificadas como coringa, que são representadas pelo desenho que sinaliza a minoria sobre a qual será feita uma pergunta. Há ainda, um dado numérico; seis pinos; oitenta cartas do jogo contendo atividades epilinguísticas e de conhecimentos gerais sobre as minorias abordadas; oitenta cartas coringas, sendo 20 de cada minorias contendo personalidades que, de alguma forma, se destacam junto a essas minorias; um manual de regras; um manual do líder contendo todas as etapas necessárias para aplicação do jogo em sala de aula; um

CD com a aula interativa de predição; e dois blocos com linhas pautadas para produção dos textos diagnóstico e final.

Conforme as regras, os alunos e alunas podem ser divididos em grupo ou participar individualmente, devendo percorrer a trilha ao jogar o dado, realizar os comandos conforme a casa que ocuparem na trilha com seus pinos, obedecendo às seguintes regras: se o pino parar na casa numérica, selecione, leia e tente responder à pergunta das cartas do jogo. As respostas serão dadas pelo (a) professor (a) conforme manual do líder. Caso acerte, continua jogando e, se errar, passa a vez; se o pino parar na casa com indicações de movimentos que estão escritos no tabuleiro, obedece a ordem escrita na frase (avance, pare, volte, entre outros comandos); e se o pino parar na casa coringa com o desenho de uma das minorias retratadas no jogo, o (a) professor (a) escolhe uma carta referente à minoria a qual o pino parou, lê a pergunta “quem sou eu?” e o grupo terá três chances de acertar quem é aquela personalidade de acordo com as dicas que serão dadas; caso acerte na primeira dita, ande três casas; acertando na segunda dita, ande duas casas; se acertar na terceira, ande uma casa; caso não acerte, passará a vez. Mesmo acertando, após a leitura da carta, a vez passa para o próximo grupo ou jogador. Ganha o jogo, o grupo ou componente que chegar ao final da trilha.

Figura 1: Produção de texto diagnóstica

O formulário apresenta o logo 'CIRIS' no topo. Abaixo dele, há um campo de entrada para dados pessoais: Escola: _____, Nome: _____, Idade: _____, Data: ____/____/____. O título centralizado é 'PRODUÇÃO DE TEXTO DIAGNÓSTICA'. O texto instrutivo diz: 'Conte um pouco sobre o que você sabe ou já ouviu falar sobre as minorias.' Seguem 12 linhas horizontais para a produção do texto. Na base do formulário, há os logos do 'INSTITUTO FEDERAL de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul' e do 'PROFLETRAS'.

Fonte: BRAZ (2019)

É válido destacar que o jogo contém uma sequência de atividades que deve ser obedecida pelo professor e pela professora, a fim de que se atinja o objetivo pedagógico. Inicia-se a aula como uma produção de texto diagnóstica, para que os alunos possam descrever o que já ou ouviram falar sobre minorias.

Em seguida, o professor ou a professora deve apresentar uma sequência de slides disponível em um CD contido na caixa do jogo, onde se encontram análises de livros didáticos e outros textos, em que é inserido um elemento de conflito nas relações hegemônicas. A exemplo disso, ao mencionar a minoria homossexuais e apresentar as relações heterossexuais trazidas no livro didático, o slide traz uma imagem de um casal homossexual (elemento de conflito) e inaugura uma série de questionamentos que tencionam e convidam o aluno e aluna a pensar sobre aquela relação afetiva; assim é feito com todas as minorias abordadas no jogo. Feita essa apresentação, os alunos e alunas jogam com o tabuleiro e demais peças do jogo.

Figura 2: Visão geral do tabuleiro e cartas do jogo.



Fonte: BRAZ (2019)

Por fim, os alunos e as alunas produzem um texto com a mesma pergunta feita na produção inicial. Isso ajuda ao professor e a professora analisar se o objetivo foi, de fato, alcançado.

protótipos privilegiados em prol da manutenção de um controle perverso que delega às minorias o lugar de marginalização.

É flagrante na escola a presença dos padrões ideológicos formados na esteira do preconceito e alicerçados, muitos deles, pela igreja e por organizações sociais pseudomoralistas que incutem sobre as minorias a característica do mal, do herege, do pecador e do adverso, ou até mesmo as culpa pela condição de marginalizada.

Ainda convivemos com enunciados que ofendem, maltratam e ferem muitos alunos e alunas negros, negras, homossexuais, mulheres, moradores e moradoras do campo; muitas deles estão enraizados em nosso repertório linguístico e dificilmente são problematizados. Isso nos leva a crer que é parte de um projeto de aniquilamento da diversidade, onde muitos alunos e alunas passam a adotar frases, letras de músicas, palavras, apelidos, sem que haja uma reflexão sobre os problemas que se produzem ao utilizarem estes termos.

Neste sentido, acreditamos que, com este trabalho, a sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, possa se tornar também um espaço de discussão e expressão das minorias sociais, de forma que os enunciados preconceituosos sejam problematizados durante as atividades do “Jogo dos Outros”, a fim de que os alunos, alunas e, até mesmo, professores e professoras, percebam que determinadas construções ofendem e dificultam a realização de um trabalho sobre a diversidade na escola. Assim, a linguagem, o epilinguismo e o “Jogo dos Outros” se fundem em uma proposta de trabalho sobre a diversidade, que evidencia o engajamento dessa pesquisa em contribuir para a formação de sujeitos críticos, sem preconceitos e mais solidários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Trad. Carmen C. Varriale, GaetanoLo

Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e RenzoDini. Brasília:1998.

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

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem**: atividade constitutiva, teoria e poesia. São Paulo: Parábola, 2011.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** 3. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

KELLEY, H. H & THIBAUT, J. W. Groupproblem-solving. IN: MOSCOVICI. Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, cap. 2, p. 29.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARKÓVA, Ivana. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. cap. 1, p. 32.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MOSCOVICI. Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

ORLANDI. Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

CIDADANIA EMANCIPATÓRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA CTS: UMA INTERVENÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Adriano de Souza Viana
Antonio Donizetti Sgarbi

1 Introdução

Considerando que o objetivo da educação básica no Brasil é a formação do cidadão e da cidadã, posição evidenciada na legislação educacional brasileira, entende-se que esse deve ser o objetivo de todas as disciplinas do ensino formal. Pensando a partir das relações entre tecnociência, poder e democracia, e olhando diretamente para educação científica, Santos e Auler (2011) chamam a atenção para o fato dos vários slogans comuns no campo da produção acadêmica:

[...] educação científica para a cidadania, educação científica humanística, educação científica para todos, ciência para a vida, educação para a cidadania planetária, educação para mudanças climáticas, CTS, CTSA, EA, EDS... O que têm em comum todos esses slogans? O que desejamos com cada um? (SANTOS; AULER, 2011, p. 37).

Neste sentido percebemos a necessidade de se ter clareza sobre a ideia que está por traz de cada um desses *slogans*, afinal cada um reproduz e carrega princípios ideológicos que os diferenciam significativamente.

Ao longo da história da humanidade buscou-se a todo o momento entender as organizações societárias para aprimorá-las, ou dominá-las. Os autores em questão apresentam uma reflexão sobre a necessidade de se pensar uma educação científica que leve em conta os aspectos da ciência e tecnologia em suas potencialidades, mas também amadureça os aspectos da vida humana em sociedade. A técnica pura e dura, não deve dominar arbitrariamente a humanidade. O que está em pauta, e que se problematiza é uma humanização da cientificidade intelectual. Uma perspectiva mais humanista do progresso científico-tecnológico (CACHAPUZ, 2011, p. 51).

O presente texto relatará os elementos mais relevantes de uma pesquisa de mestrado profissional que elaborou uma proposta de intervenção pedagógica que articulou o tema da formação para cidadania com os conteúdos de uma visão científica dos problemas socioambientais que a cultura urbana dentro do modo de produção capitalista tem causado.

Relataremos, primeiramente, o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, com seus referenciais teóricos, sua metodologia, local e sujeitos envolvidos. Posteriormente apresentaremos os resultados da pesquisa a partir do produto educativo, em formato de jogo pedagógico, que se elaborou como contribuição efetiva de uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* profissional.

2 Contextualização teórica

A investigação se realizou dentro do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Buscamos, junto a uma turma do Ensino fundamental II, investir em uma prática educativa para um conhecimento científico mais crítico, numa perspectiva CTS.

Utilizamos os referenciais de Saviani (1999) para a Pedagogia Histórico Crítica (PHC), Loureiro (2011) no que se refere à Educação Ambiental (EA) e cidadania; Santos e Auler (2011) para penetrar na perspectiva Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS); Foster (2014) para aprofundar a contribuição do marxismo para ecologia; Dussel (2011) para pensar o contexto latino-americano de embates sociais e ambientais; Gadotti (1997), sobre a relação entre cidade, escola e cidadania; Tonet (2013), sobre educação e emancipação. Baseamo-nos ainda, na tradição da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2007), que fundamenta a utilização do jogo pedagógico no processo de aprendizado.

A proposta da PHC, também identificada por alguns pesquisadores como “pedagogia dialética” (NASCIMENTO, 2015, p. 30), tem seu núcleo de prática de ensino organizado no movimento espiralado e crescente de cinco momentos. De forma sucinta, pode-se afirmar que seus fundamentos estão fincados no arcabouço teórico filosófico do marxismo, visto que a articulação entre os cinco momentos (prática social, problematização, instrumentalização,

catarse e prática social) ocorre de forma dialética, buscando “compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2015, p.36).

A reflexão desenvolvida por Costa e Loureiro (2015a) ajuda a situar a Educação Ambiental no contexto mais amplo da educação brasileira. Ao expor como as tendências pedagógicas libertárias se constituíram dentro da tradição formativa, em espaços formais ou não, em nosso país, eles assinalam

[...] que a prática educativa no Brasil se constituiu em diálogo com concepções pedagógicas críticas e pensadores inseridos numa perspectiva marxista ou em diálogo com esta [...], servindo, portanto, como importante parâmetro para diferenciações epistemológicas no campo educacional em geral, e em particular na EA (COSTA; LOUREIRO, 2015a, p. 181-182).

Como se pode ver o pensamento de Loureiro (2011) e de seus parceiros de pesquisa ajuda a colocar o debate sobre Educação Ambiental e cidadania emancipatória em perfeito diálogo com a tradição do materialismo histórico-dialético. Para prosseguir na investigação dessa relação, é preciso que definamos EA e discorramos o que esse autor fala sobre a cidadania.

Para ele, a “Educação Ambiental é uma *práxis* [grifo do autor] educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, 2011, p. 73). Nessa perspectiva, propomos que a ação de atores sociais conscientizados, formados com uma visão crítica da realidade que os envolve, e da qual eles fazem parte, pode levar a novas posturas e comportamentos na relação com o espaço vivido e possibilitar ações que contribuam para superar a crise socioambiental atual.

O movimento CTS, que possui um histórico significativo no cenário internacional, “surgiu no contexto de crítica ao modelo desenvolvimentista com forte impacto ambiental e de reflexão sobre o papel da ciência na sociedade” (SANTOS, 2011, p. 21). No cenário brasileiro a obra de Santos e Auler (2011) é uma importante referência na compreensão acadêmica sobre o tema.

Ao se olhar a história do movimento, se destacam dois focos maiores, segundo Santos (2011, p. 22): formação de cientistas

especializados e formação para cidadania. O primeiro se deu no contexto de tensão internacional causado pela Guerra Fria. O segundo, já na década de 70, com agravamento de problemas ambientais.

O capítulo seis, da obra citada acima (SANTOS; AULER, 2011), aprofunda significativamente a contribuição da reflexão teórica do movimento CTS para um futuro sustentável. Nesse capítulo se percebe que há ações da comunidade científica e de educadores para a conscientização sobre os problemas ambientais hodiernos. Nossa pesquisa se baseou em uma visão crítica da crise socioecológica que afeta a humanidade. O referencial teórico de pesquisadores ligados ao enfoque CTS ajudou a apontar caminhos epistemológicos para a intervenção pedagógica que a investigação executou.

Na mesma linha de fundamentação anterior, é preciso descrever de maneira objetiva a contribuição da obra de Foster (2014) para os argumentos que defendem o uso da teoria social crítica de Marx na reflexão da Ecologia. Sua obra se tornou referência internacional para se pensar a relação entre marxismo e questões socioambientais. Nosso ponto de partida é justamente a defesa de que no pensamento marxiano não há a dicotomização entre antropocentrismo versus ecocentrismo, humanidade versus natureza (FOSTER, 2014, p. 34).

Postulando isso, o autor em questão defende amplamente que “[...] o pensamento social de Marx, em outras palavras, está inextricavelmente atrelado a uma visão de mundo ecológica.” (FOSTER, 2014, p. 38). Para referendar seu posicionamento, ele defende no capítulo quinto de sua obra, “A ecologia de Marx”, que a ideia de metabolismo entre o ser humano e a natureza é o ponto essencial do pensamento marxiano para a reflexão socioambiental. E que, juntamente com o conceito alemão de “Stoffwechsel” (metabolismo), o filósofo alemão identificou uma “rift” (falha) irreparável. Essa falha surgiu ocasionada pelo modo de produção capitalista e pelo antagonismo entre cidade e campo (FOSTER, 2014, p. 201).

Nas páginas seguintes do quinto capítulo de sua obra, Foster (2014) retoma essa ideia e a sintetiza de maneira bastante significativa:

Ademais, o conceito de falha metabólica de Marx na relação entre a cidade e o campo, entre os seres humanos e a terra, permitiu-lhe penetrar nas raízes do que foi às vezes chamado pelos historiadores de ‘segunda revolução agrícola’, que então ocorria no capitalismo, e da crise na agricultura associada a isto, permitindo assim que Marx desenvolvesse uma crítica da degradação

ambientalista que antecipava boa parte do pensamento ecológico de hoje (FOSTER, 2014, p. 202).

Em suma, com os argumentos descritos acima, baseados em Loureiro (2011) e Foster (2014), é impossível contradizer que podemos, sim, falar de uma Educação Ambiental que parta teoricamente do materialismo histórico dialético e nele desenvolva sua *práxis* educativa. Educar também é superar a alienação que nos separa patologicamente da natureza.

Não é a unidade [grifo do editor] do ser humano vivo e ativo com as condições naturais, inorgânicas, do seu metabolismo com a natureza e, em consequência, a sua apropriação da natureza que precisa de explicação ou é resultado de um processo histórico, mas a separação [grifo do editor] entre essas condições inorgânicas de existência humana e essa existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação entre trabalho assalariado e capital (MARX, 2011, p. 401).

Portanto, eis aqui uma tarefa que a prática de ensino de humanidades deve se deter: a alienação provocada pelo afastamento entre o ser humano e natureza. Isso toca diretamente a temática socioambiental e seus problemas.

A reflexão epistemológica da denominada Filosofia da Libertação, do argentino Enrique Dussel (2011) mexe diretamente nessas questões. Suas obras têm uma intencionalidade mais ampla no contexto de opressão latino-americano. A exploração e a dominação ecológica estão dentro de sua teoria, que toca em variados elementos: filosóficos, sociais, históricos, etc. É preciso destacar que seu pensamento ajuda a aprofundar a argumentação sobre a necessidade de uma Educação Ambiental Crítica (COSTA; LOUREIRO, 2015b).

A principal crítica dusseliana, no campo da crise socioambiental que vivemos, é o fato de que o modo de produção capitalista tem adoecido a relação da pessoa humana com a natureza. Esse adoecimento é o que Foster (2014, p. 10) chama de “falha metabólica”. Dussel (2011) afirma que dentro da reflexão ecológica se percebe que “[...] o capitalismo tem destorcido a relação pessoa-natureza, ao fazer da natureza uma possessão ou propriedade de alguns com a exclusão de outros (que não tem propriedade nenhuma), com o que se perverte uma *relação* [grifo do autor] adequada com ela”⁵ (DUSSEL, 2011, p. 230).

⁵ Tradução nossa.

A perversão da relação adequada entre os seres humanos e a natureza, da qual fazem parte e se integram, é um ponto substancial da problemática crise socioecológica da atualidade. Essa relação alienada vem se estabelecendo nos últimos séculos com os padrões civilizacionais que a modernidade instaurou. Como nos asseguram Costa e Loureiro (2016, p.81) “[...] O filósofo argentino incluiu na análise aguda do sociometabolismo do capital, oriunda do pensamento marxiano, reflexões provenientes do discurso libertário latino-americano”.

Segundo o filósofo da libertação em questão a natureza não possui valor de troca, ou seja, valor econômico. Sua dignidade lhe é inerente, não pode ser comercializada. Para o autor, esse é o princípio ecológico do pensamento de Marx (DUSSEL, 2011, p. 231). Ele desenvolve de maneira brilhante um esquema didático-explicativo no qual trabalha os conceitos de: valor ecológico, valor de uso natural, valor de uso produzido e valor de troca (DUSSEL, 2011, p. 232). Suas ideias são desenvolvidas para responder a críticos do pensamento marxiano, que o acusam de ser antropocêntrico ao ponto de se esquecer da natureza (DUSSEL, 2011, p. 229), afirmando que o filósofo alemão não elaborou um pensamento científico que valesse à reflexão da ecologia. O filósofo argentino assegura que “[...] o que se passou despercebido aos críticos ecologistas de Marx é que, justamente aqui, se encontra o *princípio ecológico por excelência* [grifo do autor] de toda teoria ecológica possível [...]”⁶ (DUSSEL, 2011, p. 232).

Tendo claro o referencial metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica e o referencial para Educação Ambiental Crítica, é preciso expor também a teoria que fundamentou a pesquisa para pensar o papel da escola na construção de práticas educativas que potencializem uma cidadania emancipatória na relação com o espaço da cidade. Chisté e Sgarbi (2015) afirmam que “A escola é da cidade, na cidade e para a cidade e, nesse sentido, a educação será sempre um ato político” (p. 106). Partindo dessa visão nos valem da contribuição do pensamento desenvolvido nos últimos anos por Moacir Gadotti (1997) sobre a relação pedagógica entre escola, cidade e cidadania.

Gadotti (2016) fala de escola cidadã numa perspectiva freiriana, assim sendo, propõe que a escola trabalhe na politização dos sujeitos envolvidos em suas ações educativas. E essas ações vão para além dos

⁶Tradução nossa.

muros ou espaços que delimitam a localização de uma determinada unidade escolar. Ao descrever o modo como uma escola pode educar pela e para a cidadania, o autor diz que “[...] Escola não significa um prédio, um único espaço ou local. Escola é um projeto [...]” (GADOTTI, 2016, p.5). Essa dimensão dada à escola abre a possibilidade de explorar todo o potencial de relação educativa que um projeto político-pedagógico pode estabelecer com os espaços socioambientais das cidades.

Posto isso, baseados em Tonet (2013) buscamos elaborar os fundamentos para pensarmos uma cidadania que promovesse libertação dos envolvidos nos processos educativos escolares. Ao sugerirmos uma cidadania emancipatória é preciso resgatar o que Marx (2011) propõe como elementos de análise sociológica e filosófica para a compreensão dessa categoria. Ele não analisa a compreensão conceitual clássica, de matriz grega, mas sim a nova lógica moderna que se atribuiu à cidadania. Tonet (2013) nos ajuda a deixar isso claro ao afirmar que

[...] quando se fala em fazer uma crítica da cidadania, pensa-se logo – sob influência da postura que predominou na tradição marxista – em um processo de desqualificação, de denúncia da cidadania como sendo algo direta e imediatamente subordinado aos interesses da burguesia e, portanto, nocivo para classe trabalhadora (TONET, 2013, p. 98).

Sendo assim, a principal crítica que a tradição marxista apresenta à cidadania é o fato de que ela está a serviço da lógica de alienação do proletariado. Ou seja, ela faz parte de um jogo educativo perverso de dominação. Para Marx, a alienação é essencialmente uma força social objetivada que ganha forma de um poder agressivo aos seres humanos, passando a dominar suas vidas e impedindo a autoconstrução como seres plenamente humanos, emancipados (TONET, 2013, pp. 105-106).

É um imperativo do qual não se pode furtar o fato de que uma reflexão crítica sobre cidadania e educação tem que superar os argumentos falaciosos que não problematizam as condições materiais de pobreza em que se encontra grande parte da humanidade, desvinculando essa condição de suas determinações históricas. Temos que reconstruir o conceito de cidadania, superando seu uso no senso comum e seu sentido meramente moderno-burguês. O que é proposto aqui, para o aprofundamento da categoria cidadania, é destacar que

ela possui uma dimensão libertadora se trabalhada como ferramenta de conscientização política e de empoderamento das classes trabalhadoras e dos grupos minoritários que são subjugados e oprimidos no sistema capitalista de produção. O que almejamos é uma cidadania emancipatória. E, para isso, é preciso que resgatemos a dimensão coletiva da cidadania, baseando-se no resgate da ideia de propriedade coletiva⁷, patrimônio comum, a fim de ultrapassar a lógica individualista moderna, Marx (2010) afirma que

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p. 54).

Por fim, na exposição da fundamentação teórica da pesquisa aqui apresentada é preciso que se exponha a contribuição ímpar do russo Lev Vigotski (2007). A teoria psicológica da escola vigotskiana elaborou uma argumentação sólida sobre a importância do brincar (jogos imaginativos) na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico das crianças. Ele mesmo afirma que “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 118).

Na fase escolar, os estudantes também se beneficiam de experiência com jogos para sua aprendizagem, sobretudo relativos a conteúdos e saberes que ainda não foram vivenciados, mas que podem ser simulados, já projetando possíveis respostas a problemas específicos que serão enfrentados na vida. O autor russo assegura que

Na idade escolar, o brincar não desaparece, mas permeia à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade

⁷ No Grundrisse, Marx (2011) faz uma ampla exposição das formas que precederam o modo de produção capitalista (na edição em português, da Editora Boitempo, está a partir da página 388). Nessa exposição ele descreve diferentes modos produtivos ao longo da história e defende diferentes concepções de cidadania; dá ênfase aos modelos que valorizam a ideia de propriedade coletiva da terra, como o modo asiático, eslavo, antigo e germânico; defende que é possível uma compreensão diferenciada de cidadania, em seus aspectos mais comunitários.

compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VIGOTSKI, 2007, p. 124).

Pensando nessa dinâmica singular é que elaboramos na execução da pesquisa um jogo com regras que ensinam um pouco de participação política, estimulam tomada de decisões diante de opções pessoais e coletivas, visando sempre a colocar a situação pensada, imaginada em proposições que podem ser assumidas na realidade, principalmente no campo das ações socioambientais de defesa da vida em geral e do ambiente como um todo.

3 Metodologia

Com a intenção de atingir um resultado satisfatório no trabalho de investigação do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades e, contribuir para a prática de ensino no dia-a-dia da escola envolvida na investigação, selecionamos a metodologia de pesquisa qualitativa, identificada como participante do tipo Intervenção Pedagógica.

A metodologia de pesquisa Intervenção Pedagógica pode auxiliar na dinâmica de aproximação entre o trabalho prático no cotidiano escolar e a reflexão acadêmica sistematizada. Nessa mesma linha de pensamento, sobre essa proposta metodológica de investigação, Damiani e outros (2013, p. 58) defendem “[...] a importância desse método para a Educação, na medida em que pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica”.

Sendo assim, a presente pesquisa valeu-se dessa metodologia para nortear as ações de investigação do objeto estudado. Para que os resultados fossem alcançados com êxito, propusemos algumas ações colaborativas às educadoras da EMEF Edna de Mattos Siqueira Gáudio, como também aos estudantes envolvidos na pesquisa. Buscamos com essa metodologia auxiliar na produção de conhecimento que leve a transformação social pela conscientização, postulando uma cidadania crítica e emancipatória, que possibilite repensar a atuação nos espaços de educação ambiental numa perspectiva CTS.

Para produção de dados para a pesquisa utilizamos duas técnicas básicas: oficinas e aulas de campo. Os dados foram coletados por meio de diário de campo do pesquisador, que anotou detalhes das

intervenções junto aos alunos, como também das reuniões com a professora e a pedagoga. Foram utilizadas também as técnicas da fotografia e da aplicação de questionário semiestruturado. O questionário forneceu dados sobre a opinião dos estudantes sobre o processo de intervenção e sobre a validação do jogo pedagógico. Todos os dados foram sistematizados em relatórios e debatidos com os profissionais envolvidos na investigação.

A dinâmica planejada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica possibilitou perceber a dialeticidade do ato de educar. A dialogia permitiu que os momentos pedagógicos (SAVIANI, 2011, p.120), que partem de uma prática social inicial e levam a outra, fossem vivenciados sem rigidez e sem improvisos.

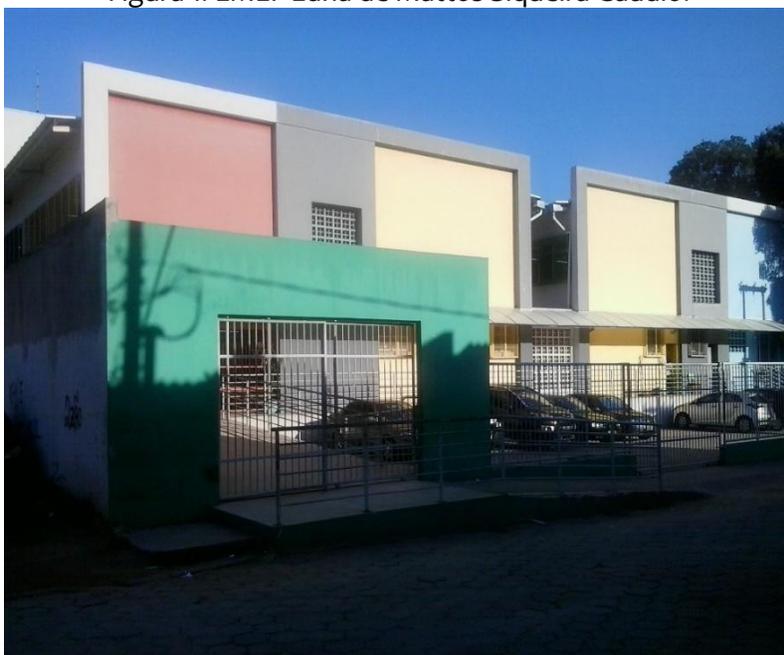
As oficinas com os estudantes foram planejadas em cinco momentos, com uma hora de duração cada, todas realizadas dentro do período letivo escolar. A primeira foi “apresentação da proposta de pesquisa e assinatura do termo de assentimento”. A segunda objetivou-se o “aprofundamento sobre os temas da Cidadania e da Educação Ambiental Crítica”. Na terceira oficina aconteceu a “aula de campo para elencar problemas socioambientais do bairro”. Na quarta ocorreu a “aplicação do jogo educativo, cujo conteúdo foi selecionado pelos próprios estudantes, com alguns acréscimos do pesquisador”. E por fim ocorreu a “avaliação por parte dos estudantes sobre a relevância do jogo para sua aprendizagem”.

O projeto de pesquisa foi vivenciado com um grupo de treze estudantes do Ciclo 3/4 (correspondem ao 6º e ao 7º anos) do Ensino Fundamental II do turno matutino, em parceria com a professora de geografia. Definimos o grupo de alunos e a professora parceira após diálogos com a direção e a coordenação pedagógica da escola. A seleção da profissional da área de geografia se deu porque seu planejamento contemplava o tema da educação ambiental. O grupo de estudantes do Ciclo 3/4 foi apontado pela equipe da escola como a que mais se beneficiaria da reflexão de acordo com o planejamento curricular para o ano 2017. Após avaliarmos os argumentos da comunidade educativa para o grupo que participaria da pesquisa e traçarmos as etapas de intervenção na investigação iniciamos as atividades da práxis educacional.

O espaço onde a pesquisa foi desenvolvida é uma unidade escolar da rede municipal da cidade de Vitória, ES. Sua inauguração se deu no

ano de 1992. Funcionou provisoriamente no prédio do Instituto Braille, até a finalização da construção, quando a unidade escolar ocupou seu prédio, localizado na rua Araújo Padilha, nº25, Bairro Jesus de Nazareth, na parte alta do bairro. No primeiro período de funcionamento, a escola distribuía os estudantes em três turnos: no turno matutino as turmas da 1ª à 4ª séries, e no turno vespertino as turmas da 5ª e 6ª séries e noturno com Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. Com o crescimento do número de estudantes atendidos na 1ª série do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação municipal decidiu pela criação de um espaço anexo, adquirindo para isso um imóvel localizado na Rua Afonso Sarlo, na base do morro, rua de acesso ao bairro. Nesse anexo, funcionavam 03 turmas de 1ª série no turno matutino e 03 turmas de 2ª série no turno vespertino.

Figura 1: EMEF Edna de Mattos Siqueira Gáudio.



Fonte: Arquivo dos autores. Viana (2017).

No ano de 2006, iniciaram-se as obras da nova escola, também localizada na Rua Afonso Sarlo, a principal rua de acesso ao bairro Jesus de Nazareth. A obra demorou oito anos para ser finalizada. Em

junho de 2013, a nova sede da EMEF Edna de Mattos Siqueira Gáudio (figura 1) foi inaugurada. Com esse novo espaço, graças a sua amplitude, viabilizou-se uma nova organização estrutural da escola. Passaram a ser oferecidas vagas para as turmas do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino, ou seja, nos dois turnos se atende todas as séries do Ensino Fundamental I e II. No noturno, manteve-se a oferta da EJA.

A escolha por essa unidade escolar se deu pelo fato de ser uma instituição que apresenta um histórico de inovação educacional na rede municipal, pela proximidade com o IFES e por ser um espaço onde outros pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) atuam, possibilitando, assim, trocas de experiências e trabalhos em parceria.

As ações de práticas de ensino realizadas para produção da proposta de intervenção pretendiam se aproximar de experiências de uso de tecnologias sociais e trabalhar sempre em parceria com as comunidades, respeitando suas características locais, culturais, econômicas, etc, fazendo ações “com” os grupos envolvidos, não apenas “para” os grupos de pessoas.

4 Resultados

Na execução da pesquisa organizamos um jogo pedagógico cooperativo, que não estimulasse a competitividade por ela mesma, mas que ajudasse no processo de ensino-aprendizagem como uma ferramenta de suporte para a instrumentalização do processo pedagógico que levasse a uma nova prática social (SAVIANI, 2011) dentro da temática da educação ambiental com enfoque CTS.

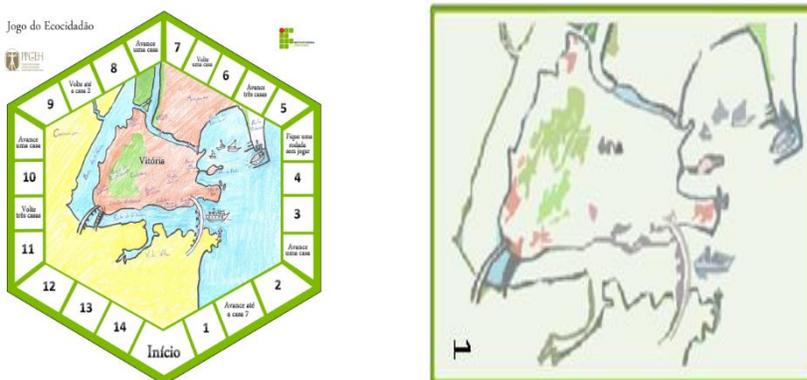
Pensando nesse enfoque singular é que elaboramos um jogo com regras que estimulam a participação política e tomada de decisões diante de opções pessoais e coletivas, visando sempre a colocar a situação pensada, imaginada em proposições que podem ser assumidas na realidade, principalmente no campo das ações socioambientais de defesa da vida em geral e do ambiente como um todo. Os estudantes participaram do processo de elaboração do conteúdo do material educacional, nas oficinas coordenadas pelo investigador e pela professora. O “Jogo do Ecocidadão” tornou-se o

produto educacional, uma ferramenta didático-pedagógica, elaborado ao final da pesquisa no mestrado profissional.

O material pedagógico foi produzido de acordo com as informações dos documentos oficiais sobre Mestrado profissional na Área de Ensino/Produto educacional e os critérios de qualificação dos produtos, que são: validação obrigatória; incorporação ao sistema educacional; acesso livre (online, via portal do professor do MEC); distribuição (cópias físicas editoradas); uso em processos de formação (pessoas em cursos/oficinas). Dessa maneira, o material se tornou uma “proposta de ensino”, no suporte textual, na forma de “proposta de intervenção” para práticas pedagógicas que articule Cidadania e Educação Ambiental utilizando jogo educativo e elaborado intencionalmente numa perspectiva crítica, com base na filosofia marxiana.

Após estruturar o design (Figura 2) para um protótipo, as regras do jogo e discutir com os educadores da escola a intencionalidade das oficinas de “Educação Ambiental e Cidadania Emancipatória”, nas quais preparou-se a base teórica da reflexão da EA, realizou-se cinco oficinas (como afirmado anteriormente), dentro das quais, também foi planejado uma aula de campo para visualizar os problemas socioambientais do bairro a fim de incluí-los como conteúdo do jogo.

Figura 2: Tabuleiro do jogo e cartas



Fonte: Elaborado por Viana (2017).

O “Jogo do Ecocidadão” foi organizado em formato de tabuleiro, contendo cartas com problemas socioambientais para que os

jogadores (estudantes) possam propor soluções. A dinâmica se dá com uma simulação de uma gestão de uma cidade. Só que adaptado ludicamente para a faixa etária dos alunos. Ao final se conclui que não há vencedores ou perdedores, mas que nos temas da educação ambiental é preciso de cooperação e corresponsabilidade.

Figura 3 e 4: estudantes utilizando o Jogo do Ecocidadão.



Fonte: Arquivo dos autores. Foto Viana(2017).

Notou-se que a proposta de intervenção potencializou a reflexão a partir da realidade local do bairro e forneceu o conhecimento sistematizado e crítico sobre a relação dos seres humanos com a natureza, entendendo o ambiente como uma totalidade. E, dentro dessa visão, buscou-se fazer entender que os problemas sociais, a desigualdade, a pobreza econômica são também sintomas do mesmo processo de adoecimento da vida no planeta, uma “falha metabólica” (FOSTER, 2014, p. 201), há muito tempo anunciado. Os problemas advindos da luta de classe que o capitalismo estruturou culturalmente estão dentro do pacote de impactos da crise socioambiental atual.

A pesquisa em tela expôs que a utilização do jogo educativo como ferramenta de ensino possui vantagens consideráveis para a práxis pedagógica. E também que a PHC é uma proposta teórica e metodológica para aprofundar, à luz do materialismo histórico-dialético, as questões que orbitam a reflexão da Educação Ambiental com enfoque CTS.

Algumas ideias merecem destaque nos resultados da pesquisa. Com o objetivo de aprofundar de maneira crítica o tema da cidadania, percebeu-se na revisão de literatura que apenas algumas pesquisas acadêmicas trabalharam o potencial da Pedagogia Histórico-crítica

para práticas de ensino numa lógica de conscientização ecológica questionadora e emancipatória. O trabalho optou por este diferencial: a utilização da potencialidade pedagógica do referencial de Saviani (1999, 2011) pode abrir novos horizontes nas ações educativas que se propõem a articular cidadania emancipatória e educação ambiental. Buscamos possibilitar aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da pesquisa uma visão totalizante do fenômeno da degradação socioambiental, pois a perspectiva das humanidades, e sua tradição de pensamento crítico e engajamento social, nos ajudam a observar e refletir sobre variados pontos de vista.

O trabalho educativo nos ambientes escolares é desafiante no cenário brasileiro. Embora a educação seja direito conquistado e garantido na Constituição Federal de 1988, há um longo caminho de lutas a serem travadas para que as políticas públicas educacionais atendam de maneira justa a todos os cidadãos. Temos diante de nós uma realidade marcada por inúmeras desigualdades, poucos investimentos em capacitação de professores e infraestrutura escolar. É nesse contexto que o trabalho pedagógico de milhares de professores tenta dar conta do elementar da educação básica, escrever, ler, calcular com operações básicas. Dentro desse quadro, há um conjunto de leis nacionais (BRASIL, Lei n. 9795, 1999) e estaduais (ESPÍRITO SANTO, Lei n. 9265, 2009) que regulam a Educação Ambiental em seus aspectos gerais, incluindo nos espaços formais de educação. Porém, os desafios que os sujeitos envolvidos no ambiente escolar enfrentam tornam o trabalho um exercício de resistência e teimosia. É imprescindível que as políticas públicas para educação sejam garantidas em sua efetivação, isso passa pelo trabalho objetivo com uma formação para a relação amadurecida com um ambiente. A opção por um referencial marxista para executar a intervenção pedagógica nessa pesquisa se deu por convicção de que o trabalho educativo é uma militância contra a lógica hegemônica que está estabelecida.

Os referenciais teóricos adotados permitiram adentrar na inter-relação entre cidadania emancipatória e Educação ambiental à luz do materialismo histórico-dialético. Assim, demonstramos o cenário de reflexão científica que articula o pensamento marxiano com as questões socioecológicas. Com essa base, notamos que, promovendo a participação social, com politização consciente, pode-se contribuir para um processo educativo que alimente uma interação fecunda que

transforme a sociedade a partir de pequenas ações. E, com isso, promover um modelo produtivo que não aliena seus cidadãos, mas os emancipe para continuar o desenvolvimento coletivo da humanidade. O foco específico deste trabalho foi com sujeitos da vida urbana, mas intervenções semelhantes podem ser adaptadas para diferentes contextos e ambientes.

5 Conclusão

Dessa maneira, conclui-se que é possível organizar propostas educativas que contribua com o processo formativo que libertem as consciências dos cidadãos, rompendo com a lógica da cultura da sociedade capitalista. O trabalho pedagógico na educação formal, quando intencionalmente elaborado a partir da educação ambiental, contribui para a conscientização, auxiliando na formação de cidadãos emancipados.

Os objetivos educacionais traçados entre os pesquisadores, a pedagoga e a professora foram alcançados com relevante sucesso para a aprendizagem de temas socioambientais ligados à promoção de uma cidadania emancipatória. Isso se sustenta pelo conteúdo dos questionários respondidos pelos estudantes partícipes da pesquisa, que foram analisados ao final da investigação.

A proposta de intervenção executada durante a pesquisa poderá ser replicada em outros espaços, por outros educadores, fazendo as adaptações necessárias para o ensino de humanidades que verse sobre Cidadania emancipatória e Educação Ambiental Crítica numa perspectiva CTS. É importante destacar que a participação dos estudantes, que contribuíram para o melhoramento funcional e de conteúdo do jogo pedagógico, foi fundamental para o sucesso da experiência. O jogo pedagógico, e também a experiência de intervenção como um todo estará disponível para futuras pesquisas e práticas de ensino que se basearem no aporte teórico da PHC e nas tendências críticas em geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá

outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 20 jul. 2017.

CACHAPUZ, Antônio Francisco. Tecno-ciência, poder e democracia, In.: Santos, Wildson Luiz Pereira dos; AULER, Décio (orgs.). **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 49-72.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, dez. 2015.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Contribuições da pedagogia crítica para a pesquisa em Educação ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel. In.: **Revista Brasileira de Educação Ambiental (REVBEA)**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.180-200, 2015a.

_____. A natureza como “princípio material” de libertação: referenciais para a questão ambiental a partir de Enrique Dussel. In.: **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas-SP, v. 17, n. 2, p.289-307, 2015b.

_____. A ecologia política de Enrique Dussel: aproximações para lutas sociais na América Latina. **Revista em Pauta**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 14, n. 38, p. 86-113, jul/dez. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silva Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 45, p. 57-67, maio/ago 2013.

DUSSEL, Enrique. La cuestión ecológica en Marx. In: MARTÍNEZ, Leonardo Montenegro, (Org.). **Cultura y Naturaleza**. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Lei n. 9265, de 15 de julho de 2009. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO9265.html> Acesso em:20 jul. 2017

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec/** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. n. 1. v. 1. São Paulo: CENPEC, 2006.

_____. **Escola cidadã.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época; v. 24).

_____. **Escola cidadã:** educação para e pela cidadania. 2016. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf> Acesso em: 9 jul. 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.) **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl, 1818-1883. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels)

_____. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

NASCIMENTO, Flávia Nessler. **Aulas de campo:** uma proposta para o ensino de ciências que tenha como eixo integrador a educação ambiental crítica. 2015. 155 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; Auler, Décio (orgs.). **CTS e educação científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Significados de educação científica com enfoque CTS. In.: Santos, Wildson Luiz Pereira dos; Auler, Décio (orgs.). **CTS e educação científica:** desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 21-47.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 5).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória e educação).

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia)

ESTUDOS DE CAMPO NO ENSINO DE HUMANIDADES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS⁸

Vanusa Bianchi Pétri
Leonardo Bis dos Santos
Antonio Donizetti Sgarbi

1 Introdução

Desafios para pensar aulas pedagogicamente atraentes para alunos jovens e adultos foi a principal motivação na elaboração da prática aqui descrita. Refletir e construir estratégias pedagógicas que conferissem sentido para alunos e professores, valorizando a realidade social, cultural, ambiental, foram os principais objetivos desta pesquisa. Contextualmente, buscamos promover a reflexão e a ação, potencializando transformações a partir dos espaços de diálogo – não somente o interior dos aparelhos públicos de educação, mas entendendo que todo espaço é potencialmente educativo.

Cumpre destacar que o público matriculado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA é formado por grupos sociais alijados de uma série de direitos sociais – incluindo a educação em idade escolar regular. Geralmente são pessoas que, por força da necessidade, priorizaram a manutenção material da vida (exigindo, para isso, o abandono da educação formal regular). As inter-relações entre as necessidades, as condições de vida e a falta de oportunidades, caracteriza, na sua ampla maioria, o grupo formado pelos alunos da EJA como sendo: moradores de periferias, muitas vezes tendo a experiência da paternidade e maternidade ainda na adolescência, vários com histórico de violência doméstica – incluindo violências sexuais – entre outras características de vulnerabilidades sociais.

⁸ Trabalho baseado na dissertação Espaços com potencial educativo em Nova Almeida: possibilidades de novas aprendizagens para alunos da educação de jovens e adultos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, 2019, de autoria de Vanusa Bianchi Pétri, orientada pelo Dr. Leonardo Bis dos Santos e coorientada pelo Dr. Antonio Donizetti Sgarbi.

Assim, para romper os ciclos sociais que se perpetuam, a EJA precisa ser tomada a partir de suas especificidades e necessidades.

Aqui apresentamos algumas estratégias de mobilização para realização da pesquisa, focadas nos debates com professores e alunos da EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental Virgínio Pereira, localizada em Nova Almeida, no município de Serra/ES. Buscamos alternativas acerca das aulas ministradas, visitas monitoradas em espaços educativos, bem como leituras e releituras dos conteúdos escolares da referida modalidade. Do ponto de vista científico, a pesquisa está embasada no método de intervenção social, o qual propõe ações interventivas no contexto social por meio de práticas pedagógicas, na perspectiva de inovar, modificar uma realidade. O lócus das atividades se caracteriza a partir do *continuum* entre a escola e a “Ponte Velha”.

A Ponte João Pereira Loureiro, também conhecida pelos membros da comunidade escolar e local como “Ponte Velha”, liga os Municípios de Serra e Fundão, no Estado do Espírito Santo, foi construída no ano de 1939 a partir de um contexto nacional de expansão industrial que estimulava a construção de estradas e ferrovias no território nacional. Teve uma importante participação no processo de formação dos espaços urbanos dos bairros de Nova Almeida, na Serra, e Praia Grande em Fundão, uma vez que durante muitos anos foi a única ligação entre as cidades.

No ano de 1985 foi substituída pela ponte “Flodoaldo Borges Miguel” quanto ao tráfego de veículos, mas permaneceu edificada para o uso de pedestres e ciclistas, tornando-se um espaço utilizado diariamente pelos moradores da região e visitantes para acessos dos municípios a comércios, turismo, lazer, pescaria artesanal de peixes, mariscos, caranguejos, considerando sua privilegiada localização, em cima do Rio Reis Magos, que desemboca nas praias de Nova Almeida e Praia Grande.

Essa estratégica localização projeta a “Ponte Velha” como um espaço com grandes potenciais educativos, pois está vinculada às comunidades locais e escolar pela história da região, pelos aspectos ambientais, sociais, culturais. Seu entorno é de manguezais, com rica fauna e flora possibilitando grandes debates com alunos da EJA, a partir da disciplina de ciências e arte, pensando a educação ambiental, de forma crítica.

Em 2016, foi aprovada pela Câmara de Vereadores a Lei nº 4.446, que declara a Ponte João Pereira Loureiro como Patrimônio Cultural Material do município, tornando-se a ponte como acervo cultural da Serra.

2 Estudos de campo: potencializando a interpretação do contexto social a partir dos espaços educativos

Em nossa pesquisa, a partir de diálogos com os sujeitos da investigação, optamos por trabalhar com a “Ponte Velha” enquanto espaço educativo em razão de sua importância histórica, cultural e ambiental. Seu forte vínculo ao cotidiano da comunidade local, aspectos pesqueiros, de deslocamento, de contemplação, dentre outros, contribuíram para a escolha desse espaço para ligar as reflexões da educação formal e não-formal.

Partimos do pressuposto que todo espaço possui potencial educativo. Seu maior ou menor grau de possibilidades de aprendizagens decorre do olhar e das provocações reflexivas projetadas sobre sua apropriação. Eles podem ser utilizados para simples ações de contemplação ou para práticas educativas transformadoras, propiciando aos alunos e professores a pesquisa, favorecendo o olhar crítico.

Na literatura acadêmica, observam-se as seguintes nomenclaturas para designar os lugares e os conteúdos de aprendizagens: espaços não formais – utilizada para designar os espaços para além das fronteiras dos aparelhos de educação formal (centros de educação infantil, escolas e universidades) – e educação não formal – aplicada para conteúdos que extrapolam os conteúdos curricularizados. Essas categorias podem ser combinadas – educação não-formal em espaços formais; educação formal em espaços não formais; educação formal em espaços formais; educação não formal em espaços não formais.

Diante dessa categorização, para Gohn (2011, p. 99), até os anos de 1980, “a educação não formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores”, estando o processo educativo, essencialmente, voltado para o espaço formal escolar.

Quando se falava em educação não formal, segundo a autora, geralmente associavam-na a uma extensão da educação formal,

desenvolvida em espaços exteriores às escolas. As mudanças mais significativas acerca da educação não formal ocorreram a partir dos anos de 1990, por mudanças nas organizações da economia, da sociedade e do mundo do trabalho, quando se passou “a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (GOHN, 2011, p. 99).

Além desses e outros fatores, organizações internacionais como a ONU e a Unesco têm contribuído para a ampliação desse tema. A partir da conferência mundial em 1990, na Tailândia, foram originados dois documentos: “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem”. A partir dessas discussões, fortaleceu-se e ampliou-se o campo da educação para outras dimensões além da escola.

Gohn (2011, p. 101) aponta para o fato de que “a Conferência adotou uma concepção de saber que se refere à aptidão das pessoas para atuar efetivamente, ou seja, sua capacidade para realizar ações competentes”, o que coloca o sujeito na condição de aprender a partir de suas habilidades imediatas, nas suas diversas relações sociais, como família, trabalho, comunidade. Tal habilidade pressupõe a disponibilidade em executar o aprendido do cotidiano, ou seja, exige-se das pessoas novas habilidades, entre elas a de gestão. Nesse cenário, “as demandas sobre a educação são múltiplas. De reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, especialização, etc” (GOHN, 2011, p.105) e muitas não se acomodam na área da educação escolar, sendo realizadas, especialmente por organizações não governamentais.

Diante desse contexto, que amplia a utilização dos espaços não formais no processo de aprendizagem dos sujeitos, a autora reforça a necessidade de não se afastar da dialética nos processos de aprendizagem:

A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação (GOHN, 2011, p. 106).

Dessa maneira, aponta que para se discutir a educação não formal, são necessários quatro campos ou dimensões de abrangência:

O primeiro relaciona-se à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, ou seja, a conscientização para sua compreensão acerca de seus interesses, dos interesses do seu meio social e da natureza que o cerca; o segundo, vincula-se à capacitação dos sujeitos para o trabalho, por meio de habilidades; o terceiro, que é a aprendizagem e o exercício de práticas para a organização destes em grupos para atuarem sobre interesses coletivos e, o quarto campo, que é a aprendizagem dos conteúdos escolares em formas e espaços diferenciados ao da escola.

Ao campo que propõe a aprendizagem em espaços diferenciados ao da escola, atribui-se ainda uma possibilidade de que o ato de ensinar se realize de forma mais espontânea, que possa sofrer as interferências das forças sociais, clareando e delimitando os conteúdos escolares, de forma que sejam explícitas as intencionalidades dessas práticas. Sob esse olhar entendemos que as cidades dispõem de espaços privilegiados que podem contribuir com o processo educativo.

Nessa perspectiva, “não é possível ver a escola separada da cidade, a escola é da cidade” (CHISTÉ; SGARBI, 2015, p. 106). Afirmamos mais: não é possível entender a complexidade das relações sociais que envolvem o aprendizado sem levar em conta seu contexto comunitário. Nesse sentido, superar as ordens dicotômicas que demarcam os espaços da escola e comunidade é uma premissa premente – principalmente se levarmos em conta as periferias, as pessoas que nelas habitam e as necessidades básicas relacionadas a esse contexto. A dimensão processual do aprendizado demanda categorias de análise que superem as dicotomias dentro-fora, formal e não formal e privilegie todo espaço como sendo potencialmente educativo. Estudos de campo, assim, se mostram ferramentas potentes para o ensino.

3 Educação ambiental crítica

Ao iniciar os diálogos com a comunidade escolar – professores e alunos da EEEF Virgínio Pereira – vários espaços educativos foram mencionados como significativos para potencializar as inter-relações entre a escola e a comunidade. Esse diálogo é essencial para que os muros físicos da escola não sejam, simbolicamente, intransponíveis. Os espaços com maior potencial educativos presentes nas comunidades

são, por excelência, os campos que estabelecem conexão semântica entre os conteúdos escolares e os conhecimentos e saberes populares.

A escolha da “Ponte Velha” pela comunidade escolar para ser o foco dos estudos de campo deveu-se pelas características histórico-culturais já apresentadas. Lugar de passagem frequente por habitantes de dois municípios capixabas – Serra e Fundão – a ponte é simbólica por representar fluxos e conexões. A “Ponte Velha” é um patrimônio cultural da Cidade de Serra, ES e seu entorno é repleto de riquezas naturais que propiciam estudos vinculados à área ambiental, como rio, manguezal, fauna e flora típicos de um ecossistema específico.

Diante desse contexto, optamos por estabelecer uma abordagem crítica acerca das questões ambientais e estabelecer um diálogo com alguns pesquisadores desse tema, destacadamente Loureiro e Kaplan. Focamos a educação ambiental num contexto crítico, historicizado e vinculado à realidade social, econômica e política de nossa sociedade.

A Educação Ambiental – EA, segundo Loureiro (2012, p.291), surgiu de movimentos pacifistas europeus, a partir da década de 1960, em contextos de discussões da ecologia política e “em resposta ao *establishment* político e a um estilo de vida baseado no consumismo”.

No Brasil as primeiras sementes do que viria a ser educação ambiental, em termos legais, aparecem em 1965. Segundo Santos (2016, p. 183), o Código Florestal daquele ano, em seus Artigos 42 e 43 há a menção do “embrião daquilo que se desenvolveria depois na forma de ações coordenadas de sensibilização social” na forma de educação ambiental. Contudo, somente a partir da década de 1990 a EA instituiu-se, destacadamente, como um campo vinculado à produção de conhecimento, refletindo as diferentes concepções acerca das relações sociedade-natureza e sustentabilidade, tendo em vista as defesas de teses e dissertações e publicações de livros sobre o tema (LOUREIRO, 2012).

Conservacionistas, pragmáticos e críticos “com predomínio de propostas da educação ambiental dentro da perspectiva do “capitalismo verde”, povoam o debate. Esta última

Defende um uso mais racional dos recursos naturais (sem refletir e buscar romper com as relações econômicas de mercado e o processo de acumulação de riqueza material), com ênfase nos aspectos comportamentais, técnico-gerenciais e éticos da relação humana com a natureza dita não humana (LOUREIRO, 2012, p. 291).

A ausência de reflexões que levavam em consideração as raízes dos problemas ambientais davam a tônica dos debates. Problemas globais como mudanças climáticas eram tratados de forma individualizadas, a partir da ótica da sensibilização e conscientização.

Vale ressaltar que a década de 1990 é fortemente marcada pelas discussões em torno do discurso do desenvolvimento sustentável originados na década de 1980. Nesse sentido, o relatório *Nosso Futuro Comum* é a expressão mais significativa dessa corrente que delimita, inclusive, o que é considerado sustentabilidade em nossa Constituição⁹.

A perspectiva da EA associada ao conceito clássico de desenvolvimento sustentável – “O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades.” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 46) – não promove uma reflexão aprofundada da ideia de necessidades, tampouco com distribuição equânime das riquezas, de diversas ordens, geradas pela humanidade – cultura, meio ambiente, economia. Projeta todos os sujeitos como igualmente usufruidores das riquezas naturais e responsáveis pela manutenção e recuperação do meio ambiente. Tais concepções, segundo Kaplan (2011), são difundidas por meio de políticas públicas no âmbito da educação e da educação ambiental, considerando o papel que os programas, legislações e instituições têm exercido. O autor aponta que

Os problemas recorrentes da exploração da natureza só começaram a se tornar e viraram discussões e políticas públicas quando passaram a ser estratégicos para significativas frações das classes dominantes, as quais viram nessa agenda ambiental uma possibilidade de, aparentemente conciliar uma demanda por estilos de vida mais sustentáveis ambientalmente, reivindicados pelos ambientalistas, com a permanência e a intensificação da exploração das classes trabalhadoras mundo afora (KAPLAN, 2011, p. 2).

⁹A influência dos debates sobre desenvolvimento sustentável marcou o texto do artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que trata do meio ambiente. O conceito de desenvolvimento sustentável contido no Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, intitulado *Nosso Futuro Comum* (1988), assumiu praticamente sua forma literal na composição do referido artigo constitucional. (SANTOS, 2016, p. 262-3)

As escolas, nesse contexto, ocupam importante papel para que as políticas pensadas para as questões ambientais sejam amplamente difundidas e o Estado cumpra sua função de formar um consenso a partir das necessidades das classes dominantes. Nesse sentido poderíamos aprofundar os debates de Antonio Gramsci acerca do papel dos intelectuais orgânicos na organização da cultura em busca da hegemonia ou da luta de classes¹⁰. A educação, assim, assume um papel preponderante no direcionamento dos conflitos sociais.

Kaplan (2011, p. 6) discute que, “com a modernidade, a instituição que tem assumido prioritariamente a função formativa na sociedade é a escola” estando pensada sua organização e funcionamento para atender aos interesses da classe dominante, mas possível de manifestações antagônicas e de resistências ao processo de dominação:

Não podemos perder de vista que esta se conforma na sociedade capitalista, pois isto tem rebatimentos na sua dinâmica conflitiva de funcionamento, onde se produzem processos dialéticos de reprodução ideológica dos grupos e classes dominantes e movimentos de resistência em seu interior. É nessa dinâmica que a materialidade da escola se manifesta e sua legitimidade social se impõe (KAPLAN, 2011, p. 6).

Na escola, segundo o autor, também são possíveis as manifestações, os conflitos e as resistências por projetos políticos que servem às lutas para a constituição de novas relações sociais.

Acerca desse debate sobre a EA, que vem se instituindo na educação brasileira, especialmente por meio das escolas públicas, Costa e Loureiro (2015) afirmam que há um avanço de tendências que pensam a educação ambiental para a transformação e superação do capitalismo:

O campo da Educação Ambiental (EA), no Brasil, desde a década de 2000, avançou na explicitação de suas divergências e convergências, que em nosso entendimento, servem ao necessário processo de amadurecimentos teórico-metodológicos (COSTA; LOUREIRO, p. 181, 2015).

Trata-se da necessidade de pensar a educação ambiental como prática social, visão de mundo e ação política, no que se refere às

¹⁰Para um debate profícuo ver: GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

relações sociedade e natureza, explicando as relações sociais por meio da história, contribuindo para diferentes formulações pedagógicas.

Nesse sentido a EA propõe análises que abarcam a origem dos problemas ambientais a partir da estruturação da sociedade em torno dos princípios do capitalismo. Propõe uma análise radical – ir à raiz dos problemas – a partir de pensamentos críticos, embasados na teoria marxista. Dessa forma é possível apreender, de forma dialética, as mudanças que ocorrem na sociedade, a direção e a natureza dessas transformações, possibilitando, nessa perspectiva, pensar uma educação ambiental realmente efetiva, que busca alterar os padrões de consumo e a própria sociedade.

Para Loureiro e outros (2009) é preciso explicitar, na prática educativa ambiental, as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as ações docentes, de forma a realizá-las:

[...] mais consequentes e coerentes, o que significa compreender seus conteúdos filosófico-políticos e teórico-metodológicos. Assim, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social (LOUREIRO et. al., 2009, p. 85-6).

A intencionalidade da proposta pedagógica, dessa maneira, visa contribuir para a compreensão da realidade e para a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, tendo em vista a superação de relações de dominação e exploração capitalistas que se materializam ideologicamente em problemas sociais e ambientais.

Nessa perspectiva de pensar a educação ambiental também é relevante que não se conceba a questão ambiental enquanto problema fim. De modo que é resolvido a partir de avaliações técnicas, mas que seja vista como essência, como meio, para discutir a sociedade ou como síntese das relações de dominação e exploração capitalistas, que engloba tudo, inclusive a questão ambiental.

Assim, numa perspectiva marxiana de compreender e intervir na realidade, é necessário entender a complexidade do ambiente, superando uma leitura reducionista sobre seus aspectos biológicos e compreender suas dimensões social e ecológica, política e econômica, que no plano prático,

[...] nos permitam o enfrentamento e a explicitação dos conflitos em torno do uso, apropriação e distribuição dos denominados “recursos naturais” e a

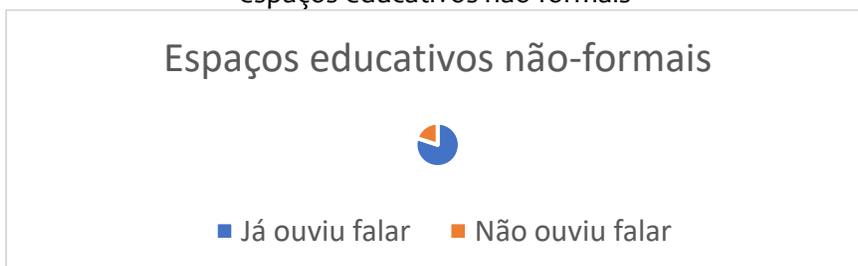
construção de caminhos que buscam a superação do atual processo de produção destrutiva e mercantilização da vida[...] (LOUREIRO et al., 2009, p. 92).

4 Diagnóstico inicial junto aos indivíduos da pesquisa: qual conhecimento tinham dos conteúdos propostos

Fazer pesquisa com as pessoas e não para as pessoas é um dos pressupostos que seguimos em nosso trabalho científico. A forma adotada para designar as pessoas que compuseram nossa pesquisa foi tratá-las como indivíduos da pesquisa¹¹. Professores e alunos da escola fizeram parte do esforço de investigação acerca dos estudos de campo e a educação ambiental crítica no ensino-aprendizagem entre alunos da EJA. Após a instrumentalização teórica, resumida à discussão aqui apresentada, iniciamos a prospecção de dados primários: conhecer melhor nossos parceiros na atividade.

Várias questões ligadas aos conhecimentos acumulados e perspectivas teóricas didáticas foram indagadas aos professores. Destacamos aqui uma questão especial para esta reflexão: o conhecimento dos professores em relação à espaços educativos não formais. Dos 10 (dez) profissionais ouvidos, 2 não tinham ouvido falar nesse termo.

Gráfico 1– Resultado da Pesquisa com os professores sobre os espaços educativos não formais



Fonte: Pétri, 2019, p. 80.

Essa realidade nos levou a compreender que é de grande relevância a realização de debates com o grupo docente, aproximando

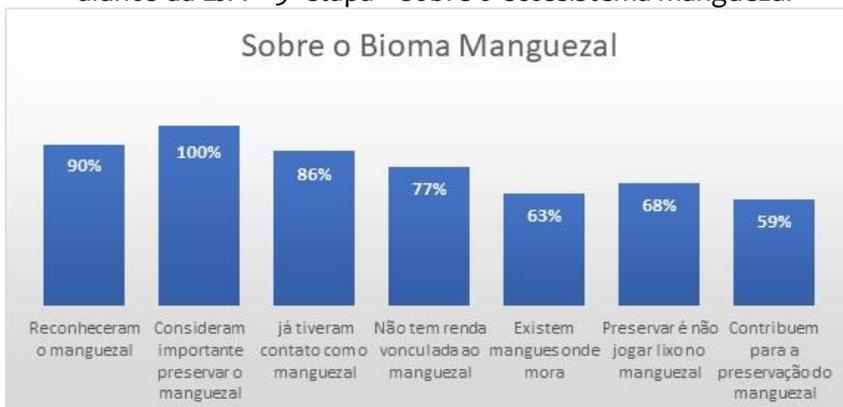
¹¹Conceito adotado segundo considerações do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, que aprovou a presente pesquisa sob o número de processo 79261917.7.0000.5072 e parecer número 2.576.273, aprovado em 08 de abril de 2018.

desta proposta os conteúdos escolares com que trabalham, potencializados por espaços educativos da comunidade local, próximos à realidade social dos alunos e dos próprios professores. Nesse sentido, com o apoio da equipe pedagógica da escola (pedagoga do turno matutino e pedagoga do turno noturno), foi realizada uma formação com os professores. Precedeu às etapas, em si, da formação, a confecção de um convite a todos os docentes da escola, que atuavam nos três turnos, para participação na formação. No entanto, na primeira etapa da formação apenas os professores da educação de jovens e adultos participaram das atividades.

Antes de iniciar nossas atividades de campo, entendemos ser necessário fazer um diagnóstico também com os alunos da 5ª etapa da EJA. A partir do interesse dos professores, da escolha do *locus* de aprendizagem – a “Ponte Velha” – e do recorte da pesquisa, destacamos o diálogo entre as disciplinas de ciências e de arte, em seus conteúdos. Nesse sentido, buscamos compreender como os alunos se relacionavam com o ecossistema manguezal, considerando a proximidade de seu cotidiano com esse ambiente, já que todos os educandos residiam nas proximidades desse ecossistema.

O questionário tinha oito questões, sendo uma de múltipla escolha e as demais abertas. No questionário foi apresentada uma foto colorida do manguezal, seguida pelas questões que deveriam ser livremente respondidas pelos alunos. Dos quarenta e um (41) alunos matriculados na turma, vinte e dois (22) responderam ao questionário. A partir das respostas dos alunos, observamos os seguintes resultados (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Resultados do questionário diagnóstico aplicado junto aos alunos da EJA – 5ª etapa – sobre o ecossistema manguezal



Fonte: Pétri, 2019, p. 88.

As respostas dos alunos nos chamaram a atenção quanto ao quantitativo que não compreende o manguezal enquanto ecossistema de grande relevância para o equilíbrio do meio ambiente, relacionando-o apenas, à cata do caranguejo. Muitos consideram que a destruição desse ambiente está vinculada ao fato de as pessoas jogarem lixo nele, não havendo uma contextualização, uma historicização acerca da exploração desses ambientes.

Outro aspecto interessante que o questionário nos mostra é que parte dos alunos (36%) não reconhece o mangue como ambiente próximo de sua realidade social. O paradoxo é que todos os alunos matriculados residem na sua proximidade.

Esses dados nos possibilitaram construir uma visão geral de como os alunos se relacionam com o manguezal, do ponto de vista de suas percepções e da valorização desse ambiente, levando-nos a pensar melhor as próximas etapas da pesquisa.

5 Etapas do estudo de campo para uma educação ambiental crítica

5.1 Planejamento do campo

A partir da construção teórica, dos dados alcançados com os diagnósticos dos professores e alunos, pudemos planejar nossos

estudos de campo para potencializar a “Ponte Velha” como espaço educativo.

Segundo as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação SEDU/ES, para atendimento à modalidade EJA, a proposta curricular da disciplina de ciências para a 5ª etapa possui os conteúdos escolares conforme demonstramos no Quadro 1.

Quadro 1 – Conteúdos curriculares apresentados para a 5ª etapa da EJA¹²

CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Classificação dos seres vivos • Diversidade da vida; • Ecossistemas • Ecologia • Conceitos ecológicos • Relações ecológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a classificação dos seres vivos, as categorias taxonômicas e filogenia; - Identificar a biodiversidade dos ecossistemas global e regional; - Entender o conceito de biodiversidade e sua amplitude de relações, como os seres vivos, os ecossistemas e os processos evolutivos; - Entender os ciclos biogeoquímicos nos processos de transferência de matéria e energia nos ecossistemas; - Analisar as dinâmicas das populações, associando a garantia de estabilidade dos ambientes e da qualidade de vida humana; 	<p>Ecologia - Biomas Apresenta os principais conceitos relacionados aos Biomas tais como biomas mundiais, biomas do Brasil, oceanos, rios e lagos. Integra textos e animações.</p> <p>Conceitos básicos em Ecologia Aborda os conceitos básicos em Ecologia: Ecossistemas, componentes bióticos e abióticos, habitat e nicho ecológico, cadeias e teias,</p>

12 Conteúdos elaborados para a EJA, para a nova modalidade Semipresencial e encaminhado pela Circular SEDU/SEEB nº 007/17

	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar ações de conservação, recuperação e sustentabilidade ambiental; - Reconhecer o ser humano como parte integrante e transformadora do meio ambiente; - Reconhecer a diversidade das espécies; - Diferenciar ecossistema, comunidade e população; - Identificar as principais espécies ameaçadas de extinção. 	pirâmides e produtividades.
--	---	-----------------------------

Fonte: SEDU/SEEB nº 007/17, adaptado.

A partir da proposta curricular formal e à luz da pesquisa, o professor conversou com os alunos. Apresentou manguezal como sendo o ecossistema a ser estudado. Destacou que os estudos se concentrariam na região de Nova Almeida e Praia Grande e que poderia ser acessado a partir da “Ponte Velha”. Houve diálogo sobre as possibilidades de aprendizagem sobre a biodiversidade, a sustentabilidade e as diversas temáticas possíveis de serem abordadas a partir desse ecossistema.

O professor apresentou uma imagem que retratava o ecossistema manguezal e em seguida entregou aos alunos um roteiro, elaborado por ele, para nortear a aula de campo à “Ponte Velha” e a seu entorno, na perspectiva da educação ambiental crítica:

Quadro 2 – Roteiro dos estudos de campo utilizado

<p><i>Orientações para aula de campo – dia 29/04/18 – 7h:30 min. às 11h:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Observar e fotografar o ecossistema manguezal durante a atividade de campo; 2 - Observar os impactos ambientais que ocorrem na área de estudo (desmatamento, lixo, esgoto etc.); 3 - Descrever aspectos da paisagem; 4 - Caracterizar a paisagem indicando os impactos antrópicos e sugerir formas de recuperação para as áreas degradadas; 5 - Pesquisar e identificar as artes de pesca utilizadas na região; 6 - Identificar os peixes mais pescados na região, analisando a diversidade do
--

grupo entre as coletas noturnas e diurnas;
7 - Registrar com fotos e vídeos os aspectos mais relevantes;
8 - Hidrodinâmica das marés (anotar hora e se está subindo ou descendo);
9 - Sedimentos (característica do solo);
10 - Identificar os fatores que fazem dos manguezais ecossistemas tão importantes;
11 - Compreender a necessidade de preservação dos manguezais;
12 - Anotar e se possível registrar com fotos ou vídeos os animais, plantas, fungos, ou seja, seres vivos vistos nesse ecossistema;
13 - Coletar informações com os moradores e pescadores da região acerca dos tipos, de animais encontrados nesses locais (aves, mamíferos, crustáceos, moluscos, etc).

Fonte: Pétri, 2019, p. 93-4.

Além do roteiro acerca dos conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula, no bimestre seguinte, os alunos receberam, também, algumas orientações sobre a segurança durante a aula de campo, vinculadas à proteção e cuidados com sua integridade física e do meio visitado.

5.2 Atividade de campo

A “Ponte Velha” foi o ponto de partida para percebermos as relações entre o conteúdo formal e a vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Nessa perspectiva, a aula de campo foi organizada, por preferência dos alunos, em um domingo, com início às 7h30. O horário foi orientação do Mestre Marcos, pescador, que atentou para a necessidade de aproveitar a maré baixa para possibilitar a passagem sob a Ponte Velha.

No início da aula de campo, ainda na pracinha do bairro, próxima ao píer de embarque, os alunos já se mostraram atentos a problemas cotidianos. Havia muito lixo nos locais públicos. Este fato mereceu a atenção especial deles, uma vez que revelaram que “às vezes aquele lixo nas margens do rio passa despercebido” e “pode ser carregado pela chuva ou vento, pra dentro do rio”. Os alunos manifestaram que nunca haviam realizado esse percurso, ou seja, só conheciam o local próximo de suas residências. Houve alegria em registrar todos os fatos interessantes que visualizavam e elogiaram o fato de ser uma aula “diferenciada”.

Após o embarque do grupo no barco, com todos os cuidados necessários, foi percorrido o Rio Reis Magos. Foi possibilitado, às margens de um extenso manguezal, aos educandos uma percepção de um entorno da ponte. No trajeto realizado pelo Rio Reis Magos, os alunos registraram diversas ocorrências que compreendiam estar relacionada à questão ambiental, como um maquinário na margem do rio, para extração de areia, ocupações de casas e comércio, despejo de esgotos nas águas do rio e manguezal, acúmulo de lixo e entulhos, entre outras observações efetuadas.

Ao final do trajeto de barco, no momento seguinte foi iniciada caminhada pela “Ponte Velha” ingressando no manguezal. A partir da ponte, os educandos relataram algumas observações, como o lixo, situação do rio e dos pescadores, a presença forte da Igreja Reis Magos, entre outras questões. Em seguida o grupo entrou no manguezal e não tardaram relatos marcantes: “que nunca haviam entrado ali”; “que havia muito lixo”; “que o mangue tinha cheiro de esgoto”. Vários questionamentos emergiram para o professor de ciências: “por que as árvores tinham aquele tipo de raiz? ”; “quanto tempo aquelas garrafas plásticas levariam pra se decompor? ”; “por que o mangue cheirava a esgoto? ”; “se as panelas de barro eram feitas daquela lama”; “por que havia um caranguejo vermelho e outro cinza? ” “em quanto tempo se poderia comer um caranguejo?”.

Todos os relatos e questionamentos dos alunos ocorreram a partir do momento em que se depararam com um manguezal repleto de lixo, desmatado, apresentando uma vegetação e animais nativos do ecossistema, em estado de antropização. Nesse momento, o professor de ciências estimulou a curiosidade dos alunos, mas a reservou para os debates posteriores.

5.3 Pós campo

A partir da aula de campo, foi negociado com os alunos que eles organizariam suas apresentações em *data show*, com registros fotográficos ou vídeos, para demonstrar suas observações do manguezal e também do Rio Reis Magos e suas margens. Esse momento da pesquisa teve a intenção de compreender o que os educandos perceberam a partir da aula de campo acerca do manguezal, considerando o recorte para trabalhar a disciplina de

ciências e seus conteúdos escolares, com foco na educação ambiental. Em paralelo à organização dos alunos de suas apresentações em *data-show*, a professora de arte deu início ao trabalho artístico, também a partir dos olhares dos alunos “sobre” a “Ponte Velha”, relacionando-a às questões teóricas. A princípio essa etapa ocorreu em formato de projeto piloto, para que os alunos optassem pela técnica a ser trabalhada, conforme detalharemos.

As apresentações dos alunos contaram com a presença de vinte e um alunos da 5ª etapa, dos professores de ciências e arte, acompanhados pela pedagoga dos turnos matutino e noturno da escola. Cada grupo fez a exposição oral, por meio de dois representantes, com contribuições dos participantes, de forma livre. O objetivo era apresentar e compartilhar o que os alunos viram a partir da aula de campo, a partir da “Ponte Velha” e seu entorno e como enxergaram sua realidade social imediata. Demonstramos a seguir as apresentações dos grupos de alunos:

Quadro 3 – Apresentação dos grupos – fotos e reflexões

	Fotos apresentadas	Reflexões dos participantes
1	<ul style="list-style-type: none"> - Manilhas com despejo de esgoto; - Extração de areia; - Casas construídas no manguezal; - Muito lixo no manguezal; - Seres vivos encontrados durante a aula de campo; - Igreja Reis Magos; - Pescadores na ponte velha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Origem indígena do nome do rio; - Pouca diversidade de peixes para a pesca; - Tamanho da área do manguezal; - Muito esgoto despejado no manguezal; - Aspectos legais de proteção ambiental; - Muito lixo no manguezal; - O rio começa na cidade de Santa Teresa; - O rio Reis Magos agora vai abastecer a comunidade com fornecimento de água;
2	<ul style="list-style-type: none"> - Manilhas com despejo de esgoto; - Extração de areia; - Entulho jogado no manguezal - Muito lixo no manguezal; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sumiço dos peixes e caranguejo da região; - Legalidade da extração de areia; - Legalidade da depredação do manguezal; - As garrafas levam 400 anos para se decompor;

<ul style="list-style-type: none"> - Seres vivos e árvores visualizados durante a aula de campo; - Um caranguejo vermelho; - Pescadores na ponte velha; - Lixo depositado na ponte velha; - Desmatamento da vegetação de mangue; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os próprios pescadores sujam o rio; - O rio está assoreado; - A ponte é um lugar usado diariamente, mas nunca viam os problemas ambientais antes da aula de campo; - Qual é o papel do poder público na preservação do manguezal;
---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os alunos apresentaram as fotos, explanaram acerca da imagem apresentada e algumas intervenções surgiam aleatoriamente. Percebemos a importância que os grupos deram ao fato de expor a todos seus registros, suas pesquisas sobre o tema e suas ponderações.

Observamos que muitos alunos tinham conhecimentos prévios sobre o tema e surgiram algumas manifestações interessantes acerca da relevância dos estudos de campo, ou seja, alguns alunos relataram que “a aula de campo propiciou enxergar coisas que não viam antes, mesmo olhando todos os dias”. A “Ponte Velha” e seu entorno foram apresentados enquanto espaços educativos. Suscitaram nos alunos uma diversidade de reflexões, dúvidas, proposições, que a partir das necessidades técnico-científico-sociais ampliaram a potência do processo ensino-aprendizagem.

6 Apontamentos para intervenção social a partir dos estudos de campo

A literatura que trata dos espaços não formais e atividades de campo como artefatos pedagógicos designam três etapas: pré-campo, campo e pós-campo (SOUSA, 2019). Os nomes podem variar, mas geralmente há essa designação para as etapas. Em nossa pesquisa, contudo, estimulamos alunos e professores para a realização de uma quarta etapa: a intervenção social. Nas aulas para discussão das atividades de campo, diante do resultado do gráfico 2 onde 59% dos alunos entrevistados “contribuem para a preservação do manguezal” – por análise inversa, 41% não contribuem –, os alunos foram convidados a pensar ações possíveis de serem realizadas para transformação local.

Nesse sentido, dentre as ações vislumbradas pelos alunos, a partir da “Ponte Velha”, destacamos:

- Coletar o lixo no mangue e no entorno da “Ponte Velha” e conversar com os moradores;
- Fazer panfleto para distribuir junto aos moradores acerca da importância da preservação do manguezal;
- Fazer uma exposição do lixo coletado para impactar, junto aos moradores, sobre o quantitativo de lixo produzido e como é feita a disposição de forma irregular;
- Propor à escola que as aulas de campo sejam uma prática escolar frequente;
- Realizar a exposição artística a fim de chamar a atenção para moradores da região e professores e alunos de outras escolas sobre a importância do tema;
- Aprofundamento de leituras sobre a legislação acerca do ambiente;
- Fazer ofício e encaminhar às Secretarias Estadual e Municipal de Meio Ambiente sobre a extração de areia, despejo de esgoto e o desmatamento que ocorrem às margens do Rio Reis Magos e no manguezal, no sentido de saber se são autorizadas, quais providências são adotadas, entre outras ações;
- Organizar uma ONG para trabalhar as questões ambientais na região.

Algumas dessas ações foram implementadas pelos alunos. Uma dessas intervenções merece destaque: exposição artística na ponte com o intuito de debater a situação ambiental do mangue a partir da “Ponte Velha”.

Com o nome de “OLHARES SOBRE A PONTE”, a exposição realizada por alunos e professores da EJA trouxe uma série de telas expondo elementos da natureza. Quem visitou a exposição, além da explicação dos autores das obras – os alunos – acerca da concepção e técnicas utilizadas, também ganhava um panfleto com reflexões acerca das questões ambientais, visando estabelecer um diálogo com o leitor sobre as condições que originam a geração de resíduos, desigualdades sociais reveladas a partir do saneamento básico – diferenças entre bairros centrais e periféricos – entre outros pontos que versavam sobre a raiz dos problemas ambientais contemporâneos.

O panfleto foi idealizado pelos alunos da EJA e produzido pela pedagoga do turno matutino. Os alunos discorriam sobre o trabalho exposto, a motivação, os resultados e a necessidade de se modificar uma realidade que eles encontraram a partir da pesquisa.

Além de moradores dos bairros da Região de Nova Almeida e Praia Grande, contemplaram o trabalho dos alunos da EJA os turistas, alunos e professores de outras escolas públicas de Nova Almeida. Estes eram reunidos em grupos e os alunos da EJA entregavam panfletos, palestraram sobre o trabalho desenvolvido, dando ênfase também às descrições técnicas afixadas em cada gravura, as quais estabeleciam um vínculo da arte com os conteúdos escolares que estavam apreendendo (figura 1)

Figura 1 – Exposição organizada pelos alunos, professores e pesquisadora



Fonte: Pétri, 2019, p. 113.

Algumas dificuldades foram apontadas no processo de organização e realização da exposição, e merecem ser apresentadas aqui para alertar quem desejar replicar essa abordagem: a fixação dos cavaletes e das gravuras, pois ventava muito; a maioria dos alunos da EJA trabalha em horário comercial, por isso apenas alguns conseguiram liberação do trabalho (a exposição foi feita em um dia de semana, para buscar atingir um maior número de transeuntes da ponte), assim como os professores envolvidos, que também

trabalham em outra rede de ensino, os quais tiveram que negociar a liberação com suas chefias.

A luta pela reprodução material dos trabalhadores se fez presente, como sempre, na ação proposta. Esta luta está na base da história de descompasso temporal entre a idade escolar regular e a oportunidade de aprendizado na modalidade EJA. Por isso, a proposta de conjugar conteúdos educacionais e a ação comunitária facilita a apreensão e construção de conhecimentos – afinal faz parte da vida de cada um dos envolvidos, pensar e agir segundo suas condições materiais. Fazendo um paralelo com pesquisas de intervenção social participativas ou dialógicas, Santos e Sgarbi (2019) destacam o caráter formativo, problematizador e não bancária de metodologias que exploram os espaços educativos extramuros escolares e que visam a ação comunitária, alçando os participantes à condição de protagonistas. Aplicada à questão ambiental, a partir das lutas diárias que os estudantes da EJA enfrentam, tornam explícitas as profundas desigualdades sociais que assolam nosso país. O que se desejou com a intervenção social proposta foi provocar ações que questionem o *status quo* e os processos hegemônicos em curso, na sociedade.

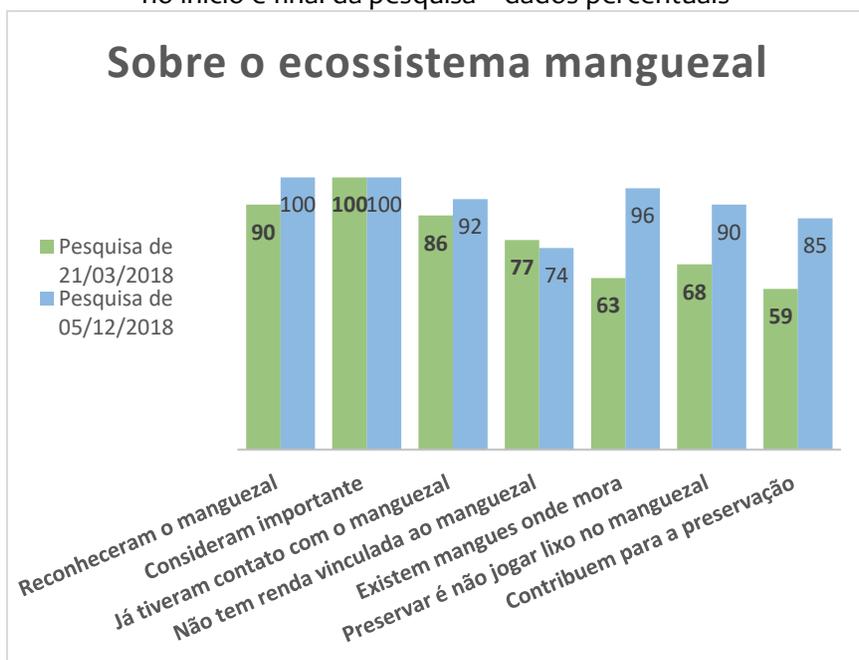
7 Avaliações da pesquisa e suas intervenções

No início da pesquisa, aplicamos um questionário junto aos alunos da 5ª etapa da EJA, a fim de conhecer suas percepções acerca do ecossistema manguezal. Ao final da pesquisa, após as discussões teóricas, políticas, de conteúdos e estudos de campo no manguezal, aplicamos novamente o mesmo questionário para avaliar se ocorreram mudanças na percepção dos alunos. Dezoito (18) alunos da mesma turma, da 5ª etapa da EJA, responderam ao questionário ao final da pesquisa. Demonstramos abaixo (Gráfico 3) uma comparação entre os gráficos.

A partir dos gráficos apresentados, observamos uma elevação no quantitativo de alunos que afirmaram *reconhecer o ecossistema* (manguezal) a partir da foto projetada no quadro branco, sendo 10% a mais. Houve um aumento significativo de alunos que responderam “*existir um manguezal na região em que residem*” (de 63% passou para 96%) e também aumentou o percentual de alunos que responderam que “*de alguma forma contribuem para a preservação do mangue*” (de

59% para 85%). Quanto à questão do lixo, vinte e dois por cento (22%) a mais responderam que “*não jogar lixo no mangue é a melhor forma de preservação*” (de 68% passou para 90%). Manteve-se estável o percentual de alunos que “*considera importante a preservação do manguezal*” (100%) e, houve uma pequena queda no percentual de alunos que afirmam “*não auferirem renda a partir do manguezal*” (de 77% para 74%).

Gráfico 3 – Comparação de dados do questionário aplicado aos alunos no início e final da pesquisa – dados percentuais



Fonte: Pétri, 2019, p. 116.

Aplicamos, também, ao final da pesquisa um segundo questionário, a fim de compreender a contribuição das atividades de campo em espaços educativos para as aprendizagens dos conteúdos escolares e de que forma acompanharam a aula de campo. Quinze (15) alunos responderam ao questionário¹³ e foram unânimes (100%) em afirmar que foi importante visitar a “Ponte Velha”, seu entorno e o

¹³ O questionário foi aplicado aos alunos da 5ª etapa da EJA no dia 05/12/18, em sala de aula.

manguezal para apreensão dos conteúdos escolares da disciplina de ciências¹⁴. Todos acreditam que as visitas em espaços educativos para além da escola podem contribuir para aprendizagens de conteúdos escolares de todas as disciplinas e que, a partir da atividade de campo realizada, “passaram a observar coisas que não observavam antes”.

Quanto ao resultado da aula de campo em si, perguntados sobre *o que mais lhes chamou a atenção durante a visita*. Cinquenta e três por cento (53%) responderam que a quantidade de lixo, e de esgoto, jogada no manguezal e no Rio Reis Magos foi o que mais lhes chamou a atenção; vinte e seis por cento (26%) disseram que foi o comportamento dos animais, a flora, o solo (conteúdos estudados na disciplina de ciências); 0,6% respondeu que foi o desmatamento; 0,6% apontou a falta de informações/educação sobre o ecossistema e 0,6% que foi a presença de Deus no ambiente.

Os indivíduos da pesquisa foram perguntados sobre qual a melhor forma de preservação do manguezal. Os resultados apontaram que 73% responderam que seria a partir da limpeza; 0,6% que seria a fiscalização dos órgãos públicos; 0,6% que seria a retirada do esgoto; 0,6% respondeu que seria não realizar a cata do caranguejo fora do período permitido e 0,6% respondeu que é preciso educar, conscientizar as pessoas. O resultado ainda aponta que temos que avançar em termos de reflexão embasados na educação ambiental crítica. Ao apontar a limpeza como melhor forma de preservação, os estudantes não levaram em consideração a origem do problema – o consumo excessivo que se relaciona ao estilo de vida próprio do sistema econômico no qual estamos inseridos. Não fogem desse problema outros efeitos do capitalismo, a geração de resíduos, o mal acondicionamento dos resíduos sólidos e do esgoto lançado nas águas. Sem reflexões mais substantivas ficaremos presos a ações pontuais que não darão conta da complexidade envolta na questão.

8 Considerações finais: percepções e conclusões

Os resultados captados nessa pesquisa, assim como as ações interventivas realizadas no seu percurso, demonstraram alternativas

¹⁴ Os conteúdos escolares da disciplina de ciências foram focados no ecossistema manguezal, as espécies de fauna e flora, importância, características.

viáveis para avançarmos na educação de jovens e adultos. Houve avanços que contribuíram com reflexões junto aos sujeitos participantes. Conseguimos expor e problematizar questões importantes, presentes em nosso cotidiano escolar, relativos às práticas educativas realizadas; questionar práticas históricas nas salas de aula e, perceber o desafio dos educadores em pensar estratégias inovadoras e comprometidas com as classes populares, garantindo-lhes acesso aos saberes, numa perspectiva emancipatória.

Destacamos situações importantes nessa trajetória, as quais, algumas, requerem superação, outras, amadurecimento:

- A educação ambiental crítica – os alunos e professores ainda estão vinculados aos conceitos de preservação do meio ambiente, às ações individuais acríticas. Foi possível iniciar um trabalho capaz de trazer esses sujeitos ao debate para estabelecer o vínculo das questões sociais, políticas, econômicas em uma contextualização histórica com a natureza, na perspectiva da superação do sistema capitalista. No entanto, é preciso darmos continuidade aos debates científicos e políticos, das ações. As propostas de intervenção ainda não apresentam a radicalidade necessária para o enfrentamento da questão ambiental da perspectiva crítica.

- Os espaços educativos – propiciam aprendizagens criativas aos alunos e também aos professores. Não apenas na perspectiva de visualizar no mundo o que viram nos conteúdos escolares, mas de atribuir aos conteúdos escolares o significado do mundo, de forma dialógica. A pesquisa propiciou a percepção da condição que os espaços educativos possuem em potencializar os conteúdos escolares para aprendizagens emancipatórias.

- O trabalho com a EJA – requer superações de caráter estrutural, pedagógico e político. É visível o tratamento dispensado pelo Estado a essa modalidade, no sentido de esvaziamento, desmontagem, desestruturação. Durante a realização da pesquisa, questões cotidianas, consideradas comuns na rede, dificultavam o trabalho, tais como a rotatividade de profissionais, uma vez que 100% (cem por cento) dos profissionais que atuam na EJA na EEEF Virgínio Pereira são temporários, ou seja, o movimento de entrada e saída de professores, pedagoga e coordenador são rotineiros. A carga horária destinada aos alunos da EJA também foi fator crítico, pois vem ocorrendo, gradativamente, a redução da carga horária para essa modalidade,

diminuindo o trabalho com os conteúdos escolares. No entanto, os alunos da EJA atuaram com empenho e compromisso. Demonstraram maturidade e responsabilidade com o processo, integralmente. Em algumas situações de debates, apresentaram-se mais amadurecidos e críticos na abordagem das questões socioambientais;

- O acervo para realização da pesquisa – observamos a oferta reduzida de material para a historicização da Cidade de Serra, ES, da Região de Nova Almeida e de Fundão, e especialmente da “Ponte Velha”. Por vezes tentamos acesso ao acervo legislativo, por meio da Câmara de Vereadores da Serra, no entanto, sem sucesso.

- Identificando espaços educativos em Nova Almeida – um dos objetivos de nossa pesquisa foi identificar locais com potenciais educativos na Região de Nova Almeida. Trata-se de uma região com locais e aspectos ricos para realização de qualquer trabalho acadêmico, cultural, artístico etc, pois a região possui rica história de ocupação e urbanização; riquezas ambientais e culturais. Identificamos como “lugares” com maiores potenciais educativos a “Ponte Velha”, seu entorno, sendo manguezal, Rio Reis Magos, a ocupação urbana e suas questões sociais, que podem ser vistas da ponte (pescadores, moradores em situação de rua, turistas, etc); a Igreja Reis Magos, as falésias, as praias.

A importância da realização deste tipo de pesquisa e das intervenções sociais para os sujeitos da realidade escolar é muito significativa. São oportunidades como esta que desencadeiam transformações nos processos educacionais, nas relações humanas, no contexto da sala de aula, no ver e no agir sobre a realidade. O processo investigativo requer muitas superações e nos apresenta desafios cotidianos, mas, ao final, os resultados na realidade escolar são gratificantes.

REFERÊNCIAS

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Debates em educação científica e tecnológica**, V. 05, N. 04, p. 84-114, Dez, 2015. Acesso em 02 jul 2020. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/416/356>

COSTA, César Augusto Soares; LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na Leitura de Henrique Dussel**: Aproximações para a pesquisa em educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, SP, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8641259>. Acessado em: março de 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.

KAPLAN, Leonardo. Discursos Estruturantes das Políticas Federais de Educação Ambiental: Estado, Sociedade Civil, Crise Socioambiental e o Lugar da Escola. In: **Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**: A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil, Ribeirão Preto, 2011. Acessado em: 02 Jul 2020. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0028-1.pdf

LOUREIRO, Carlos Frederico B. et al. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, Abril 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Jul 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de. **A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar**: nova estratégia do capital. *Revista Contemporânea de Educação* nº 14, 2012. Acesso em 02 Jul 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/295401140_A_HEGEMONIA_DO_DISCURSO_EMPRESARIAL_DE_SUSTENTABILIDADE_NOS_PROJETOS_DE_EDUCACAO_AMBIENTAL_NO_CONTEXTO_ESCOLAR_NOVA ESTRATEGIA_DO_CAPITAL

PÉTRI, Vanusa Bianchi. **Espaços com potencial educativo em Nova Almeida**: possibilidades de novas aprendizagens para alunos da

educação de jovens e adultos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, 2019.

SANTOS, Leonardo Bis dos. **A criação de unidades de conservação no Espírito Santo entre 1940 e 2000**: contextualização, conflitos e redes de interesse na apropriação social do meio ambiente. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2016.

SANTOS, Leonardo Bis dos; SGARBI, Antonio Donizetti. Pesquisa intervenção como metodologia alternativa de formação de pesquisadores sociais. In: SANTOS, Leonardo Bis dos; CARVALHO, Letícia Queiroz (orgs). **Metodologias alternativas no ensino de letras e humanidades**. Vitória/ES: Ifes / Pedro & João Editores, 2019.

SOUSA, José Ramos. **Rompendo muros, trilhando conhecimentos**: contribuições da aula de campo para a alfabetização científica. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Sabrina Stein
Charles Moreto

1 Considerações iniciais

O campo da educação pública no Brasil apresenta-se de forma extremamente ampla e complexa. Ao lançarmos um olhar mesmo que breve e superficial sobre alguns aspectos da realidade, percebemos no quadro geral uma grande diferença e, infelizmente, também significativa desigualdade, seja entre as regiões geográficas, entre as redes de ensino, entre as unidades escolares dessas redes, mas também entre unidades de uma mesma rede no tocante à estrutura física, a existência de espaços como bibliotecas ou salas de leitura, de laboratórios de ciências, de quadras poliesportivas, de laboratórios de informática e/ou computadores, de acesso à *internet* por professores e alunos, entre outros.

Tais percepções são confirmadas nos dados apresentados em documentos como o “Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas” (BRASIL, 2020) e a “Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras” (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019) que revelam que as escolas das redes municipais se encontram, na média, em condições menos favoráveis para funcionamento (estrutura, equipamentos e materiais) que as escolas das redes estaduais e estas, por sua vez, que as escolas da rede federal de ensino. Tal precariedade também alcança de forma mais contundente, historicamente, em cada região e rede, as unidades escolares conforme sua localização geográfica, com clara desvantagem para as escolas situadas no campo.

Aprofundando um pouco mais o olhar vamos percebendo que tais diferenças (e desigualdades) também se apresentam quando consideramos a formação dos professores, apesar de toda a discussão já produzida sobre a importância e a necessidade da

formação inicial em nível superior para atuação na Educação Básica, bem como sobre o direito dos docentes à formação continuada¹⁵.

Por formação inicial para o exercício da docência na Educação Básica estamos compreendendo a que se dá em nível superior, em curso de licenciatura plena adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação, bem como os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura. Ressaltamos que a LDB n. 9.394/1996 em seu Art. 62 (cuja redação foi dada pela Lei n. 13.415, de 2017) admite “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Em relação à formação inicial para o exercício da docência, dados da “Sinopse Estatística da Educação Básica 2019” (INEP, 2020) mostram que o Brasil ainda possui 14,8% dos professores sem formação em nível superior, sendo 0,3% atuando apenas com formação no ensino fundamental e outros 14,5% atuando com formação de ensino médio. Mesmo entre os que possuem graduação 7,4% (de 85,2% dos professores da educação básica) atuam sem ter realizado cursos de licenciatura.

O mesmo documento revela que no Espírito Santo 2,7% dos professores atuam sem formação em nível superior, sendo 0,1% apenas

¹⁵ Ressaltamos que a formação de professores no Brasil tem sido, historicamente, um intenso campo de disputas, produzindo diferentes movimentos e perspectivas teórico-metodológicas. Desses movimentos, destacamos: (i) “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” (AZEVEDO *et al*, 2015); (ii) as produções acadêmicas sobre a temática empreendidas nos diversos programas de pós-graduação no Brasil (tais produções foram analisadas nos trabalhos organizados por André (2002), Brzezinski (2006) e Brzezinski (2014) que constituem parte da “Série Estado do Conhecimento” - volumes 06, 10 e 13 -, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - Inep, abordando a formação de professores/profissionais da educação, respectivamente, nos períodos de 1990-1998, 1997-2002 e 2003-2010); (iii) os documentos produzidos pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; e (iv) os marcos normativos e legais, entre os quais a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996, b) o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), c) as Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, dentre as quais a Res. CNE/Câmara de Educação Básica - CEB n. 1/2002 (BRASIL, 2002), a Res. CNE/Conselho Pleno - CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015) e a Res. CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019).

com formação de ensino fundamental e outros 2,6% com formação de ensino médio. Entre os que possuem graduação e exercem função docente no Estado 9,1% (de 97,3% dos professores da educação básica capixaba) não possuem cursos de licenciatura.

O Quadro 1 a seguir, apresenta os dados de docentes que atuam na Educação Básica no Brasil e no Estado do Espírito Santo, por escolaridade e formação acadêmica, apurados no ano de 2019, em valores absolutos.

Quadro 1 – Número de docentes da Educação Básica por escolaridade e formação acadêmica – Brasil e Espírito Santo – 2019.

Local	Número de docentes da Educação Básica					
	Total de docentes da Educação Básica	Escolaridade e Formação Acadêmica				
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação		
Total com graduação	Com licenciatura			Sem licenciatura		
Brasil	2.212.018	5.785	320.001	1.886.232	1.746.927	139.305
Espírito Santo	42.260	21	1.107	41.132	37.401	3.731

Fonte: Quadro elaborado pelos autores adaptado de INEP (2020).

Os dados acima sinalizam alguns desafios quando pensamos a questão da formação inicial de professores. Além da necessidade de se avançar ainda mais para que todos os que exercem a função docente na Educação Básica tenham formação em nível superior (graduação), em cursos de licenciatura (ou formação pedagógica para graduados, conforme exigência legal), também é preciso não descuidar de questões como a finalidade da formação a ser trabalhada com os postulantes ao magistério, quem (instituição) assume a formação de professores, entre outras. Tais discussões, considerando o objetivo do presente trabalho, não serão aqui desenvolvidas.

A formação continuada dos profissionais do magistério¹⁶ compreende diferentes dimensões, formas de oferta e locais de

¹⁶Para o estudo em questão estamos entendendo por formação continuada o disposto no *caput* dos Artigos 16 e 17 da Res. CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” a seguir transcritos: “[...] Art. 16. A formação continuada **compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais**, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores,

realização. No tocante à formação continuada em cursos de pós-graduação, os dados da “Sinopse Estatística da Educação Básica 2019” (INEP, 2020) mostram que 45,3% dos professores brasileiros que atuam na educação básica informaram ter realizado cursos de especialização. Outros 3,7% realizaram cursos de mestrado e 0,7% cursos de doutorado. Entre os professores capixabas da educação básica 79,4% haviam realizado cursos de especialização, 4,7% cursos de mestrado e 1,0% cursos de doutorado. O Quadro 2 a seguir, apresenta os dados de docentes que atuam na Educação Básica no Brasil e no Estado do Espírito Santo, com cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) apurados no ano de 2019, em valores absolutos.

Quadro 2 – Número de docentes da Educação Básica com formação no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) – Brasil e Espírito Santo -2019.

Local	Número de docentes da Educação Básica				
	Total de docentes da Educação Básica	Ensino Superior			
		Graduação	Pós-Graduação		
		Total	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	2.212.018	1.886.232	854.275	69.236	13.591
Espírito Santo	42.260	41.132	32.665	1.917	428

Fonte: Quadro elaborado pelos autores adaptado de INEP (2020).

Captar os movimentos de formação continuada dos docentes realizados pelos sistemas, redes e instituições de educação básica (como exposto no Art. 17, § 1º, Inciso I da Res. CNE/CP n. 2/2015) que envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões

e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente [...]” e “Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de **atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado** que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação [...]” (grifos nossos).

pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, apresenta-se como um desafio dada sua dinamicidade. O documento “Estatísticas dos professores no Brasil” (INEP, 2004) que aborda o assunto, apresenta dados sobre a participação e o tipo de formação continuada realizada pelos docentes que trabalhavam com os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

Conforme tal documento foram 89,5%, 86,9% e 84,6% os professores de Língua Portuguesa de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, respectivamente, que haviam participado de atividades de formação continuada nos dois anos anteriores à pesquisa. Entre os professores de Matemática, participaram de atividades de formação continuada 89,5% (da 4ª série do Ensino Fundamental), 81,0% (da 8ª série do Ensino Fundamental) e 80,1% (da 3ª série do Ensino Médio). Como também salientado no estudo, chama a atenção a diminuição da participação dos professores de ambos os componentes curriculares nas atividades de formação continuada à medida que as séries aumentam (BRASIL, 2004). Tal situação carece de maiores aprofundamentos a fim melhor compreensão.

Em relação ao tipo de atividade de formação continuada realizada pelos professores da educação básica no Brasil está a participação em cursos, em grupos de estudos, em projetos interdisciplinares, em seminários, em oficinas, entre outros (INEP, 2004).

Os dados observados sobre a formação continuada dos professores da educação básica sinalizam desafios quantitativos e nos provocam a pensar sobre os desafios qualitativos, sem descuidar das questões políticas inerentes ao processo. Entre as várias questões concernentes à temática está a concepção de formação continuada a ser trabalhada pelas instituições formadoras, seja nos conteúdos e metodologias que dizem respeito mais diretamente a cada um dos componentes curriculares, seja nas questões sobre cidadania e direitos humanos, na educação das relações étnico-raciais, na educação sexual, nas questões de gênero e orientação sexual, na educação inclusiva, na educação especial, na educação indígena, na educação quilombola, na educação do campo, sobre a apropriação e usos das tecnologias digitais no trabalho pedagógico, entre outras.

Considerando o exposto, nosso objetivo com o presente capítulo é discutir a experiência de formação continuada em tecnologias digitais com professores do campo¹⁷, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Aracê”, localizada no Distrito de mesmo nome, no município de Domingos Martins, Estado do Espírito Santo, no primeiro semestre de 2019.

A referida experiência de formação foi organizada como um curso de extensão de forma coletiva e colaborativa e desenvolvida tendo como fundamento os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire no que se refere a uma construção das aprendizagens por meio das relações humanas. Dentre esses princípios destacamos o conceito de diálogo.

Pari passu ao trabalho de definição dos princípios acima indicados, buscamos uma proposta pedagógica para desenvolvimento da formação, chegando à Pedagogia da Alternância. O Curso de Extensão “Tecnologias Digitais para o Ensino na Educação Básica do Campo”, portanto, teve como princípios a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que enfatiza o processo formativo através da colaboração, por meio de partilhas de experiências mediadas pelo diálogo, promovendo uma reflexão sobre a práxis, articulado a alguns mediadores didático-pedagógicos (GERKE-DE-JESUS, 2011) da Pedagogia da Alternância, dentre os quais o Plano de Estudos e a Colocação em Comum.

2 Formação continuada de professores do campo: aspectos teórico-metodológicos que a embasam

Quando pensamos em uma formação continuada de professores temos como base o trabalho de Freire (1996) que nos leva a compreender que somos seres inacabados, que estamos em

¹⁷A experiência de formação constituiu-se em um Curso de Extensão nomeado “Tecnologias Digitais para o Ensino na Educação Básica do Campo”, como parte da pesquisa de Mestrado de Sabrina Stein e orientada pelo professor Charles Moreto, intitulada “Formação de professores do campo em tecnologias digitais por meio do letramento digital, coletividade e emancipação no Ensino Fundamental” (STEIN, 2019) (disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001a/00001a21.pdf>). No decorrer do curso foi produzido e validado o produto educacional (e-book) “Educação do Campo: práticas pedagógicas usando as tecnologias digitais em uma perspectiva de letramento digital” (STEIN; MORETO, 2019) (disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571146>).

constante processo de mudança e, por consequência, de produção de nós mesmos.

Também é importante compreender que tal produção não se dá de maneira isolada por parte dos sujeitos. É de suma importância a relação com o outro para que essa formação aconteça, pois por meio da construção coletiva de saberes que vamos nos constituindo como sujeitos no espaço em que vivemos e nas relações sociais em que estamos inseridos. Nesse sentido, para nós, poder aprender com o outro de forma recíproca se apresenta como importante elemento no processo formativo.

Paulo Freire (1921-1997) foi um grande educador brasileiro que com suas produções contribuiu de forma significativa para trazer a tona no debate educacional, especialmente na formação e no trabalho docente, a necessidade e importância de reconhecermos o outro como ser histórico, dotado de um saber cultural, a partir do qual o processo de leitura de mundo e leitura da palavra (para além da alfabetização) acontece. Assim, ao nos relacionarmos com o outro, sempre estamos compartilhando nossos saberes, nunca saímos da mesma forma, pois quando me proponho a escutar o outro, me formo nessa relação e, ao mesmo tempo em que ensino, aprendo (FREIRE, 2016).

Para Freire, a docência não se restringe apenas a uma habilitação legal, mas ela se constroi por meio da interação com os alunos e da tomada de consciência que o saber deve ser construído no coletivo, de modo recíproco. Porém ele deixa claro que não se pode negar a teoria e a reflexão, pois por meio delas, o docente reflete sobre sua própria prática, compreendendo sua condição intelectual e política (CUNHA, 2017).

Freire (2016) traz em seu livro “Pedagogia do Oprimido” uma importante discussão sobre uma concepção de educação por ele nomeada de bancária, onde o professor sabe os conteúdos e deposita-os nos alunos, que são vistos como seres passivos, que têm a obrigação de aprender tudo, arquivando os saberes, sem questionar nada, ficando esse aluno limitado, pois não exerce sua criatividade e sua expressividade.

Por meio dessa concepção bancária, o professor é aquele que disciplina, que é detentor do conhecimento, que exerce sua autoridade se tornando o único sujeito nesse processo, enquanto os

educandos são meros receptores, alienados, que escutam tudo disciplinados, sendo meros objetos (FREIRE, 2016).

Essa educação aqui apresentada serve à classe dominante, que tem como objetivo oprimir, pois quanto mais alienados os indivíduos são, mais oprimidos podem ser. Sendo privados de uma consciência crítica, aceitam todo o tipo de dominação, sem questionar ou exigir mudança (FREIRE, 2016).

Frente a isso, é necessária uma educação libertadora. Uma formação que trabalhe com o professor nessa perspectiva de educação, pois muitos docentes servem à concepção bancária e reproduzem no interior de suas salas de aula situações de opressão, limitando seus alunos, sem às vezes se dar conta dessa ação. Muitos apresentam essas atitudes, porque também se encontram alienados e presos às amarras dos dominadores que, ao dominarem, manipulam e exercem uma influência que muitas vezes é camuflada, fazendo com que haja aceitação por parte dos professores que acreditam ser essa a melhor forma de “controlar” os alunos.

Diante dessa concepção, é imprescindível a todo professor uma formação que contribua para pensar constantemente sua práxis e principalmente, reconhecer que o saber só pode se constituir com a ajuda do outro, pois “o diálogo, é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2016, p. 45, grifo do autor).

Aqui é importante esclarecermos o que estamos entendendo por diálogo, elemento imprescindível quando propomos uma formação a partir dos princípios da Pedagogia Libertadora freiriana.

Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (ZITKOSKI, 2010, p. 117, grifos do autor).

Zitkoski (2017) relata que Freire sempre defendeu a dialogicidade, porque para o mesmo, o processo dialético-problematizador é uma oportunidade de ver o mundo e a existência da sociedade como um

processo construtivo, como algo inacabado que está em constante transformação.

Quando dialogamos sobre um determinado assunto, aprendemos a pensar criticamente e com isso vamos construindo nossa identidade. Reforçamos que, para Zitkoski (2017, p. 117) “[...] o diálogo implica uma *práxis social*, (grifo do autor), que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora”, deixando claro que, ao promover dentro de uma sala de aula essa troca de saberes pelo diálogo (como processo dialético-problematizador), o docente contribuirá para a emancipação dos sujeitos que se formam a partir dessa ação reflexiva.

A dialogicidade é prática contrária à educação bancária, pois por meio dela o professor se coloca numa posição de igualdade junto ao seu aluno, reconhecendo que a aprendizagem é um ato coletivo e mediado (FREIRE, 2016).

A esse respeito Meneses (2009) corrobora com Freire (2016) nos dizendo que quando a educação assume caráter humanista e libertador, professores e alunos se tornam sujeitos do processo, em que ambos se dispõem a transformar a realidade por meio da criticidade e do diálogo.

Compreendemos que tais princípios são indispensáveis no processo de formação docente (seja ela inicial ou continuada), pois permite que o professor vivencie outra experiência educativa. Por isso, aprender essas possibilidades em uma formação continuada é contribuir para a construção de identidades capazes de saber refletir e reconhecer as situações de opressão na qual também nos encontramos.

A Pedagogia Libertadora proposta por Freire é utilizada como base para a o Curso de Extensão “Tecnologias Digitais para o Ensino na Educação Básica do Campo”, pois a prática educativa deve se caracterizar por uma prática social que o autor chama de *práxis*, que, de acordo com Freire (2016, 38) “[...] implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. E entendemos que ainda mais quando nos referidos à educação pública, em geral, e à Educação do Campo, em particular.

Nesse sentido, Souza (2016) assim se manifesta em relação à pedagogia defendida por Freire:

[...] [é uma pedagogia] da práxis, sustentando sua aplicação na ação/reflexão, no saber/fazer, ela supera posições idealizadas. Não há, portanto, princípio, término ou interrupção. Não cabem certezas, nem absolutização das diferenças. No diálogo, tudo pode ser problematizado. É uma Pedagogia do movimento, consequentemente, modificável, permitindo inovações, modificações, desenvolvimento, complementos, mudanças, explicações, inclusive contradições, próprias de uma posição não dogmática (SOUZA, 2016, p. 75).

A partir do trecho acima, podemos afirmar que a *práxis* é o que sustenta toda essa pedagogia e, por ela estar em movimento, precisa se basear nas necessidades do grupo na qual ela se desenvolve. Por isso, desenvolvê-la dentro de uma concepção voltada para o espaço campesino é algo pertinente e atual, já que é um lugar de peculiaridades que precisa ser valorizado pelo diálogo e pela troca de saberes, encontrando campo favorável a partir da escola.

A formação de professores do campo faz parte da luta e do movimento pela produção de uma Educação do Campo. A escola do campo tem uma importante função política, como destaca Arroyo (2012, p. 365):

Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar [...].

Portanto, ao fazer dialogar de forma crítico-problematizadora os saberes campesinos (dos alunos e suas famílias, das comunidades e também dos professores) com os saberes pedagógicos, as práticas educativas se transformam e, nesse momento, se rompe com a educação bancária, que muitas vezes tenta “sufocar” o aluno (e também o professor) e suas culturas.

Tal educação bancária (que no movimento da Educação do Campo constitui o que foi nomeada como educação rural) negava os saberes do aluno e de seu meio em um claro processo de apagamento dos mesmos. Além disso, tal visão de educação contribuía para a disseminação da ideia de que o aluno que ali está precisa sair daquele espaço, romper e ir para a cidade, onde estariam supostamente, melhores condições de ensino (MENEZES NETO, 2009), de trabalho e de vida. Tal visão contribuiu (e ainda contribui) para o esvaziamento

populacional do campo, o enfraquecimento e mesmo a “morte” de muitas produções culturais (e mesmo de comunidades inteiras), o aumento da concentração de terras por parte do agronegócio (especialmente o produtor de *commodities* para exportação) e a intensificação da disseminação da ideia de que a agricultura familiar é algo ultrapassado e desnecessário.

O professor diante disso, ao se apropriar da Pedagogia Libertadora freiriana e reconhecer que sua práxis é fundamental para romper paradigmas, passa a trabalhar com o estudante sob outra ótica, passando de indivíduo passivo para sujeito ativo (FREIRE, 2016). A base dessa pedagogia é a historicidade, pois, por meio dela, se reconhece o sujeito como ser histórico, que por ser inacabado, necessita de uma educação que promova a formação humana, que problematize suas ações, de modo que se reflita sobre elas numa práxis constante e diária (FREIRE, 1996).

A formação pedagógica precisa “[...] romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana” (ARROYO, 2012, p. 365).

Para isso, nos debruçamos sobre Freire (1996, 2016) para desenvolver uma formação continuada que possibilitasse a dialogicidade e a emancipação, procurando fazer o entrelaçamento entre a formação, a realidade campesina de Domingos Martins (em geral) e do Distrito de Aracê (em particular), as tecnologias digitais como recurso para a mediação da aprendizagem dos alunos pensando o letramento digital, considerar o dia a dia da escola, os desafios vividos por alunos e professores, as soluções buscadas e encontradas coletivamente.

3 Formação continuada de professores do campo em Domingos Martins/ES: uma construção coletiva

Saber fazer uso das diferentes mídias digitais que existem é algo que os professores precisam se apropriar nos dias atuais, pois cada vez mais se observa a importância de uma educação que possibilite ao estudante a aquisição de certas capacidades que o auxiliarão na vida pessoal e profissional, já que vivemos na era tecnológica.

Diante disso, é de fundamental importância que existam formações continuadas que possibilitem ao docente conhecer e se

apropriar dos possíveis usos das tecnologias digitais, de modo que no coletivo, encontrando maneiras de utilizá-las na educação, voltada para o ensino e aprendizagem dos alunos.

É evidente que em uma formação continuada com professores não é possível se de trabalhar todas as informações/conhecimentos/habilidades para o uso das tecnologias, já que as mesmas compreendem uma área que, além de ampla, apresenta inovações muito rápidas. Isso não impede, contudo, que ao se realizar tais processos formativos, seja possível, por meio do diálogo e da troca de experiências, acontecer aprendizagens que possibilitarão a reflexão e o uso dessas ferramentas em sala de aula.

A partir do trabalho de pesquisa de Mestrado em Ensino de Humanidades de Sabrina Stein¹⁸, foi construído o projeto do Curso de Extensão “Tecnologias Digitais para o Ensino na Educação Básica do Campo”, envolvendo a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Aracê”, a pesquisadora e seu orientador (Ifes) e membros da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins. O curso foi desenvolvido entre os meses de março a junho de 2019, nas dependências da própria escola, alternando momentos presenciais (cinco) aos sábados e atividades não presenciais, totalizando 80 horas de atividades. Contou com a participação de cinco professoras que atuam em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O Curso foi organizado para, pensando a partir da realidade da escola, desenvolver uma formação continuada discutindo questões voltadas para o uso da tecnologia em sala de aula, deixando evidente que o intuito não era proporcionar ao professor uma formação instrumental para o uso da ferramenta, mas provocá-lo a ir além, refletindo no coletivo quais as possibilidades pedagógicas que determinadas tecnologias poderiam ter na prática docente a partir da realidade campesina da escola em questão.

Tomando os princípios apresentados no item 2 do capítulo em tela, foi planejada a formação entrelaçando questões inerentes à Educação do Campo, à realidade campesina martinense e as tecnologias digitais para o ensino numa perspectiva do letramento digital, tendo como foco o trabalho com os seguintes *softwares*: *Cmap*

¹⁸Sobre o trabalho de pesquisa de Mestrado ver nota anterior.

Tools¹⁹ e editores de vídeos com licença livre. É importante ressaltar que o trabalho com tais *softwares* foi uma solicitação dos professores da escola que participariam da formação.

Essa formação se constituiu a partir da participação de forma ativa dos professores, possibilitando refletir sobre sua prática, revendo, de forma crítica, pontos que foram identificados como necessários de serem melhorados para que o ato pedagógico pudesse se constituir em uma ação transformadora na sociedade. Ela se pautou na valorização dos saberes dos docentes envolvidos, de modo que, sua contribuição foi o ponto de partida dentro da escola, já que ele é o sujeito que atua e lida diretamente com as questões sociais que norteiam as instituições educacionais.

Entendemos que é necessário que o professor campesino, no exercício de sua função, conheça a importância das tecnologias digitais para o ensino, de modo que possa usar as diferentes ferramentas que as mesmas oferecem para que seu aluno possa aprender coisas novas e conhecer novas possibilidades de aprender, que possam vir a ser potenciais em sua formação.

Como a proposta de pesquisa e, por conseguinte, da formação foi desenvolver um trabalho colaborativo, com a participação de todos, num processo coletivo e dialógico, realizamos um encontro com os professores da Escola antes do início do curso propriamente dito (que para nós também se constituiu em um momento de formação). Nesse encontro foi apresentado o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nos estudos do Mestrado em Ensino de Humanidades (onde estudávamos sobre as tecnologias digitais para o ensino na educação do campo), o interesse em desenvolver parte da pesquisa naquela escola e se os professores estariam dispostos a participar de uma formação continuada sobre tecnologias digitais e educação do campo.

Diante do aceite, os professores e a equipe gestora apresentaram as necessidades dos professores e da escola e, juntos, foram definidas as formas de operacionalização da formação (momentos dos encontros presenciais, duração e periodicidade dos mesmos,

¹⁹É um software livre para autoria de mapas conceituais, desenvolvido pelo *Institute for Human Machine Cognition* da Universidade de West Florida, sob a supervisão do Dr. Alberto J. Cañas, para construir, navegar, compartilhar e criticar modelos de conhecimento representados por mapas conceituais (PARANÁ/SEED, 2010).

softwares que gostariam de conhecer, como desenvolver as atividades não presenciais, entre outras questões).

Mediante a esse levantamento de dados, foi elaborada a formação continuada partindo da necessidade dos docentes e da escola, pois como nos orienta Ibiapina (2008), para que os colaboradores possam, mediante o diálogo crítico e reflexivo, exporem seus saberes e contribuam com suas experiências no grupo, os mesmos precisam ter a segurança de expressarem o que pensam, de modo que, juntos, nos formarmos nesse processo. É importante ainda destacar que a pesquisadora já havia atuado na escola em questão como professora o que contribuiu para a aproximação com a instituição e as professoras para o desenvolvimento da formação.

Ao pensarmos a formação continuada, nos unimos a Braga (2011) e Nickel (2018), pois ambas trazem para nós a importância da formação em serviço, pois é na escola que as relações pessoais e profissionais se entrelaçam e por meio dos diálogos que estabelecemos nos formando enquanto sujeitos.

Utilizamos como metodologia alguns mediadores didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância, pois entendemos que tal pedagogia baseia-se em princípios colaborativos e dialógicos presentes nos estudos defendidos por Ibiapina (2008) e Freire (2016).

A Pedagogia da Alternância se caracteriza por ser uma pedagogia que permite uma formação global, onde a experiência e a sistematização da aprendizagem caminham juntas. A aprendizagem por meio da Pedagogia da Alternância é desenvolvida no Estado do Espírito Santo, sobretudo nas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Tem uma dimensão pedagógica que compreende uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família, na qual os estudantes são acompanhados pelos monitores e pelos pais (GERKE DE JESUS, 2011).

Gerke de Jesus (2011, p. 68) nos diz que “A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida dos alunos [...]”, por isso que o locus de formação é a família e o ambiente onde o educando vive, sendo uma formação que contempla a ação-reflexão-ação, num processo que é constante e interminável, pois sempre estamos aprendendo.

É por meio das experiências que os alunos possuem, de suas vivências por meio da Alternância entre a escola e a família, que toda a aprendizagem se constitui, pois a instituição escolar e a família estão em constante ligação, o que proporciona uma formação integral que se estende também aos pais (GERKE DE JESUS, 2011).

Os instrumentos pedagógicos usados pela Pedagogia da Alternância são fundamentais para proporcionar a aprendizagem por meio da alternância, pois, de acordo com Souza (2016) é um processo que permite a união entre teoria e prática. Diante disso, na realização do Curso de Extensão, utilizamos os mediadores didático-pedagógicos o Plano de Estudo e a Colocação em Comum.

O **Plano de Estudo** é um meio didático-pedagógico formado por questões que servem para possibilitar um repensar sobre situações práticas e experiências que, no caso aqui descrito se refere às práticas pedagógicas vividas pelo sujeito. Como nossa pesquisa trabalhou com professores do Ensino Fundamental I, a proposta que emergiu do processo de construção do Plano possibilitou-lhes investigar e pensar sobre seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais; sobre as tecnologias digitais para o ensino disponíveis na escola; sobre a utilização de tais tecnologias na prática pedagógica; sempre contextualizando tais questões com o espaço campesino onde a escola está situada.

Esse Plano de Estudos se constituiu em perguntas elaboradas de modo colaborativo pelas professoras cursistas e pesquisadora. Após sua elaboração, o Plano foi enviado para as professoras que, no tempo de atividades não presenciais entre o primeiro e o segundo encontro presencial, responderam as questões elaboradas. Como nos diz Souza (2016) o Plano de Estudo é um instrumento de expressão oral, escrita e gráfica, na qual se pode ligar a reflexão com a ação de modo que a experiência seja evidenciada e auxilie esse percurso formativo já que pesquisa e problematiza a realidade.

No segundo encontro presencial utilizamos o outro instrumento da Pedagogia da Alternância que é a **Colocação em Comum**. É um momento extremamente rico, onde todos os professores, após responderem as questões do Plano de Estudos, apresentam suas respostas, suas dúvidas, seus achados aos demais membros do grupo. Nesse processo, vai sendo constituído uma espécie de texto síntese coletivo a partir da participação ativa dos sujeitos.

A esse respeito Gerke de Jesus (2011, p. 83) nos diz que “[...] O objetivo é reunir numa síntese geral tudo que o coletivo trouxe da realidade e tecer sobre estas provocações que necessitarão de aprofundamento [...]”, reafirmando que essa etapa é importante, pois, cada cursista, juntamente com os pesquisadores, pode conhecer a realidade que os cerca dentro de um *espaçotempo*²⁰ que está em constante movimento.

Tal texto síntese para nós teve a função de ser ao mesmo tempo um “retrato” da situação inicial dos professores em relação às tecnologias digitais e a educação do campo, bem como “calibrar” o direcionamento das demais atividades do curso, mostrando conteúdos a serem inseridos, retirados ou aprofundados.

Também foi possível a análise da realidade que os professores cursistas estão inseridos, fazendo-os pensarem o local onde trabalham, observando com mais detalhes a realidade que os cerca e a relação entre a tecnologia e a educação do campo.

Com o Plano de Ensino e o trabalho de Colocação em Comum pudemos conhecer melhor a realidade, lançar as bases e partir para o trabalho de analisá-la, nos apropriando de informações e produzindo coletivamente conhecimentos sobre a educação do campo e as tecnologias digitais, seus usos em sala de aula, estabelecendo diálogos com a realidade local.

No entanto, uma proposta de formação baseada nos princípios freirianos e na Pedagogia da Alternância pressupõe que, ao conhecer e analisar nossa realidade, possamos buscar sua transformação caso assim entendamos ser necessário. Quando se problematiza coletivamente, é preciso encontrar também coletivamente alternativas para a superação das situações encontradas.

No caso em questão, os professores mobilizaram os conhecimentos produzidos para fazer uso em sua prática pedagógica aliando educação do campo e tecnologias digitais para o ensino. Por meio do uso dessa metodologia a proposta era unir teoria e prática, como forma de parceria, pois, pesquisadores e professores estão juntos, se reconstruindo por meio do diálogo, tão defendido por Freire (2016), como forma de possibilitar uma emancipação e libertação reflexiva de sua prática.

²⁰Segundo Ferraço (2008) esta é uma estética de escrita criada por Nilda Alves que tem, na tentativa de unir palavras, inventar outras.

A prática da escuta e do diálogo se tornou algo estruturante nessa formação, porque é preciso criar o hábito de ouvir, tanto sobre o que os outros professores estão relatando de experiências vividas, quanto à escuta do que os alunos têm a nos dizer, sendo assim, uma atitude que permite a aceitação do outro, possibilitando o respeito pelas diferenças, reconhecendo que o outro é dotado de uma cultura e merece ser ouvido e respeitado. Sobre a importância do ato de escutar, Freire (1991, p. 135) defende que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (1991, p. 135).

O trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos constituiu parte do produto educativo (e-book) elaborado em decorrência da pesquisa de Mestrado e do Curso de Extensão realizado intitulado “Educação do Campo: práticas pedagógicas usando as tecnologias digitais em uma perspectiva de letramento digital” (STEIN; MORETO, 2019)²¹.

Por meio dessa parceria, o professor pôde apresentar suas experiências para o grupo, realizando uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias no ato pedagógico e sua relação com a educação do campo, de modo que, essa reflexão gerou novos saberes.

Freire (2016) frisou que é preciso que todo ato dialógico tenha um movimento de reflexão-ação-reflexão das intenções, contextos e práticas para ser eficiente. Quando se propõe uma formação continuada para os professores camponeses, busca-se também que eles compreendam que aquele espaço onde trabalham é marcado por lutas que precisam ser ouvidas e refletidas, já que muitas vezes, os camponeses têm sua cultura negada por uma educação que aliena, que exclui. Daí a importância, mais uma vez, do diálogo com os pares, buscando romper barreiras e favorecer a transformação consciente.

A formação desenvolvida tentou colaborar com os professores da EMEF “Aracê” na busca por novas possibilidades e estratégias de

²¹ Sobre o produto educacional (e-book) “Educação do Campo: práticas pedagógicas usando as tecnologias digitais em uma perspectiva de letramento digital” (STEIN; MORETO, 2019) acessar <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571146>.

trabalho quanto ao uso das tecnologias digitais para o ensino entrelaçando com a educação do campo. Ela não se constituiria sem o diálogo entre os pares, porque a todo o momento, pesquisadora e professores se colocaram como agentes de transformação (da práxis pedagógica) e ouvintes, produzindo conhecimentos compartilhados, em uma construção coletiva.

4 Considerações finais

Como apontamos, o objetivo desse artigo foi discutir a experiência de formação continuada em tecnologias digitais com professores do campo, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Aracê”, localizada no Distrito de mesmo nome, no município de Domingos Martins, Estado do Espírito Santo, no primeiro semestre de 2019. Tal formação foi construída de forma coletiva por meio do diálogo, tendo por base os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância.

Com a união desses elementos foi elaborada, coletivamente, uma formação que realizou o entrelaçamento entre as tecnologias digitais para o ensino e a educação do campo, de modo que os professores cursistas puderam refletir sobre sua prática e sobre a situação na qual a instituição escolar se encontrava. Juntos também foram pensadas estratégias para que a tecnologia pudesse ser utilizada em sala de aula para auxiliar no processo ensino e aprendizagem.

Por meio de círculos de debate foi possível reconhecer que professores e alunos são sujeitos históricos e sociais, que precisam ser ouvidos, valorizados em sua cultura, de modo que se sintam pertencentes ao espaço em que vivem (FREIRE, 2016).

A base dessa pedagogia é a historicidade, pois, por meio dela, se reconhece o sujeito como ser histórico, que por ser inacabado, necessita de uma educação que o direcione para a formação humana, que problematize suas ações, de modo que se reflita sobre elas numa práxis constante e diária (FREIRE, 1996).

Como Arroyo, acreditamos que a formação de professores precisa “[...] romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana” (ARROYO, 2012, p. 365). Para

nós, isso pode ser construído mediante processos colaborativos e dialógicos.

REFERÊNCIAS

ANRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

ARROYO, Miguel G.. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

AZEVEDO, Fernando *et al.* A reconstrução educacional no Brasil: Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, número especial, p. 195-222, 2015.

BRAGA, Marilda Massucatto. **Uso do ambiente de apoio à aprendizagem na educação básica em escolas públicas: ganhos e dificuldades**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/9549>> Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Seção 1, p. 115-119, 23 de dezembro de 2019, republicado em 10 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*242332819>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02

de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2.ed. Brasília: Inep, 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/Inep, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Inep, 2014. (Série Estado do Conhecimento, n. 13).

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CUNHA, Maria Isabel de. Professor (ser). STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 330-331.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade nas redes vividas. In: _____. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 1, p. 15 – 42 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62ª ed. [1967]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERKE-DE-JESUS, Janinha. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MENESES, Maria Adeilma. **Pedagogia da Terra e formação de professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN.** 2009.146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sergipe, São Cristovão, 2009. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/4879>> Acesso em: 19 abr. 2018.

MENEZES NETO, Antônio de. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa.** ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 25-39.

NICKEL, Mônica. **Educação do Campo: formação continuada de professores na prática.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Softwares livres educacionais: Cmap Tools: versão 4.16 – mapas conceituais.** Curitiba: SEED, 2010.

SOUZA, Natalina Pereira de. **Liberdade para a Educação do Campo: o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

STEIN, Sabrina. **Formação de professores do campo em tecnologias digitais por meio do letramento digital, coletividade e emancipação no ensino fundamental.** 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <<http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001a/00001a21.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

STEIN, Sabrina; MORETO, Charles. **Educação do Campo: práticas pedagógicas usando as tecnologias digitais numa perspectiva do letramento digital.** Vitória: Ifes, 2019. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571146>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.117-118.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELAS REDES DE CONVERSÇÕES: CONTRIBUINDO PARA PRODUÇÃO DE SAÚDE NO TRABALHO EM EDUCAÇÃO

Marcela Fraga Gonçalves Campos
Kátia Gonçalves Castor

1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta um relato de experiência que visa compartilhar as contribuições oriundas da pesquisa de mestrado “Entrelaçando os fios Educação Ambiental, saúde mental e trabalho em educação pelas redes de conversações” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH/Ifes), Campus Vitória-ES, na linha de pesquisa de Formação de Professores, sob orientação da professora Dra. Kátia Gonçalves Castor.

Tendo como objeto os movimentos inventivos de produção de saúde em enfrentamento ao adoecimento mental de trabalhadores da educação, na pesquisa problematizamos os processos de trabalho a partir do diálogo entre Educação Ambiental, saúde mental e trabalho em educação, visando a criação de táticas para produção de saúde. Sob esse entendimento, promovemos uma parceria entre o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *campus* Centro Serrano e a Secretaria Municipal de Educação de Serra – ES, que resultou em um curso de extensão destinado aos profissionais da rede de ensino desse município.

Apostando no movimento de caminhada conjunta entre pesquisador e participantes da pesquisa, realizamos uma aproximação com a metodologia de pesquisa Cartografia, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), bem como buscamos o aporte teórico-metodológico das redes de conversações aos moldes de Janete Magalhães Carvalho (2009, 2011, 2017), abordagem que nos aliamos para desenvolver a formação para trabalhadores da educação, priorizando uma postura problematizadora e inventiva.

Nessa perspectiva, aqui buscamos dialogar acerca da proposta de formação enquanto trama tecida por meio do coletivo, bem como

apresentar as questões que perpassaram o processo formativo e que contribuíram para pensarmos a criação de outros modos de vida, no sentido de “liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 222). Essa busca por livrarmo-nos do aprisionamento provocado por processos de trabalho adoeceadores foi o que nos incitou inquietações e nos mobilizou a compor essa trama formativa a partir das várias cartografias dos profissionais da educação traçadas em redes de conversações.

2 Discussões sobre a teoria/metodologia

Não podemos deixar de ressaltar que, ao desenvolver a pesquisa, buscamos adotar uma postura problematizadora, compreendendo que:

Constituímo-nos com o que pesquisamos e o que pesquisamos se constitui conosco. O conhecimento que exprimimos de nós mesmos e do mundo que habitamos é uma questão teórica e política indissociável. Estamos visceralmente encarnados dos objetos que produzimos. Enfim, importa o quanto eles nos transformam e nos impulsionam a questionar os modelos que nos libertam ou nos escravizam. Importa o quanto nossas escolhas nos potencializam para a potência de uma vida boa de partilha (CASTOR, 2014, p. 29).

Como estamos “encarnados dos objetos que produzimos”, fugimos do ideário de pesquisador enquanto sujeito que se coloca no papel de observador/expectador, cuja atitude seja a de verificar e descrever fatos e dados apreendidos de uma realidade supostamente estática, numa posição de neutralidade para não manipular/influenciar o resultado.

Nesse sentido, as táticas empregadas na pesquisa foram inspiradas na Cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2011), pois essa se apresenta enquanto metodologia que possibilita acompanhar percursos ao mesmo tempo em que permite nos implicarmos em processos de produção como intervenção (PASSOS; BARROS, 2015). Na cartografia, a realidade comparece enquanto mapa móvel, traçado e percorrido sem ponto de partida, constituindo um emaranhado de diferentes linhas em composição de teceduras de redes em diversas direções, como num rizoma, como afirmam Deleuze e Guattari (2011).

Os autores se referem ao rizoma enquanto possibilidade de variadas conexões, heterogeneidade, multiplicidade, constituindo-se

uma nova possibilidade de pensamento cuja formação fasciculada, desprovida de centro e composta por múltiplas raízes que se entrelaçam e se emaranham num complexo conjunto, de modo a compor nossos modos de existência, e conseqüentemente, o mundo em que vivemos.

A aproximação com a metodologia da cartografia se consuma ao nos depararmos com a possibilidade que ela oferece de pensarmos modos de vida outros, por meio das linhas flexíveis ou linhas de fuga¹ pelas quais é possível se metamorfosear, mudar a natureza das linhas da vida, considerando a vida enquanto dimensão atravessada e constituída por linhas molares (linhas segmentarizadas, duras, estratificadas que nos enquadram) e moleculares (linhas flexíveis que permitem fluxos de atualização, criatividade e devires) (DELEUZE; PARNET, 1998).

Deleuze e Guattari (2012) afirmam que toda sociedade e também todo indivíduo são atravessados, ao mesmo tempo, por essas duas linhas, que são distintas, no entanto, inseparáveis, porque são coexistentes; esse imbricamento é resumido do seguinte modo pelos autores: “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”² (p. 99).

A respeito disso, Carvalho (2019, p. 48), com base nesses autores, afirma que

[...] não há oposição entre molar-molecular. Tanto o molecular como processo pode nascer no macro, como o molar pode se misturar no micro. Assim, não há lógica de contradição entre os níveis molar e molécula, pois esses mesmos tipos de componentes estão em jogo num determinado espaço social e podem funcionar em nível molar, de modo emancipador e, coextensivamente, em nível molecular, reacionários ou microfacistas. Os problemas se colocam sempre e, ao mesmo tempo, nos dois níveis.

Diante do exposto, afirmamos que a aposta assumida pela pesquisa trata da busca pela criação de outros modos de vida em

¹ Elaborado por Deleuze e Guattari (2012) o conceito de linhas de fuga está relacionado ao ato de pensar e agir no sentido de romper com mecanismos de controle, como forma de criação de outros modos de vida.

² Macropolítica e Micropolítica são conceitos propostos por Deleuze e Guattari (2012). Sobre essa questão, Carvalho (2019) explica que a micropolítica trata do campo das forças, do que é invisível, ao passo que a macropolítica trata das formas, do que é visível, contudo, ambas são inseparáveis.

enfrentamento ao adoecimento mental que nos tem acometido enquanto trabalhadores da educação. Portanto, a cartografia nos inspirou a “adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se colocar na relação de conhecimento” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 202), bem como, permitiu que nos lançássemos às experimentações oportunizadas ao longo do desenvolvimento da formação de professores.

Nesse desafio de tecer a trama investigativa, acompanhamos o processo formativo fazendo uso de recursos como o caderno de bordo, registros de fotografias, gravações de áudio. Além disso, nos baseamos na pista do movimento cartográfico apresentada por Virgínia Kastrup (2015), definida como quatro gestos da atenção cartográfica - rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento. Já para o desenvolvimento da proposta de formação, recorreremos às redes de conversações (CARVALHO 2009; 2017), aporte metodológico que

[...] envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos, visto que, numa rede de conversações, inserem-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade (CARVALHO, 2017, p. 65).

Cabe ressaltar que as conversações, com base nesse aporte metodológico, estão para além do processo de individualização, e consistem em agenciamentos que visam potencializar acontecimentos relacionados ao coletivo (CARVALHO, 2019). Portanto, a formação que teve como objetivo a construção de novos conhecimentos, produção de novos pensamentos e novas práticas, ocorreu de modo coletivo por meio do compartilhamento das práticas, vivências educativas, problematizações, diálogos e reflexões acerca das questões atuais do complexo mundo em que vivemos, no qual se insere a relação trabalho-saúde-ambiente, questão central abordada pela pesquisa.

2.1 A formação de professores pelas linhas das redes de conversações

Compreendemos que formação de professores não se limita a ser um aparato de transmissão de conhecimento, de repasse de informações sobre um tema ou ainda um mecanismo para instrumentalização docente com regras e modos de como proceder mediante alguma situação ou problema, mas sim um mecanismo

potente que se dá de maneira processual, de modo a compor tramas discursivas de diversos fios que escapam aos espaçostempos, propostos especificamente para esse fim, e ressoam pelos vários âmbitos nos quais os profissionais da educação se envolvem e circulam.

Mas em qual concepção de formação apostamos? Para Martha Tristão (2008), a formação de professores se trata de um processo estabelecido por uma rede de relações, de múltiplas articulações entre contextos para formação e profissionalização de professores(as). Já Carvalho (2017) afirma ser a formação uma *prática política* que se dá por conversações atravessadas por linguagens, conhecimentos, afetos, afecções e que contribui para atualizar modos de (re)existência.

Partimos das concepções trazidas por ambas autoras tomando-as como complementares ou, mais que isso, como inter-relacionadas. Tristão (2008) indica a relevância e a necessidade de se estabelecer diversos tipos de interações entre os sujeitos, nas múltiplas relações entre contextos para sua efetiva formação. Ao passo que Carvalho (2017) assume a ideia de que a “potência de ação coletiva” acontece quando indivíduos e grupos se colocam em relação e à disposição, em favor da produção e da troca de conhecimentos.

Ambas as autoras evidenciam a relação entre sujeitos como elemento essencial e intrínseco à efetivação do processo de formação de professores. Assim, acreditamos que a formação se dê na e pela possibilidade do encontro, como nos aponta Maria Riziane Prates (2016, p. 15):

Encontro em uma perspectiva espinosista e deleuziana, como compartilhamento de ideias, cultivo de pensamento e ação que possibilitam arranjos vitalizantes, que podem ajudar em uma compreensão mais efetiva de nossas relações no mundo e com o mundo. Relações e encontros que, tornam-se possíveis no momento de criação de uma paisagem, pela composição com os sujeitos, espaços e tempos experimentados; construindo junto, fazendo e sendo parte de processos aprendentes em fluxos de vida.

Assim, na busca por desencadear composições potentes, apostamos na formação de professores a partir da metodologia das redes de conversações, proposta por Carvalho (2009, 2011, 2017), tendo em vista que

Uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos, visto que, numa rede de conversações, inserem-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade [...] na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o EU ou o Outro que será foco do encontro. Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos em participação criativa de modo que tomem possível a multiplicidade partilhada - conversação recriada mente aberta e inacabada (CARVALHO, 2017, p.65)

Segundo a autora, podemos considerar a metodologia das redes de conversações enquanto uma *prática política* para a potencialização de encontros e um *espaçotempo* formativo em rede, que contribui para que os profissionais da educação, colocando-se em relação com seus pares, produzam, troquem e utilizem conhecimentos por meio de conversações.

Portanto, as redes de conversações ganham papel fundamental nesse contexto de formação de professores, porque é por meio delas que se desenvolvem as discussões acerca da relação trabalho-saúde-ambiente. Assim, compreendemos a formação enquanto processualidade que se dá no/com/pelo coletivo, *espaçotempo* propício a experimentações, problematizações, controvérsias, concordâncias, tensões, compartilhamento de saberes, discordâncias, envolvendo os profissionais da educação.

Quem melhor para narrar, problematizar e produzir conhecimentos acerca de seus processos de trabalho, envolvendo a relação trabalho-saúde-ambiente, que não os próprios trabalhadores? Nessa perspectiva de reconhecê-los como protagonistas desse processo formativo, foi que buscamos afirmar e considerar suas experiências, considerando a seguinte definição de experiência:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição (LARROSA, 2017, p.68)

Nesse sentido, buscamos estabelecer redes de conversações, visando ampliar as potencialidades de construção de conhecimento pelo afeto, trocas de experiências e bons encontros...

Mas o que pode uma formação? Nossa intenção ao realizarmos essa indagação (de inspiração espinosiana) foi disparar o pensamento em busca de “possíveis” a serem inventados, articulados, experimentados, na tentativa de criação de outros modos de vida para enfrentar o que nos faz padecer e adoecer, ou seja, o que impede a nossa potência de vida.

Para a invenção desses “possíveis” acreditamos ser imprescindível a produção de intercessores, como Deleuze (2013, p. 160) nos instiga pensar:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, [...] Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

Assim, nos referimos às possibilidades de criação, inventividade e escapes que possam servir de inspiração ou ferramentas que nos auxiliem a confrontar o que nos é imposto e, desse modo, a encontrar meios para fugir do que nos sufoca e para disparar movimentos de discussão e problematização acerca da relação trabalho-saúde-ambiente.

Nesse sentido, buscamos desenvolver a formação intitulada “Educação Ambiental e Saúde Mental no contexto da formação continuada, criando estratégias de enfrentamento ao adoecimento mental de trabalhadores em educação do Município de Serra/ES”, que constituiu-se em um *espaçotempo* de encontro cujo objetivo geral foi estabelecer movimentos de composição e conversações com 30 profissionais da educação do referido município, para problematização acerca da relação trabalho-saúde-ambiente e sua implicação no cotidiano escolar. A formação teve como objetivos específicos:

- Compor redes de conversações acerca da relação entre Educação Ambiental, Saúde mental e trabalho em educação, numa perspectiva problematizadora e complexa.
- Partir da análise da organização do trabalho em educação, vivenciado pelos participantes, para criação de táticas, objetivando a produção de saúde nos espaços escolares de modo coletivo e dialogado.

- Fomentar, orientar e acompanhar o projeto de intervenção a ser desenvolvido pelos participantes da formação, em suas respectivas unidades de ensino, visando a criação de táticas para produção de saúde nos espaços escolares.

O movimento formativo, estabelecido por meio de redes de conversações, também envolveu instrumentos metodológicos como textos, imagens, elementos poéticos relacionados às linguagens artísticas (música, pinturas, dança, entre outros), narrativas, experimentações e desenvolvimento de projetos de intervenção pelos participantes.

Profissionais da área da educação e da psicologia, que nomeamos de formadores, foram convidados por causa aproximação que tinham com as temáticas abordadas. A intenção foi o compartilhamento de saberes e experiências, além da possibilidade de mediar, propor, provocar, tensionar e fazer pensar questões nas redes de conversações, estabelecidas com os professores participantes da pesquisa.

A formação foi realizada no período de março a julho do ano de 2019 por meio de curso de extensão, uma parceria entre o Instituto Federal do Espírito Santo e a Secretaria Municipal de Educação da Serra. Organizada em encontros presenciais ministrados à noite, de 18 às 22 horas, possibilitou a abordagem de diversas temáticas acerca da relação Educação Ambiental, Saúde mental e trabalho em educação, conforme apresentado no quadro 1; também foi reservado um momento para a atividade não presencial destinada ao desenvolvimento de projetos que consistiram em experimentações realizadas pelos professores como possibilidade de intervenção em seus cotidianos escolares.

Quadro 1: Organização dos encontros e temáticas da formação

Encontros/carga horária	Temáticas desenvolvidas
1º Encontro: 18/03/19 - 4h	Abertura do Curso Experimentação: Educação Ambiental, Saúde Mental e Ludicidade: um diálogo possível.
2º Encontro: 25/03/19 - 4h	Ecociranda: dançando sustentabilidades
3º Encontro: 01/04/19 - 4h	Perspectivas de educações ambientais

4º Encontro: 08/04/19 - 4h	Saúde Mental dos profissionais da educação: produzindo saúde no contexto escolar
5º Encontro: 15/04/19 - 4h	Saúde Mental e Linhas Libertárias: tecnologias leves do cuidado-de-si.
6º Encontro: 22/04/19 - 4h	Produção de Saúde: desafios no trabalho em educação
7º Encontro: 04/05/19 - 4h	Percepção, apreciação estética, saúde e ambiente: experimentações; terapias alternativas; experimentações em Educação Ambiental: Ecoteca (relato de experiência) e Oficina Cores da Terra.
8º Encontro: 06/05/19 - 4h	Tecendo saberes, potencializando fazeres: elaboração dos Projetos Escolares Comunitários; Dialogando acerca da harmonização do corpo (físico, emocional, energético e espiritual); A escrita de si como exercício ético, estético e político.
20h não presenciais: maio e junho	Tecendo saberes, potencializando fazeres: elaboração e realização dos Projetos Escolares
9º Encontro 20/05/19 - 4h	Tecendo saberes, potencializando fazeres: elaboração dos Projetos Escolares; experimentação Musical: sensibilização e diálogo
10º e 11º Encontros: 03/06/19 - 4h	Projetos Escolares: compartilhando saberes e experiências. Apresentação dos participantes e avaliação

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Assim, reafirmamos a nossa aposta na potência do encontro, do agir, do problematizar os modos de existência que temos vivido e produzido e, por meio das redes de conversações tecidas ao longo do processo formativo, buscamos a criação de outros modos de viver, trabalhar, sentir, expressar, e dessa maneira, escapar do que nos é imposto pelos atropelamentos cotidianos, e também, daquilo que nos adoece, cala e paralisa.

2.2 Os modos de vida que temos tecido

Ao nos colocarmos no exercício de pensar o entrelaçamento ambiente-saúde-trabalho, recorreremos às narrativas capturadas em meio às conversações tecidas na formação, e com base nelas foi que

nos debruçamos a pensar essa relação. Portanto, destacamos abaixo narrativas³ que se passaram em torno da referida questão:

- Eu comecei a pensar: Educação Ambiental e Saúde mental [...] Gente, nós estamos falando de sustentabilidade, de meio ambiente, do que que nós estamos falando? [...] A educação ambiental, não seria o ambiente de trabalho? [...] Então eu penso que essa educação ambiental aqui, acho que é para não adoecer a minha mente de professor, a mente da criança que está dentro da escola e que traz um peso de casa.

- [...] eu acho que a nossa geração está muito oprimida. Devido a muitos problemas, ansiedade, a gente vê que hoje a depressão é o mal do século. Tenho falado com muitas pessoas que não conseguem relaxar, não conseguem ter esse momento de introspecção, um momento de paz ou da mente acalmar. Que seja com música, com um bom livro, uma conversa ou algo que vai te fazer bem. A nossa vida é tão corrida, o dia todo naquela correria e a gente se importa com tanta coisa, mas acho que o principal é se importar primeiro com minha mente, certo? Porque ela precisa estar saudável, precisa estar bem e daí então abre o leque para o ambiente. Acho que eu preciso cuidar primeiro de mim, certo? Para eu estar bem para aí sim conscientizar os meus alunos.

- [...] educação ambiental e saúde mental? O que isso tem a ver? Hoje aqui no terceiro encontro dá para ver que tem e eu estou pegando o gancho aí. [...]a partir do momento que eu conto uma história na minha sala de aula, algo que remete a algum valor, eu estou trabalhando sim o ambiente. Estou trabalhando a mente do meu aluno e o meu “eu”, mais o “eu” do aluno na escola também.

- São dois temas – educação ambiental e saúde mental – que me interessam muito. E que eu acho que tem tudo a ver uma coisa com a outra sim. E que nós precisamos aprender ou reaprender a viver nesse espaço. Eu sinto que o ser humano está perdendo um pouco a noção de como ocupar, se movimentar nesse espaço.

- [...] dada a nossa capacidade de transformar, aprendemos a utilizar a natureza de forma diferente, mas diferente nem sempre é inteligente, né? Enfim, [...] somos parte dela e sofremos as consequências do que a gente mesmo produz enquanto ser humano.

(Narrativas das redes de conversações estabelecidas no 3º Encontro).

Tomando como gancho essa última narrativa, colocamo-nos a pensar: o que temos produzido enquanto seres humanos? Parece haver uma convicção geral de que o planeta está em crise. Crise essa que tem sido problematizada sob vários enfoques: crise ambiental, crise civilizatória, crise socioambiental, crise da humanidade. Mas afinal que crise é essa? A crise se trata somente das questões

³ Trouxemos o registro de algumas conversações tecidas em determinados momentos do processo formativo, tendo em vista que se constituíram elementos que perpassaram a análise realizada na pesquisa.

ambientais? Ou se trata das relações estabelecidas (ou que deixamos de estabelecer) entre os seres? Esses elementos têm relação com o adoecimento dos trabalhadores da educação?

São vários os questionamentos que nos disparam o pensamento. Guattari (2012) afirma que a vida contemporânea se encontra imersa em uma crise decorrente de múltiplos fatores, em que se destacam as intensas transformações técnico-científicas que têm gerado fenômenos de desequilíbrios ecológicos e progressiva deterioração dos modos de vida humanos individuais e coletivos.

Não negamos as conquistas alcançadas, principalmente por meio dos avanços tecnológicos, que perpassam os âmbitos social, econômico, político, cultural. No entanto, é preciso reconhecer os diversos problemas que acompanham tais avanços, como o aumento das desigualdades sociais, degradação da natureza, colapso das relações humanas, para citar alguns.

Transformações, desequilíbrios e deteriorações intensificados a partir do século XV, com a consolidação de uma nova mentalidade no bojo da Era Moderna. Denise Najmanovich (2001) indica que a mentalidade moderna constitui-se em um conjunto de linhas difusas imbricadas por diversos modos de pensar e ser no mundo, que foi se consolidando ao longo de vários séculos por meio de uma rede “de ideias, conceitos, modos de abordagem, perspectivas intelectuais, estilos cognitivos, modalidades intelecto-ação e atitudes valorativas, sensíveis e perceptivas” (p. 11).

Racionalidade cartesiana e mecanizada, conhecimento absoluto, universal e objetivo (que exclui a subjetividade), matematização, primazia da ciência em detrimento dos saberes populares, visão dicotômica que separa corpo-mente e homem-natureza, são alguns dentre os vários aspectos que compõem o ideário da mentalidade moderna e que persistem até hoje, período denominado de Era Contemporânea ou Pós-modernidade, como consideram alguns teóricos.

Ao problematizar os modos de vida que temos vivenciado atualmente, evidenciamos a opressão colonial imposta pelo sistema de produção capitalista transmutado, ou regime colonial-capitalístico em sua versão contemporânea (financeirizada, neoliberal e globalitária) como nos apresenta Suely Rolnik (2018).

Segundo Ana Helena Amarante (2016) o trabalho é uma dimensão pela qual o capitalismo mais se reinventa através de seus artifícios de controle, pois reduz o trabalho à categoria de produto finalizado, isto é, restringe o processo de trabalho a resultados já pensados, formatados, limitando ao máximo as possibilidades que desvirtuem do que foi previamente definido.

E o exercício do magistério não escapa a essa constatação. É fato que a desvalorização do magistério, a violência, a ausência de recursos e precárias condições de trabalho, entre outras questões relacionadas à prática docente, tem sobrecarregado os trabalhadores da educação, limitando seu poder de agir (CLOT, 2006, 2010), desencadeando, inclusive, adoecimentos.

Contudo, segundo Rolnik (2018), a base da economia capitalista não se limita somente ao sequestro da força de trabalho, mas se ancora na apropriação da vida e sua potência de criação e transformação.

[...] a fonte da qual o regime extrai sua força não é mais apenas econômica, mas também intrínseca e indissociavelmente cultural e subjetiva - para não dizer ontológica -, o que lhe confere um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater (ROLNIK, 2018, p. 33).

O regime colonial-capitalístico tem moldado os nossos modos de ver, sentir, pensar, agir e operado através da propagação do ideário de consumo exacerbado, conseqüentemente conectado à intensificação da exploração da natureza e das relações humanas. Diante dessa situação, o que fazer? Estamos sem saída?

Guattari (2012) nos indica pistas ao dizer que a problemática é da ordem da produção de existência humana ante os novos contextos históricos, visto que

As relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a “natureza” tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas, mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista de indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto (GUATTARI, 2012, p. 23).

O autor afirma que não haverá verdadeira resposta à crise sem uma revolução, de ordem planetária, que envolva as dimensões política, social e cultural com a finalidade de repensar e reorientar os

objetivos da produção de bens materiais e imateriais; e nos convida a desenvolver o pensamento transversal a fim de se criar novos paradigmas, ou seja, outros modos de vida através da articulação ético-politicamente de três registros ecológicos – meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana.

Assim, dar vazão a essa lógica diferente seria enfocar a “existência em vias de, ao mesmo tempo, se constituir, se definir e se desterritorializar” (GUATTARI, 2012, p. 27-28), de tal modo que permitisse a ruptura com as totalizações e com a ordem natural como as coisas são/estão (como o regime colonial-capitalístico nos faz parecer tão natural), a fim de traçar outras formas existenciais que potencializem a vida.

Logo, a partir da perspectiva transversal, apresentada por Guattari (2012), é que entendemos ser necessário articular as dimensões ambiente-saúde-trabalho, na tentativa de nos implicarmos numa lógica diferente para pensar o processo de produção de saúde nos ambientes escolares, agindo como um catalizador de um processo de ressingularização, isto é, a reinvenção dos modos de vida, ou ainda, a invenção de novos modos relacionais.

Desse modo, nos colocamos a pensar saídas e possibilidades e, para isso, nos aliamos à Educação Ambiental, sob o fio condutor da dimensão da complexidade, como uma área de conhecimento privilegiada para a junção dos saberes, capaz de “contribuir para pensarmos como temos fabricado nossos modos de existência, se para a potência de afirmação da vida ou para o aniquilamento dela e dos múltiplos modos de nos relacionarmos entre nós, com a cultura e com a natureza” (CASTOR, 2014, p. 95).

Lógicas ligadas diretamente ao projeto epistemológico da sociedade ocidental moderna, historicamente disseminaram uma concepção de Educação Ambiental naturalista, conservacionista e utilitarista, tendo como objetivos o capital, o consumo, o progresso, às custas da aniquilação da vida.

Em contraposição a essa concepção hegemonicamente difundida em nossa sociedade atual, Tristão (2008) afirma que a rede de relações que compõem o conhecimento da Educação Ambiental se define pela confluência de diversos campos, dentre eles o das ciências naturais e o das ciências sociais.

Assim, a autora afirma que a base epistemológica da Educação Ambiental está ancorada em uma teia de articulações, em que a produção do conhecimento se dá em redes, numa articulação complexa e multirreferencial da qual participam sujeitos, objetos, teoria, prática, sistemas vivos e não vivos.

Do mesmo modo, nos articulamos à concepção de saúde definida por Georges Canguilhem (2009), que a apresenta como a possibilidade de criar outras normas de vida. Assim, pela linha de potencialização da vida, ou melhor, da produção de modos de vida potentes, buscamos percorrer outros caminhos, criando táticas, escapando por linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Amarante (2016) afirma que é necessário nos colocarmos em posição de resistência e insistir em outra noção de trabalho. A autora salienta que a resistência se dá pela criação de outras lógicas, pelas vias da experimentação descodificada, ou seja, que escape às lógicas estritamente regulamentadas, normatizadas.

Nesse sentido, tomamos como base pressupostos teóricos da Clínica da Atividade⁴ (CLOT, 2006), tendo em vista que se trata de uma perspectiva que concebe trabalho, não como sinônimo de emprego, mas enquanto atividade. Vejamos a definição de atividade dada por Clot (2006, p. 105):

Para mim, a atividade é contribuir para uma história que não é minha e criar entre as coisas uma relação que não foi construída. A atividade não é operação (gesto visível, detalhe etc.), mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz. [...]. A atividade é uma colisão de possíveis.

Além disso, segundo a perspectiva de Clínica da Atividade, o trabalho enquanto atividade exerce uma função psicológica específica na vida pessoal do trabalhador (CLOT, 2006). Deste modo, quando a atividade é impedida acaba por gerar sofrimento e, conseqüentemente, adoecimento.

⁴A Clínica da Atividade, concepção cunhada por Clot (2007), compõe As clínicas do Trabalho, que por sua vez, reúnem várias abordagens teóricas com um objetivo comum de estudar a relação entre trabalho e subjetividade, mas que se dividem por teorias com especificidades e particularidades conceituais, sendo elas: a Clínica da Atividade, a Psicossociologia, a Psicodinâmica do Trabalho e a Ergologia (AMADOR E FONSECA, 2011).

Podemos dizer que o adoecimento surge mediante “dificuldades que o organismo encontra para dar respostas às demandas que seu meio lhe impõe” (CAPONI, 2003, p. 57), o que pode vir a produzir padecimento, dor e sofrimento.

No entanto, para a Clínica da Atividade, o trabalho não se trata de algo individual, mas envolve a dimensão coletiva, que conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento dos processos subjetivos, extrapolando, portanto, a concepção de simples encontro de pessoas comumente relacionada ao sentido de coletivo.

Assim, as clínicas do trabalho associam a organização do trabalho aos processos de produção de subjetividade, ressaltam a atuação coletiva para criação de estratégias de intervenção e apostam no trabalhador enquanto principal agente de intervenção para alcançar mudanças necessárias frente às condições, relações sociais, divisão de tarefas e conteúdo do trabalho (BARROS E AMADOR, 2017).

Cabe aqui salientar que compreendemos coletivo não como o conjunto ou somatório de pessoas, mas como plano de coengedramento dos indivíduos e da sociedade, conforme indicam Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia (2016), ou seja, um plano que consiste num campo coletivo e relacional, por meio do qual ocorre a produção de subjetividades individuais ou coletivas.

Desse modo, pensamos ser possível repensar nossos modos de trabalho e reinventar outros, assim como acreditamos na potência do plano coletivo como possibilidade de resistência e com Deleuze (2013) concordamos haver a necessidade de também acreditar no mundo, na criação.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 2013, p. 222).

3 Contribuições para a discussão acerca de saúde no trabalho em educação

Um pouco de possível, senão eu sufoco...
(DELEUZE, 2013, p. 135).

Ao apostarmos na formação de professores, a pretensão foi a de que ela se constituísse um *espaçotempo* de diálogo acerca da relação trabalho-saúde-ambiente. Deste modo, o processo de urdimento da trama formativa se constituiu uma oportunidade para os profissionais da educação compartilharem suas experiências e saberes, como também para interagirem com linguagens artísticas, pensarem sobre seus processos de trabalho e comporem movimentos inventivos para a produção de saúde nos espaços educativos. Assim, os professores ocuparam seu lugar de autoria na pesquisa, e pelas redes de conversações foi possível

[...] colocar em comum o que pensamos ou que nos faz pensar, elaborar com outros o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos. [...] Necessitamos de uma língua para a conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós (LARROSA, 2017, p. 71).

As narrativas, emergidas pelas/nas/das redes de conversações, ganharam papel fundamental para o mapeamento do processo formativo, evidenciando as experiências, controvérsias, tensões, concordâncias, discordâncias, mostrando, assim, a importância de reafirmarmos o *espaçotempo* de formação como um dispositivo propício para, juntos, tecermos conversações com foco nas discussões acerca da relação trabalho-saúde-ambiente. Na narrativa abaixo, visualizamos essa questão:

- É muito importante estar aqui numa formação como esta, principalmente no momento atual, em que nossa categoria tem sido alvo de diversas forças neoconservadoras que estão desqualificando o trabalho dos professores, desqualificando a escola pública e as universidades públicas. Então nesses espaços é um momento de estarmos juntos, de nos unirmos e conhecermos as nossas realidades. Nós conhecemos os problemas da escola pública, são problemas históricos, mas também temos muito boas experiências, muitas possibilidades de projetos e atividades que podem ser realizadas. Às vezes a gente não consegue ver ou a gente vê e não consegue realizar. Então, eu entendo um momento de formação, e queria fazer esse convite a vocês, como um momento muito mais para compartilharmos essas boas experiências, esses desafios e essas possibilidades que existem nessas escolas que nós atuamos. Do que meramente ser um espaço para a pessoa, como no meu caso, falar para vocês o que eu penso [...] nós podemos fazer o movimento para ouvir o que cada um de vocês já sabe.

(narrativa extraída das conversações estabelecidas no terceiro encontro)

Essa narrativa mostra a importância da formação como espaço de resistência diante da realidade que temos vivenciado, de desvalorização do magistério e desmontes em vários âmbitos sociais (educação, saúde, meio ambiente, entre outros), e também a evidência como *espaçotempo* essencial para produção de conhecimento, compartilhamento de experiências e saberes, em que não cabe o saber hierarquizado, que se presume superior ao outro. Deste modo, concordamos que “há possibilidades formativas em todas as experiências que partilhamos [...] essas experiências contribuem de alguma maneira para produzir uma nova realidade, uma modificação em nós e no mundo” (DEBENETTI, FONSECA; GOTARDO, 2018, p. 72).

Assim, numa análise da processualidade e registro de alguns dos caminhos percorridos, não buscamos produzir receitas ou apontar causas, mas enfatizar a formação de professores como potente mecanismo que nos permite problematizar os modos de vida que vivenciamos (principalmente acerca da produção de saúde nos espaços de trabalho em educação), bem como criar táticas que potencializem nosso poder de agir, para que, assim, impeçam-nos de sufocar, padecer e assujeitar.

Ao longo do processo formativo foi possível evidenciar: a aposta na potência do coletivo para produção de saúde no trabalho em educação; o poder de agir frente à medicalização da vida⁵; as experimentações vivenciadas por meio de linguagens poéticas como elementos disparadores de pensamentos acerca do objeto da pesquisa; as propostas de intervenção nos espaços educativos desenvolvidas pelos próprios professores e as possibilidades de outras tramas formativas por meio do produto educativo (*e-book*) resultante do processo de pesquisa.

⁵ Freitas e Amarante (2015) definem o fenômeno, ao qual nomeiam de medicalização da existência ou medicalização da vida cotidiana, como o processo de patologização dos desafios e sofrimentos decorrentes das diversas experiências físicas e/ou emocionais inerentes à existência humana. Os referidos autores esclarecem, ainda, que a medicalização se trata de um fenômeno moderno que assume uma polissemia de sentidos.

Nesse imbricamento entre problematização e criação de táticas, percorremos o caminho da criação de possíveis pelas linhas da coletividade, da experimentação e da poética. Nos referimos à poética no sentido de tomá-la como “um caminhar por uma via para descobrir outras” (SATO, 2011, p. 7), e assim, tecer experimentações enquanto possibilidades disparadoras de pensamento acerca do modo convencional de se conceber formação de professores e de (re)pensar nossa existência.

A proposta de formação, para além dos encontros presenciais, contou com um espaço em que os professores, a partir da reflexão de seu próprio trabalho, puderam desenvolver projetos de intervenção na realidade vivenciada, de modo a contribuir com o coletivo da escola, compondo, assim, discussões acerca da relação ambiente-saúde-trabalho considerando o cotidiano escolar. Assim, os professores se dispuseram a olhar mais atentamente para seu cotidiano, além de envolver alguns de seus colegas de trabalho para, coletivamente, pensarem acerca das potencialidades e desafios vivenciados, bem como articular propostas de intervenção em sua própria realidade.

Portanto, problematizar os modos de vida que temos construído e que, conseqüentemente nos constituem, foi a linha que perpassou toda pesquisa. Nesse sentido, realizamos um diálogo tendo como foco a crise socioambiental que vivenciamos, além de articular a Educação Ambiental, saúde e trabalho como possibilidade para pensarmos como temos fabricado nossos modos de existência; também enfocamos a saúde como possibilidade de criação de outras normas de vida, discussão que se desenvolveu a partir de problematizações acerca de como temos patologizado a nossa existência pelas vias da medicalização.

Assumimos, ainda, que as discussões estabelecidas numa formação, ancorada pelas redes de conversações (CARVALHO, 2009), possibilitaram que os próprios professores, de posse de suas experiências envolvendo sua prática profissional e vivência cotidiana, pudessem discutir e analisar seus próprios processos de trabalho, e desse modo, mobilizar saberes e construir conhecimentos e, coletivamente, se articularem para criar táticas de enfrentamento aos adoecimentos.

É fato que o mal-estar está instalado. Aqui fazemos uma conexão com Rolnik (2018), quando fala que não devemos interpretar o mal-

estar como algo negativo que vem nos adoecer. Uma alternativa, segundo a autora, seria entendê-lo como algo que nos desestabiliza, mas que nos impulsiona a buscar outras possibilidades de se viver/existir, ideia que converge com o pensamento de Paul B. Preciado (2018, p.17):

A condição de resistência micropolítica é “sustentar o mal-estar” que gera nos processos de subjetivação a introdução de uma diferença, uma ruptura, uma mudança. É preciso reivindicar o mal-estar que tais rupturas supõem: resistir à tendência da subjetividade colonial-capitalística que, reduzida ao sujeito, interpreta o mal-estar como ameaça de desagregação e o transforma em angústia, em sintoma que deve ser diagnosticado de acordo com um manual de doenças mentais, tratado com medicamento e, finalmente, soterrado em favor da reprodução da norma.

Segundo Rolnik (2018) a conversão do mal-estar em angústia e sua consequente patologização reitera e naturaliza a redução da complexidade dos processos de subjetivação ao sujeito, cancelando de modo violento as possibilidades de criação transfiguradora.

Assim, recorreremos à possibilidade de pensar transversalmente em articulação ético-estético-política envolvendo as três ecologias (meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana), apresentadas por Guattari (2012), como alternativa para buscar outros modos de vida, tendo em vista que somos perpassados pelas múltiplas linhas de formas e forças, que coengendradas ao sistema colonial-capitalístico em sua versão financeirizada, neoliberal e globalitária (ROLNIK, 2018), impedem nossa potência de vida.

Nesse contexto, as discussões se deram de modo a articular a dimensões - Educação Ambiental, saúde e trabalho em educação. A Educação Ambiental complexa que “reconhece a complexidade do mundo na constante tentativa de religar, de associar o que esteve disjunto” (TRISTÃO, 2008, p. 96), nos permitiu perceber o quanto nos concebemos apartados da natureza por estarmos impregnados de uma lógica reducionista:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso, [...] fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, p. 2019, 16/17).

Ao trazermos a concepção de saúde para a discussão, recorremos a Canguilhem (2009), que a define como possibilidades de construção de outras normas de vida, problematizamos a concepção de saúde fragmentada e individualizada que corrobora para a patologização de aspectos da existência humana.

Ao tecer essas discussões, fomos percebendo a importância de nos enredarmos pelas análises dos processos de trabalho que nos permitiu evidenciar as dificuldades e os impedimentos do poder de agir dos trabalhadores (CLOT, 2007, 2010). Tudo isso nos impulsionou a pensar “um pouco de possível” para não nos sufocarmos, como nos disse Deleuze (2013). A vida não é linear, tampouco previsível. Exigir previsibilidade da vida é deixar-se em estado latente de desassossego e angústia.

Em se tratando da produção de saúde no trabalho em educação, pensamos a saúde numa perspectiva afirmativa enquanto possibilidade de criação de normas de vida e um potente dispositivo que nos permite pensar e buscar táticas, ou seja, trilhar possíveis. Nunca é demais lembrar que na pesquisa falamos de vida, de modos de vida, e também de produção de existência.

Assim, pensar o adoecimento e o sofrimento para além de uma representação ideal de mundo e da vida em que eles inexistam, importante seria pensá-los como algo inerente à vida, que necessitam ser compreendidos, mas que não podem anular nossa potência de agir em busca de saídas. O fato é que estamos lidando cada vez mais com subjetividades adoecidas:

O esgotamento dos recursos naturais provavelmente está muito menos avançado do que o esgotamento dos recursos subjetivos, dos recursos vitais que atinge nossos contemporâneos. Se nos satisfazemos tanto em detalhar a devastação do ambiente, é também para cobrir a assustadora ruína das subjetividades. Cada maré negra, cada planície estéril, cada extinção de espécies é uma imagem das almas em farrapos, um reflexo de nossa ausência de mundo, de nossa importância para habitá-lo. (COMITÊ DO INVISÍVEL, 2016, p. 37-38).

Caberia, portanto, pensar que o que está em jogo é o modo como vamos viver neste planeta daqui em diante (GUATTARI, 2012), perante a todo esse mal-estar que o sistema colonial-capitalístico instaura em tempos atuais, e cada vez mais tem aceleradamente criado outros mal-estares, como nos mostra Krenak (2019, p. 20):

Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles inventam kits superinteressantes para nos manter nesse local, alienados de tudo, e se possível tomando muito remédio. Porque, afinal, é preciso fazer alguma coisa com o que sobra do lixo que produzem, e eles vão fazer remédio e um monte de parafernália para nos entreter.

Desafios, impedimentos, coletividade, experimentações, adoecimentos, possibilidades, táticas, foram elementos que coengendrados, compuseram este texto e também todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. A luta não cessa e a necessidade de se reorganizar, deslocar o pensamento e criar outras normas de trabalho e de vida também não. Resumindo, talvez seja isso: buscar saídas para o adoecimento e o sofrimento, ao contrário de querer que eles não existam; colocar-nos em movimento para mudança, ao invés de paralisar e aceitar que a “vida como ela é”, afinal, acreditamos com Guimarães Rosa que “viver é um rasgar-se e remendar-se” (1979, p. 76), um processo de urdidura sem fim.

As dificuldades, sobrecargas e impedimentos com os quais os professores se defrontam a cada dia são legítimos, demandando um exercício contínuo para se libertar dos modos usuais de pensar, falar e realizar as suas atividades laborais.

Talvez uma pista fosse se atentar às composições potentes que também coexistem no complexo plano de imanência do mundo educativo. Mais do que se atentar, é preciso se enveredar pelas análises coletivas dos processos de trabalho, e em se tratando da discussão acerca da produção de saúde no trabalho em educação, evidenciar a necessidade da articulação coletiva para escapar de modos de vida adoecedores, e apostar na criação de dispositivos que potencializem um trabalho inventivo, e ainda, considerar que as situações conflituosas e problemáticas vivenciadas cotidianamente no trabalho docente não podem ser vistas somente como causadoras de adoecimentos, mas toma-las como “possibilidades de se opor à servidão, à obediência e à impotência para criar outros modos de vida/trabalho” (RONCHI-FILHO, 2013, p.23).

Desse modo, finalizamos esta escrita, mas sem a pretensão de dar como encerradas as discussões. Salientamos que não buscamos evidenciar resultados, contradições ou atuar de modo prescritivo, mas a tecer as experiências que se deram em composição com outros corpos. Procuramos também nos lançar ao território que é

atravessado por coexistentes formas e forças em constante mutação, na intenção de capturar as narrativas, os enunciados, as inventividades, as imprevisibilidades, tensionando as questões macro e micropolíticas nos *espaçostempos* de formação, acerca da relação trabalho-saúde-ambiente nos cotidianos escolares.

Desejamos que as discussões aqui tecidas possam enredar outras tramas formativas repletas de encontros, conversações e coletividade. Portanto, só nos resta cogitar, desejar que esta escrita transite e componha outras experiências, emanem intensidades vibrantes, como as que experenciamos nos encontros de formação, e desse modo, contribuir para a potência de agir dos trabalhadores da educação, como possibilidade de criar outros fios de vida docente.

REFERÊNCIAS

- AMADOR, Fernanda Spanier; FONSECA, Tania Maria G. Atividade: o trabalho sob o signo do inacabamento. In: IROSEMBERG, D. S.; RONCHI-FILHO, R.; BARROS, M. E. B. (orgs). **Trabalho Docente e Poder de Agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, 2011.
- AMARANTE, Ana Helena As coisas não têm paz: sobre trabalho e acontecimento. In: AMADOR, F. S.; BARROS, M. E. B.; FONSECA, T. M. G. **Clínicas do Trabalho e paradigma estético**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2016, p. 33-46.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros; AMADOR, Fernanda Spanier. **Clínicas do trabalho: abordagens e contribuições da análise institucional ao problema clínico do trabalho**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n. 26, v. 3, p. 55-69, set/dez 2017.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6ª ed./ 2ª impressão. Ed Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CAPONI, Sandra. A saúde como abertura ao risco. In: **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões e tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Brasília, DF: CNPq, 2009.
- _____. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et alii, 2011.

_____. A formação de professores como redes de conversações: por um devir-docência. In: OLIVEIRA, I.B; REIS, G. (Orgs). **Pesquisas com formação de professorxs**: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017. P. 63 - 82.

_____. **Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, São Paulo. V. 21(1), p. 47-62. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

CASTOR, K. G. **Gira Mundos**: a Educação Ambiental no mito e o mito na Educação Ambiental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, vol. 9, n. 2, pp. 99-107, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008>. Acesso: 12jun. 2020.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fractum, 2010.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos**: crise e insurreição. Ed. Antipáticas, São Paulo: n-1 edições, 2016, p. 37-38. In: ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DEBENETTI, Carmen; FONSECA, Danusa; GOTARDO, Suzana Maria. Entrada Formação. In: **Caderno de formação**: saúde no trabalho em educação (Org.) Cristina Mara Bonaldi, Cristiane Bremerkamp Cruz, José Agostinho Correia Junior; coord: Liliane GraçaSantana, Maria AngelaPizzani Cruz. São Paulo: Fundacentro, 2018. 129. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/biblioteca/biblioteca-digital/publicacao/detalhe/2018/11/caderno-de-formacao-saude-no-trabalho-em-educacao>>. Acesso em: 10jun. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3ª ed, Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, F. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. 2ª ed. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2, v. 3. 2ª ed. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FREITAS, Fernando; AMARANTE, Paulo. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt.

KASTRUP, Virginia O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 32-51

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. O coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. In: AMADOR, F. S; BARROS, M. E. B.; FONSECA, T. M. G. **Clínicas do Trabalho e paradigma estético**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2016, p. 95-112.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul./dez., 2011, p. 04-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Tradução: Cristina Antunes/João Wanderley Geraldi.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 17-31.

PRATES, Maria Riziane C. **A força revolucionária das experimentações: políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES, 2016. 220p.

PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo lapiel. Um prólogo para Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RONCHI-FILHO, Jair. **Cartografando fazeres em um centro de educação infantil**: experimentações com uma comunidade ampliada de pesquisa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES - 170f.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**: terceiras estórias. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SATO, Michèle (org). **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RiMa Editoras, FAPEMAT, 2011.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na formação de professores**: redes de saberes. 2ª edição. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, CIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Érica Renata Vilela de Moraes
Dilza Côco

1 Introdução

A institucionalização da Lei 10.639/03 que trata das relações étnico raciais no ensino, marca avanços em termos legais relacionadas as diretrizes para o currículo da educação nacional. Ao inserir a temática História e Cultura Afro-brasileira na pauta das demandas pedagógicas obrigatórias das escolas da educação básica, os legisladores oficializaram e materializaram anseios e necessidades sociais, especialmente, de grupos envolvidos com o movimento negro. Essa legislação além de representar uma conquista, convoca os profissionais e as instituições de educação a desenvolverem ações de valorização da diversidade e reconhecimento de contribuições de diferentes povos e culturas na formação da sociedade brasileira.

Contudo, é importante realçar que, entre determinações legais e a efetivação de práticas sociais na área de educação, ocorre um processo de tradução e ao mesmo tempo de criação. Em uma entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball explica que os textos legais são de natureza escrita e devem ser transformados em práticas. Assim, é preciso reconhecer que ocorre uma alternância entre modalidades. Desse modo, os sujeitos e/ou grupos que colocam em prática as políticas públicas, no caso em questão, sobre a História e a Cultura Afro-brasileira no currículo educacional, precisam

[...]converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios –

acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A partir desse entendimento de tradução e criação que envolve as diretrizes legais nesse artigo, apresentamos análises e reflexões sobre uma experiência educativa com a temática História e Cultura Afro-brasileira no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa experiência foi foco de investigação de pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória. Essa pesquisa buscou compreender o modo de organização do trabalho pedagógico de uma escola pública e suas relações com o potencial educativo da cidade de Vitória-ES.

Assim, nesse texto temos a intenção de explorar a temática afro-brasileira e suas relações com os estudos vinculados a educação na cidade. Destacamos que embora a pesquisa tenha abordado vários espaços da cidade de Vitória-ES que se constituem como reveladores de memória da cultura afro brasileira, nesse artigo tratamos especificamente de um lugar representativo, denominado de Museu Capixaba do Negro Verônica da Pas - Mucane. Entendemos que esse e os demais lugares abordados na investigação podem ser explorados por meio de roteiro educativo e mediações que estimulem a apropriação de conhecimentos relacionados a contribuições do povo negro para a sociedade capixaba.

Para atender esse objetivo, estruturamos o texto em quatro partes, incluindo essa introdução e as considerações finais. Na segunda sessão desenvolvemos discussões teóricas de fundamentos sobre educação na cidade, de forma a evidenciar o seu potencial educativo sobre a temática Afro-brasileira. Em seguida apresentamos uma ação educativa como possibilidades de diálogos sobre a temática Afro-brasileira no contexto das relações entre escola, museu e a cidade de Vitória. Na quarta sessão sinalizamos algumas considerações oriundas da experiência educativa desenvolvida no contexto do Mucane.

Essa organização foi pensada com a intenção de compartilhar as experiências acompanhadas e desenvolvidas na pesquisa com possíveis interessados na temática, bem como evidenciar uma possibilidade criativa de práticas educativas no campo das relações étnico raciais na EJA. Espera-se que esse compartilhamento estimule

outras iniciativas pedagógicas que coloque em diálogo aspectos da história, da cultura, da educação e da cidade.

2 Educação na cidade e a temática afro-brasileira: pressupostos teóricos metodológicos

No contexto da formação da cidade são várias as estruturas permanentes, tais como: monumentos, arquitetura, festas, que nas suas funções materiais de constituição, integram elementos, partes e aspectos, que na maioria das vezes, são pouco conhecidos pelos cidadãos, pela ausência de condições de acesso a esses conhecimentos. O exercício de interpretar as concepções que há nas representações da cidade, constituem prelúdio para a aprendizagem. Isso porque, as representações da cidade são espaços de conflitos e disputas, composto por diferentes atores sociais que, estão trabalhando no mesmo espaço, porém, tem formas diferentes de agir sobre a cidade ou de interpretá-la.

De acordo com Lefebvre (2001, p. 68) “a cidade emite e recebe mensagens” que nem sempre são compreendidas. O autor entende o espaço como produto socialmente produzido e que, ao mesmo tempo, intervêm em novas produções sobre si próprio e no modo como o homem se relaciona com esse produto e esse espaço. Afirma ainda que a realidade urbana é constituída num processo dialético, que envolve a cidade e as contradições do processo de industrialização, da negação e da ampliação da mesma para toda a sociedade. Sob essa perspectiva, o urbano nos permite compreender certos aspectos da cidade que passaram despercebidos por muito tempo, como por exemplo: o espaço como lugar de encontro, de reunião, de formação; a monumentalidade; a centralidade e outros.

O autor apresenta vários conceitos sobre cidade, e em um deles a cidade é percebida como uma obra, no sentido de obra de arte. Partindo desse pressuposto, a cidade deve ser estudada sob duplo aspecto: monumentos, enquanto estrutura física, e o tempo que esses simbolizam para os cidadãos e para os cidadãos. Nesse viés, interpretar a cidade como obra consiste em que todos os elementos intervêm na narrativa e que, o olhar não é natural, pois esses elementos são culturalmente aprendidos.

Em grande parte dos centros urbanos, existem lugares que perderam seu sentido, como é caso de algumas festas que deixaram de existir ou, na dinâmica das relações da cidade, receberam novos sentidos. Há também, imagens, monumentos que se tornaram ícones da cidade. Inicialmente, esse cenário fomenta a pensar sobre o(s) motivo(s) que incidiram sobre essas manifestações culturais, históricas e estéticas, que evidenciadas ou não, constituem elementos que integram o presente.

De um ponto de vista antropológico Canevacci (1993, p. 20) sustenta que “só é possível compreender a cidade fixando-se outros panoramas que a excluem do horizonte”, ou seja, é preciso olhar para a obra e ser olhado por ela e, nesse duplo olhar, produzir a estranheza diante do que parece familiar. Então, para entendê-la é preciso estudá-la em seus diversos aspectos produtivos, de valores, de comportamento, pela maneira de falar, de estabelecer relação com a cidade, com o corpo, com a identidade e com a cultura, entre outros.

Na qualidade dialógica da comunicação urbana, cabe tentar compreender os discursos soterrados presentes nas obras, bem como, observar como a cidade se comunica com os seus edifícios, ruas, tráfegos, além dos ritmos de comportamento e de controle espaço-temporal que compõem o tecido urbano. Daí a importância de conceituar a cidade de forma a evidenciar o seu potencial educativo.

Dentre essas ações está a educação que, sendo especificidade humana, é um ato de intervenção na realidade. Diante disso, destacamos a necessidade de estabelecer a escola como espaço educativo nas dimensões da cidade, primeiramente, reafirmando que a educação não se restringe aos espaços e tempos escolares, mas que se caracteriza também por constituir em uma relação íntima com a vida em sociedade; em segundo, porque sendo a cidade fruto de uma realidade complexa, resultante de diversas relações econômicas e socioculturais, que se alteram de acordo com o tempo, espaço e segundo as necessidades de seus agentes e funções, ela, na sua materialização pode se configurar excludente e opressora. Sobre esse processo de exclusão, Forde (2016) explica que a temática afro pode ser exemplificada, pois para ganhar espaço no currículo escolar do Espírito Santo foi preciso muitas lutas, tensões e embates de vários grupos do movimento negro.

Nesse contexto temático, coloca-se então, o desafio de articular a escola e a cidade e, via processo educativo, criar mecanismos para promover os espaços da cidade com potencial educativo para abordar a temática afro. Essa articulação deve ser mediada pelo diálogo buscando envolver toda comunidade no processo de tomada de decisão e compartilhando interesses e necessidades. De acordo com Gadotti (2006), a cidade que educa é aquela que dispõe dos meios e recursos necessários para que os cidadãos participem ativamente da vida em sociedade, atuando como agentes sociais e conferindo o direito à cidade e o dever de transformá-la, mediante participação e interesse da comunidade.

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, estilo, o gosto de certa época. A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE,1993, p. 13).

Freire (1993) argumenta que o ser histórico e cultural que somos não pode ser explicado pela consciência de ser, e estar sendo, como se essa pudesse tomar o lugar do constituído socialmente. Ou seja, ter consciência não deve se resumir em simples explicação das transformações ocorridas no mundo ou nas cidades. Como seres historicamente e socialmente constituídos, cabe o reconhecimento de que somos condicionados e nos entregarmos à experiência de ensinar e aprender para superar os limites desse próprio condicionamento.

Nesse sentido, acertamos em afirmar que as proposições empreendidas por Paulo Freire, Máximo Canevacci e por Henri Lefebvre dialogam quando propõem compreender a produção da existência humana e a sociedade urbana, como sendo um processo dialético e contraditório. As condições dessas relações, bem como da forma de atuar e viver, constituem parâmetros para interpretar e compreender o homem e a cidade e, conseqüentemente, o seu acesso à cultura e ao conhecimento, tornam-se fundamentais para superação das ideologias discriminatórias e de dominação.

Os discursos não se desenvolvem de forma neutra, pelo contrário, dentro deles se manifesta o conflito, frequentemente implícito e

subjetivo. Compreender e interpretar tais discursos, implica transitar pelos cenários, incorporar as diferenças e olhar para o contexto histórico e atual, a fim de decifrar nas mensagens, os sentidos e os fundamentos que compõem o enredo.

Sendo as cidades uma invenção humana e que enquanto faz isso o homem também se constitui, não teria outra forma de interpretar esse processo se não for pela compreensão crítica da História, tendo em vista, a superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião sem um posicionamento crítico e consciente da realidade (FREIRE, 1993). Além disso, os históricos da vida de homens e mulheres revelam que a ação não é somente histórica, é também, condicionada historicamente. Enfim, enquanto produzimos a vida fazemos e somos refeitos pela história.

Portanto, com base nos autores supracitados atentamos para um olhar que vá além de uma simples contemplação da história, dos fatos, dos conhecimentos, da memória e da vida do negro. Na verdade, trata-se de provocar um olhar vivo entre o espaço do corpo e o espaço das ruas, de forma que as tensões e o vivido se transformem em objetivo do corpo coletivo. Sobre esse olhar, ressaltamos e consideramos que é coisa que deve ser aprendido, assim como, a cidade deve ser concebida como lugar de produção de conhecimento. A relevância desse ponto se justifica, uma vez que, os processos históricos repercutiram na afetividade daqueles que se puseram a imaginar a vida dos negros, bem como, a sua cultura, lutas e resistência, saberes e crenças (FRESHSE, 2011).

Na mesma direção, Gomes (2002) chama atenção para a dificuldade em construir uma identidade negra, convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Resultante dessas formas de apropriação, criou-se no imaginário de muitos brasileiros que os negros eram docilizados e que não lutaram pela liberdade de seus corpos e de sua cultura. Subtraídos dos livros didáticos e da educação escolar, pouco conhecemos a respeito das revoltas organizadas pelos quilombos e, do pouco que sabemos, não sabemos a localização geográfica delas, não conhecemos ou nunca ouvimos falar das revoltas que ocorreram em outros estados, das fugas e das lutas. O fato é que esse sintoma de negação mostra como a nossa história é contata, registrada e apropriada e, assim, percebida nos espaços da “cidade”.

No espaço da cidade, onde esses atores estão inseridos, a sua história, seus patrimônios, seus monumentos, emergem as inquietações trazidas ao cotidiano pela consequência do interacionismo simbólico, asseverando que os sujeitos, a coletividade e a cidade são arquitetadas e transformadas constantemente, impactando nos espaços de não lugares, ausentes de significado. Diante desse quadro é importante observar que as relações são produzidas socialmente no tempo e no espaço, por meio das interações humanas, do e no espaço. Por meio desse processo de produção da existência humana, os fatos, as histórias, as memórias, o não lugar, as ausências, o silêncio, as desigualdades e o imaginário, constituem elementos que atravessam a vida e as ações do negro.

Colocando em foco a participação do negro na sociedade, sendo concebida socialmente, alguns registros e discursos, frutos das condições dessas relações, orientam interpretações, muitas vezes reduzidas e discriminatórias. A base fundante da concepção materialista histórica e dialética, explica a formação de ideias a partir da práxis material, chegando à transformação da realidade. Por serem produtos, a consciência e as ideias são partícipes do processo que os produziu e, portanto, trazem em si marcas do conflito, das disputas, da correlação de forças políticas, das diferentes concepções que, se encontram presentes no modo de produção e reprodução da vida (MARTINS, 2008). Nessas relações, podemos concluir que não há neutralidade, pois são afetadas pelas relações sociais. Diante disso, Gomes (2002, p. 42) observa que, “as desigualdades construídas socialmente passam a ser consideradas como características próprias do negro, um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica, passa a ser visto através dos mais variados estereótipos”.

Assim, entendemos que abordar a respeito da condição do negro através do tempo retratado nos espaços da cidade, promove o encontro e o reforço ao que, com sua essência e própria experiência, consolidaram a construção das cidades e da vida do povo brasileiro. Não basta, simplesmente reconhecer a presença do negro na história, uma vez que, não é possível ignorar o flagrante contraste entre a presença desse povo e a construção do país.

Abordar a memória dos negros na cidade, implica considerar as suas manifestações culturais e religiosas, a história das lutas, em

circunstâncias de domínios, assim como, a contextualização desse estudo e dessas discussões com os movimentos dos afrodescendentes. São muitos elementos e fontes que firmam a identidade do negro como ser humano que carrega uma história, uma cultura e uma vida. Ainda, em muitos espaços a representação do negro é determinada por elementos e instrumentos, quase sempre condicionados ao contexto de escravidão. Desse ponto de vista, o imaginário que se produziu coloca o negro de forma pejorativa, com maravilhosa destreza de mão de obra, subjugados pelo poder capitalista. Esse é um imaginário que não remete a uma compreensão da realidade concreta e da representação do negro, e sim, opera por um pensamento manipulado (LEFEBVRE, 2001).

As reflexões acima, servem como base para fundamentar práticas de ensino e conhecimento e firmam o nosso compromisso com a humanização. Também, insere no contexto de pensar a cidade como construto humano, portanto, um espaço que testemunha os saberes, mas também, a ignorância, medida as vezes, por certa neutralidade e relatividade.

A partir da interpretação do espaço urbano somos provocados a refletir em espaços e monumentos da cidade, que podem ser referências simbólicas, culturais e imaginadas sobre a trajetória e memória do negro. Tal esforço inclui ações problematizadoras, com propósito de tornar público a representação da cultura e da população negra, parte da formação étnica da cidade. Assim, privilegiamos nesse texto discussões sobre o caráter pedagógico dos espaços de museu, bem como, a potencialidade de parcerias entre museu e escolas para ações educativas e que, conseqüentemente, essa característica viabiliza um trabalho de ensino que efetivamente combate à discriminação étnico-racial.

3 Escola, museu e cidade: possibilidades de diálogos sobre a temática afro-brasileira na EJA

Para elaborar a ação educativa que defendemos neste artigo, partimos de uma experiência educativa realizada por uma escola municipal de EJA de Vitória. Nessa escola, a temática afro-brasileira está integrada ao currículo da unidade e fomenta atividades regulares, coletivas e diferentes ações educativas.

Dentre essas ações podemos situar uma experiência desenvolvida em parceria com o museu Capixaba do Negro Verônica da Pas – Mucane, para que os estudantes pudessem conhecer a mostra “Torções”, do artista Luciano Feijão. A exposição “Torções” propôs atualizar as trajetórias, perspectivas e imaginários acerca das representações de mulheres e homens negros, tendo a arte contemporânea como instrumento de diálogo para a valorização das identidades e diversidade cultural Espírito-santense e brasileira (RAMOS, 2014). Além disso, o caráter educativo da exposição, vem reforçar o compromisso público por uma cidade mais humana, generosa e múltipla.

No que concerne ao conteúdo da exposição “Torções”, bem como, as ações para o desenvolvimento de conhecimentos envolvendo a temática Afro-brasileira no Mucane, a mostra se apresentou como uma das possibilidades de intervenção educativa no espaço do Mucane. As ações educativas promovidas pela exposição como visitação, mediação educativa, oficinas com os visitantes e com os professores, apresentavam possibilidades de articulação com a proposta da escola, seus objetivos, conteúdos, metodologias e necessidades.

No contexto do Mucane a mostra se estabeleceu como espaço de diálogo que teve por finalidade a ressignificação da história do negro no Brasil. No entanto, Matos (2013) defende que o trabalho educativo do museu não fique limitado às ações realizadas dentro do museu. Essas considerações nos impulsionam a pensarmos o museu enquanto espaço de diálogo, que tem por finalidade uma transformação contínua, com ações que possam extrapolar o espaço do museu e intensificar a relação com a sociedade, o espaço, a produção intelectual e os bens culturais produzidos pela humanidade.

A partir das considerações da autora e das experiências vivenciadas no contexto da escola de EJA e do Museu Mucane, buscamos construir uma ação educativa, que sinaliza possibilidades de articulação entre o trabalho realizado na escola e no Museu Capixaba do Negro Verônica da Pas - Mucane, enquanto espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações educativas que viabilizam novas experiências e produção de conhecimento. Porém antes de apresentarmos a nossa ação educativa, consideramos

importante explicitar alguns princípios que orientam esse tipo de trabalho.

Partimos da compreensão que um museu não se resume apenas como um espaço de preservação e guarda de memórias, bens e artefatos históricos. Entendemos esse espaço como um lugar de fortalecimento de laços sociais, de construção de um sentido de comunidade e de pertencimento à história. Nessa direção, o Instituto Brasileiro de Museus (2012) defende que, numa sociedade marcada pela desconstrução de tempo e espaço, os museus assumem um papel estratégico e desafiador, constituindo um espaço privilegiado que provem perspectivas de futuro.

Essa percepção concebe o museu como uma instituição ativa, com potencial para traduzir e testemunhar os anseios da população pelo plano da experiência, da história, das lutas, das afirmações, enfim, da produção humana. Partindo desse pressuposto, o museu na cidade se dispõe a analisar e reinterpretar as condições de vida de diferentes parcelas da população, abrindo margens para responder e dialogar com situações, que cercam o contexto das cidades, tais como, práticas ambientais responsáveis, direitos humanos, respeito a diversidade e tantos outros.

Matos (2013) destaca que o trabalho educativo envolvendo escola e museu, seria mais produtivo se iniciasse na escola, depois no museu e prosseguisse na unidade escolar. Argumenta que a parceria entre escola e museu, sustenta ações de formação educacional mais completa. Logo, a compreensão do museu enquanto espaço educativo da cidade se dá a partir de um trabalho formativo e processual (escola-museu-escola-outros espaços da cidade). Nessa perspectiva, Matos (2013) destaca alguns pontos que podem orientar a realização de visitas a espaços de museus:

[...] (1) deveria se iniciar na escola a partir de discussões sobre o que é museu, para que serve um museu, (2) analisar a partir de que discurso a exposição é apresentada ao visitante, atentando para a narrativa construída pela seleção das peças; (3) retornar para a escola, finalizando a visita com o debate acerca da escolha do discurso e dos objetos expostos, problematizando a visita (MATOS, 2013, p. 62).

Considerando os aspectos metodológicos traçados, a autora nos evoca a refletir em ações que extrapolem os espaços dos museus e os muros escolares, percebendo a potencialidade de estabelecer diálogo

com outros espaços e conhecimentos. Desse modo, a nossa proposta de análise e interpretação tem como característica estabelecer diálogo com o conteúdo do próprio Mucane, seja pela, sua dimensão histórica, social e/ou política (1º momento); com o conteúdo das atividades realizadas no ou por meio do Mucane (2º momento) e com o conteúdo de outros espaços (3º momento) que não contemplamos nesse texto, mas que está presente na dissertação de Moraes (2019).

3.1 O Mucane como espaço educativo e as relações com a escola: experiências e ações didáticas

Partimos da compreensão de que conhecer um espaço da cidade em uma perspectiva educativa, formativa, supera relações imediatas de visitação. Assim,   importante contemplar momentos de estudos e debates sobre o movimento histórico de constitui o desse espaço. Nessa perspectiva   possível compreender o Mucane como espaço da cidade que sintetiza lutas sociais e coletivas, que revela o trabalho de pessoas engajadas politicamente e alimenta o fluxo contínuo de outras a o es. Desse modo, o espaço   visto como produ o humana que está em constante movimento de constitui o.

Para superar rela oes superficiais com o espaço, compreendemos que o trabalho educativo desenvolvido pela escola pode ser iniciado pela abordagem de conhecimentos sobre a dimensão histórica do museu. Nesse primeiro momento da proposta que pode ser realizado no espaço escolar, inclui atividades provocativas e sistematizadas pelo professor. Essas atividades têm como objetivo levantar questões acerca do que será vivenciado no museu, bem como, do conhecimento prévio que os estudantes possuem a respeito do espaço a ser visitado. Como parte essencial desse momento, destacamos a possibilidade de estabelecer diálogo com o cont eudo do próprio espaço do museu. Nesse sentido, algumas questões podem ser disparadoras e favorecer a busca por outras fontes de conhecimentos, tais como: Como foi criado o Mucane? Quem idealizou esse espaço? Qual/quais o(s) seu(s) objetivo(s)? O que cont m esse museu? Qual a sua importância para a cidade e para a sociedade capixaba? Questões como essas instigam a busca por outros textos e informaçoes e enriquecem as situa oes de ensino e de acesso a conhecimentos.

No segundo momento da visita ao museu, sugerimos a retomada das questões colocadas na escola, com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos, buscando alcançar os objetivos da ação educativa em diálogo com o conteúdo das atividades promovidas pelo espaço do museu. Essa intervenção educativa é um movimento que poderia ser realizado a partir de outras atividades do museu, como as obras do acervo. No âmbito do nosso estudo, as sugestões que apresentamos privilegiam diálogos a partir da visita a exposição “Torções” e das experiências vivenciadas no momento de formação dedicado aos professores, promovido pelo artista da exposição. O fato da proposta educativa da exposição “Torções” contemplar os momentos de formação com os professores, ampliou as possibilidades de conhecimento a respeito do processo de trabalho do artista e dos conceitos que permearam as obras. Esses, são alguns aspectos que poderiam ser considerados na preparação da visita, a qual seria orientada de modo a analisar o discurso, a narrativa da exposição, assim como, quais foram as motivações para criação das obras e do tema? Quais as referências do artista? Qual a relação do artista com o tema da exposição? Como se deu o processo de produção das obras e quais os materiais utilizados? Assim, propomos que as experiências vivenciadas no decorrer desse momento, sejam continuadas ao retornar para o espaço escolar.

No terceiro momento da proposta, sugerimos a realização de atividades de desdobramento, recorrendo as experiências, as percepções e apropriações desenvolvidas ao longo dos momentos anteriores, de modo a promover nos estudantes a vontade de desenvolver investigações e ações relacionadas a temática das exposições, dos artistas ou da própria dimensão histórica do museu ou com outros espaços da cidade.

Defendemos que a educação na cidade necessita de atentar para alguns aspectos, como a compreensão do espaço em seu movimento histórico de constituição. Desse modo, discutiremos a seguir a respeito do processo de criação e institucionalização do Mucane. A luz da orientação teórico-metodológica que norteia essa investigação, apresentaremos elementos que propiciem a leitura e a interpretação desse espaço como síntese de lutas e resistências, mas também como um espaço vivo que cultiva a cultura afro.

3.1.1 Diálogos com conteúdo do próprio espaço do Mucane

O Mucane nasceu com a proposta de ser um lugar para [re]pensar o negro na sociedade, especialmente, o negro em terras Capixabas. Barbosa (2015) apresenta evidências históricas, sociais e políticas da construção desse espaço, permeado por conflitos e contradições - que convergem a constituição de um lugar de memórias negras, de construção de identidades e pertencimento. Nesse sentido, enquanto espaço representativo da cultura negra capixaba e brasileira, suas ações devem englobar diversos elementos que perpassam a vida, a constituição do negro e a do próprio espaço do Mucane.

O prédio é um dos remanescentes da arquitetura de estilo eclética, presente nas construções do início do século XX. O museu está localizado num prédio histórico que guarda marcas do processo de modernização da Cidade de Vitória, ocorrido entre os fins do século XIX e a década de 1950, nos quais foram desenvolvidos os principais projetos urbanísticos para a cidade de Vitória (KLUG, 2009). Dentre as edificações que marcaram a ocupação das áreas reurbanizadas somente algumas foram preservadas, sendo que, uma delas é o prédio onde está localizado o Museu Capixaba do Negro Verônica da Pas, situado na Avenida República, nº119/121, no Centro de Vitória, nas proximidades do Parque Moscoso.

Figura 01 - Fachada do início do século XX



Fonte: SEDEC/GPU/CRU

Em termos de atos legais, o museu foi criado em 13 de maio de 1993, na gestão do então Governador do Estado Albuíno Azeredo (1990-1994), primeiro governador negro do Brasil, por meio do

Decreto Lei nº 3.527, publicado na mesma data (BARBOSA, 2015). Foi idealizado pela médica Psiquiatra, professora da Universidade Federal do Espírito do Santo (UFES) e militante do movimento negro capixaba, Maria Verônica da Pas, com a proposta de ser um lugar para repensar o negro na sociedade (BARBOSA, 2015).

A proposta inicial, consistia em fundar o museu do negro na igreja do Rosário, semelhante como ocorreu na igreja do Rosário, na cidade do Rio de Janeiro, assim, nos contou a segunda gestora do Mucane, no período do ano de 1998 a 2003, a professora Edileuza Penha de Souza⁶. A ex-coordenadora do museu relatou que, engajada em criar um museu do negro no ES, a professora Maria Verônica da Pas percebeu a igreja como espaço potencial para se tornar um museu do negro do ES, especialmente, pela dimensão histórica da igreja. Na época a igreja estava fechada há 50 anos, precisando urgentemente de passar por uma reforma. Então, a professora Verônica reuniu um grupo de professores da UFES, militantes da comunidade negra, para então, articular as ações junto ao então Governador do Estado Albuíno Azeredo (1990-1994). A indicação do espaço da igreja não foi aceita e o governo do Estado autorizou a cessão do prédio onde está localizado atualmente o Museu Capixaba do Negro.

Figura 02 - Igreja do Rosário vista da escadaria de acesso



Fonte: Érica Morais (2018)

⁶Edileuza Penha de Souza atualmente é professora da Universidade de Brasília, UnB. Mulher negra e engajada na luta pela comunidade negra, atuou como coordenadora do Mucane, no período do ano de 1998 a 2003, foi a segunda gestora do Mucane, sendo que, a primeira foi a professora Maria Verônica da Pas, principal idealizadora na constituição do museu. Em entrevista concedida professora e ex-coordenadora do Mucane, realizada ano de 2017, tivemos acesso a aspectos importantes que fizeram parte desse contexto luta e resistência coletiva no processo de criação do Mucane.

Consta no inventário do imóvel de interesse de preservação, elaborado pela Coordenação de Revitalização Urbana da SEDEC, informações importantes a respeito das características do prédio, das condições e do interesse de preservação enquanto uma obra inserida numa situação urbana, justificando que, a sua permanência no tempo pode atuar como suporte da memória coletiva, além de possibilitar a aplicação de legislação específica visando manter sua integridade física e recuperação arquitetônica do imóvel (SEDEC, 2007).

Figura 03 - Fachada do prédio do Mucane (2006)



Fonte: SEDEC/GPU/CRU

No final de 2009, após muitas reivindicações, conflitos e de manifestações da comunidade negra, bem como, membros de movimento negro, a prefeitura de Vitória iniciou a obra de reforma e ampliação do prédio. Conforme destacado por Mozart Serafim (2017), militante negro envolvido desde o início da proposta de criação do Mucane, inclusive como membro do primeiro conselho curador do Mucane, criado em 1992, o mesmo aponta que essa ação de reforma do prédio foi retomado como pauta, no âmbito de iniciativa pública, durante o primeiro mandato do prefeito João Calos Coser (2004-2008), na prefeitura de Vitória, ES. Nesse período, Serafim (2017) assumiu a gerência de políticas de igualdade racial da prefeitura de Vitória, ES, o que colaborou para que o tema viesse a fazer parte do cenário de ações do poder público municipal, já que no âmbito estadual, isso não ocorreu. Em janeiro de 2005, a SEDEC/CPV apresenta um relatório apontando vários problemas estruturais no prédio, que poderiam afetar as pessoas que frequentavam o espaço, dentre elas, as crianças que faziam o uso do

espaço do museu. “A estrutura encontra-se de tal forma deteriorada que chega a inviabilizar a utilização do espaço, visto que há risco eminente de desabamento” (SEDEC/ GPU/CRU, 2007, p. 08). Essa análise foi desenvolvida pela equipe da SEDEC/GPU/CRU e integra o processo de identificação do prédio como de interesse de preservação, que culminou também, no processo de transferência do prédio do Estado do Espírito Santo para Prefeitura Municipal de Vitória. Na condição detentora do imóvel, passou a ser considerado objeto de preservação, integrando o acervo de patrimônio histórico e sociocultural do município de Vitória, ES. Contudo, Serafim (2017) observa que a transferência do prédio para prefeitura restringiu as ações no âmbito estadual, distanciando da proposta inicial do museu, o qual visava trabalhar a questão racial do estado do Espírito Santo de forma mais integral, assim como, dos quilombos e de todas as manifestações folclóricas e religiosas pertencentes a cultura Afro-brasileira.

No dia 13 de maio de 2010, durante atividades culturais no Mucane a Prefeitura Municipal de Vitória, anunciou para a sociedade a reforma do Museu. Segundo Josy Karla Damaceno (2010), que na época atuava como coordenadora e professora das Oficinas de Música do Mucane e como secretária executiva da Associação dos Amigos do Mucane (AAMUCANE), destaca que por mais que o foco do olhar esteja voltado para a atuação da Prefeitura Municipal de Vitória, é preciso considerar o que ocorreu por detrás dos bastidores. Segundo Damasceno (2010) o projeto da prefeitura não garantia ou contemplava as atividades museais da instituição.

Figura 04 - Fachada do prédio do Mucane (2017)



Fonte: Érica Morais (2017)

A reforma do prédio do museu foi finalizada no primeiro semestre de 2012 e ampliou os espaços para as atividades do Museu Capixaba do Negro. Contudo, destacamos que a existência do Mucane não inicia nesse momento de ocupação do prédio, mas tem origem anterior, a partir de ações idealizadas pela médica Psiquiatra, Professora da UFES e militante do movimento negro capixaba, Maria Verônica da Pas, com a proposta de ser um lugar para repensar o negro na sociedade (BARBOSA, 2015).

Apesar das medidas legais que criava e determinava que o prédio era para o funcionamento do museu do negro, na prática isso não aconteceu. Segundo Edileuza de Souza, foram anos de muito conflitos, lutas e de resistência. Por isso, ela compreende a ocupação do prédio pelos idealizadores do Mucane, como uma estratégia determinante para a sua existência. Foram várias as tentativas para que a delegacia desocupasse o prédio, contudo, isso não ocorreu. Mesmo com todos os enfrentamentos, as atividades como exposições, oficinas, minicursos e aulas de dança eram realizadas marcando aquele espaço, como resultante de luta e resistência, movimentado por uma ideia de estabelecer um museu que dialogasse e promovesse os saberes e a cultura do negro tão presente no estado do Espírito Santo. Diante do posicionamento do governo do estado, as duas primeiras gestões do Mucane foram marcadas pela tentativa de ocupar o espaço.

Desse acervo, a professora Edileuza Souza, coordenadora da época, destaca os livros e documentos que pertenciam ao Professor Cléber Maciel, doados para o Mucane pela família, logo após o seu falecimento. Também, fazia parte do acervo do Mucane, instrumentos musicais que ocupava dois salões do museu, doados por uma artista plástica capixaba (SOUZA, 2017). Ocorre que, após a reforma do Prédio do Mucane, grande parte desse acervo, não retornou para o museu. Além disso, no âmbito da gestão da Prefeitura Municipal, até final do ano de 2017, o Mucane não contemplava ações que estabelecessem alguma relação com o acervo.

Após a conclusão da reforma do museu, as entidades do movimento negro, esperavam que a composição do conselho gestor do museu tivesse um representante de cada movimento negro. Isso não aconteceu. Na época, o coordenador e mais algumas pessoas envolvidas com as atividades do Mucane, não concordaram com essa nova configuração de gestão do museu (MOZART SERAFIM, 2017).

Essa mudança acabou incidindo na fragmentação da história desse espaço, especialmente, se tratando das referências e dos desdobramentos da constituição e ocupação desse espaço, com enfoque de resistência.

Apesar do aparato legal, administrativo e da estrutura para o funcionamento do museu, a Prefeitura não dispunha de um orçamento que fosse suficiente para o desenvolvimento das atividades. Segundo a primeira coordenadora do Mucane (2012-2013), após a reforma do museu, ao assumir a gestão procurou dar continuidade a proposta inicial do museu realizando atividades que culminassem com o objetivo de criação do museu, o qual:

[...] surgiu com objetivo de ser um espaço de referência da população negra, ocupado pela população com atividades relacionadas as questões, buscando a valorização e dando visibilidade de nossas causas, das nossas manifestações. A gente discutia muita a questão do museu e de fazer um trabalho voltado para o entorno e para comunidade...ali tem o Parque Moscoso, a Vila Rubim... bairros habitados pela maioria de pessoas negras, mas principalmente, essas pessoas negras, em sua maioria não frequentam tanto o museu (ENTREVISTA, SUELY BISPO, 2017).

Assim, mesmo com dificuldades orçamentárias, mantinham-se as atividades no sentido de ter um espaço de valorização e divulgação das manifestações culturais negras, promovendo exposições, oficinas, teatros, saraus, poesias e aulas de dança. Por sua experiência profissional com o teatro, buscava articular as atividades das oficinas com o teatro, criando espetáculos para atrair o maior número de pessoas para dentro do museu. No contexto da sua gestão, a coordenadora destacou os momentos de formação como um dos mais importantes e necessários no combate a situações envolvendo preconceito e discriminação dentro do museu e fora do espaço do Museu. No âmbito da gestão municipal, o Museu Capixaba do Negro integra à estrutura organizacional da Secretaria de Cultura e configura-se em um equipamento que, por meio do Conselho Gestor do museu, visam a manutenção do recorte racial e a da presença da sociedade civil, especificamente, do Movimento Negro.

Em diálogo com Thais Amorim (2017), coordenadora do Mucane desde o início do ano de 2017, destaca que o museu é um espaço de memória e de resistência da população negra. O Museu propicia o estabelecimento de um elo formal de nossa sociedade, constituído a

partir do negro, para ser um espaço vivo, um importante agente catalisador das ações de luta, resistência e conhecimento da história e da cultura Afro-brasileira. Nesse enfoque, o Mucane tem intensificado suas ações no sentido de integrar-se à sociedade do estado do Espírito Santo como um todo, sobre a temática Afro-brasileira. Em razão da sua concepção de museu vivo, em constante diálogo com a sociedade, possui a propriedade de agregar às manifestações de militantes, religiosos e de grupos culturais, reconhecendo as ações do negro na história da cidade, por isso se destaca como referência para a comunidade negra de Vitória, ES.

Na perspectiva de estabelecer diálogo com o conteúdo do próprio Mucane, uma pesquisa recente a respeito do acervo do museu, se destaca como mais uma possibilidade para o desenvolvimento de ações educativas e de produção de conhecimentos sobre a história desse espaço e da cultura Afro-brasileira. Esse trabalho de pesquisa foi desenvolvido no ano de 2017, pela arte-educadora FranguilandiaRaft, contratada pela SEMC, para atuar no espaço do Mucane e em mais dois museus da grande Vitória. A pesquisa teve como objetivo a catalogação e regularização dos termos de doações de obras do Mucane, bem como, a constituição do memorial descritivo e biografia dos artistas. O trabalho de pesquisa resultou na regularização de cinco obras, pertencentes ao acervo do Mucane, são elas: “São Benedito com Menino Jesus”, de Irineu Ribeiro; “Tambor Mestre” e “Kalimba”, de Zuilton Ferreira; “Palmares”, de José Antônio Cunha e um desenho que fez parte da exposição “Torções”, que foi doado pelo artista Luciano Feijão. Antes desse período, o museu não contava com um profissional arte-educador. A educadora destaca não somente a importância das obras na composição do acervo do Mucane, mas também que ao serem expostas nos espaços do museu, elas sejam apresentadas com máximo de elementos históricos e de memórias vivas na composição das obras e na história do Mucane.

Figura 05 - Obra “Tambor Mestre”. Autor: Zuilton Ferreira. (1995)



Fonte: SEMC – PMV (2017)

Figura 06 - Obra “Kalimba”. Autor: Zuilton Ferreira (1995)



Fonte: SEMC – PMV (2017)

Os dois instrumentos musicais de produção artesanal, do ano de 1995, tendo em sua composição, essencialmente: cerâmica, madeira e couro. O Tambor Mestre possui, aproximadamente, 66 cm de altura e 32 cm de diâmetro da circunferência. O suporte de ferro tem 80 cm de altura. A Kalimba possui dimensões de 30 cm de comprimento por 18

cm de largura. Esses dois instrumentos são parte, integrantes de um conjunto com 38 peças, produzidas pelo artista Zuilton Ferreira, e denominadas de “Instrumentos Africanos Primitivos”. O conjunto completo esteve em exposição no Mucane e depois foram doados ao mesmo, no ano de 1995. Ao longo dos anos, as peças foram sendo utilizadas em aulas e oficinas ministradas no próprio Mucane e/ou em outras instituições públicas e, infelizmente, isso levou ao extravio da quase totalidade delas, restando apenas estas duas sob domínio do Mucane.

Figura 07 - Escultura “São Benedito com o Menino Jesus”, Irineu Ribeiro (2015)



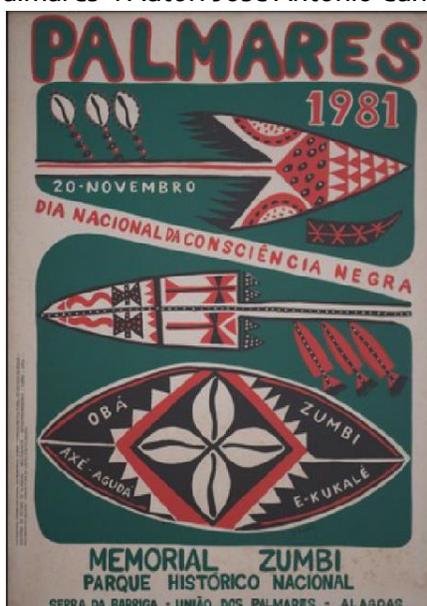
Fonte: Érica Morais (2018)

A escultura “São Benedito com o Menino Jesus” é uma obra imponente e representativa para a tradição religiosa e cultural do negro e, atualmente, está exposta no salão de entrada do Mucane.

A obra foi produzida com materiais em papel machê policromado, com estrutura em ferro e vestimentas a caráter, medindo 207 x 88 x 51 cm Andor: 51x51 cm. A obra é fruto do trabalho de um capixaba negro, o artista plástico Irineu Ribeiro, esse objeto de arte foi criado para participação do artista na exposição coletiva

“Rastros: Intercâmbio Brasil – África na Arte Contemporânea”, realizada no Mucane no período de 19 de maio a 13 de julho de 2015. Nessa oportunidade, a abertura do evento foi marcada com a chegada de um cortejo de São Benedito, que saiu da Igreja do Rosário até o Mucane com a obra “São Benedito com Menino Jesus”, produzida pelo artista. Após a exposição a obra foi doada ao acervo do Museu Capixaba do Negro – Mucane – Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo. E, desde essa data encontra-se exposta no Museu.

Figura 1 - Obra “Palmares”. Autor. José Antônio Cunha (1981)



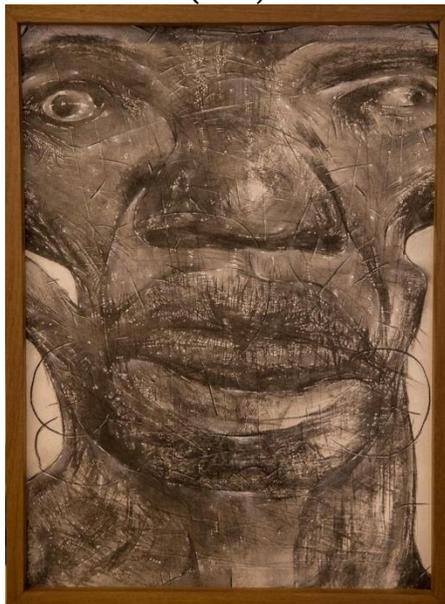
Fonte: SEMC – PMV (2017)

A Obra “Palmares”, trata-se de um cartaz, confeccionado por meio da técnica “serigráfica sobre papéis”, no ano de 1981, de autoria de José Antônio da Cunha⁷. Conforme consta grafado na própria

⁷José Antonio Cunha, nasceu no ano de 1948 é natural da cidade de Salvador. Atualmente é reconhecido como um dos Artistas Plástico mais importantes do estado da Bahia, caracterizando, sobretudo, pela sua capacidade de recriar, imaginariamente, fatos das culturas afro-indígenas e popular brasileira e inseri-los em suas obras. Estudou Artes Plásticas na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, e complementou sua carreira profissional por meio do

imagem, o título de “Palmares”. Suas dimensões originais são 67 cm de altura por 49 de largura e, atualmente, a obra faz parte do acervo do Mucane.

Figura 2 - Desenho em carvão, da exposição “Torções”. Luciano Feijão (2016)



Fonte: Érica Morais (2018)

O cartaz foi elaborado para fazer menção ao evento comemorativo do dia Consciência Negra e do Marco da Construção do Memorial Zumbi. Na data descrita, 20 de novembro de 1981, ocorreu uma reunião do Conselho do Memorial Zumbi, sediada na cidade União dos Palmares, no estado de Alagoas, e nesta reunião deliberou-se, em especial, pela criação do “Parque Memorial Quilombo dos Palmares”,

desenvolvimento de habilidades profissionais complementares na área de Designer Gráfico, Cenógrafo e Figurinista. Profissionalmente, participou de exposições individuais e coletivas dentre as quais cita-se, com mais ênfase, as realizadas nos eventos: “The Refugee Project”, ocorrido no Museu de Arte Africana de Nova York, em 1997 e “Exposição de Arte Contemporânea: As Portas do Mundo”, descentralizada e sediada em países da Europa e da África, ao longo do ano de 2006 (MUCANE, SEMC – PMV, 2017).

a ser implantado na região conhecida como Serra da Barriga, a qual, historicamente, é conhecida como sede do “Quilombo dos Palmares” - refúgio dos escravos fugitivos de engenhos das, então, Capitanias de Pernambuco e Bahia (MUCANE, SEMC – PMV, 2017). Para a arte-educadora “As obras materializam a resistência negra, a história universal do povo preto em luta por território físico, social e cultural e pelo reconhecimento da terra quilombola, representada pelo Quilombo dos Palmares” (ENTREVISTA, RAFT, 2018).

O desenho em carvão, fez parte da exposição “Torções”, fruto do trabalho de pesquisa de mestrado do artista Luciano Feijão. A obra possui 96 cm de altura e 66 cm de largura e faz parte do acervo do Mucane. A exposição apresentou trinta e um (31) desenhos exclusivos do artista que ocuparam a área de exposições temporárias do Mucane, localizado no Centro de Vitória-ES, no período de 15 de setembro a 27 de novembro de 2016. Esse conjunto de obras, bem como, a história da constituição do Mucane, potencializam a importância desse espaço da cidade como fonte de conhecimentos. Como possibilidade, destacamos o processo de existência desse espaço, enquanto movimento de luta e resistência e que podem ser explorados no contexto da educação. Na dimensão de estabelecer diálogo com o conteúdo das atividades promovidas no museu e, privilegiando as ações vivenciadas durante a pesquisa, destacamos de modo singular a exposição “Torções”, como conteúdo que apresenta possibilidades de produção de conhecimentos.

4 Algumas considerações

Observamos que o Mucane, assim como outros espaços, obras e monumentos, podem ser percebidos como um lugar ativo, com potencial para traduzir e testemunhar as histórias, as lutas, as afirmações e produção humana. Contudo, ao evidenciarmos o potencial educativo desses espaços para explorar conhecimentos, consideramos que o papel da escola constitui espaço privilegiado para conduzir o processo educativo, principalmente, em empreender ações e práticas de ensino que promova o desenvolvimento de experiência e problematizações sobre a realidade.

Em nossa experiência educativa, sugerimos que o início da abordagem da temática afro-brasileira pode explorar conhecimentos

relativos a constituição do Mucane, em termos de forma e conteúdo. Considerando que esse museu é um espaço institucional dedicado a temática, sua materialidade física expressa história, lutas coletivas, organização política e possibilidades pedagógicas. Desse modo, é importante não apenas conhecer o museu em sua aparência e superficialidade, em visitas esporádicas, mas compreendê-lo como movimento em constante transformação e rico de conhecimentos humanos. Assim, recuperamos elementos e fatos que revelam a história do museu para entendermos suas vinculações com outras obras, pessoas, conhecimento e outros espaços da cidade.

Acreditamos que a nossa proposta se apresenta como uma possibilidade de intervenção educativa no espaço do Mucane, que propiciará um novo olhar sobre a totalidade do espaço ou do objeto estudado, percebendo neles suas contradições, determinações e mediações estabelecidas. Além disso, coloca em evidência a articulação da educação na cidade e a temática História e Cultura Afro-brasileira, que consideramos importante e necessária de ser contemplada nos processos de ensino, em conformidade com a Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Fernanda de Castro (2015). **Memórias e identidades no Espírito Santo**: um estudo a partir do Museu Capixaba do Negro. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2015. 148 p.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.**

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

DAMASCENO, Josy Karla. **8ª Semana nacional dos museus**: S.O.S Museu Capixaba do Negro. In: SEMANA NACIONAL DOS MUSEUS, 2010, Vitória - ES. Disponível em: <www.gedeles.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2018.

FORDE, Gustavo Henrique (2016). **“Vozes negras” na história da educação**: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Vitória: 2016. 260 p.

FREHSE, Fraya. **Ô da rua! O transeunte e o advento da modernidade em São Paulo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. 632 p.: il. ; 23 cm

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, MOACIR. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**. v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/9>>. Acesso em: 26 maio de 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria - Revista de estudos de literatura**. Alteridades em questão. Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, dez/2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Ibram). **Museus em um mundo de transformação**: novos desafios, novas inspirações. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2012. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br>>. Acesso em: 30 de nov. 2017.

KLUG, Letícia Becalli. **Vitória**: Sítio Físico e Paisagem. Vitória: Ed. Edufes, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc. , Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio. 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: autores Associados; Americana, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MATOS, Isla Andrade Pereira de (2013). **Ação educativa do Museu Afro Brasil**: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial. Dissertação (Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas: 2013. 161 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretária Municipal de Cultura. DECRETO N° 15.078. **Institui o Museu Capixaba do Negro - Mucane, integrado à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Cultura**. Vitória: SEMC, julho. 2011.

RAMOS, Luciano Barreto (2014). **Relatório final da exposição Torções de 15 de setembro a 27 novembro de 2016**. Torções. Museu Capixaba do Negro, Vitória, ES: 2016.

NAVEGANDO NA MEMÓRIA COLETIVA DA VILA DE REGÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUC(ATIVA) NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Juliana Nunes Novaes
EliesérToretta Zen

1 A memória coletiva e seu potencial educativo

A memória coletiva de acordo com o pensamento ancestral possibilita a compreensão da existência de um compromisso com a vida que vai existir depois de nós (KRENAK, 2019), neste sentido, fazendo parte de uma composição cosmológica no campo das relações entre os seres que compartilham o mundo (MBEMBE, 2018), torna-se presente através das pessoas e também dos elementos materiais e imateriais que fazem parte do lugar vivido.

Da mesma forma onde cresce a história (LE GOFF, 1990), a memória coletiva se constrói com sentidos e significados, por meio de uma comunidade através do convívio social em determinado espaço, a partir de dados ou noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros (HALBWACHS, 2013), compreendendo que “certos conteúdos do passado individual entram em conjunção na memória com elementos do passado coletivo” (BENJAMIN, 2000, p. 40).

Neste contexto, se torna possível estabelecer a relação da existência da memória coletiva enquanto uma possível força, centelha de esperança (BENJAMIN, 1987) de encontro com a necessidade em se compreender, de forma crítica e não passiva, a história, onde, “precisamos dela para a vida e para a ação” (NIETZSCHE, 2003, p. 7), para lidar com situações no tempo presente.

Considerando os anos iniciais da Educação Básica um espaço que proporciona aos estudantes compreender de forma contextualizada, a coexistência de suas histórias de vida com diferentes experiências sociais, as práticas educativas devem se tornar territórios de garantia do direito à memória (ARROYO, 2013), como ponto de partida para

compreensão dos diferentes processos sociais em diferentes tempos, que fazem parte da história e suas pluralidades.

O presente artigo pretende trazer reflexões sobre de que forma a memória coletiva e seus elementos materiais e imateriais, podem se tornar potenciais práticas educativas no processo de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. O lugar da pesquisa, a Vila de Regência, comunidade tradicional de pescadores da foz do Rio Doce, está localizada no município de Linhares, estado do Espírito Santo.

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2013, p.434).

Considerando as singularidades da comunidade tradicional onde se localiza o território da pesquisa, a experiência educativa “Caça ao tesouro de Caboclo Bernardo”, faz parte de uma das etapas da dissertação “De Watu ao mar: Navegando na memória coletiva da Vila de Regência nos anos iniciais da Educação Básica”, integrante da linha de pesquisa Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Trazendo enquanto objetivo, através da atividade desenvolvida pelos estudantes, relacionar os conceitos sobre a memória coletiva com os elementos materiais e imateriais que fazem parte do lugar vivido, analisando suas rupturas e permanências, foi possível a compreensão de que forma, tais elementos estão presentes em suas vidas e nas relações sociais na comunidade.

Desenvolvida de forma participante com os alunos da turma do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vila Regência, no ano de 2019, onde atua a professora-pesquisadora, a presente atividade é parte dos dados parciais da pesquisa e do artefato educativo no formato de um blog, desenvolvido para fins de pesquisa para demais estudantes, a partir dos resultados das atividades colaborativas realizadas por meio de estudos sobre os elementos materiais e imateriais que fazem parte da memória coletiva da Vila de Regência.

Abraçando as perspectivas da memória coletiva e história, com enfoque nos povos e comunidades tradicionais, a fundamentação

teórica, propôs analisar de que forma a memória coletiva pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos e sua relação com sentidos e significados aos elementos materiais e imateriais do lugar vivido, a partir das singularidades socioambientais, históricas e culturais da vila de Regência.

2 Dos caminhos até aqui: A memória coletiva, um ponto de partida

Nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN’s (BRASIL, 1997), a história local é compreendida enquanto a história mais próxima do estudante e do lugar em que vive, possibilitando aos alunos observarem suas realidades, estabelecendo relações ou identificando as diferenças existentes com relação aos demais grupos sociais, que fazem parte de um todo na dinâmica da atualidade (NOVAES, 2017).

Da mesma forma que os currículos têm por atribuição, garantir o estudo da história local nos anos iniciais da Educação Básica, devem também buscar formas, trazer em destaque essas pluralidades existentes, potencializando práticas no processo de aprendizagem, que mostram a recuperação da memória e da história na prática (ARROYO, 2013).

Neste aspecto, a Vila de Regência, por seus elementos socioambientais, culturais, afetivos e também ancestrais, se tornou um potencial território educativo para se trabalhar com os estudantes a memória coletiva, possibilitando a compreensão de suas histórias de vida e da comunidade, que vão além de concepções lineares, empobrecidas de tempo (MUNDURUKU, 2000), também entendendo, que as relações de reciprocidade entre as pluralidades existentes, ajudam a construir pontes para um mundo mais edificante e multicultural (GOMES, 2011).

3 Caça ao tesouro de Caboclo Bernardo: uma experiência educ(ativa)

A escola pode se tornar um lugar de bons encontros (GALLO, 2008), desde que considere as pluralidades dos alunos, suas experiências sociais como forma de compreensão das suas visões de mundo. Desta forma, o trabalho com a memória coletiva propõe

dentro das práticas educativas potencializar estes significados, a partir da compreensão do lugar em que os alunos moram, enquanto fontes de estudos históricos.

Da mesma forma, a história do bairro e da própria escola podem servir como laboratório de estudos históricos para os alunos, na medida em que eles possam se confrontar com diferentes tipos de registros e memórias, como relatos orais, fotografias, notícias de jornal, etc., e também com diferentes vivências sobre a criação da escola ou do bairro [...] É importante levantar os conhecimentos que os alunos têm sobre o bairro, a escola e a história de sua família. Além disso, é importante estimulá-los a formular perguntas ou comentar curiosidades sobre esses temas. [...] Com relação à investigação sobre a história do bairro, com o objetivo de mostrar as diferentes formas possíveis de acessar o passado, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental podem estimular seus alunos a fazer perguntas sobre os aspectos que mais chamam sua atenção na história da escola e do bairro (ZUCCHI, 2012, p.59).

Fotografia 1 – Ilustração de um indígena Botocudo em uma atividade de releitura desenvolvida em sala de aula

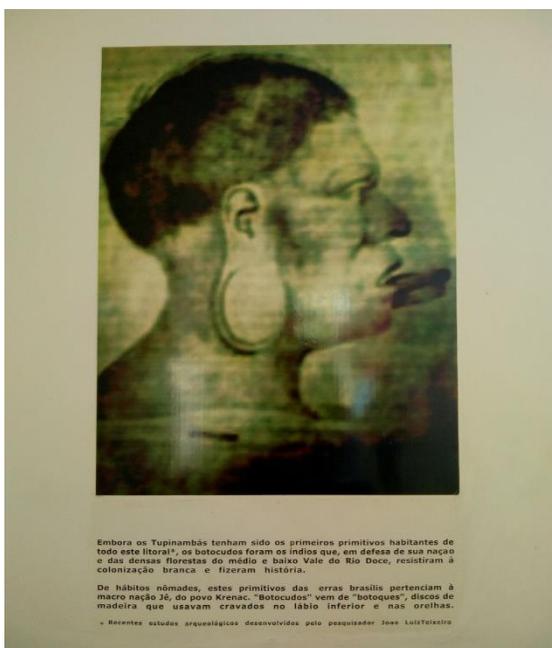


Fonte: Juliana Nunes Novaes (2019) – acervo pessoal.

Durante o ano, os estudantes por meio de atividades em sala de aula, compreenderam os conceitos relacionados à história, seus diferentes tempos e fontes, cultura material e imaterial, memória individual e coletiva. Além disso, fontes imagéticas, como ilustrações feitas pelos alunos e fotografias, se tornaram dados da pesquisa.

Assim como os historiadores utilizam as imagens como fontes de informação sobre o passado, os alunos também podem, de acordo com os interesses didáticos de cada atividade proposta pelo professor, fazer o mesmo: tornar as imagens fontes de informação sobre os temas históricos que estudam. Esse recurso didático pode ser uma forma de atrair a atenção dos alunos e levá-los a se sentir capazes de analisar os diferentes tipos de imagens que veem todos os dias (ZUCCHI, 2012, p. 121).

Fotografia 2 – Mural no Museu de Regência com imagem de um indígena Botocudo



Fonte: Juliana Nunes Novaes (2019) – acervo pessoal.

Também foram realizados estudos do meio, ou seja, atividades desenvolvidas fora da escola, de forma lúdica e também com objetivos instrucionais de uma ou mais áreas de conhecimentos (ZUCCHI, 2012), possibilitando, dessa forma, tornar os elementos materiais e imateriais presentes na Vila de Regência potenciais recursos educativos durante as aulas.

É importante ensinar aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental [...] a entender o estudo do meio como um momento privilegiado no processo de

construção do conhecimento. Apesar de o objetivo da atividade não ser estritamente a recreação, pode ser muito mais interessante estudar determinados assuntos fora do ambiente escolar (ZUCCHI, 2012, p.142).

Enquanto pesquisa participante, a fim de produção de dados colaborativos para a dissertação, foi desenvolvida uma sequência didática intitulada “Navegando na memória coletiva da Vila de Regência”, onde a presente atividade “Caça ao tesouro de Caboclo Bernardo”, foi uma das etapas da sequência didática, o presente estudo do meio, de forma lúdica, propôs aos estudantes o desafio de percorrer a comunidade, com objetivo de decifrar as estrofes relacionadas com os elementos materiais e imateriais da memória coletiva da Vila de Regência.

Cada estrofe da atividade “Caça ao tesouro de Caboclo Bernardo”, foi inspirada em um dos cinco elementos que coexistem no território: *Memória, Água, Terra, Fogo e Ar*.

Início (Marco zero: Escola):

*Uma viagem vamos começar,
navegando pelas histórias e memórias de nossa vila
Que durante o ano viemos a estudar
E com todas essas pistas,
o tesouro de Caboclo Bernardo vamos procurar*

*Aqui o espaço é diferente.
O nortear vira Sulear.
Da constelação do beija-flor,
nas mãos do guardião de memórias
a estrela vai nos indicar.*

*Mas não se esqueçam!
Não estamos em uma competição,
vivemos em comunidade.
Do início ao fim vamos juntos
com amor, respeito, solidariedade e união.*

Pista 1 (Memória – local: Casa do Congo)

Em nossas toadas contamos histórias
sobre mar, nossos heróis, a natureza, nossa fé e devoção.
 Numa roda sem fim,
 as crianças escutam os mais velhos com atenção,
 mantendo suas raízes
 resistindo em sua tradição.
 Ao som do canzá e tambor
guardamos nossas memórias no ritmo e no coração.

Pista 2 (Água – Local: Centro Ecológico)

Quando aqui chegaram com a comunidade entraram em união,
 carebeiros, pescadores e pesquisadores
para cuidar dos bichos e das plantas que não tinham proteção.
 Dos ecossistemas da terra e do mar
 da natureza de Regência são os protetores.
Neste lugar com a criatividade a criança brinca e aprende a ensinar,
 que do meio ambiente fazemos parte e devemos cuidar.

Pista 3 (Terra – local: Rua do Rio Preto)

 Navegando em memórias
 chegamos aqui.
 Onde viveram parteiras, benzedeiras
 Terceira pista, elemento terra,
 Terra que planta espada de São Jorge.
Mas não se engane com o nome deste lugar!
No presente, aqui se guardam saberes do passado.
 E antes que me esqueça,
 nessa rua tem um povo animado!

Pista 4 (Fogo – locais: Praça Caboclo Bernardo até a rua da praia)
 Parte 1

Ao meu lado está a casa que guarda os tempos antigos,
 e também aquele que era luz na escuridão.
 Na minha frente dorme o herói,
 e o seu fiel amigo, de sua história guardião.

No final do Fubica, aqui todo mundo roda
com suas músicas e alegria, se reúne toda a multidão.

Parte 2

Caminhando mais um pouco
a gente encontra uma coisa engraçada.
Careba sem tartaruga, e maré na terra sem água.
Tem luz nova no lugar do antigo,
placas de preservação no caminho.
Tem comida boa e também forró,
aqui guaiamum não fica triste,
porque nesse caminho é uma festa só!

Pista 5 (Ar – local: praia e mirante onde o “tesouro”, as medalhas, que
foram enterradas perto do mirante)

O vento nordeste memórias vão soprar.
Trazendo em suas águas fortes ondas a navegar.
Mas uma vez não se engane com a quinta pista,
ela até pode ser o elemento ar.
Mas é no firmamento, nos pés de onde enxergamos
o Sol, a Lua, as estrelas, a onda boa e o horizonte,
que o herói te espera, para seu tesouro encontrar!

Após o desenvolvimento do estudo do meio realizado através da atividade da “Caça ao tesouro de Caboclo Bernardo”, os alunos, para fins de produção coletiva de dados, em mais uma etapa, responderam ao questionário “O que aprendemos sobre...”.

Este questionário foi uma das etapas dos materiais produzidos em conjunto com os alunos, transformados em conteúdos explicativos sobre os conceitos relacionados a memória coletiva, tanto na dissertação, quanto no artefato educativo em formato de um blog. Os resultados apresentados são construções coletivas produzidas pelos estudantes, diante de suas compreensões sobre os seguintes elementos.

Memória individual

É aquela formada pelas nossas vivências, por coisas que acontecem e marcam nossas vidas.

Memória coletiva

É formada por histórias do lugar que nós vivemos, ou por coisas que aconteceram ao longo do tempo e que todo mundo que vive ali conhece.

Elementos da memória coletiva da Vila de Regência

São os saberes dos nativos, os botocudos, o Rio Doce, o Congo, a história de Caboclo Bernardo, os mascarados, o museu, a igreja católica, o farol antigo, as lendas, a Festa de Caboclo Bernardo, Fincada e Derrubada do Mastro, a Festa de Cosme e Damião, Folia de Reis, as parteiras, benzedeadas, os pescadores.

O que faz a Vila de Regência ser uma comunidade tradicional

A sua origem indígena, o Congo, as festas, os saberes tradicionais, as parteiras e benzedeadas que viveram no passado, o jeito que os pescadores trabalham, o modo de fazer artesanato e as comidas.

Elementos materiais da cultura da Vila de Regência

A igreja católica, Casa do Congo, pracinha, museu, o antigo farol, artesanatos, ganzá e tambor das bandas de Congo.

Elementos imateriais da cultura da Vila de Regência

Os saberes dos pescadores, parteiras, benzedeadas, as bandas de Congo, o Valete de Ouro, Carnaval, MicaFubica, Festa de Caboclo Bernardo, Folia de Reis, Fincada e Derrubada do Mastro, Festa de Cosme e Damião de dona Darilha.

Tradição oral

São os saberes nativos, contos, mitos, lendas, músicas do Congo, histórias que os mais velhos contam de geração em geração.

Ancestralidade

São os saberes dos nossos antepassados, aqueles que vieram antes de nós, a cultura, os remédios de plantas e as crenças que conhecemos hoje também fazem parte.

Contribuições dos povos indígenas na sociedade brasileira

Tradição oral, contos, mitos, lendas, tomar banho todo dia, caça, pesca, culinária, arte, nomes de lugares, o jeito de observar o céu, agricultura, brincadeiras, o Congo.

Contribuições dos povos africanos na sociedade brasileira

Tradição oral, griots, contos, mitos, lendas, matemática, ciências, religião, samba, o Congo, maculelê, capoeira, culinária, uso das plantas para fazer remédios.

Origens e influências indígenas e africanas na comunidade em que você vive

Os indígenas botocudos viviam onde hoje é a comunidade, encontramos as memórias dos antepassados, os saberes tradicionais, a história oral, as lendas, o Congo, a cultura, os festejos tradicionais, as crenças, parteiras, benzedadeiras, pescadores, artesãos, as comidas, e os remédios feitos de plantas.

O que aprendemos sobre a memória coletiva da Vila de Regência que você não conhecia, e na sua opinião, qual a importância de estudar sobre essas memórias em sala de aula?

Aprendemos que a tradição oral é contada por histórias, lendas, os saberes dos mais antigos como a pesca, artesanato, remédios feitos com plantas, nossas origens indígenas na comunidade, as festas tradicionais, que fazem parte do lugar que vivemos. É importante aprender sobre nossas origens e saber de onde viemos, como podemos ajudar ensinando as outras pessoas sobre tudo o que aprendemos e a importância da nossa cultura e memória coletiva no lugar que moramos.

Diante dos processos colaborativos das práticas educativas realizadas com os alunos do 5º ano, pode-se observar durante as etapas de desenvolvimento, uma participação ativa e autônoma por parte dos alunos, pois, além do estudo do meio realizado a partir da atividade “Caça ao tesouro de Caboclo Bernardo”, em outras atividades desenvolvidas, a partir de rodas de conversas, produções de textos, estudo do meio, questionários, produções audiovisuais dos estudantes, foram perceptíveis no decorrer das produções de dados

as relações estabelecidas entre os conceitos estudados e o lugar vivido.

Fotografia 3 – Exposição das produções coletivas feitas pelos estudantes, na culminância da sequência didática “Navegando nas memórias coletivas da Vila de Regência”



Fonte: Juliana Nunes Novaes (2019) – acervo pessoal

4 Considerações Finais

Experiências educativas que são construídas a partir do cotidiano dos estudantes se tornam um ponto de partida por meio do vivido, gerando debates de situações desafiadoras e situações existenciais (RAMOS, 2004). Diante da pluralidade de narrativas que constituem diferentes histórias na sociedade, o estudo sobre a memória coletiva proporciona uma percepção de pertencimento e reconhecimento dos próprios contextos sociais nos quais estão inseridos.

Neste sentido, o presente artigo, teve como objetivo, relacionar os conceitos sobre a memória coletiva com os elementos materiais e imateriais presentes na Vila de Regência, analisando suas rupturas e permanências e de que forma, tais elementos estão presentes em suas vidas e nas relações sociais na comunidade.

A partir desenvolvimento das atividades, de acordo com as produções coletivas de dados, os alunos estabeleceram relações com

os temas estudados com as histórias e memórias das próprias famílias, e de forma ampla, estabeleceram relações dos conceitos estudados sobre os elementos materiais e imateriais, que fazem parte da cultura e da memória coletiva presentes na Vila de Regência.

Compreendendo que a memória enquanto direito, vai além de um tema a ser estudado somente em datas comemorativas, a partir dos estudos em sala de aula, os estudantes conseguem ampliar horizontes acerca da importância de memórias e histórias de sua comunidade, entendendo que fazem parte de pluralidades culturais e sociais, coexistindo e rompendo formas hegemônicas, dominantes.

As reflexões acerca das práticas educativas presentes neste trabalho, possibilitaram a compreensão por parte dos estudantes, que a escola não é o único espaço de saberes. Neste sentido, a comunidade se torna um território repleto de sentidos e significados, por meio dos elementos materiais e imateriais que fazem parte da memória coletiva, potencializando rupturas diante dos esquecimentos e os silêncios de uma história hegemônica, enquanto mecanismo de manipulação da memória coletiva no tempo presente (LE GOFF, 1990).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, territórios em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e arte da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: História/ Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.p. 39-60.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo: Editora Angra, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2003.

NOVAES, Juliana Nunes. **R(existências): a educação escolar indígena e quilombola descolonizando territórios na Educação Básica**. 2017. 76 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2014.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012.

O CONGO COMO MOTIVADOR DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL

Wesley Pereira da Silva
Andreia Penha Delmaschio

1 Considerações Iniciais

O trabalho em tela apresenta o desenvolvimento de sequência didática que dialoga com as práticas culturais da comunidade escolar e também com a área rural do município de Cariacica. Essa característica da pesquisa está pautada nas concepções de Freire (1997) acerca da importância da dialogicidade no processo educativo, em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento. A sequência é parte da pesquisa exposta ao Profletras (2019) com o título “Leitura e Produção de Textos no Ensino Fundamental de uma Escola do Campo: das vivências comunitárias às experiências escolares”. Com base no conceito de interculturalidade, que foi desenvolvido por Fornet (2004), a pesquisa considerou o Congo como o resultado da convivência de diferentes culturas que se mesclaram. O carnaval de congo de máscaras é um evento importante, é a manifestação da cultura popular local e traz em si os traços locais, além de recuperar, como toda manifestação cultural, aspectos históricos, geográficos entre outros. A Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira, instituição em que o trabalho foi desenvolvido, encontra-se exatamente no local onde essa tradição é mais forte no município. Por outro lado, essa marca cultural é desprezada pelas práticas pedagógicas da grande maioria das instituições de ensino. As sequências didáticas foram realizadas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Para se trabalhar com a linguagem da forma menos artificial possível (com a linguagem em funcionamento ou, pelo menos, conectada à realidade), considera-se que o mundo real é intercedido pela linguagem. Nós não temos contato com a realidade, mas com o virtual que a mediação feita pela linguagem possibilita. Considerando-se essa condição, relacionar as aulas de Língua Portuguesa com o contexto de vivência não deveria ser tão difícil. O problema é que a padronização

preconceituosa exclui todas as manifestações culturais que fogem à regra. Esse preceito impõe como deve ser a vestimenta, a comida, a música, a dança, os sonhos, enfim, a vida de cada pessoa. É isso que alimenta todo o processo exploratório ao qual algumas classes estão submetidas. Cada indivíduo carrega em si suas predileções, valores, temores, conceitos, tudo isso é adquirido, culturalmente, pela linguagem. Além disso, essa interação cultural forma a maneira de se expressar de cada um, a sua voz, essa, por sua vez, é composta por outras vozes.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Fiorin (2011, p.18) reafirma a ideia de Bakhtin ao dizer que “[...] a língua em sua totalidade concreta, viva e em seu uso real, tem propriedade de ser dialógica”. Isso acontece porque os discursos se encontram e se constituem. Quando uma família tenta passar os conceitos religiosos para uma criança que acaba de ingressar no seio familiar, por exemplo, o discurso transmitido é perpassado por várias outras vozes. Ainda que cada núcleo familiar tenha seus costumes particulares que podem filtrar os dogmas religiosos na prática, por essência, o discurso religioso a ser passado para a criança não nasceu necessariamente naquela família.

Interessa-nos aqui a dialogicidade tensa do encontro de vozes opostas. Se a ideia é problematizar uma realidade educacional de opressão, o diálogo não será (e nem deveria ser) brando. Isso porque uma voz silenciada por muito tempo (por uma convenção preconceituosa) terá a oportunidade de falar.

Com o pressuposto de que a língua media a realidade e é o próprio ato de comunicação, se a escola impõe uma hierarquia da linguagem, ela exclui diversas realidades e isola manifestações linguísticas que podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho educacional menos injusto, mais democrático e dialógico. Pautar o “ensino” da língua

materna, por exemplo, simplesmente na ideia de transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados é uma maneira de excluir.

Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido de discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, está rodeada de outras palavras (FIORIN, 2011, p.25).

Quando se diz que o campo é um lugar “de gente atrasada”, onde “não se vive bem”, não se está simplesmente afirmando um dado da realidade. Assume-se uma posição na qual se crê que o local é que determina a situação dos indivíduos que ali residem, ignorando assim que todo “lugar” é feito por e para indivíduos, ou seja, que não há pura geografia sem história. Além disso, essa postura retira a responsabilidade de se criar políticas públicas que incluam os sujeitos do campo. Essa fala se opõe a outras, as de quem vive muito bem da agricultura familiar, por exemplo (modalidade a cada dia mais rara, em virtude do domínio do agronegócio, mas que felizmente ainda resiste).

O diálogo deve ser iniciado ainda na escolha dos eixos temáticos e considerando as relações de mundo. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1997, p. 87). A escolha de um simples texto para leitura e produção de debates pode (e deve) considerar o lugar social imposto para a comunidade escolar, pois é isso que torna o trabalho do educador significativo.

Por que as culturas locais devem ser abarcadas pela escola, se nem a zona urbana é sempre escutada? Não se trata de comparar quem é mais ou menos assistido, ouvido ou respeitado. O diálogo é um princípio do desenvolvimento humano, sendo assim, silenciar o povo que vive da terra é apagar a história desse povo. Isso significaria recuar o desenvolvimento local não apenas na educação, mas também na economia e em diversas outras áreas.

Se há uma recusa, primeiramente, por parte do Estado, para o estabelecimento de um diálogo, ou seja, de aproximar os discursos e recrear/ressignificar a partir dessa interação, não haverá mediação do saber. Ainda que seja um desafio, pois o sistema tenta impor o contrário, nós, educadores, precisamos considerar essa necessidade nas práticas educacionais. Isso não significa que se esteja defendendo

que a instituição fique apenas no saber local, mas sim que se parta dele para o saber global. Dessa forma, não será feita uma destruição, mas a ressignificação e produção de novos saberes.

As relações dialógicas são tensas. Em virtude disso, a educação voltada para uma realidade do campo exige postura de risco, muitas vezes de resistência. Ela não pode ser pautada na simples transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, o saber deve ser (re)construído. O que não quer dizer que o nosso será um trabalho instintivo e que apenas despertará o que já está no interior de cada indivíduo do campo. O saber será produzido das relações dialógicas entre o novo e aquilo que o aluno já conhece, pois a educação do campo é práxis dialógica e enraizada do movimento de contradição:

A educação do campo é uma construção coletiva como prática do diálogo libertador. Nesse processo, educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos e autônomos capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com os outros seres humanos, na produção das condições materiais de existência e de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. A educação do campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, visto que é precária e sempre incompleta (FOERSTE, SCHÜTZ-FOERSTE, MERLER, 2013, p. 39).

É importante a reflexão sobre a fala e a voz do indivíduo do campo. Se o diálogo é um princípio do desenvolvimento humano, que ambiente dialógico é estabelecido para que o indivíduo campesino se manifeste? Se há esse espaço, o que ele diz? Se não há, qual a consequência disso na prática? A criação de uma Escola do Campo exhibe uma tentativa de criação desse lugar de diálogo. Porém, os sete anos de atuação como professor regente nesta instituição, mostraram que foi apenas um primeiro passo, ainda há muito o que se pensar e produzir.

É possível notar, no ambiente escolar, uma supervalorização da cultura de outros países em detrimento do que é produzido aqui. A sensação de síndrome de colônia que grande parte dos países severamente invadidos e explorados vivenciam até os dias atuais faz com que se valorize muito mais o que é importado. Nessa concepção, o que é de fora é sempre melhor, superior, até mesmo o discurso. Nesse contexto o campo foi cada vez mais apagado e silenciado, pois representaria atraso intelectual e tecnológico. No nosso contexto educacional, é comum que um aluno saiba até a data de aniversário de

todos os integrantes de uma banda internacional de muito sucesso, mas não saiba nada sobre a cultura local.

“Falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa” (FREIRE, 1997, p. 96), é uma tentativa de ludibriar e deslegitimar o diverso. Podemos perceber essa subtração, inclusive, na linguagem e na cultura. A escola deve refletir, problematizar, propor e praticar ações que revelem esse problema e incluam a voz e a cultura do oprimido.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 74) não ensinamos a língua, mas tratamos do seu estudo. Nesse caso, promovemos o estudo do objeto que media as relações humanas (a língua). Sendo assim, não podemos ignorar as interações das quais participam os alunos.

O caráter reflexivo e transformador da educação será ainda mais significativo se for relacionado à vida dos alunos. Essa mudança nas práticas da escola pode transformar a visão que a comunidade tem de si mesma e contribuir para o seu empoderamento.

A fragmentação do conhecimento tem sido apontada como um grande problema para o desenvolvimento educacional dos alunos em todos os níveis. Ao dialogar com o contexto e com as vivências locais, este trabalho envolverá diferentes áreas do saber, pois

A formação escolar e acadêmica hegemônica planta uma concepção de conhecimento que contribui para construir um *modus vivendi* a partir de princípios desintegradores, dicotômicos entre a natureza e a sociedade, utilitarista e individualista de comportamento, onde o conhecimento é fragmentado, alimentado numa ciência fundada na racionalidade técnica excluindo outros saberes (LOBINO, 2013, p.109).

Considerando o processo histórico de luta por liberdade dos povos oprimidos no Brasil, é possível perceber que os mecanismos de opressão são construídos e reconstruídos periodicamente, de acordo com as necessidades contextuais dos que desejam a permanência da divisão de classes. Nota-se, também, que, ao surgir um breve lampejo de diminuição das desigualdades sociais, mecanismos de dominação e perpetuação das diferenças de classes sempre acabam ganhando ainda mais força, pois a luta pela permanência no poder é feita de forma ainda mais pesada, com o auxílio de representações políticas emergentes/oportunistas/ilegítimas e, em geral, com o apoio da grande mídia. A última, responsável pela criação de verdadeiros “soldados zumbis”, parte da população que também é oprimida, mas que se deixa seduzir pelo bombardeio midiático que criminaliza a luta por melhorias para os povos marginalizados.

A Educação do Campo surgiu como uma voz dos povos campestres. Por essa razão, ela se opõe à Educação Rural. Ela emergiu do processo de lutas dos movimentos sociais pela democratização do ensino de qualidade, dos saberes e das culturas. Essa educação seria pensada pela população que habita o campo, vinculada às suas necessidades e à sua cultura, valorizando ainda os ensinamentos informais e as experiências vivenciais (ALMEIDA PINTO. GERMANI, 2013, p. 5).

1.1 A Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira (ECEC)

A ECEC foi criada no dia 15 de janeiro de 2009, pelo então prefeito Helder Salomão, por meio do decreto n.º 007/2009, publicado em 19/01/2009 e endossado pelo Decreto nº 047/2009 de 26 de junho de 2009. Ela foi instituída para oferecer as séries finais do ensino fundamental à população, preferencialmente, da área rural, ocupando o mesmo espaço físico em que funciona a Estação de Ciências. Os trabalhos são executados sob orientação metodológica diferenciada, pautada em pedagogias que promovam a Educação no Campo.

A instituição localiza-se na comunidade de Alto Roda D'Água – Cariacica-ES, numa propriedade pertencente ao Sistema Municipal de Ensino Público. A propriedade possui 503.430,24 m² de área territorial e perímetro de 2.991,95m. Cerca de 59% do território da escola é composto por mata preservada. A área situa-se entre a Reserva Biológica Duas Bocas e o Monte Mochuara, a uma altitude aproximada de 500m. O entorno possui um relevo acidentado (o que dificulta o acesso à instituição) e grande parte de seu espaço territorial é coberto por floresta (Bioma Mata Atlântica de Altitude). É ligado ao centro urbano por dois trajetos de acesso, que são: por Roda D'Água e pelo Vale Mochuara.

A partir da consideração de todos esses fatores, este trabalho investigou pontos motivadores de produção textual e de leitura em diálogo com as vivências comunitárias da região escolar.

As dificuldades de leitura e escrita são temas recorrentes em diversas formações de professores de Língua Portuguesa. Apesar de não serem faculdades exploradas apenas por essa área de conhecimento, é comum que a responsabilização pela deficiência

nesses quesitos recaia sobre os professores de Língua Portuguesa. Esses questionamentos, infelizmente, nem sempre são acompanhados de sugestões para minimizar o problema.

O objetivo da pesquisa é demonstrar como a linguagem promove o encontro/diálogo entre a cultura, as memórias/vivências e saberes na relação escola/comunidade. Sem uma preocupação excessiva com a forma, mas antes observando que ela é apenas um dos mecanismos para a construção dos sentidos, pois o contexto oferece possibilidades de interpretação que vão além da decodificação das palavras faladas ou escritas. Este trabalho indicará uma conexão entre as práticas de leitura, a produção textual e o contexto campesino específico.

As leituras foram motivadoras de produções textuais e de atividades práticas relacionadas às experiências da comunidade. Ao final da pesquisa, a partir da diversidade de gêneros e das atividades reflexivas da linguagem dentro do contexto escolar local, objetivou-se que o aluno compreendesse, por meio da leitura ação-reflexão, a importância do uso da linguagem como interação na comunidade e em sociedade. Além disso, estimulou-se a produção de textos orais e escritos de forma autônoma e dinâmica.

1.2 O Congo Capixaba: uma manifestação intercultural

O Congo é uma manifestação cultural tipicamente capixaba. Apesar de existirem bandas de congo em diversas cidades do país, o Espírito Santo tem essa festa popular como marca regional. Ela aparece como o produto da convivência entre diferentes povos. Isso pode ser notado porque a cultura do Congo traz características significativas de, pelo menos, três matrizes culturais que formam a diversa população brasileira: é possível notar influências africanas, europeias e dos diversos povos que já habitavam esta terra antes da Invasão de Pindorama⁸.

De acordo com Mattos e Costa (2017, p. 279) um dos primeiros registros escritos que faz alusão ao congo no Espírito Santo está

⁸ Antes da colonização europeia, os habitantes chamavam o local de Pindorama, em tupi-guarani significa terra das palmeiras. A Invasão de Pindorama é mais conhecida como o “Descobrimto do Brasil”. LUZ, Marco. Cultura negra em tempos pós-modernos [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2008. 181 p. ISBN 978-85-232-0531-7. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/39h/pdf/luz-9788523209063-24.pdf>> Acesso em: 11/01 de 2019.

relacionado aos índios. O padre Antunes de Serqueira, ao citar a viagem do francês Auguste François Biard. O viajante descreve a vila de Santa Cruz (município de Aracruz, atualmente):

No relato, conta-se o encontro do autor com indígenas por ocasião da festa de São Benedito: à frente o "capitão" com bastão enfeitado; depois o portador da imagem do Santo; as velhas devotas que dançavam "lecancan" em torno da imagem e, por fim, os músicos e instrumentos: uns batendo tambor, "pequeno tronco de árvore, oco, coberta uma das extremidades por um pedaço de pele ou couro de boi", e outros "rascando, com um pequeno bastão, um instrumento feito dum pedaço de bambu denteado de alto a baixo" (NEVES apud MATTOS e COSTA, 2017, p.179).

Essa manifestação cultural se concretiza com roupas típicas, danças e canções devocionais, românticas ou que retratam o cotidiano de um determinado povo. As vozes fortes e alegres que marcam as festas são acompanhadas por instrumentos que apontam para a origem dessa cultura: guararás/tambores, casaca, manacás/chocalhos, cúca, buzina e apito (o último inicia e encerra as canções sob o comando do Mestre de Congo).

O nome é uma referência ao rei do Congo, João I. Segundo Vainfas e Sousa (2013, p. 4). Ele foi um dos primeiros nobres africanos a se converter ao Cristianismo em 1491 no Reino do Congo, a ocasião teria sido marcada por uma grande festa. Após ter contato com os portugueses, os congoleses manifestaram interesse pela religião e a cultura lusitana. Depois da conversão do rei do Congo, a festa teria se repetido todos os anos. No Brasil, os quilombos preservaram a tradição festiva (Segundo Vainfas e Sousa, 2013, p. 6).

De acordo com Bruym e Martins apud Costa, os negros escravizados durante o período do Brasil Colônia se uniam em torno dessas irmandades, alguns celebravam suas origens e tradições. Somados à religião católica, os ritos africanos praticados pelas irmandades tornaram a celebração uma festa profano-religiosa, ou seja, era um festejo organizado fora do espaço e controle da igreja, vindo da camada marginalizada dos escravos, que incorporaram os rituais e santos da religião cristã, de certa forma imposta pelos europeus, que não aceitavam outra religião a não ser a deles.

Segundo Malacarne (2013), a origem da cultura no estado do Espírito Santo se deu em 1856, quando 25 escravizados traficados do continente africano se salvaram do naufrágio do navio Palermo no

litoral do município de Serra. Segundo a crença, eles agarraram-se ao mastro que tinha a imagem de São Benedito e atribuíram o fato miraculoso ao santo.

Em Cariacica, o Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'água é a maior festa cultural. Segundo Mazoco (1993, p. 23) a festa acontecia três vezes ao ano: Domingo de Ramos, o domingo seguinte e no último dia da festa da Penha. Segundo a tradição local, o evento originou-se das homenagens feitas à Nossa Senhora da Penha. Devido à dificuldade de locomoção até o convento, em Vila Velha, a comunidade local passava pelas ruas do bairro entoando cânticos e tocando tambores. O autor aponta, ainda, um personagem importante dessa tradição: Senhor Manuel Queiroz⁹, um dos primeiros a confeccionar máscaras para a festa. “Seu Queiroz” fazia as máscaras e distribuía pelas redondezas. Os mascarados acompanhavam todo o trajeto previamente delimitado e, ao longo da caminhada, outros somavam-se à multidão. Fogos, cânticos, tambores, danças e brincadeiras também faziam parte da festa. No final do cortejo, cachaça, café e iguarias da região marcavam as últimas canções.

Atualmente, o momento grandioso da festa acontece no campo de futebol de Roda D'água. Todas as bandas de congo se reúnem e promovem um verdadeiro show cultural. Bandeiras e estandartes são erguidos ao som ritmado dos tambores e casacas, seguidos por mulheres que giram suas saias rodadas e cantam em segunda voz. O evento recebe apreciadores locais, pesquisadores e conta também com participações internacionais. Essa manifestação cresceu e se tornou uma grande marca do Município de Cariacica.

2 Diálogos teórico-metodológicos

2.1 Das Vivências às Experiências, a Incompletude e o Movimento Exotópico

De acordo com Dicionário Acadêmico Alemão-Português, *erleben* é um verbo que significa viver, sofrer, passar por, ou seja, estar ainda

⁹ Manuel Queiroz foi um dos precursores do Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'água. Seu nome é sempre lembrado pelos mestres de congo. Seu neto mais novo é aluno da Escola do Campo e descobriu a importância da memória cultural de seu avô a partir do trabalho realizado. “Seu Queiroz” faleceu em 1995.

em vida quando um determinado fato acontece. *Erlebnis* seria a substantivação desse verbo, vivência. A palavra *erfahren* é um adjetivo que caracteriza alguém que seja experiente, versado, especializado. A palavra *erfahrung*, cognata do adjetivo descrito, é traduzida como o substantivo experiência ou prática.

O ensaísta e pensador da cultura contemporânea Walter Benjamin desenvolveu os conceitos de vivência e experiência. Ele propôs uma relação de oposição entre os conceitos. Benjamin fez uma interpretação da teoria de Freud acerca da consciência e da memória. No artigo Bloco Mágico, Freud define o estar consciente como: “em primeiro lugar, uma expressão puramente descritiva, que invoca a percepção imediata e segura.” (FREUD, 2011, p. 16). Isso seria aplicado a momentos em que recebemos estímulos para agir no mundo de forma rápida. Um ator, ao interpretar um personagem que deveria ferir alguém, sabe que, se golpear com muita força o seu colega de cena, ocasionará uma lesão real. Essa é apenas uma consciência que o leva a agir de determinada forma naquela ocasião.

No pensamento freudiano, memória traria a possibilidade de acesso, na atualidade, a um evento do passado (FARIAS, 2008, p. 3.), pois ela armazena experiências. Esse acesso não seria uma reconstrução perfeita do momento anterior, mas um produto dele com outras tonalidades advindas do intervalo de tempo ocorrido entre o passado e o presente. Ainda pensando no exemplo do ator, suponhamos que, em comum acordo, os atores em determinada cena de violência decidiram agredir-se de forma real para tornar a cena mais verdadeira. Consideramos, ainda, que essa decisão fora embasada no fato de que o público e a crítica já não dão mais valor a cenas que explicitam a simulação. Quanto mais próximo do real, mais repercussões positivas teriam em relação à interpretação dos atores. Para que o evento “cena real” acontecesse, vários outros eventos foram acessados pela memória.

No ensaio “Experiencia e pobreza” (1987), Benjamin faz uma breve referência a um texto no qual o pai, no momento da morte, revela aos filhos que havia um tesouro em seus vinhedos. O tempo passa e os filhos não encontram nenhum objeto, mas percebem que, no outono, há muito trabalho com a frutificação. Os filhos percebem que a experiência passada pelo pai vale mais do que o tesouro que eles imaginavam antes.

O autor aponta o período pós I Guerra Mundial como um momento decisivo para o enfraquecimento das experiências comunicáveis, pois o horror da guerra não trazia boas lembranças. Isso tornou o diálogo entre passado e presente uma experiência rara. Além disso, havia uma tentativa de “galvanização” dos seres humanos com a astrologia, a ioga, o espiritualismo e vários outros. Esses recursos eram utilizados como uma camada protetora para impedir a deterioração dos seres humanos, que já estavam muito fragilizados naquele contexto. Benjamin aponta que isso impedia uma renovação autêntica, pois a tempestade de ideias que se difundiu sobre as pessoas subtraiu as experiências que vinculavam a cultura ao ser humano.

Ao finalizar o ensaio, Benjamin afirma que “[...] abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano” (BENJAMIN, 1987, p. 119). A cultura é uma das peças apontadas pelo autor. Afirma ainda que “[...] tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual” (p.119).

A escola, assim como as demais instâncias da sociedade, precisa acessar um determinado tempo em que não estamos mais inseridos. Nem mesmo o mais velho dos membros da comunidade vivenciou o período da escravidão, por exemplo. Mas não se deve “apagar” a história. A fugacidade da vivência não nos permite dialogar com o passado, diálogo requer tempo e isso não atenderia ao imediatismo da vida moderna. Porém, a partir da experiência será possível seguir na luta por um outro nível de liberdade.

Para uma educação democrática e que atenda às necessidades da comunidade, considerar as vozes dos sujeitos locais é imprescindível. Isso subentende a necessidade de criar experiências significativas que estejam relacionadas com o que essas vozes trazem, com a história de suas vidas. Disso depende o sucesso das estratégias pedagógicas. Os temas vivenciados na comunidade devem ser transformados em experiências no contexto escolar.

Há silêncio imposto no campo. Ele é fortalecido pelas vozes que tentam se sobrepôr ao povo do campo. Desvalorizar os saberes e as culturas produzidas no campongão formas de impedir o diálogo com o passado também. Não se permite que as experiências dos mais vividos sejam registradas, repassadas e valorizadas. Essa é uma forma de

oprimir que muitas vezes se disfarça de globalização ou de desenvolvimento.

Desconsiderar a nossa mediocridade pode ser uma grande armadilha na atividade educacional. Não há formação que dê conta de nos mostrar a visão excedente que o outro tem de nós. A compreensão de que estamos incompletos pode nos auxiliar a enxergar melhor o outro e a nós mesmos.

2.2 Incompletude e Exotopia

Não existe educação sem o outro. Isso significa que educar também deve ser uma relação dialógica. A educação, de forma unilateral, dentre outros problemas, alimenta o sistema de exploração do indivíduo e perpetua a desigualdade na efetivação dos direitos. Freire e Bakhtin, diferentemente, cada uma a seu modo, no seu tempo e engajados aos seus respectivos campos de saberes, apontaram para a necessidade de interlocução no processo educacional. As abordagens dos autores têm naturezas diferentes, mas podemos inferir semelhanças entre a concepção de educação de Freire e a concepção de linguagem proposta por Bakhtin.

Para que se perceba a importância do diálogo é necessário ter consciência de que não estamos completos como aponta Freire:

Sinto-me seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 2002, p. 55).

Além de representar a supressão do direito a voz, quando se emudece uma determinada classe, perde-se uma grande oportunidade de crescimento ao se desconsiderar a possibilidade de aprender com outrem. A ampliação das possibilidades de leitura com a democratização do acesso às informações mostra que jamais seremos sabedores de tudo. As práticas pedagógicas precisam considerar pontos de vistas diferentes do meu, apenas o outro pode me possibilitar isso. Só existe o “eu”, diante de um “tu” e a alternância entre essas pessoas deve ocorrer para que as relações sejam

dialógicas. Bakhtin também considera a importância do outro na composição do eu:

O princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior. Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 1979, p. 314).

É a partir das relações com o outro que teremos a constituição do eu. As relações de contraste são as responsáveis pela formação da identidade do indivíduo. Somente aquele que está fora de mim poderá me oferecer a visão excedente de que preciso para minha “completude” (a completude aqui é relativa, pois sempre haverá um outro que o eu ainda desconhece), esse seria o conceito de exotopia (BAKHTIN, 2010).

Segundo Amorim (2006, p.101, apud CARVALHO, 2012, p. 86) uma experiência exotópica seria “[...] uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. Carvalho ainda conclui que:

A exotopia, portanto, relaciona-se à ideia de acabamento a partir de um movimento duplo: quando tentamos enxergar com o olhar do outro e retornamos ao nosso lugar único, singular para que possamos nessa interação, com o nosso próprio olhar, compreendermos o seu universo (CARVALHO, 2012, p. 87).

A partir dessa dinâmica é possível diminuir a nossa incompletude em relação ao outro. Esse movimento é superior à empatia, pois não é apenas se colocar no lugar do outro e sentir o mesmo que ele, mas também é necessário retornar ao próprio lugar, reconstituir-se com o excedente de visão e possibilitar que o outro se reconstitua também.

Freire e Bakhtin apontam a necessidade de interlocução para desenvolvimento. As ideias do primeiro demonstram uma grande preocupação com as práticas educacionais. Bakhtin inaugura uma nova concepção filosófica da linguagem. As ideias apontadas pelos pensadores são fundamentais para a materialização das aulas de

linguagem. Se a linguagem é interação, não há como desprezar o outro no ato de estudo da língua. Será a partir da relação tensa e dialógica que teremos o produto intercultural.

2.3 Interculturalidade, além da Multiculturalidade

A ideia de civilização como símbolo de progresso tecnológico, científico e cultural é uma marca do Iluminismo do século XVIII. Para esse movimento cultural, a Europa era o exemplo de civilização. Em comparação com os outros povos, o continente citado seria superior em todos os aspectos positivos. Esse pensamento influenciou diversos pensadores. Além disso, trazemos marcas dessa tentativa de padronização até os dias atuais.

Taylor, antropólogo britânico do século XIX, que desenvolveu a ideia de evolução cultural, categorizava de forma hierárquica e costumava usar o termo “cultura” sempre no singular. Essa teoria é uma herança das ideias iluministas:

A situação da cultura entre as várias sociedades da humanidade, na medida em que possa ser investigada segundo princípios gerais, é um tema adequado para o estudo de leis do pensamento e da ação humana. De um lado, a uniformidade que tão amplamente permeia a civilização pode ser atribuída, em grande medida, à ação uniforme de causas uniformes; de outro, seus vários graus podem ser vistos como estágios de desenvolvimento ou evolução, cada um resultando da história prévia e pronto para desempenhar seu próprio papel na modelagem da história do futuro. A investigação desses dois grandes princípios em vários departamentos da etnografia, com atenção especial à civilização das tribos inferiores como relacionada com a civilização das nações mais elevadas, está dedicado este livro (TYLOR, 2005, p. 31).

De acordo com o pensamento desenvolvido pelo autor, os povos deveriam se desenvolver em uma mesma direção. Os povos “primitivos” desenvolver-se-iam até chegar ao ponto da cultura europeia. Ele considerava que o nível de uniformidade presente nas civilizações denotaria o grau de evolução daquele povo. Essa compreensão de evolução excluía a história de formação dos povos.

O antropólogo alemão Franz Boas propôs uma crítica, não à ideia de evolução, mas ao método estabelecido por Tylor para descrever o processo evolutivo. Segundo ele, as comparações entre as culturas não seriam suficientes, pois não considerariam o processo histórico. Com o método comparativo, não se poderiam observar as influências

de um povo sobre o outro na evolução (CASTRO, 2004, p. 73). Com essa observação, o método anterior não daria conta de apontar se a evolução de determinado povo seria resultado natural ou um produto da interação entre diferentes povos.

Segundo Rojo (2012, p. 14) a multiculturalidade deve estar presente nas práticas de leitura e escrita. Não há espaço para exclusão ou para a visão ilusória de uma essência cultural específica, pois esta caracterizaria uma demarcação limítrofe. A respeito disso, expõe Rojo:

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas cujo segundo termo pareado escapava a este mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012, p. 14).

Apesar de apresentar um avanço em relação à padronização cultural, o multiculturalismo recebe críticas. De acordo com Daumázio (2008, p. 75), o conceito foi apontado como “descritivo” e “apolítico”, abolindo o problema das relações de domínio, da exploração, das disparidades e exclusões. Santos apud Daumázio (2008, p. 75.) afirma que “O recurso central à noção de ‘tolerância’ não exige um envolvimento ativo com os ‘outros’ e reforça o sentimento de superioridade de quem fala de um autodesignado lugar de universalidade”.

A interculturalidade surge como uma proposta de preencher espaços deixados pelo conceito anterior. Tolerar é o que se faz com uma visita incômoda que tem um prazo determinado para sair da presença de seu anfitrião. Para as relações humanas, faz-se necessária uma disposição de abertura dos horizontes para o desenvolvimento mútuo.

[...] Interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tão pouco um diálogo de ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tornam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura, ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação aos

chamados outros, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles (BETANCOURT, 2004, p. 13).

A escola foi criada para homogeneizar. Além de informações técnicas para o desenvolvimento matemático e linguístico, ela também ensina as “regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar” (ALTHUSSER, 1980, p. 21). Uma das observações mais importantes seria a de submissão às regras impostas pelo sistema vigente. A escola, assim como os demais aparelhos ideológicos descritos por Althusser, ensina determinados valores e saberes nos padrões exigidos para que se perpetue a sujeição à ideologia dominante.

Considerando a instituição escolar como um instrumento de não-transformação, promover o espaço educacional intercultural na escola é um desafio. De acordo com o professor Gersem José dos Santos Luciano, professor da Universidade Federal do Amazonas, a instituição escolar foi elaborada e é conservada para assegurar a manutenção, a reprodução e a ininterrupção dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista (LUCIANO, 2017, p. 12).

O movimento intercultural é o apontamento para a necessidade de transgressão das regras de monopólio cultural. Não só o reconhecimento, mas também a valorização do diverso, com a possibilidade de transformação e do desenvolvimento.

A Filosofia Intercultural é um convite para a revisão de nossos hábitos de pensar e isso nos remete a uma avaliação crítica acerca das tradições de pensamento a que pertencemos. Somos resultado de uma tradição, pensamos como pensamos porque isso se sacramentou por uma tradição, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição. Trata-se da tradição moderna que elegeu um discurso como sendo legítimo, científico, verdadeiro (SCHNORR, 2015, p. 20).

A interculturalidade pode ser, também, o produto do encontro de pensamentos divergentes. A partir desse encontro, os sujeitos conhecem e são conhecidos. Nesse ponto a interculturalidade se aproxima das noções de Exotopia (Bakhtin, 2010) e Incompletude (Freire, 2002).

3 Percurso metodológico

"Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" (BAKHTIN, 1979/2003, p. 279). Isso coloca o estudo da linguagem em uma posição privilegiada, pois amplia as estratégias pedagógicas. Permite-nos ir além da decodificação das palavras. *Por muito tempo, o ensino da língua materna baseou-se em uma visão estrutural da linguagem. Essa concepção colocava o estudo em uma condição especialmente conceitual e normativa.* Para este trabalho, considera-se que a linguagem é um conjunto de atividades, uma forma de ação (MARCUSCHI, 2008, p. 16). As atividades propostas por este trabalho colocam o texto em um ponto central do estudo da língua: a leitura, no seu sentido amplo, discussão e produção.

A literatura se apresenta como uma alternativa de grande relevância para o crescimento dos indivíduos. Não apenas porque sua complexidade pode desenvolver o leitor e produtor textual com o exercício do seu intelecto, mas também porque a literatura é uma oportunidade de evoluir, também, em outras áreas do conhecimento. Além disso, ela pode contribuir para o nosso desenvolvimento humano.

Segundo Candido (1995, p. 174), a literatura pode ser, no sentido amplo, "[...] a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos". Conhecer outros contextos sem jamais ter estado no local descrito na obra, passear por outros tempos, conhecer outras possibilidades de interpretação da vida, da morte ou das culturas (ainda que seja sem ter compromisso algum com a realidade ou com a verdade absoluta), tudo isso deve ser visto como um direito, segundo Candido. Temos a necessidade de "fabulação", a poesia pode diminuir as dores da realidade ou problematizá-las, ambas as possibilidades são importantes para os seres humanos. Além disso, a literatura pode contribuir para a nossa humanização, à medida que nos "liberta do caos":

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 1995, p.186).

Não se pode mais afirmar que a leitura não faz parte das atividades diárias das pessoas. Estamos em contato com textos e informações diversas todo o tempo. Porém, apesar de a leitura estar presente no cotidiano das pessoas, nem sempre se dedica um tempo e um espaço para reflexão sobre o que se está lendo e produzindo. Há um excedente de informações à disposição do leitor, mas sem espaço destinado para discuti-las, a escola deve se encarregar da mediação dessas leituras e pode/deve proporcionar o diálogo. *Essa discussão, porém, não pode pretender uma interpretação única. Isso anula a compreensão individual do texto.*

O trabalho com a leitura dos gêneros discursivos ultrapassa os limites do desenvolvimento de habilidades linguísticas. De acordo com Goldin (2012, p. 52), além de um instrumento de comunicação, a linguagem é "[...] uma fonte de mal-entendidos, de ambivalências, de obscuridades e de equívocos". A literatura possibilita um "debruçar" sobre essa confusão linguística. Em um contexto que exige rapidez e leituras voláteis, que tanto prejudicam a reflexão, dialogar acerca da obra literária na escola é uma forma de minimizar os danos causados por essa volubilidade. Ao descrever a língua, Goldin afirma que ela é o nosso "instrumento frágil". Ela nos possibilita construir e destruir:

Como fazemos para que tudo o que edificamos não desabe com ele? Só há uma resposta: falando, escrevendo, lendo; ou seja, gerando novos encontros e desencontros, choques e enfrentamentos, sucessivas aproximações a um sentido comum, a um espaço simbólico que envolva a totalidade de nossa vida (GOLDIN, 2012, p. 53).

Não é apenas a leitura em si que proporciona a transformação do ser humano. O diálogo coletivo acerca das experiências de leitura são elementos fundamentais para problematizar várias questões da vida dos leitores. É a partir do diálogo que se pode aproximar ou distanciar ideias, confirmar ou refutar conceitos.

A atividade reflexiva na escola nem sempre ocupa o devido lugar. O foco das instituições em processos seletivos "conteudistas" ou em provas que aferirão a eficácia do ensino baseadas apenas em um método avaliativo desviam a finalidade ensino nas instituições escolares. Com isso, os alunos tornam-se verdadeiros depositários de conteúdos técnicos que esmagam a subjetividade e o raciocínio crítico.

De acordo com Freire (1970, p. 78), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A partir dos diálogos é que são constituídos os seres humanos. Se isso lhes for negado, certamente teremos consequências negativas, dentre elas a “desumanização”. Não podemos ser reduzidos ao braço que trabalha, tão pouco devemos ficar apenas no campo das ideias. Essas atividades se complementam. Marcuschi defende um ensino intercultural da língua:

Creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc (MARCUSCHI, 2008, p. 172).

O diálogo é a interação entre os seres humanos para se constituírem e para se desenvolverem. A leitura também pode ser dialogada. Isso torna o texto ainda mais rico, considerando que o leitor também é produtor de sentido.

Se um dos desafios do professor é provocar o interesse dos alunos pela leitura, a possibilidade de dialogar acerca do texto é um instrumento que sempre deve ser utilizado. Dificilmente haverá interesse dos alunos por algo que não se consiga associar a sua subjetividade. A mediação dos diálogos pode contribuir para essa associação.

A proposta metodológica utilizada para a realização deste trabalho está fortemente relacionada ao contexto em que a escola está inserida. A pesquisa tem abordagem qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11-24) com caráter exploratório. A proposta está organizada nas seguintes etapas: exploração (identificação do problema de leitura/escrita, estabelecimento de contato para entrada em campo); investigação temática (verificação e exploração de temas relevantes para estabelecer diálogo); elaboração de estratégias (atividades práticas e de produção, em diálogo com o contexto dos alunos); implementação (aplicação das oficinas); monitoramento (revisão e reescrita de textos); avaliação.

3.1 Primeiros passos

O ponto de partida para a realização da pesquisa foi a metodologia de investigação temática (FREIRE, 1997). Para identificar os temas geradores (saber sobre o que dialogar), foi elaborado um

questionário socioeconômico cultural, ele foi aplicado nas quatro turmas da escola. Esse questionário foi necessário até para a existência de uma formalidade documental, já que uma boa parte do meu conhecimento acerca da realidade dos alunos decorria, até então, do diálogo pessoal, tanto no convívio físico diário como nas redes sociais. Por outro lado, não posso negar que algumas informações obtidas a partir do questionário eram realmente novas. A busca por informações sobre o espaço de interação social da região em que se pretende trabalhar é fundamental. Sobre a relevância da investigação, expõe Freire:

[...] A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a escreve como o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1997, p. 99).

Os dados gerados por essa pesquisa inicial ampliaram as possibilidades de diálogo. A primeira visão estava ainda muito imatura e romantizada, carregada de curiosidade. Imaginava que o público era ligado à terra e à cultura (de forma consciente) e que o trato com os professores fosse um pouco diferente do que acontece em outras realidades educacionais. Após 6 anos de trabalho, algumas dessas noções se confirmaram, mas havia notado que era possível trabalhar de forma mais significativa para os alunos. A recusa das manifestações culturais do local, decorrentes do preconceito ou da necessidade de se declarar um não campesino (uma possível aceitação da máxima de que o que é do campo é atrasado, ultrapassado, brega e deve ser ignorado...) incomodava-me, porque a escola não fazia nada para que esse preconceito fosse problematizado (infelizmente, alguns professores até reforçavam essa ideia preconceituosa). A partir da análise dos dados, as possibilidades de diálogo e as ideias brotaram em solo fértil.

O primeiro passo para a realização do trabalho foi, portanto, a aplicação de um questionário socioeconômico no mês de junho de 2017. Essa prática não era recorrente na escola, foi elaborado especificamente para gerar dados que considere importantes para a realização do trabalho. O objetivo era conhecer um pouco mais sobre a vida dos discentes. Na época, a escola contava com 68 alunos matriculados. No dia da aplicação (13 de junho) estavam presentes apenas 63.

O congo é pouco explorado pela escola. Como professor de linguagem, percebo que é um tema importante a ser trabalhado dentro e fora da sala de aula. Isso porque a cultura pode gerar o sentimento de pertencimento em uma comunidade e esse sentimento é importante também para a educação ambiental (SANTOS, 2010), pois, se o indivíduo se sente parte de sua comunidade e do seu espaço, terá mais empenho em conhecer a sua história, em cuidar do local, das tradições herdadas e dos seus pares.

3.2 Sequência de Leitura e Produção

O objetivo desta sequência é provocar a criação e recriação de textos e conceitos a partir da manifestação dessa cultura popular. As leituras fomentarão as reflexões e trarão à tona os conhecimentos e conceitos dos alunos acerca do congo. Faremos também atividades práticas para ampliar a produção de sentidos e provocar as produções textuais.

3.2.1 Introdução à temática e leitura do texto

O ponto central deste momento foi a apresentação da temática a ser abordada. Em virtude disso, os alunos foram provocados a falar sobre o congo. “Quem já participou da festa?”, a partir da pergunta citada, alguns minutos de diálogo introduziram a temática. Em seguida, foi feita a leitura da reportagem “Tradição e cores nas máscaras de congo do Mestre Valcedi (sic)”. O personagem central do texto é um conhecido mestre de congo da região.

3.2.2 Proposta de produção – entrevista

Após a elaboração coletiva de um roteiro de entrevista sobre o congo, cada aluno deveria, individualmente, entrevistar uma pessoa. O registro dessa entrevista poderia ser escrito, áudio ou audiovisual.

3.2.3 Palestra e produção de máscaras com o mestre de congo

O mestre Valcedi, protagonista da nossa reportagem e convidado para este momento, esteve na escola para palestrar, ser entrevistado pelos alunos e ensinar a técnica de produção de máscaras de barro. O mestre ensinou a técnica de produção de máscaras de congo e explicou que há variações de materiais para a produção. O molde pode ser produzido com barro ou argila.

3.2.4 O poema

Após um diálogo inicial acerca do que os alunos conheciam sobre o gênero, o próximo passo foi a leitura do poema “Tem tudo a ver”, de José Elias. Essa etapa foi para apontar algumas características do gênero. Além disso, a intenção era que os alunos observassem que um poema pode falar de qualquer assunto.

3.2.5 O João Bananeira – Leitura e produção escrita

Após a leitura e diálogo sobre o texto “João Bananeira: representação do movimento folclórico de Cariacica”, publicado no site da prefeitura, que caracteriza o personagem e fala acerca da sua possível origem, foi elaborada a proposta de produção escrita.

Considerando tudo o que foi dito e executado acerca do João Bananeira, a proposta para essa produção foi um texto escrito. Uma poesia “autobiográfica”. Na verdade, os alunos deveriam assumir a voz do personagem do congo no poema, o eu-lírico seria o João Bananeira das festas de Roda D’água. O poema deveria conter fatos históricos e falar sobre a possível origem do mascarado.

Para subsidiar a produção, primeiramente, fez-se a leitura do poema Infância de Carlos Drummond de Andrade.

O passo seguinte consistiu na leitura da reportagem “João Bananeira: representação do movimento folclórico de Cariacica” (CAMPANHA, 2015). O texto descreve a importância do personagem folclórico do município de Cariacica e narra o surgimento dessa figura representativa do Carnaval do Congo de Máscaras. Além disso, cita a lei municipal de incentivo à cultura.

O terceiro passo foi a produção do poema do João Bananeira. Considerando os diálogos acerca do personagem, e as características do gênero discutidas, eles deveriam produzir um texto em primeira pessoa e o eu lírico seria o próprio João. O mascarado deveria citar fatos sobre sua origem e demonstrar a sua importância histórica.

3.2.6 Ensaio e apresentação com o mestre de congo: uma atividade prática

Uma alternativa de atividade prática que teve uma repercussão muito positiva foi a organização dos alunos para uma apresentação de congo. A escola não possui os instrumentos, mas a comunidade emprestou tambores e casaca. O mestre Valdeci aceitou o convite para

preparar os alunos. Após um dia de ensaio, o mestre e os alunos se apresentaram na Festa da Família promovida pela escola.

3.3 Reflexões acerca dos resultados

A sequência proposta para este trabalho visou desenvolver as habilidades de leitura crítica, adequação e produção textual. Considerando que os alunos já chegam à escola sabendo o idioma e que cabe à escola desenvolver o estudo da língua (e não ensiná-la), foi de interesse do trabalho promover um diálogo permanente com os alunos e, dentro das possibilidades, fazer adaptações com sugestões dos discentes para o desenvolvimento das atividades.

O tema do Congo, por exemplo, jamais poderia ser ignorado nas escolas da região. Uma quantidade significativa de alunos possui vivências relacionadas a essa temática. Nesse momento, a voz dos alunos ganhou destaque para o trabalho. Ao professor coube o papel de mediação entre os saberes da cultura popular e o desenvolvimento das habilidades linguísticas propostas.

As atividades realizadas neste trabalho se converteram em experiências positivas que poderão ser narradas no futuro, tanto pelo docente quanto pelos discentes. Os alunos também saberão que têm o direito de se manifestar e que sua cultura deve, não apenas ser respeitada, mas também valorizada.

Apesar de uma grande quantidade de fatores externos não contribuírem para o sucesso da aula, o professor precisa ultrapassar algumas barreiras internas para melhorar sua prática. Uma dessas barreiras é a compreensão ilusória de que ele sabe tudo. Essa concepção pode deixar o docente estagnado.

Considerando que um dos papéis da escola é formar leitores e produtores de textos que circulam socialmente, a instituição deve criar ambientes de produção e leitura que se aproximem da realidade dos discentes. Compreendemos ao final que o desenvolvimento de um trabalho com a língua deve respeitar alguns princípios. A disposição de abertura dos horizontes para o desenvolvimento mútuo enriquece o trabalho. A utilização da visão do outro para ampliar a visão da escola e recriar estratégias pedagógicas é quesito importante e pode aumentar a motivação dos alunos, além de aumentar as chances de sucesso nos resultados esperados.

O trabalho com a Educação do Campo exige uma postura de resistência. A construção de uma educação de qualidade para os povos camponeses é resultado de uma luta histórica que deve ser contada. Não apenas para que se converta em mais conquista, mas porque a luta torna-se cada dia mais necessária na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. Ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BAKHTIN, M. (Voloschinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza In: _____. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BETANCOURT, Raul Fonet. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- BRUYM, M. J. C. A. de; MARTINS, L. C. B. **Festa da Banda de Congo de São Benedito de Piranema Cariacica: Transição do século XX ao XXI e sua representação para a comunidade local**. Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, Vitória-ES, v. 5, n.2, ago-dez, 2017.
- CAMPANHA, Isabela. **João Bananeira: representação do movimento folclórico de Cariacica**. Cultura-SEMCULT. 03 de abr. 2015. Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/joao-bananeira-representacao-do-movimento-popular-de-cariacica/>> Acesso em 03 de ago. 2017.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores**. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória - ES, 2012.

CASTRO, Cesso. (Org.). **Franz Boas: Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

COSTA, D.; MATTOS, T. F. A cultura e religiosidade do congo capixaba. **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória-ES, v. 5, n.2, Ago-Dez, 2017.

DAUMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito**. Desenvolvimento em: questão. Editora Unijuí, ano 6 n°. 12 jul./dez. 2008 p. 63-86.

ELIAS, José. In: **Segredinhos de amor**. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002.

ERFAHREN. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.186.

ERFAHRUNG. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.186.

ERLEBEN. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.190.

ERLEBINIS. In: **Dicionário Acadêmico Alemão/Português Português/Alemão**. Lisboa: Porto Editora, 1987. p.190.

FARIAS, F. R. de (2008). **Pensando a memória social a partir da noção de "a posteiori" de Sigmund Freud**. Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 08, n 13, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/viewFile/4821/4311>>. Acesso em: 02 de junho 2018.

FIORIN, J. L. "O dialogismo". In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOERSTE, E.; SCHUTZ-FOERSTE, G. M.; MERLER, A. **Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas**. Visioni Latinoamericane, v. V, p. 30-41, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. **O eu e o id, autobiografia e outros textos**. Companhia das letras. São Paulo, 2011.

GOLDIN, Daniel. "A invenção da criança: divagações em torno da história da literatura infantil e da infância". In: **Os dias e os livros**. Divagações sobre a hospitalidade da leitura. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LOBINO. Projovem Campo Saberes da Terra: refletindo sobre integração de áreas: In: SCARIN, Paulo Cesar, OLIVEIRA, Edna Castro. (Orgs). **Experiência de formação com educadores e educadoras do campo: reflexões e vivências**. Vitória: Geografares, 2013.

LUCIANO, Gersem J. dos S. Luciano. **Educação Intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil**. Cadernos CIMEAC – v. 7. n. 1, 2017.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALACARNE, Astrid. **Congo, resistência em forma de arte**. Cultura, Vitória, 01 de jul de 2013. Disponível em: < <http://universo.ufes.br/blog/2013/07/congo-a-unica-manifestacao-cultural-genuinamente-capixaba/>>. Acesso em: 08 set. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZOCO, Eliomar Carlos. **O Congo de Máscaras**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida. 1993.

PINTO, M. P. A.; GERMANI, G. I. **O Território da Educação do Campo: As Escolas Família Agrícola**. Salvador, 2013. Disponível em: <[http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografia socioeconomica/Geografiaagricola/12.pdf](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografia%20socioeconomica/Geografiaagricola/12.pdf)>. Acesso em: 04 de jun. 2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, S. A. M. **Políticas públicas de formação de educadores ambientais: análise do processo de constituição do coletivo educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região - Cescar**. Universidade de São Carlos. Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada, São Carlos – SP, 2010.

SCHNORR, G. M. **A filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e aprendizagem do pensar**. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo – SP, 2015.

TYLOR, Edward Burnett. A Ciência da Cultura In: Castro, Cesso. (Org.). **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

VAINFAS, Ronaldo de; Souza, Marina de Mello e. **A conversão e a catolização do Rei do Congo**. Disponível em: <<http://www.mundamba.com/article-catoliza-o-e-poder-no-tempo-do-traffic-o-reino-do-congo-da-convers-o-coroad-a-movimento-antonian-116228693.html>>. Acesso em 15 de junho 2018.

O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA CIDADE DE VITÓRIA: O PARQUE MOSCOSO E A TRANSFORMAÇÃO NO COMPLEXO DE SÃO TIAGO ENTRE OS ANOS DE 1908-1912

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro
Patrícia Guimarães Pinto
Priscila de Souza Chisté Leite

1 Considerações iniciais

[...] em presença da Maurília provinciana não se via absolutamente nada de gracioso, e ver-se-ia ainda menos hoje em dia, se Maurília tivesse permanecido como antes, e que, de qualquer modo, a metrópole tem este atrativo adicional - que mediante o que se tornou pode-se recordar com saudades daquilo que se foi (CALVINO, 1990, p. 31).

O objetivo deste artigo é discutir o processo de modernização da cidade de Vitória – ES, durante o governo Jerônimo Monteiro (1908-1912), sobretudo na ocasião da construção e inauguração do Parque Moscoso em 1912, projetado por Paulo Motta Teixeira e da reforma do Complexo de São Tiago, idealizada por Justin Norbert entre os anos de 1909 e 1911. Para tanto, apresentaremos dados obtidos nas pesquisas de mestrado, intituladas: *O Parque Moscoso como espaço-memória da cidade de Vitória: a educação na cidade em debate na formação continuada de professores* (PINHEIRO, 2018) e *O processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores* (PINTO, 2018).

Ambas as pesquisas foram desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), na linha de pesquisa Formação de Professores. Essas investigações fazem parte dos estudos realizados dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), coletivo cadastrado desde 2016 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As pesquisas

realizadas por esse grupo embasam-se nos estudos de Henri Lefebvre, principalmente quanto ao conceito de Direito à Cidade. Tal conceito refere-se ao direito à vida urbana (no seu melhor sentido), condição para a formação humana e para a garantia da igualdade de condições. Esse sociólogo francês infere que o Direito à Cidade se apresenta como forma superior de direito. Para ele, o “[...] direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade” (LEFEBVRE, 1991, p. 135).

A pesquisa de Pinheiro (2018) buscou compreender, de forma crítica, as relações entre memória e cidade por meio do estudo do Parque Moscoso. Durante a pesquisa, elaborou material educativo sobre o parque que foi compartilhado e validado por meio de um curso para professores. A investigação inseriu-se no rol das chamadas pesquisas qualitativas de abordagem exploratória. Para isso, utilizou os pressupostos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Em termos de referenciais teóricos, a investigação dialogou com Le Goff (2013), no que diz respeito ao tratamento que dá a fotografia como fonte de pesquisa e memória. Quanto ao estudo do Parque Moscoso, recorreu à bibliografia de autores capixabas, tais como Derenzi (1971), Elton (2014) e Campos Júnior (1996). Em linhas gerais, concluiu que o Parque Moscoso é um espaço educativo, cujo estudo, dependendo das mediações educativas promovidas, pode revelar contradições sociais que se constituíram em conjunto com a história da cidade de Vitória.

Já a pesquisa de Pinto (2018), procurou compreender o processo de modernização da cidade de Vitória e, a partir desse entendimento, criar material educativo, que foi compartilhado e validado por meio de formação de professores. O foco foi estimular os professores a refletirem sobre a história do desenvolvimento urbano na capital do Espírito Santo e, conseqüentemente, incluírem tais entendimentos em suas práticas docentes. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória, bibliográfica e documental. O referencial teórico proposto para abordar sistematização do material educativo manteve diálogo com Kaplún (2002; 2003) e Ruiz (2014) e, no que diz respeito ao conceito de cidade e do processo de modernização, dialogou com autores como Lefebvre (1969; 1991; 2008), Harvey (2005; 2012; 2014) e

Berman (1986). No tocante à história local, recorreu a autores como Klug (2009) e Ferreira (2009; 2016). Como resultado, constatou a importância de se conhecer, mapear e problematizar os espaços para que assim, seja possível a apropriação da cidade. Para isso, considerou que o material educativo desenvolvido contribuiu para a promoção do conhecimento, da experiência e do debate sobre o assunto.

Percebemos, ao comparar as duas pesquisas, que um dos pontos em comum é a preocupação com a análise das transformações sofridas pela cidade em seus diferentes espaços. Tendo isso em vista, delimitamos um recorte temporal como modo de apresentar algumas transformações no espaço citadino, a partir do governo Jerônimo Monteiro (1908-1912), por considerar este período como consolidador das ideias modernizadoras pensadas a partir do final do século XIX, ideias essas que já podiam ser vistas desde o governo de Moniz Freire (1892-1896).

Apesar das ideias de modernização oriundas da Europa Pós-Revolução Industrial e Pós-Revolução Francesa já habitarem os pensamentos no final do XIX, no Espírito Santo, veremos mudanças significativas, a partir de 1908, durante o governo de Jerônimo Monteiro. É nesse período que poderemos observar parte das maiores transformações físicas e também ideológicas da República que adentra o século XX. Portanto, devido aos limites deste artigo, para observarmos algumas dessas transformações, concentraremos nossa atenção em dois espaços da cidade: o Parque Moscoso e o Complexo de São Tiago (atual Palácio Anchieta), no período enunciado acima.

Como modo de organizar este artigo, na primeira seção, apresentaremos os conceitos de Modernidade, Modernismo e Modernização; na sequência, discorreremos sobre algumas características do período compreendido entre 1908 a 1912, no Espírito Santo; a seguir, exibiremos dados que retratam aspectos históricos e políticos que envolveram a construção e a inauguração do Parque Moscoso, bem como as modificações ocorridas no Complexo de São Tiago por ocasião da reforma idealizada pelo arquiteto francês Justin Norbert.

Destinamos este artigo aos pesquisadores da cidade, professores e demais interessados, mas, em especial, aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), nossos parceiros de pesquisa.

2 Modernidade, modernismo e modernização: apresentação de conceitos

De acordo com o Dicionário Básico de Filosofia, de Japiassú e Marcondes (2008), Modernidade refere-se a uma nova forma de pensamento e de visão de mundo inaugurada pelo Renascimento que se contrapõe à escolástica e ao estilo medieval. Segundo Harvey (2014), o projeto da modernidade relacionava-se ao esforço intelectual de pensadores iluministas para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma. A ideia era usar o acúmulo de conhecimentos gerado até a ocasião, em busca da emancipação humana e da melhoria da vida diária. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia o domínio da ciência sobre a natureza, a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, a liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da própria natureza humana. Contudo, tal otimismo caiu por terra quando no século XX foram criados, em nome de tal desenvolvimento, os campos de concentração, o militarismo, as duas guerras mundiais e os ataques nucleares a Hiroshima e a Nagasaki.

Marx e Engels (1990) compreendem a Modernidade como transformação, mudança, novidade, revolução, que faz desmoronar antigas tradições, relações sociais, hábitos e preceitos até então rígidos e fixos. Para eles, a modernidade envolve uma ruptura com as condições históricas precedentes e pode ser interpretada como portadora de uma tensão que ao mesmo tempo expressa perspectivas de destruição e de criação. Portanto, a Modernidade está sempre se reinventando e pressupõe transformação constante, seja no campo material ou intelectual (BERMAN, 1986). Conforme Harvey (2014), a destruição criativa é uma das características do projeto da Modernidade. Essa estratégia pode ser reconhecida nas artes visuais e também na arquitetura, por meio da criação de novos códigos que rompem com antigas linguagens, valorizando a inovação e a efemeridade.

Nesse contexto, compreendemos que Modernismo é um movimento artístico-cultural que defende a renovação do pensamento e a ruptura com a tradição artística clássica. Henri Lefebvre em seu clássico livro chamado *Introdução à modernidade* (1969), define o

Modernismo como uma reflexão primária e crítica que busca o entendimento das mudanças, uma espécie de consciência adquirida diante das ilusões e dos anseios gerados pela Modernidade. O Modernismo, como efeito da Modernidade, é caracterizado pela busca pelo novo, muitas vezes decorrentes de crises, à procura do progresso e da ruptura com o tradicional.

Já Modernização, para Harvey (2014), apresenta-se como um projeto da Modernidade feito a partir de uma ideologia desenvolvimentista, do progresso e da racionalidade. A Modernização envolve a afirmação dos valores da classe social hegemônica e favorece a ampliação do capitalismo por meio de um processo de expansão territorial. A sua expressão pode ser identificada nas ruas, nas formas urbanas, nos sistemas de transporte, nos contrastes das cidades, nos diferentes lugares, na velocidade, na circulação de mercadorias etc. Conforme aponta Berman (1986, p. 129), a Modernização é um “[...] complexo de estruturas e processos materiais – políticos, econômicos, sociais – que, em princípio, uma vez encetados, se desenvolvem por conta própria, com pouca ou nenhuma intervenção [...]”.

A Modernização teve grande impacto nos centros urbanos, através de reformas, do aumento populacional e da modificação das relações sociais. Esse movimento tem início na Europa, em países como a França e Inglaterra, e se universaliza ultrapassando as fronteiras geográficas com os mesmos preceitos de renovação, racionalização, progresso e embelezamento que eram difundidos à época. Nesse sentido, as formas dadas à cidade se transformam em representações desses princípios.

O movimento europeu, que antecede a modernização da cidade de Vitória e de outras capitais do Brasil e do mundo, toma força a partir da metade do século XIX, diante de grandes descobertas tecnológicas. Sobre isso, Ferreira (2009, p. 70) afirma que:

[...] a ciência fazia revelar as luzes do progresso e da civilização com todos os seus símbolos: luz elétrica, grandes boulevards, telégrafo, locomotiva, enfim todas as representações do triunfo de uma modernidade que tinha pressa e não podia esperar. Um tempo onde a civilização se impunha como um caminho sem retorno, com uma força tamanha propagada aos lugares mais recônditos [...].

A Revolução Industrial deu início a mudanças rumo ao progresso e estimulou transformações que ficaram evidentes, inicialmente, como dissemos, em países como França e Inglaterra. O projeto de

reforma e urbanização que ocorreu em Paris entre os anos de 1851 a 1870 foi instituído pelo prefeito dessa cidade, Georges-Eugène Haussmann.

A reforma revitalizou e higienizou a cidade trazendo uma valorização estética da paisagem urbana com elementos do imaginário republicano recém-incorporado. Ações como limpeza da cidade, demolição de vias estreitas, ainda remanescentes da época medieval, construções de jardins e de parques foram algumas das mudanças postas em prática na Paris da segunda metade do século XIX. Esse projeto tornou-se conhecido mundialmente e não passou despercebido pelos arquitetos, urbanistas e homens públicos brasileiros.

A modernização chegou ao Brasil no final do século XIX, trazendo a ideia de desenvolvimento baseado na constituição de um novo homem marcado por novas relações sociais. Conforme aponta Souza e Steigleder (2014, p. 03):

Compreender a cidade moderna e sua inserção no processo de transformação da sociedade capitalista implica em observar as transformações das formas urbanas, relacionando-as sempre a uma representação social. Entendendo que a representação social faz uso dos Discursos e Imagens, que uma sociedade faz de si própria. Essa colocação remete, também, à compreensão da elaboração dos projetos urbanos e sua divulgação, buscando a revelação dos interesses envolvidos.

As autoras afirmam que, no Brasil, as mudanças econômicas, políticas e sociais balizaram o interesse e a necessidade em se modernizar as mais antigas capitais brasileiras, destacando-se, a partir da segunda metade do século XIX, as cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Vitória.

A partir desse arcabouço teórico, na próxima seção, traçaremos um panorama geral referente ao processo de transformação da paisagem da cidade de Vitória, sobretudo durante o governo Jerônimo Monteiro (1908-1912).

3 Processo de modernização da cidade de Vitória entre os anos de 1908 a 1912

O início do século XX foi marcado por grandes transformações políticas e sociais no Brasil e no mundo. O café, principal produto de exportação do Espírito Santo e do Brasil como um todo, havia entrado

em crise por volta de 1896, fator que baixou a arrecadação do estado, estagnando os planos de Moniz Freire e de seus sucessores. Contudo, isso não impedirá que mudanças significativas ocorram nos anos seguintes.

Jerônimo Monteiro ao assumir o governo, implanta ações que tiveram como objetivo contornar a crise e fazer com que o estado pudesse crescer. Ele cria o Plano de Melhoramentos e Embelezamento de Vitória que ratifica algumas das ideias pensadas por Moniz Freire para a cidade. Jerônimo Monteiro volta a sua atenção para obras de necessidades básicas da população (como fornecimento de água e esgoto, pavimentação de ruas, limpeza pública, entre outros), em detrimento de projetos de expansão da cidade para a região nordeste, pensados por Moniz Freire outrora.

São propostas ações de derrubada de casas e de igrejas, e a construção de ícones que reforçariam o advento da República, como bustos e estátuas, construção de novos prédios do governo, aterros, instalação de bondes elétricos, alargamento de ruas, abastecimento de água, luz e esgoto, construção de parques públicos e praças, assim como a construção e a venda de casas para população em geral. Tais ações visavam agradecer ao eleitorado e a modificar a cidade de forma mais imediata.

O governo de Jerônimo Monteiro buscou equilibrar as contas públicas e reaver o crédito que o estado havia perdido após contrair dívidas oriundas da queda do preço do café. Estratégias como a diminuição de salários de funcionários públicos, inclusive o próprio salário de governador e a demissão de alguns servidores; investimento na diversificação das atividades produtivas, para além da monocultura cafeeira; e incentivo à instalação de indústrias do ramo da construção civil através de isenção fiscal, foram algumas das ações do governo para melhoria da receita do estado. O interior também foi alvo desses incentivos na diversificação da produtividade. Podemos destacar Cachoeiro do Itapemirim, cidade da qual Jerônimo era membro da elite cafeeira.

Os planos mais práticos e imediatistas de Jerônimo Monteiro eram bem vistos por trazerem à capital e ao estado como um todo, melhorias básicas que há muito tempo eram necessárias. Ainda que essas melhorias tenham sido postas em prática, não podemos desprezar algumas consequências de sua forma de governar. Durante

seu mandato, parte do centro histórico foi desconfigurado por reformas e demolições. Prédios religiosos foram derrubados para que fossem construídos prédios do governo, modificando características importantes da identidade da capital, como podemos observar nas Figuras 01 e 02. Nessas imagens é possível observar a substituição da Igreja da Misericórdia pelo Palácio Domingos Martins. Na Figura 01 está a Igreja da Misericórdia (em frente ao Complexo de São Tiago, atual Palácio Anchieta). Ela foi demolida em 1911, para dar lugar ao Palácio Domingos Martins, prédio que até o final do século XX sediou a Assembleia Legislativa do Espírito Santo, chamada na época de Congresso Estadual (Figura 02).

Figura 01 - Igreja da Misericórdia antes da demolição, 1911



Fonte: Arquivo Público do Espírito Santo.

Figuras 02 e 03 – Assembleia Legislativa do Estado sendo construída em 1911 e em 2016



Fonte: Pinto (2018).

A reestruturação do centro da cidade foi realizada a partir dos exemplos trazidos de grandes cidades, consideradas como modelos de revitalização e modernização, entre elas Rio de Janeiro e Paris. Nesse contexto, é possível inferir que a construção de parques e praças, alargamento das ruas (Figura 04) e formas de embelezamento da cidade, escondem o processo de afastamento da população mais pobre para regiões cada vez mais distantes, entre elas a que ficou conhecida na época como Cidade de Palha, hoje Vila Rubim.

Figura 04 - Alargamento da Rua Jerônimo Monteiro, década de 1910



Fonte: Acervo da Biblioteca Central da Ufes.

Apesar do avanço significativo em obras de saneamento na capital, grande parte das residências privadas ainda não tinham acesso a esses benefícios, deixando ainda que, de forma velada, parte da população ficasse à margem das transformações sociais e relegadas no decorrer do tempo aos subúrbios e às regiões altas, como o Morro do Moscoso, por exemplo.

Em seu plano de melhoramentos, além das já citadas obras, o governador executou drenagens, viabilizou a construção de um matadouro municipal, um cemitério afastado do centro da cidade para diminuir epidemias, além da construção de um hospital e da importante reforma educacional. Autorizou a construção de escolas, aumentando o número, em todo o estado, de 125 para 271 no final do seu mandato.

Durante o seu governo, Jerônimo Monteiro permaneceu no limiar do que se julgava seguro, sem grandes gastos ou inovações. Proveu à população pequenas e constantes melhorias que corroboraram o bem-estar dos cidadãos, outrora atingidos por epidemias e pela condição precária de vida. Seu projeto de governo tratou de reestruturar a economia do estado atraindo à instalação de fábricas, favorecendo a indústria e incentivando o comércio exportador e atividades econômicas diversas. Fez uma gestão que agradou a maior parte da população da época, recuperando para o estado a confiança de investidores.

4 O Parque Moscoso: da construção à inauguração em 1912

O Parque Moscoso é o parque urbano mais antigo da cidade de Vitória com 108 anos de existência. Esse espaço passou ao longo de sua história por várias modificações. O nome do parque é o mesmo do bairro e de uma elevação geográfica próxima (Morro do Moscoso) ocupada por pessoas que historicamente foram segregadas social e espacialmente. Como são muitos anos de “vida”, optaremos em focar nas fases de construção e inauguração do Parque Moscoso, durante o governo Jerônimo Monteiro (1908-1912).

A solenidade para o lançamento da primeira pedra para a construção do Parque Moscoso ocorreu com a presença do então presidente da república, Marechal Hermes da Fonseca, no dia 21 de

julho de 1911. Já a inauguração do parque ocorreu no dia 19 de maio de 1912 (Figura 05).

Figura 05 – Inauguração do Parque Moscoso



Fonte: Pinheiro (2018).

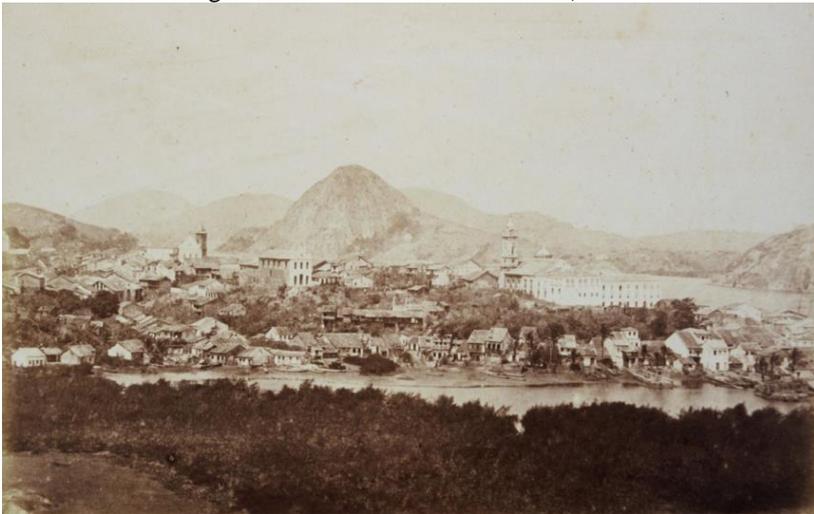
Como abordado anteriormente, o Parque Moscoso foi projetado dentro de um olhar modernizante, cujos vestígios da cidade provinciana foram substituídos pelo projeto francês de urbanização. Essa estratégia tinha como finalidade consolidar uma política urbana como meio de repensar as áreas metropolitanas, conforme podemos observar na citação que segue, retirada de um veículo de comunicação oficial do governo.

Já é um facto reconhecido e proclamado o desenvolvimento de Victoria, que se desperta de uma apathia longa e profunda para entrar, bela e catita, no concerto progressista das mais adeantadas capitais do paiz. Mau grado as fúrias do velho J. Machado, o progresso caminha irresistível e forte. Rompendo dificuldades, não encarando entaves, ele caminha sempre. E na sua trajectoria luminosa, em cada etapa vencida, deixa um marco glorioso, cravado sobre a ruina dos retrógrados esmagados. Victoria progride. Ainda hontem tivemos occasião de ver a Villa Moscoso, que se vae transformando em um bellissimo bairro da capital, pelos serviços já muito adeantados do aterro e do parque, em execução e pelas construcções que se estão ali levantando para attestar o nosso bom gosto. Em diversos pontos da capital, os andaimos denunciam as novas

construções com que o governo e a iniciativa particular vão substituindo a feição feia e anti-esthetica dos casarões conventuaes da Victoria antiga. [...] Tudo isso quer dizer que, dentro de pouco tempo, a nossa capital pouco terá que invejar as suas co-irmãs mais belas e adeantadas da Republica (DIÁRIO DA MANHÃ, 1911b, p. 01).

As estratégias de transformação da cidade envolveram determinados grupos políticos e sociais de nosso estado. De acordo com Lefebvre (2002, p. 142), “[...] o espaço, considerado como produto, resulta das relações de produção à cargo de um grupo atuante”. Como apresentado na citação acima, as alterações realizadas na cidade visavam substituir a feição feia e anti-estética das velhas construções, por edificações modernas. Contudo, tanto o novo bairro e o parque, quanto os novos investimentos realizados na região, visavam beneficiar sobretudo uma determinada classe social: a elite capixaba. Era ela que iria morar ali, em meio às novas edificações e ainda aproveitando os demais benefícios paisagísticos e de infraestrutura concedidos pelo estado.

Figura 06 - Baía de Vitória. Vitor Frond, 1888



Fonte: Biblioteca Nacional (Brasil).

O Parque Moscoso foi construído em uma área conhecida como Lapa do Mangal, formada por terrenos alagados pelas marés, cujo canal constituía um dos limites da cidade de Vitória, no final do século

XIX. Era uma área formada, em grande parte, por mangues, próxima ao porto, constituída pela mistura de água salobra e esgoto. Formava-se, então, um grande brejo inundando toda região, até os morros do Moscoso e de Santa Clara, onde as águas eram estancadas e se mostravam firmes, por conta do acúmulo de detritos e dejetos humanos (Figura 06).

As primeiras intervenções, no sentido de tentar transformar a região, ocorreram no governo de Francisco Alberto Rubim (1812-1819), período em que foi realizado um aterro para ligar o Porto dos Padres à Santa Casa de Misericórdia, originando a Rua do Comércio (hoje Avenida Florentino Avidos). Todavia, quando essa obra foi realizada para facilitar o acesso ao hospital, acabou piorando a situação, porque causou obstrução do canal que impedia a limpeza natural do local pelo movimento das marés. Como forma de contornar a situação, foi necessário fazer um aterro na parte interna dessa região. Esse aterro foi iniciado em 1888, no governo de Henrique Ataíde Lobo Moscoso (1888-1889).

No ano de 1876, Manoel Goulart de Souza, inspetor de saúde pública, elaborou um relatório sobre as condições sanitárias da cidade e, a partir desse quadro, sugeriu medidas de saneamento para melhorias urbanas, inclusive com foco no Campinho, nome dado a área após o aterramento. Havia uma preocupação com o mangue que era considerado a fonte de “miasmas”, o que acabou favorecendo o aterramento do local. Como em outras cidades marítimas do mesmo período, o esgoto era lançado diretamente ao mar, contaminando as águas da Baía de Vitória.

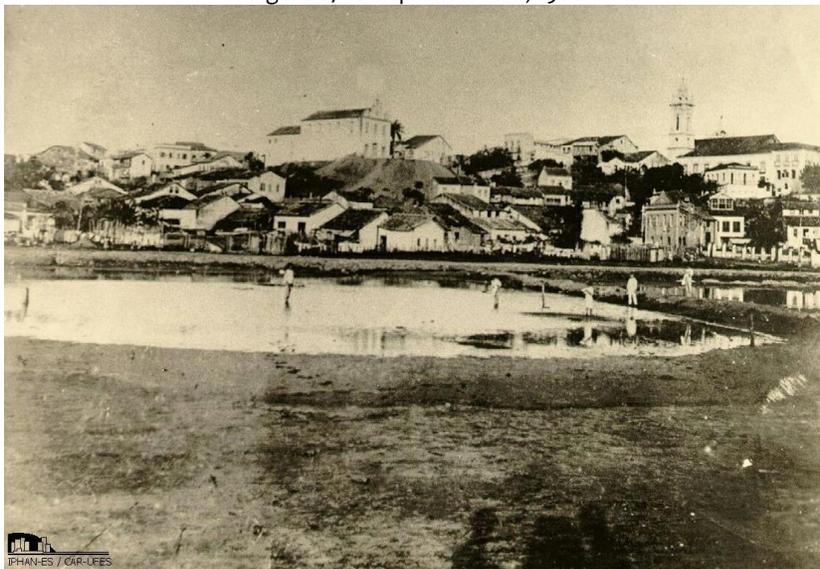
O serviço de aterro do Campinho começou em 1882 e foi finalizado em 1888. Todavia, o reinício das obras pode ter tido como motivação a publicação em 1893, de um Código de Posturas da Intendência Municipal da Cidade de Vitória. Esse documento possuía, dentre os objetivos listados, o esgotamento de pântanos e águas estagnadas, aterros, tapamento de terrenos abertos e valas e canalização de águas.

A obra do aterro contou com participação direta do então governador Henrique Ataíde Lobo Moscoso, que acabou falecendo em decorrência de uma doença possivelmente contraída enquanto supervisionava as obras. Em sua homenagem, a Câmara de Vitória deu,

ao lugar aterrado, o nome de Vila Moscoso, já demarcado para edificações e arruamento (ELTON, 2014).

A Figura 07 mostra essa região antes das intervenções que viriam a ser realizadas por Jerônimo Monteiro. Ele dará prosseguimento ao Plano de Melhoramentos e Embelezamento de Vitória com enfoque em obras de infraestrutura, como vimos anteriormente. Para escoar definitivamente as águas quando a maré estava alta, foi construída uma vala coletora com vários drenos que convergiam para essa vala principal, direcionando as águas para o mar e possibilitando o secamento do mangal. Uma comissão de oito engenheiros foi contratada para o estudo da drenagem e do aterro da obra. Entre 27 de agosto de 1910 a 26 de fevereiro de 1911 a empresa Duarte e Beiriz realizou o desmonte e a terraplanagem de toda a área. Para realização do paisagismo foi contratado Paulo Motta Teixeira.

Figura 07 - Parque Moscoso, 1906



Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Em 1910 foi inaugurado um chafariz, chamado Fonte dos Cavalos, marcando o final das obras do aterro e o início da construção do Parque Moscoso. A fonte serviu como local de abastecimento de água dos moradores da região. Com os serviços de saneamento concluídos, a cidade se abriu para uma nova fase com promessas de rápido

desenvolvimento, impulsionado pelo processo de modernização, entre outros fatores. As obras encerraram-se com o ajardinamento do local, dando lugar a uma grande praça que veio a se chamar Parque Moscoso.

Foi com o crescimento econômico da cidade que se iniciaram as preocupações com o aspecto físico da capital. E quais seriam as funções desses jardins nas cidades? De acordo com Dourado (2009), havia um pensamento que considerava os jardins públicos como capazes de civilizar a massa de trabalhadores e inibir as convulsões sociais. Em diálogo com o filósofo alemão do século XVIII, Karl Gottlob Schelle, Dourado (2009, p. 16-17) considera que “[...] o estágio de avanço de um povo era diretamente proporcional ao seu apego aos jardins públicos”. A partir dessa estratégia, é possível compreender que a praça ajardinada integra ideologicamente o projeto de modernização das cidades, apresentando outras razões de ser para além do embelezamento.

As diferentes ideologias que atravessam a constituição das cidades são criticadas Lefebvre (1991). Ele defende o direito à cidade como um viver o espaço citadino em sua plenitude, revalorizando os significados existentes e o seu valor de uso. O sociólogo francês reprova a perspectiva da cidade vista como valor de troca, como uma mercadoria. Um produto de consumo de acordo com os interesses do capital que acaba marginalizando os que têm menos posses, enquanto na verdade todos, sem distinção, deveriam ter direito à cidade.

O remanejamento da cidade ocorre sempre por uma estratégia de classe. Sobre esse assunto, Lefebvre (1991) relembra a Paris modificada por Haussmann na ocasião do auge da vida urbana na capital – vida retratada em poesia e literatura, sobretudo por Baudelaire. Para Lefebvre, a vida urbana é permeada por encontros, confrontos, diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver que coabitam na cidade.

Conforme aponta Lopes (2004), o projeto haussmanniano exerceu fascínio sobre os governantes espírito-santenses, a ponto de Jerônimo Monteiro, durante o seu governo, remodelar o tecido físico e arquitetônico de Vitória,

[...] reformando e construindo edifícios, eletrificando a cidade. A capital se transfigura totalmente, quase num passe de mágica, incluindo-se aí a substituição dos bondes puxados a burro pelos elétricos. A feição de antiga

cidade colonial portuguesa de Vitória – tal como ocorre no Rio de Janeiro na mesma época – transforma-se num pretense paradigma de modernidade, representado pelo gosto eclético (LOPES, 2004, p. 121).

Essa constatação de Lopes (2004) reforça nossa ideia sobre a transformação que pode ser percebida na ocasião do aterro do Campinho, quando as elites locais passaram a reconfigurar a região que antes era desvalorizada e ocupada por pessoas menos favorecidas. Essa apropriação pode ser notada no excerto do Diário da Manhã, jornal oficial do governo.

Desapareceu o reguinho. Onde outr’ora se via o extenso e famoso tremedal - Campinho, viveiro de moluscos e mosquitos, fóco de beri-beri, ostenta-se agora a risonha Villa Moscoso, com bello parque caprichosamente ajardinado (DIÁRIO DA MANHÃ, 1911a, p. 02).

As obras no Parque Moscoso foram iniciadas de acordo com a arquitetônica burguesa predominante da época – o estilo eclético. Foram incluídos no seu projeto de ajardinamento: fontes luminosas, repuxos, ruínas de templos greco-latinos, caminhos sinuosos e lagoas com ilhotas artificiais com sapos e pontes em concretos cujos parapeitos imitavam troncos de árvores. Sobre o ecletismo, Macedo (2015, p. 27) nos explica que é uma maneira romântica de se tratar o espaço livre, tendo origem na Europa do século XVIII, consolidando-se no século XIX, quando ocorre a formação das cidades modernas típicas do processo industrial, então em curso. Nesse movimento vemos, de modo alternado ou não, a introdução da vegetação no espaço urbano, a formação dos jardins privados, a construção dos jardins públicos para lazer e a ideia de tratamento especial das vias públicas através da arborização.

Com a construção do Parque Moscoso os terrenos ao redor valorizaram-se e, logo em seguida, “a risonha Villa Moscoso”, será o bairro que abrigará a elite de Vitória. Foram construídas várias casas em torno do parque, verdadeiros palacetes ecléticos. Nesse contexto, o parque passou a ser considerado como extensão dessas casas, pois elas não tinham muros ao seu redor, o que causava uma sensação de continuidade (PINHEIRO, 2018).

Os ideários republicanos e a gestão regional fortalecida impulsionaram as transformações urbanas, enaltecera a elite local, estimulando a utilização do novo estilo arquitetônico em voga no

período. Estabeleceu-se no entorno do Parque Moscoso uma importante vida cultural que reunia a elite capixaba. Esse espaço até praticamente a metade do século passado era considerado o centro de atividades sociais, culturais, econômicas e políticas da cidade. Conforme Campos Júnior (1996), as realizações ocorridas em Vitória tiveram claro caráter de classe. Dessa forma, as frações mais ricas foram favorecidas por meio da política da centralização do café que atendeu os setores do comércio, mas também por meio das transformações arquitetônicas e estruturais que ocorreram.

Diante dessas considerações sobre a construção e inauguração do Parque Moscoso, a seguir, passaremos a outro monumento icônico integrante do processo de modernização da cidade de Vitória: o Complexo de São Tiago (atual Palácio Anchieta).

5 A reforma de Justin Norbert em 1909-1911 no Complexo de São Tiago

O atual Palácio Anchieta, sede do Governo do Estado do Espírito Santo, é uma antiga construção da segunda metade do século XVI. Nessa ocasião, foram construídos, na antiga Vila de Nossa Senhora da Vitória, o Colégio dos Jesuítas e a Igreja São Tiago. Essas duas construções, nomeadas como Complexo de São Tiago, não foram edificadas em um só momento, conforme aponta Derenzi (1971, p. 27):

Foram obras demoradas, cujo andamento obedeceu a contingências naturais. Os recursos dependiam das boas safras. Tijolos e madeira eram obtidos com dificuldades de transporte e reparo. A mão de obra foi fruto de meticulosa aprendizagem e ensinamento metódico. Grande parte dos tijolos, pelo relato das atividades dos missionários, foi feita em Carapina, aldeamento que frutificou ao primeiro albor da catequese.

Derenzi (1971) informa ainda que na ocasião da expulsão e confisco dos jesuítas e de seus bens, em 1759, o Colégio e a sua Igreja, estavam concluídos. Por mais de duzentos anos o Colégio foi residência que recebeu hóspedes ilustres, foi sede de missões, escola de ler, escrever e de algarismos, abrigou correio e biblioteca pública, foi sede administrativa e residência do presidente da província. Esse complexo arquitetônico pode ser considerado como a materialização da ordem vigente na época, espaço fundador local, marco civilizador e com grande representação simbólica. Em sua trajetória, o local abrigou

eventos religiosos e políticos, além de reuniões sociais (MIRANDA, 2011).

A ruptura entre Igreja e Estado é característica marcante do início do século XX. Nesse momento, a capital passa a reunir atividades políticas, administrativas, culturais e obras arquitetônicas, além de ser a cidade com maior concentração urbana do estado. O poder religioso foi sobreposto pelo poder político e pela nova ordem social estabelecida neste momento. Essa transição de poder, integra os aspectos ideológicos que compõem o processo de modernização e de reconfiguração da cidade.

Segundo Derenzi (1971), o ordenamento da cidade através dessas configurações só chega à Vitória com a República. A partir daí, o Colégio e a Igreja de São Tiago passam por reformas e perdem aos poucos sua identidade religiosa. Quanto a essas mudanças, Dias (2014, p. 166), informa:

O Complexo de São Tiago, que vivia desde a expulsão dos jesuítas assumindo várias funções estatais para o Colégio, mantém, por alguns anos ainda, a igreja com suas funções litúrgicas e sua tipologia arquitetônica que carregava a presença e história dos tempos jesuíticos. [...] Este fato somente muda com a anexação da igreja, em definitivo, ao prédio do Governo do Estado, ainda restrito às estruturas do Colégio. Isto se inicia a partir de 1910, com a reforma de todo o complexo pelo então governador Jerônimo Monteiro.

Jerônimo Monteiro contrata o francês Justin Norbert para reformar a sede do governo, dando a ela características modernas inspiradas na França, sob forte influência do ecletismo, reunindo elementos da arquitetura clássica, neoclássica, colonial e jesuítica (MARTINUZZO, 2009). A respeito de Justin Norbert, Derenzi (1971, p. 46) explica:

[...] o engenheiro Norbert projetou a obra dentro de seu espírito racial. A arquitetura divagou por muitos anos procurando uma nova afirmação plástica. Tornou-se indecisa e inexpressiva, até encontrar sua verdadeira concepção representativa, fruto do avanço da ciência e da verdadeira arte funcional propiciando ambiente de trabalho e vida criadora. Norbert fixou-se, talvez por atavismo, no estilo dos protótipos de Luiz XVI. É tranquilamente sereno e monumental.

Na gestão de Jerônimo Monteiro (1908-1912), a sede do governo assume parte de suas feições atuais. Sobre as intervenções realizadas, o próprio Jerônimo Monteiro esclarece:

[...] em face do progresso material que [...] cada vez mais se acentua na Vitória pela transformação que vai se operando no aspecto da cidade, que renasce e se embeleza nas novas construções, que vão surgindo, não podia continuar o Palácio do Governo com sua vetusta feição conventual e em contraste com as linhas de arquitetura dos edifícios novos[...] (ESPÍRITO SANTO, 1912, p. 132).

A Figura 08 nos mostra o complexo de São Tiago antes de passar pela reforma autorizada por Jerônimo Monteiro. Nesse momento, a sede do governo ainda dividia espaço com a Igreja de São Tiago. Após a reforma, apesar de manter as paredes externas, o piso e o telhado; o acesso e as instalações hidráulicas, sanitárias e elétricas foram modificados.

Figuras 08 e 09 – Antiga frente do Palácio do Governo e da Igreja de São Tiago antes da reforma em 1910 e durante a reforma em 1911



Fonte: Dias (2014).

Nesse sentido, a presença da arquitetura jesuítica se restringia à quadra, à segunda torre, e ao pátio, reduzido em seu tamanho original, mas ainda necessário para iluminar e ventilar o edifício. De modo geral, a arquitetura jesuítica é descaracterizada para “[...] assumir e representar a ordem política republicana através de nova roupagem arquitetônica” (DIAS, 2014, p. 168). Sobre a descaracterização do Complexo de São Tiago, Dias (2014) aponta que o colonial jesuítico foi substituído por elementos decorativos inseridos nas fachadas, seguindo o ecletismo que vigorava nas primeiras décadas do século XX.

As fachadas recebem tratamentos decorativos de argamassa através de molduras e ornatos nas janelas; novos vãos de janelas e portas são abertos e outros fechados, para se ajustar a composição final da nova estética proposta. Novos balcões, agora balaustrados, são acrescentados e avançam sobre as fachadas do térreo e primeiro pavimentos, substituindo os anteriores, menores e arrematados com guarda-corpo de ferro (inseridos nas fachadas em época anterior à reforma). As aberturas do pavimento inferior – resultante do declive em direção à Baía de Vitória – são tratadas com detalhes mais simples. Outros arremates em alto-relevo (tanto horizontais quanto verticais) ainda são empregados para mimetizar pilares e bases, aumentando a já aparente robustez do prédio (DIAS, 2014, p. 168-169).

Ainda sobre os elementos decorativos presentes na fachada principal, Miranda (2011) explica que foram utilizados motivos vegetais e zoomórficos, que aludem a ordem coríntia.

O coríntio e os seus motivos vegetais predominam na fisionomia do edifício do Palácio. A ordem é considerada como a mais elegante, leve, formosa e rica; republicana para os Romanos, mas aristocrática para os franceses. Figuras como as águias, os deuses mitológicos, os motivos florais e os elementos arquitetônicos acrescentados, todos designados na Academia como *decorum* (disposição adequada entre figura e ordem), fazem parte de requerimentos programáticos que visam à mensagem que o edifício deve manifestar (MIRANDA, 2011, p. 122).

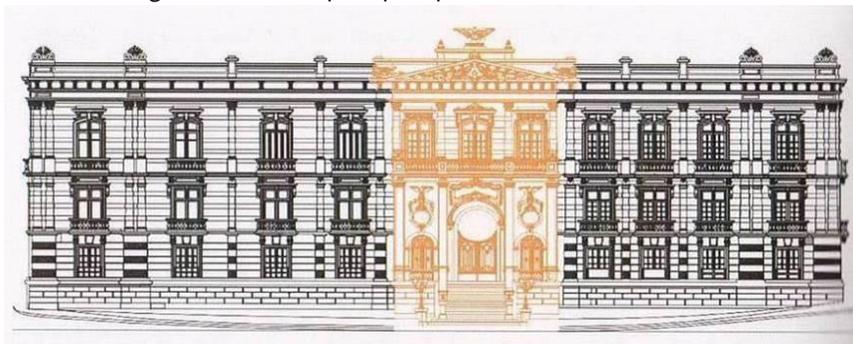
Nesta reforma, a igreja foi definitivamente anexada ao prédio da sede do governo, na tentativa de dar unidade a fachada voltada para o centro da cidade. Primeiramente, foi demolida uma das torres da igreja, mas manteve-se a segunda torre até 1919, quando no governo de Bernardino Monteiro, ela foi retirada. Sobre a segunda torre, Derenzi (1971, p. 46) esclarece que:

Elas não destoavam da nova arquitetura. Empréstava-lhe certa heráldica e recordava muito do passado. Não tece duração contável. Em 1922 o Presidente Coronel Nestor Gomes, sem justificativa, mandou demolí-la. Desapareceu o último liame de uma época colorida de imagens que revivia fatos que a história não esquece. Só as espessuras das paredes de alvenaria ciclópica, argamaças com óleo de baleia, recordavam o trabalho previdente dos jesuítas moradores e proprietários da velha mole iniciada pelo Padre Afonso Brás, o primeiro missionário do feudo de Vasco Fernandes.

Durante a gestão de Jerônimo Monteiro, o espaço da antiga Igreja de São Tiago passa a abrigar repartições públicas do estado. O espaço litúrgico de planta única não foi suficiente para atender às novas

demandas burocráticas. Seu grande pé-direito foi subdividido. Para isso, uma nova laje foi batida, dividindo o pé direito da igreja em dois pavimentos. Nesse sentido, modificou-se a entrada principal do prédio que passou ser voltada para a baía e para o porto (Figura 10). A entrada não está mais voltada para a cidade, mas para o mundo que pode ser alcançado por meio do mar.

Figura 10 - Fachada principal e pórtico de entrada do Palácio



Fonte: Dias (2014).

Os espaços em torno da sede do governo também sofreram alterações. O Largo de São Tiago, passou a se chamar Praça João Clímaco (Figura 11), ganhando novo paisagismo. A antiga escadaria dos jesuítas que dava acesso ao Porto dos Padres, adquiriu novos contornos, acompanhando o estilo eclético. Foi nomeada de Escadaria Bárbara Lindenberg, inaugurada em 1912, dando acesso à parte baixa da cidade, área do comércio geral e do porto (Figuras 13 e 14).

Figura 11- Praça João Clímaco, 1910



Fonte: Dias (2014).

Figuras 12 e 13 - Escadaria da frente da Sede do Governo



Fonte: Dias (2014).

Figura 14 - Foto da construção da Escadaria Bárbara Lindenberg, inaugurada em 1912



Fonte: Dias (2014).

Quanto à infraestrutura, também foi durante a gestão de Jerônimo Monteiro que a sede do governo passou a contar com instalações de água, luz e sanitários. Até então, como não tinha esgoto, os dejetos eram coletados por detentos e despejados no mar. Nas palavras de Derenzi (1971, p. 48), “Jerônimo Monteiro o tornou habitável e as repartições destinadas propriamente ao exército governamental ganharam salas, gabinetes e dependências condignas e adequadas”. A parte interna também foi valorizada com a compra de mobiliário requintado.

Essas mudanças foram justificadas como sendo necessárias para que a cidade adentrasse de vez à modernidade representada pela República recém instaurada e rompesse com o aspecto religioso e colonial, assim como nos afirma Schutz-Foerste (2011, p. 27) ao dizer

que “[...] os acontecimentos religiosos deram lugar aos encontros cívicos”.

Figura 15 – Lateral do Palácio Anchieta em 2017



Fonte: Pinto (2018).

O novo espaço da sede do governo e sua remodelação limitaram a vida pública ao exterior. O espaço interno passou a ser apenas local de cerimônias pré-estabelecidas que passaram a atender ao governo. Segundo Lefebvre (2008), as reformas realizadas nos grandes centros reforçavam a nova ordem social estabelecida. Em análise sobre Paris, o autor afirma que houve uma “[...] estripação de Paris de acordo com uma estratégia, expulsão do proletariado para a periferia, invenção simultânea do subúrbio e do habitat, aburguesamento, como despovoamento e apodrecimento dos centros” (LEFEBVRE, 2008, p. 102). Em analogia à Paris podemos inferir que ocorreu algo semelhante em Vitória. Aos poucos a população que antes habitava o centro e frequentava os espaços que foram transferidos do controle da igreja ao controle do estado, migraram para regiões mais afastadas do Centro.

Todos esses aspectos demonstram o pensamento da época e a sobreposição de poderes (estado se sobrepondo ao poder da igreja), mudando de forma permanente a edificação construída pelos jesuítas e seu uso. Em 1945, a sede do governo passou a ser chamada de Palácio Anchieta, em homenagem ao padre jesuíta José de Anchieta (MARTINUZZO, 2009), ainda que seu uso e forma já tenham se transformado muitos anos antes (Figura 15).

6 Considerações finais sobre o Parque Moscoso e o Complexo de São Tiago por meio da análise de imagem fotográfica

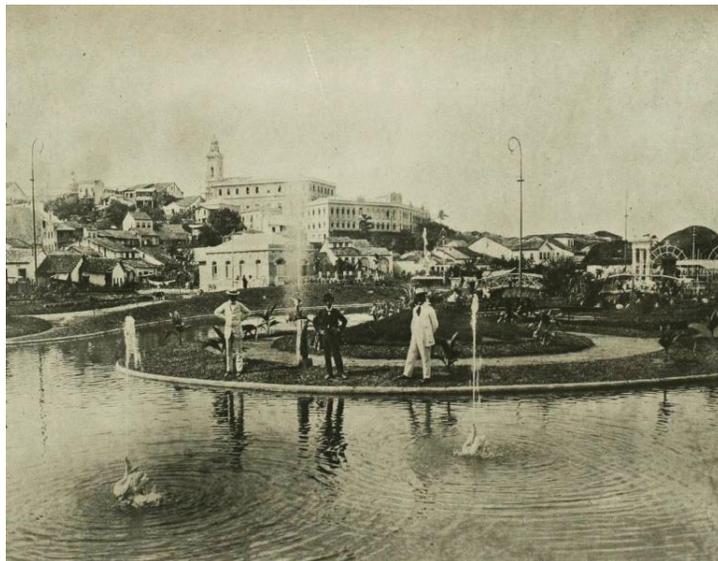
Le Goff (1992, p. 402) coloca que a fotografia é um suporte que permite “[...] guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”. Imagens antigas, sejam elas cartão-postais ou fotografias, nos permitem visualizar um tempo que não existe mais. A fotografia, advento da modernidade, congela um momento do processo social, podendo ser usada como documento histórico e sociológico. Mas essa função esbarra na polissemia da imagem fotográfica, pois o objeto retratado está sob o ponto de vista do fotógrafo, que escolhe o que irá extrair/recortar da realidade como melhor lhe convém. O seu olhar é subjetivo e ideológico, do mesmo modo que o olhar do observador que contempla a fotografia. São sujeitos que podem ter posicionamentos diversos e viverem em épocas diferentes.

Conforme alerta Martins (2008), a polissemia da fotografia não decorre apenas dessas múltiplas leituras, o objeto também tem uma carga de significados que o fotógrafo pode anular ou mutilar. Como documento, a fotografia é parte dos confrontos entre significados e significantes. Ela integra o imaginário de uma época e pode ocultar ou revelar a vida cotidiana de uma determinada sociedade. Por trás de toda fotografia, há a imaginação e a perspectiva do fotógrafo. Ela combina ficção e realidade.

Guardadas estas peculiaridades, para finalizar este artigo iremos analisar uma fotografia que representa nessa mesma imagem o Parque Moscoso, recém-inaugurado, e o Palácio do Governo, compondo o fundo da foto (Figura 16).

Sabemos que muitas fotografias foram produzidas durante o governo Jerônimo Monteiro como forma de documentação das transformações urbanas, do estilo arquitetônico e da moda da época. Esse governo encomendava fotos de vistas e paisagens, gerando um acervo de imagens que se transformaram em memória simbólica, construindo uma “[...] concepção de tempo histórico que se desdobra em pensamento e se transforma, ainda, numa espécie de testemunho do ser histórico” (LOPES, 2004, p. 121). Esses compilados de fotos eram chamados de álbuns governamentais.

Figura 16 - Parque Moscoso, recém-inaugurado. Ao fundo, a Escola Maria Ortiz e o Palácio do Governo



Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

Tanto o Parque Moscoso quanto o Palácio do Governo integram o rol dos monumentos mais fotografados em Vitória. De acordo com Lopes (2004), eles constituem a busca por uma memória imagética que no fundo pretendia constituir uma identidade local. Hoje, por meio deles, é possível acessar a uma “[...] cidade fantasmagórica que não mais existe, de um passado morto ou sepultado na memória de algumas pessoas que viveram nesse tempo histórico. É através das vitrinas do tempo que se desvelam os mais variados sentimentos” (LOPES, 2004, p. 121-122).

Conforme podemos constatar em Lopes (2004), três fotógrafos se destacaram neste período: José Florêncio d’Oliver, Eutychio d’Oliver Vasconcellos e Arcesislau Soares. Em 1908, Eutychio Oliver, a pedido do governo do estado, apresentou um álbum fotográfico, com imagens de todo o Espírito Santo, na Exposição Nacional que ocorreu no Rio de Janeiro. Este álbum foi composto por mais de 300 fotografias realizadas em vários municípios do estado, com objetivo de capturar os pontos capixabas mais pitorescos.

Já Arcesislau Soares tornou-se fotógrafo oficial do governo em 1909. Além de retratos de autoridades, ele registrou as intervenções,

reformas e transformações dos monumentos históricos, como por exemplo, a reforma do Complexo de São Tiago e as benfeitorias realizadas no seu entorno.

Na esteira de registros fotográficos realizados a pedido do governo, está a fotografia que retrata o recém-inaugurado Parque Moscoso (Figura 16). A imagem registra o primeiro parque da cidade, fato que gerou grande repercussão na cidade de Vitória. Nessa época, o Parque Moscoso tinha mais aparência de praça do que parque propriamente dito. Nesse sentido, é possível perceber a integração desse espaço com o restante da cidade.

Para realizar esta foto, o fotógrafo posicionou-se de frente para a Cidade Alta e retratou três homens vestidos de terno e bem apessoados. Conforme Pinheiro (2018), os integrantes da foto são: Paulo da Motta Teixeira, o construtor e paisagista do parque; Dr. Antonio Athayde, diretor das obras do parque e Dr. Hercules Campagnole, funcionário dos Serviços de Águas de São Paulo.

Em primeiro plano está o espelho d'água e os chafarizes. Um pouco mais atrás posam os cavalheiros, as plantas muito bem organizadas, os postes de luz em formato de espiral, a ponte com formas orgânicas, as colunas gregas, entre outros elementos que constroem um espaço com ares de oásis. Um local que aparenta ter sido pensado para contemplação e deleite, um símbolo de espaço que as cidades modernas brasileiras deveriam ter.

Outro ponto que se apresenta em destaque na imagem, refere-se à vista panorâmica que ela exhibe. Ao longe podemos observar a Escola Normal Pedro II (atual Escola Estadual de Ensino Médio Maria Ortiz) e o Palácio do Governo, na Cidade Alta. Por muito tempo esta edificação foi considerada a maior construção do Espírito Santo. Identificamos a imponência desses dois prédios em relação às outras construções ao redor. Contudo, apesar do ensejo cosmopolita, é possível observar no lado esquerdo da imagem, casas simples que se opõem a construções mais requintadas (no centro da imagem). A vista que temos do Palácio do Governo, já reformado por Justin Norbert, nos permite ver a antiga torre da Igreja de São Tiago e sua fachada Oeste/Sudeste, com destaque para os balcões que compõem essa lateral. Devido a sua menor importância quanto a suas funções oficiais, essa fachada recebe tratamento decorativo simplificado se comparado a fachada principal

(DIAS, 2014). É possível observar também, a fachada Norte/Noroeste, composta por uma sequência de balcões.

O processo de modernização da cidade obedeceu a princípios republicanos que se fizeram presentes em seus projetos, como pudemos observar na nova configuração da Sede do Governo do Estado e no Parque Moscoso. Sobre a importância dos monumentos da cidade, Lefebvre (1999, p. 29) aponta:

Os monumentos projetam uma concepção de mundo no terreno, enquanto a cidade projetava e ainda nele projeta a vida social (a globalidade). No próprio seio, às vezes no próprio coração de um espaço no qual se reconhecem e se banalizam os traços da sociedade, os monumentos inscrevem uma transcendência, um alhures. Eles sempre foram utópicos. Eles proclamavam, em altura ou em profundidade, numa outra dimensão que a dos percursos urbanos, seja o dever, seja o poder, seja o saber, a alegria, a esperança.

É como se as novas formas do Parque e do Palácio abarcassem uma nova época e puxassem para si a República e o avanço que viria ocorrer, convidando esse “vir a ser” para fazer parte daquela época. De modo contrário, é possível pensar que além de aspectos positivos e utópicos, o monumento também assume características essencialmente repressivas. “Ele é a sede de uma instituição (a Igreja, o Estado, a Universidade). Se ele organiza em torno de si um espaço, é para colonizá-lo e oprimi-lo. Os grandes monumentos foram erguidos à glória dos conquistadores, dos poderosos” (LEFEBVRE, 1999, p. 29). Transpondo essa ideia para os monumentos que analisamos, é como se o Palácio sugasse para si as outras construções e modos de vida considerados retrógrados. Em mesma medida, como se o Parque tivesse o poder de limpar aquele lugar, retirando dele tudo que era ultrapassado, o solo fétido, as casas simples e o povo pobre.

Hoje ao nos depararmos com a cidade atual em contraponto com a cidade retratada na imagem (Figura 16), somos tomadas por um sentimento de estranhamento, pois o cenário não é mais o mesmo do início do século. A atual região do Parque Moscoso e do Palácio Anchieta está dominada por edifícios que inviabilizam a visão panorâmica apresentada na fotografia analisada.

Porém, a partir de um olhar mais atento, podemos identificar as marcas desse passado que estão sobrepostas em camadas. Esses sedimentos podem ser desvelados ao tomarmos contato com a história da cidade, fato que nos remete à epígrafe deste artigo, quando

Calvino descreve a cidade de Maurília. A Vitória colonial jesuítica não está mais à vista, existem apenas sutis resquícios dessa época. Restamos olhar com saudade as fotos e os registros históricos para sabermos o que um dia essa cidade foi e os motivos que impulsionaram a sua transformação.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. São Paulo: Ed Schwarcz, 1986.

CAMPOS JÚNIOR, Carlos Teixeira de. **O Novo Arrabalde**. Vitória: PMV, Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1996.

DERENZI, Luiz Serafim. **Biografia de uma ilha**. Vitória: PMV, Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1971.

_____. **História do Palácio Anchieta**. Vitória: Secretaria de Educação e Cultura – ES, 1971.

DIAS, Fabiano Vieira. **O pátio jesuítico no Palácio Anchieta**: narrativas tipo-morfológicas e paisagísticas na cidade de Vitória (ES). Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DOURADO, Guilherme Mazza. **Belle époque dos jardins**: da França ao Brasil do século XIX e início do XX. 2009. 224f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ELTON, Elmo. **Velhos templos e tipos populares de Vitória**. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente (1908-1912: Souza Monteiro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo**, em 23 de maio de 1912. Vitória, 1912.

FERREIRA, Gilton Luis, **Um desejo chamado metrópole**: a modernização da cidade de Vitória no limiar do século XX. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo.

_____. **A reinvenção da cidade**: A transformação das ruas e o reordenamento da vida na cidade de Vitória/ES – 1890/1928. 2016 Tese

(Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O direito à cidade**. Lutas Sociais, São Paulo, n. 29, p.73-89, jul./dez. 2012.

_____. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, (27), p. 46-60, maio/ago. 2003.

_____. (2002) **Contenidos, itinerarios y juegos**. Tresejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. VI Congreso de ALAIC, Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia.

KLUG, Letícia Becalli. **Vitória: Sítio Físico e Paisagem**. Vitória: Ed. Edufes, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

_____. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

_____. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **Introdução à modernidade**. São Paulo: Paz Terra, 1969.

LOPES, Almerinda da Silva. **Memória aprisionada: a visualidade fotográfica capixaba entre 1850/1950**. Vitória: EDUFES, 2004.

MACEDO, Silvío Soares. **Quadro do paisagismo no Brasil: 1783-2000**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINUZZO, José Antonio. **Palácio Anchieta: patrimônio capixaba**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009.

MIRANDA, C. L. A arquitetura e esfera pública - O Palácio Anchieta e o Sítio Fundador de Vitória/ES. In: PESSOTTI, Luciene; RIBEIRO, Nelson Pôrto. (Org.). **A construção da cidade portuguesa na América**. 1ed. Rio de Janeiro: POD Editora, 2011, p. 111-126.

PINHEIRO, Larissa. **O Parque Moscoso como espaço-memória da cidade de Vitória:** a educação na cidade em debate na formação continuada de professores. 316f. Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

PINTO, Patrícia Guimarães. **O processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores.** 183f. Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

RUIZ, Luciana. **Producción de materiales de comunicación y educación popular.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Relendo imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas/** Gerda Margit Schutz-Foerste; Sônia Maria de Oliveira Ferreira; Raquel Félix Conti (Org.) Vitória: GM Gráfica e Editora, 2011.

SOUZA, Célia Ferraz; STEIGLEDER, Clara Natalia. **Retomando Marshall Berman e a questão da modernidade e da modernização das cidades.** In: PEIXOTO, Elane Ribeiro; DERNTL, Maria Fernanda; PALAZZO, Pedro Paulo; TREVISAN, Ricardo (Orgs.) Tempos e escalas da cidade e do urbanismo: Anais do XIII Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 2014.

Jornais

Rabiscos. **Diário da Manhã**, Vitória, p. 02, 04 mai. 1911a.

Victoria. **Diário da Manhã**, Vitória, p. 02, 05 jun. 1911b.

SECUNDARISTAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS FEMINISTAS

Isadora Lee Padilha Ferri
Davis Moreira Alvim
Izabel Rizzi Mação

Conversando sobre escolhas profissionais e estereótipos de gênero.
Inicia um burburinho.
Um jovem bufa nervoso.
Uma jovem cutuca esse jovem bufante.
Outros dão risada.
Até que o primeiro jovem resolve relatar, como quem tentou
segurar, mas não suportou não relatar sobre o acontecido:
professor da área de exatas joga piada machista com estudante que
deseja fazer vestibular para biologia.
“Boiologia”, dizia ele
(*Diário de Campo, junho de 2017*).

1 O cenário brasileiro e as questões de gênero

Os anos em que essa pesquisa foi construída – entre 2016 e 2018 – foram marcados por transformações políticas, econômicas e sociais, que influenciaram diretamente a vida de minorias. Por exemplo, o *impeachment* da primeira mulher a ocupar o cargo da presidência da República em nosso país, Dilma Rousseff; o aumento da desigualdade social entre os gêneros, corroborada por medidas como a Reforma Trabalhista (PEC 287); as propostas legislativas em relação ao projeto de lei Escola sem partido (PL 7180/14); e a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018.

Nossa realidade já era, contudo, permeada por uma extrema violência de gênero e por diversos preconceitos. Segundo o *Mapa da Violência 2015* (WASELFSZ, 2015), o Brasil está entre os países com maiores taxas de feminicídio¹⁰: com uma taxa de 4,8 assassinatos em cada 100 mil mulheres, ele ocupa a quinta posição entre 83 países (BRASIL, 2011a; 2011b; ONU, 2010; WASELFSZ, 2015). O mapa mostra,

¹⁰Femicídio é o assassinato de uma mulher pela condição de ser mulher (BRASIL, 2015). A lei 13.104/2015 alterou o código penal, e qualificou o feminicídio como crime hediondo no Brasil. (CPMI – VCM, 2013, p. 1003).

ainda, que o Espírito Santo ocupa o segundo lugar no ranking nacional de feminicídios, destacando-se como o estado que mais mata mulheres no Brasil – com uma taxa de 9,3 por 100 mil –, enquanto sua capital, Vitória, ocupa a primeira posição entre as capitais brasileiras.

Com relação às pessoas LGBTQ+¹¹, a LGBTQfobia¹² tem contribuído para a evasão ou expulsão desses alunos e alunas do espaço escolar, privando-lhes do acesso a um direito básico: a educação (BENTO, 2008; CARVALHO, 2003). Especificamente no caso de transexuais e/ou travestis, as consequências da expulsão escolar são severas (TORRES; PARDO, 2014; BENTO, 2008). Segundo o *Relatório da violência homofóbica no Brasil*, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), a transfobia faz com que transexuais e travestis “acabem tendo como única opção de sobrevivência a prostituição de rua” (BRASIL, 2016, p. 28).

Segundo Luiz Mott, Eduardo Michels e Paulino (2017), do Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil se mantém no primeiro lugar do ranking mundial de assassinatos LGBTQfóbicos, reunindo 44% do total de execuções de todo o planeta. O relatório de 2017 de Mortes LGBT no Brasil afirma que, “a cada 19 horas, um LGBT morre de forma violenta vítima da LGBTQfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (MOTT, MICHELS, PAULINO, 2017, p. 1). Assim como no caso do feminicídio e da violência de gênero, compreende-se que as violências direcionadas às pessoas LGBTQ+ não são crimes comuns, que já estariam previstos na legislação brasileira. Trata-se de tipos específicos de violação de direitos. As transgressões contra esse grupo têm a característica do que as norteia, estão enraizadas na negação do direito a ser pessoa e, por isso, esses atos são chamados de crimes de ódio (REIS, 2018; ONU, 2013).

Nesta pesquisa, propõe-se a educação enquanto via potente para mudar esse cenário truculento das violências de gênero e sexualidade. A intervenção não se enquadra no perfil de atuação restrita em sala de aula, uma vez que ela se alicerça na ideia da construção de espaços

¹¹LGBTQ+ é uma sigla designada para o movimento da diversidade sexual e de gênero na qual as letras da sigla significam: L: Lésbicas; G: Gays; B: Bissexuais; T: Transgêneros, Travestis e Transexuais; Q: Queer. O símbolo + evidencia tudo no espectro dos gêneros e sexualidades dissidentes que as letras não descrevem.

¹²Optou-se por usar o termo LGBTQfobia para abranger maior número de identidades ligadas ao movimento LGBTQ+.

educativos também nos corredores, banheiros, quadras, secretarias e, inclusive, em espaços não institucionais. A busca foi a de construir conhecimentos sobre a temática de gênero junto aos discentes do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) do campus Centro Serrano. Procurou-se compreender como se caracterizavam as práticas educativas presentes no Instituto e como elas interferiam nas relações entre docentes, discentes e outros, bem como no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi a de propor espaços de diálogo e construção de conhecimentos sobre a temática de gênero e sexualidade, de forma inclusiva e acolhedora, no âmbito do ensino médio. O estudo ocorreu com o propósito de responder a essas indagações e demandas.

2 Relações de gênero: a voz das mulheres

Desde sua emergência, os estudos de gênero passaram por diversas transformações. Trata-se de um leque de diferentes perspectivas de apostas políticas e posicionamentos filosóficos. Nesta seção, problematiza-se o conceito de gênero e, para isso, realizam-se análises sob o prisma das lutas políticas e sociais de movimentos interessados na construção de práticas e conhecimentos nesse campo.

Segundo Guacira Lopes Louro (2014, p. 18), “as palavras fazem história”. Nesse sentido, o conceito de gênero está ligado à história do movimento feminista, sendo um conceito implicado “linguística e politicamente” nas lutas feministas (LOURO, 2014, p. 14). Para Louro, foi por meio das feministas anglo-saxãs que o conceito de gênero (*gender*) passou a ser usado como distinto de sexo (*sex*). Essa distinção, entre sexo e gênero, operou-se com o intuito de “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72). Por essa via da linguagem, os feminismos desejavam acentuar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 2014, p. 25). Essa perspectiva não visa, contudo, a negar o desenvolvimento ou a diferença biológica entre os corpos. Antes, buscou-se demarcar a atuação de um conjunto variável de interferências, construções sociais, históricas e culturais que afetam as chamadas questões biológicas. Com o recurso ao conceito de gênero, objetivava-se compreender como certas características sexuais são representadas

no social, uma vez que é nesse campo que se (re)produzem as desigualdades entre os sujeitos, levando em consideração a existência de hierarquias sociais desiguais justificadas nas diferenças biológicas. Dessa forma, gênero e sexualidade passaram a ser entendidos como conceitos importantes nas discussões pós-estruturais, pós-fundacionais e pós-coloniais¹³.

Tal como Louro (2014), acredita-se que uma das mais significativas marcas dos estudos feministas é seu caráter político. Nas ciências ditas tradicionais ou cartesianas, prescreve-se a objetividade, a neutralidade, o distanciamento e a isenção. Os estudos feministas assumem, por outro lado, com ousadia, que as questões discutidas são históricas, até mesmo pessoais, e comportam pretensões de mudança. Assim, as características das ciências cartesianas/positivistas são problematizadas, subvertidas e transgredidas.

O gênero, ao ascender como categoria de análise, propõe um pensamento múltiplo e plural, analisando as representações sociais e o que foge às justificativas biológicas e culturais da desigualdade, rompendo, igualmente, com o pensamento dicotômico sobre o gênero. Os sujeitos não se reduzem a identidades de homens e mulheres. Trata-se, antes e sobretudo, de pessoas de diferentes gêneros, classes sociais, raças, religiões e idades. Nesse sentido, os estudos feministas procuraram dissolver a dicotomia sexo versus gênero, especialmente ao compreenderem que essa bipartição limita as possibilidades dos gêneros, além de exigir uma coerência total e linear entre o sexo, o gênero e o desejo. Tal exigência deságua no que Butler (2014) chama de ordem compulsória, ou seja, a imposição de uma forma de ser, sentir e agir que esteja de acordo com aquelas expectativas de gênero socialmente ansiadas para cada corpo sexuado. Romper com o pensamento dicotômico acerca do conceito de gênero implica considerar as forças/práticas que atravessam sua constituição sócio-histórica, analisando os efeitos e as mudanças no

¹³Pós-crítica é uma expressão utilizada para se referir a um conjunto de teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt. Os pressupostos do pós-estruturalismo questionam a visão marxista que marca a supremacia da economia às demais variáveis. Os pós-coloniais estudam os efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados (LOPES, 2013).

modo como nos relacionamos com as ideias de sexo e gênero ao longo da história.

Para Louro (2014), a aposta dos estudos feministas sobre o gênero reside na perspectiva da diferença, para além da noção do homem dominante e da mulher dominada. Ela afirma que há uma rede descentrada de poderes e que os gêneros se produzem na e pelas relações de poder. Nessa concepção, as mulheres não são desprovidas de poder, pois o poder não é uma coisa que alguns possuem e outros não. O que existe é uma distribuição diferencial dos sujeitos nas redes de poder e a hierarquização social dos gêneros e sexualidades. Não se trata, assim, de um poder cujas operações são, exclusivamente, repressivas. Assume-se, antes, que estamos lidando com poderes que necessitam da existência de certo campo de liberdade, motivo pelo qual é possível opor-lhes resistências e forçar mudanças.

Tal perspectiva está bastante presente nos estudos *queer* fundamentados, principalmente, no pensamento de Michel Foucault. Esses estudos propõem a “visão pós-identitária e fragmentada em relação ao pensamento identitário/binário hegemônico sobre a sexualidade e os estudos de gênero” (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 47). Essa abordagem não nega, porém, a existência das hierarquizações de poder nas relações de gênero em diversos espaços da sociedade, nem mesmo ignora a presença dos discursos que buscam inferiorizar as mulheres nessas relações. O pensamento foucaultiano procurou, ao contrário, traçar a história da sexualidade, compreendendo-a como uma invenção social que se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Para Foucault (1997), os discursos regulam, normalizam, instauram saberes e produzem verdades sobre as sexualidades e, pode-se acrescentar, sobre os gêneros. Todavia, por um processo de desconstrução, é possível perturbar a ideia de uma relação de via única (dominado/dominador), observar que o poder se exerce em várias direções e que grupos ditos dominados são, muitas vezes, capazes de construir lugares de resistência (LOURO, 2014).

Entre as teóricas que se destacam nos estudos *queer*, pode-se citar Judith Butler. Para Butler (2014), os gêneros devem ser considerados como conjunto de significados culturais assumidos pelos corpos sexuados, mas isso não quer dizer que esses derivem diretamente dos sexos. Ao contrário, ao teorizar o gênero como radicalmente independente do sexo, o próprio conceito de gênero se

torna flutuante e, dessa forma, os *status* homem e masculino podem facilmente ocupar tanto um corpo feminino como masculino, e vice-versa. Em seu diálogo com Lucelrigaray, Butler (2014) salienta, ainda, que o sujeito masculino e o “outro”, no caso, as mulheres, são “os esteios de uma economia significativa falocêntrica e fechada, que atinge seu objetivo totalizante por via da completa exclusão do feminino” (BUTLER, 2014, p. 29).

A localização e interpretação do conceito de gênero, também objeto de estudo da presente pesquisa, se faz de modo a pensar gêneros e sexismo não centrados em um único espaço – como as escolas –, e sim permeando os lugares sociais. Esta pesquisa se propõe, por sua vez, a estudar as práticas do sexismo no contexto escolar.

O sexismo é a expressão das diferentes possibilidades de ação do preconceito e da dominação dirigidos às mulheres em função da sua condição de gênero. Essas ações podem ocorrer de forma pessoal e institucional, sendo um exemplo dessa última as políticas salariais que remuneram inferiormente as mulheres em relação aos homens na mesma função ou cargo (MESQUITA; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011). O sexismo costuma estar presente nas mais distintas instituições sociais e, ao perpassá-las, reproduz concepções como a de que o sexo é um dado acabado, pronto e fixo, ou uma instância biológica da qual derivam nossos comportamentos sociais. Por essa via, ele impossibilita, mesmo que parcialmente, a perspectiva da construção do indivíduo de forma contínua e inacabada. Além disso, o sexismo tem como fundamento ideológico os estereótipos sexuais que constroem e reproduzem representações idealizadas sobre os comportamentos de homens e mulheres (BEZERRA, 2006). Por isso, Butler (2014) destaca a necessidade de subverter a ordem compulsória do gênero, dissolvendo a relação direta entre sexo, gênero e desejo. De acordo com a autora, os papéis de gênero produzem uma falsa estabilidade, que é necessariamente heterossexual, baseada em duas opções de sexo fixas, que se opõem em todas as variáveis que os descrevem.

A seguir, pretende-se aprofundar as investigações sobre o conceito de gênero, principalmente quanto a sua contextualização nos estudos do campo da educação. Como a escola se configura enquanto dispositivo que atua sob as questões de gênero? Quais são as práticas que estão sendo construídas pelo pessoal docente e pelos sujeitos

discentes, e o que elas estão produzindo? Essa pesquisa se propõe a investigar essas questões, bem como construir propostas de atuação em práticas educativas feministas.

3 Fazer pesquisa: uma afirmação ético-política

A presente seção se destina a apresentar as experiências em campo, realizada com jovens do ensino médio em conversas sobre gênero e temática afins. Não se objetiva, aqui, detalhar cada encontro, mas sim tratar dos analisadores que emergiram do campo de pesquisa e de como eles atravessaram o processo das rodas de conversas, pois há traços que despontaram em um determinado encontro e que tiveram a tendência de reaparecer em outros.

O processo de direcionar o olhar para o pesquisador em campo pode ser chamado de análise da implicação. Trata-se de um tipo de estudo que se posiciona no sentido contrário às abordagens nas quais se busca neutralidade, pois acredita-se que a própria presença do pesquisador no campo já modifica, de alguma forma, o objeto de estudo. Não se verá aqui, portanto, a separação rígida entre pesquisar e construir conhecimento, pois o pesquisador também consiste em um elemento do campo de pesquisa (MONCEAU, 2013; LOURAU, 2004). Com o recurso à análise da implicação, é possível produzir conhecimento a partir do contraste (ROMAGNOLI, 2014; MONCEAU, 2013).

Sônia Altoé (2004), escrevendo sobre René Lourau e suas perspectivas sobre a análise institucional e de implicação, aponta algo que é importante ao fazer pesquisa. Ela diz que o resultado desta não existe sem todo o processo, afirmando ainda que, se o resultado da pesquisa for *apocrítico*, seu processo é problemático. É dessa problemática que trata essa seção. A análise se inicia situando o contexto no qual o campo de pesquisa está imerso, uma vez que não se trata apenas de falar sobre a temática de gênero de forma genérica, mas sim de falar de gênero em uma instituição de ensino marcada historicamente por uma tonalidade tecnicista¹⁴. Além disso, ela está

¹⁴Tecnicismo consiste em uma linha de ensino adotada no Brasil, entre 1960 e 1970, que deu ênfase à tecnologia educacional, transformando professores e alunos em executores e receptores de conteúdos elaborados de forma autoritária e sem uma contextualização ao tempo e espaço nos quais se estavam inseridos. Além dessas

localizada em uma região rural povoada principalmente pelo povo pomerano¹⁵.

A pesquisa foi realizada no Ifes, campus de Centro Serrano. Ao conhecermos a trajetória histórica do Ifes, podemos notar que, na própria lei de criação dos Institutos Federais de Educação – lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) –, prevalece um discurso que toma a educação profissional e tecnológica como emancipatória. Um dos objetivos primordiais dos institutos federais é “derrubar as barreiras entre ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2010, p. 14).

No primeiro semestre do ano de 2017, foi iniciado o trabalho de pesquisa no campus de Centro Serrano, composto por encontros regulares chamados Círculos de Conversas sobre Gêneros. Ao longo de dez semanas, vivenciaram-se não somente esses momentos com secundaristas, mas também episódios na biblioteca, na sala dos professores, nos banheiros, no refeitório e nos corredores. As idas ao campus transcorreram semanalmente e, apesar de os encontros durarem no máximo uma hora, a imersão durava todo o dia, no qual se acompanhavam as atividades e as movimentações. As análises e observações foram registradas em formato de diário de campo, escrito no calor dos acontecimentos. Partindo da análise institucional e da pesquisa-intervenção, procurou-se afirmar “a um só tempo a inseparabilidade entre campo de intervenção e campo de análise, teoria e prática, fazer e pensar”, considerando, ainda, “que sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado se constituem no mesmo processo” (ROSSI, 2014, p. 12).

As imersões no campus, além de possibilitarem os círculos de conversa, se tornaram oportunidades de análise a elementos interessantes no que diz respeito a outras práticas daquele espaço: uma piadinha machista “discreta” na sala dos professores, uma atividade proposta por outra docente, uma pergunta curiosa e um desabafo de uma auxiliar de limpeza. São as circunstâncias do dia a dia que ofereceram uma melhor visualização e análise daquele ambiente. Conversas de corredores, burburinhos, gritos e cartazes. Era

características autoritárias, tratava-se de uma pedagogia não-dialógica, e ao aluno cabia assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor (MENEZES; SANTOS, 2001).

¹⁵Pomeranos são um povo alemão originário da Pomerânia, que veio para o Brasil após a segunda guerra mundial, após a derrota alemã.

impossível ser do tipo que passa despercebida no cenário. Apesar de se tratar de um campus do Instituto Federal, ele existia há pouco mais de três anos, e possuía um corpo docente ainda pequeno, além de pouca movimentação de pessoal externo. Não raro, alguém iniciava uma conversa curiosa conosco.

Um dia uma aluna me parou no meio do corredor para falar o quanto meu cabelo cacheado era bonito. Ela falava aqui com uma energia e até intimidade que “gente da capital” torceria o nariz. Só mais tarde pude entender como naquele contexto um cabelo cacheado era símbolo de resistência de uma cultura imersa no racismo (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2017).

Volta e meia os jovens citavam incômodos com os padrões de beleza branca e feminina. Expressões como “alisa esse cabelo”, “cabelo pixaim”, “corte Joãozinho” ou “cabelo delésbica” eram direcionadas às meninas que não seguiam o padrão “mulher branca, loira e lisa” comum naquela região devido, particularmente, à sua formação pomerana.

A formação dos Círculos de Conversa sobre Gênero se deu pela divulgação de cartazes para que as pessoas interessadas em participar pudessem se inscrever, sendo restringido a 25 vagas e mais 5 suplentes. O objetivo era formar uma turma pequena, de modo a facilitar a construção de vínculo e criar um espaço confiável e íntimo. Todas as vagas foram preenchidas de imediato e o número de inscrições extrapolou as ofertas previstas, demonstrando a alta demanda existente. Nos encontros iniciais, o objetivo foi construir elos de confiança para que a reunião pudesse acontecer em clima de intimidade e sentimento de segurança. Alguns jovens relataram que eles eram rotulados e que não gostariam de ser mais apontados caso as discussões do grupo fossem passadas para pessoas que não faziam parte dele. Percebeu-se, assim, como esses rótulos violentavam quem era considerado diferente da norma estabelecida. Louro (2000) afirma que, ao classificarmos os sujeitos, uma sociedade inteira é dividida, atribuindo rótulos que buscam fixar identidades. E isso não só separa, mas violenta, distingue e discrimina.

As expectativas dos secundaristas com o círculo de conversa giravam em torno, principalmente, de haver um espaço onde eles pudessem se expressar, se sentindo confortáveis e seguros – além do próprio desejo de aprender mais sobre temáticas de interesse deles. Apesar disso, as expectativas e o desejo dos jovens por um espaço de

conversa sobre gênero eram marcados por um medo. Medo de ser, medo de se mostrar, medo de ser exposto e medo de se expressar. Mas, ao mesmo tempo, havia uma vontade e um entusiasmo de, finalmente e mesmo com medo, poder se abrir a essa temática. Muitos participantes demonstraram buscar nas rodas um espaço para autoconhecimento e rompimento de preconceitos próprios, além de almejam a expansão da discussão para a comunidade estudantil. Foi recorrente o desejo de produzir materiais sobre a temática de gênero para serem levados para a comunidade estudantil do campus, de forma que o assunto se expandisse. Isso demonstra o interesse deles para que essas conversas ocorressem com mais frequência na instituição e que atingissem não somente os participantes diretos.

É possível notar isso na fala da jovem H.2, ao relatar sobre sua expectativa em participar do círculo de conversa: “Também espero que possamos ampliar o projeto para a escola toda e nossos meios de convívio” (Círculo de Conversa 1, março de 2017). A secundarista M.2 também expôs esse anseio: “que conscientize as pessoas e que se espalhe por toda a escola” (Círculo de Conversa 1, março de 2017). Sobre isso, E.R. manifestou o desejo de realizar uma “produção de materiais para a escola” sobre a temática de gênero (Círculo de Conversa 1, março de 2017). E, nesse mesmo sentido, M.E. esperava “que cada um de nós desenvolva algum projeto ou se sinta mais à vontade para expressar o seu gênero” (Círculo de Conversa 1, março de 2017). Outra participante citou, inclusive, que já buscava esse tipo de espaço, mas que antes não encontrara.

Durante o primeiro semestre de 2017, ocorreram dez rodas de conversa, cada uma com propostas diferenciadas. Não havia um roteiro pré-determinado a ser seguido, pois a proposta era construir coletivamente o espaço educativo. Ao final de um encontro, a proposta do próximo era desenhada, de forma a seguir o ritmo do grupo e as demandas levantadas pelos participantes.

Ao longo dessas reuniões, houve uma variável de destaque na realidade da instituição escolar: o *tempo*. Os encontros teriam de acontecer em um período equivalente a uma aula de 50 minutos. O campus de Centro Serrano é uma escola instalada distante do centro urbano, além de funcionar em horário integral. Logo, todas as atividades do Ensino Médio integrado ocorrem em um período fixo, das 7h30min às 16h. Não seria possível, então, propor trabalhos em

contraturno, uma vez que não haveria meios de transporte público destinados ao deslocamento fora do horário costumeiro de aula. Nesse sentido, o desafio encontrado foi de limitar a conversa a esse ínterim, além de competir com o pouco horário livre no quadro de horários da escola – que, muitas vezes, era usado para as demais atividades de extensão, pesquisa, reforço escolar, descanso e alimentação.

Sobre esse tema, Cristiane Elvira de Assis Oliveira, Cristina Toledo, Josiane da Silva Andrade et al. (2009) afirmam que a rigidez e organização do tempo nas escolas não visa atender às particularidades dos sujeitos no cotidiano, mas apenas a executar a quantidade total de tempo, não raro sem levar em consideração o contexto social da instituição. Os calendários escolares influenciam diretamente nas escolhas e na direção didático-pedagógica da escola, desde o que se pretende realizar, ao que se pretende pensar.

De forma geral, alunos e alunas se mostraram entusiasmados em desfrutar de um espaço para falar sobre aquilo que é constantemente silenciado. Não só as questões de gênero ficam frequentemente interditas, mas diversos assuntos batem à porta das escolas, em um verdadeiro transbordamento temático. São temas que, quando não silenciados, são tratados de forma descontextualizada, sem levar em conta outras variáveis e especificidades dos sujeitos, como gênero, raça ou classe. Ou seja, esses assuntos encontram-se em um paradoxo: ora são calados e excluídos do contexto escolar, ora são tratados de forma preconceituosa onde se reforça a segregação e violências de todo tipo (COSTA; RODRIGUES; VANIN, 2011).

Segundo Andreia Barreto, Leila Araújo e Maria Elisabete Pereira (2009), a instituição escolar possui uma trajetória normalizadora e homogeneizadora. Esse padrão conduz a discursos e práticas nos quais negros, negras, transexuais, lésbicas, bissexuais e todos os que fogem da norma devem se adaptar. Nessa concepção de educação é que se justifica a ação de educadores que encontram no silenciamento a saída para não colocar em foco as diferenças. Por conseguinte, em vez de discutir preconceitos e desigualdades, promovem uma dança do silêncio que mantém as violências. Conversando sobre a existência de espaços destinados a construir debates sobre gênero no âmbito escolar, uma participante se expressou afirmando:

[...] é aquilo, quando vai dar opinião sobre algo se é a favor ou contra: quem é contra prefere ou ficar falando sozinho ou falar que o outro que está errado. Não tem objetivo de transformação. Esse espaço que temos aqui é um momento único de conversar, de colocar o que a gente acha importante, o modo como nossa sociedade está, no modo que a gente vive. Muitas pessoas acham que a conversa hoje em dia não é mais como antigamente, em que você tirava um tempo pra isso, que você sentava pra ter uma conversa sadia, de discutir colocando seus pontos, mas no momento de respeito, tá tudo bem se você é contra e eu sou a favor. Hoje em dia é uma violência, você é contra, eu sou a favor, e não posso ser seu amigo. Isso individualiza muito a gente. Ter um momento assim pra gente discutir o que a gente acha e pensa, conversar, é muito importante. Até mesmo porque a gente passa o dia todo aqui; eu chego em casa, não tenho tempo de conversar. Eu não converso quase nada com meus pais. Com os professores acaba sendo mais aquilo de copia o conteúdo e faz atividade. Aqui a gente tem mais liberdade de falar o que a gente acha e o que a gente sente (E. Círculo de conversa 10, maio de 2017).

Nessa direção, Louro (2014) destaca as especificidades dos sujeitos fora do esperado socialmente e da produção da heterossexualidade compulsória:

As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia (LOURO, 2014, p. 27).

Com isso, percebe-se que os secundaristas desse Instituto têm um tempo escasso para o desenvolvimento de atividades que contemplem essa necessidade de diálogo, construção de conhecimento e protagonismo. E isso ocorre mesmo num Instituto Federal de Educação, que se propõe a trabalhar com a educação integral e não tecnicista. Nesse sentido, foi nítida a presença dos jogos de poder nas decisões do que seria importante e do que seria considerado dispensável. Um exemplo disso ocorreu na véspera do terceiro ciclo de conversa, quando houve um esvaziamento de participantes, pois um professor do curso técnico realizou atividade de caráter obrigatório e avaliativo no mesmo horário destinado aos encontros. Em conversas informais, alguns alunos e alunas justificaram, com certo pesar, a sua ausência nas conversas sobre gênero.

Encerrada a terceira roda de conversa, entrei no banheiro e ele estava cheio de jovens que estiveram presentes nos primeiros encontros. Me disseram que um professor marcara orientação para um projeto no mesmo horário. Outras me falaram que fulano também não poderia participar, pois estaria de dependência em Física. Eu disse que verificaria o que seria possível, mas adiantei que, pelo que eu sabia, aquele horário seria a única janela na grade deles (Diário de Campo, abril de 2017).

É possível traçar alguns motivadores para essa falta de atenção em ocupar “por acaso” o mesmo tempo destinado a uma atividade previamente estabelecida. Tendo em vista a trajetória enraizada da nossa educação normalizadora, não deveria surpreender que essa atividade não fosse considerada de igual importância. Muito menos achar que se tratava de uma questão de escolha por parte dos secundaristas, considerando que a atividade “concorrente” seria avaliativa. Os participantes destacaram, por sua vez, a importância de discutir esse tipo de assunto. Eles também deram ênfase ao desejo por um ambiente leve e lúdico. Ou seja, não queriam um espaço com o peso que já carregavam as disciplinas obrigatórias formais do currículo escolar.

Nossos encontros tiveram sempre um clima leve, com risadas e tom de intimidade. Era nítida a presença de pequenos subgrupos, aqueles dois ou três que estavam sempre juntos, provavelmente pertencentes a uma mesma turma. Mas, ao mesmo tempo, a intimidade foi se criando de forma que eu não sabia exatamente quem seria da mesma turma ou não (Diário de Campo, maio de 2017).

A dimensão lúdica não deve ser apenas reprodutora de ideias dominantes, pois, assim como a educação, ela é também um meio de intervenção no mundo (SÁ, 2004). Alini Gusmão do Rosário e Maria Amélia Lobato Portugal (2016) defendem a ludicidade como uma ferramenta do aprendizado pelo prazer. Para elas, os espaços educacionais formais são marcadamente caracterizados como espaços de disciplina, hierarquia e poder centralizado. Sendo assim, quando se escolhe a via do lúdico, da brincadeira e da criatividade, possibilita-se um ambiente novo, agradável, com maiores chances de interação. E, se tratando de temáticas como sexualidade e gênero, tão tabus dentro das escolas, a ludicidade pode permitir pensar na troca de papéis, colocar-se no lugar do outro, trabalhar estimulando o respeito e a empatia (ROSÁRIO; PORTUGAL, 2016). Como proposta

baseada na ludicidade, ao longo dos círculos foram empregados recursos como mídia em vídeo, música, atividades de debate, construção coletiva de cartazes, entre outros.

Apesar de os participantes mostrarem interesse pela temática, poucos tinham uma noção dos usos do conceito de gênero; muitos, inclusive, confundiam com a noção de orientação sexual. As conversas não objetivaram ser conteudistas, mas, ao mesmo tempo, para que fosse possível falar a mesma linguagem e promover diálogos mais proveitosos, alguns encontros foram dedicados a conversas sobre os conceitos que circundam a temática de gênero. Num deles produziram-se cartazes coletivos, como forma de levantar as temáticas encadeadas e, também, para que houvesse um trabalho realizado a partir dos conhecimentos e das experiências prévias daqueles jovens. Essa atividade foi motivadora de conversas ao longo de sua produção. Os jovens extrapolaram a demanda inicial de responder ao que era gênero e fizeram um verdadeiro manifesto contra o machismo, a misoginia e o preconceito em relação às sexualidades. Foi muito potente ver como o papel do cartaz serviu para “despejar” as demandas e os incômodos daquelas pessoas com a temática.

Um conteúdo recorrente nas frases, desenhos e recortes que compunham os cartazes se referia ao aprisionamento que os estereótipos causam. Para Laurence Bardin (1977), os estereótipos estão relacionados às classificações vinculadas a estruturas, culturas e contextos sociais. Bardin (1977, p. 51) os define como “a ideia que temos de” e/ou “a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de”. O estereótipo consiste em uma estrutura cognitiva e não inata. Ele insere suas raízes no afetivo e no emocional, ligando-se ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado (BARDIN, 1977; ROSENTHAL; REZENDE, 2017).

Segundo os relatos dos participantes, seus pais e mães diziam coisas como: “Minhas filhas não podem assistir novela que tem duas mulheres se beijando, senão vão virar lésbicas”, ou “antigamente não tinha isso de homossexual, agora virou moda” (Círculo de conversa 3, abril de 2017). A respeito dessa temática, uma jovem disse que tinha incerteza sobre como lidar com esses argumentos e, depois, com a ideia de “gênero fluido”, ficou na dúvida se não seria mesmo verdade que, a partir das mídias, algumas pessoas estariam “virando gays”

(Círculo de conversa 3, abril de 2017). Outro jovem posicionou-se, porém, argumentando que sempre existiram gays, mas que na atualidade já haveria mais liberdade para se assumirem socialmente.

A partir dessa conversa, levantou-se um debate sobre o conceito de *representatividade*. A conversa girou em torno de uma análise sobre como as mídias e as figuras públicas poderiam influenciar no aparente crescimento quantitativo de pessoas que se assumem enquanto LGBTQ+, não por uma questão de influência ou manipulação, como se costuma afirmar, mas por uma questão de “real possível”, de formas, comportamentos, relações como as possibilidades de ser. Os jovens afirmaram que, ao verem personagens ou personalidades famosas que levam uma vida diferente do padrão cisgênero e/ou heterossexual, abre-se para eles um campo de possibilidades. Isso certamente pode impulsionar pessoas que já se sentiam, de algum modo, desconfortáveis com os padrões de gênero e de sexualidade preestabelecidos, a se afirmarem em outros modos operantes.

Também foi debatido sobre como a representatividade é importante, e não apenas nas questões de sexualidade e gênero, mas também nas expressões e afirmações raciais. Vale recordar que esse é um fator significativo na região em que o campus se firma, pois ela é formada majoritariamente pela população pomerana. Os habitantes negros têm dificuldade de representação na região. Sobre isso, os participantes exemplificaram discursos sobre a pressão que os padrões de beleza brancos exercem sobre as formas de ser. Por outro lado, as meninas relataram momentos de empoderamento ao assumirem seus cabelos crespos e como isso foi, ao mesmo tempo, desafiador e fortalecedor.

Houve, ainda, diálogos sobre as diversas visões dos estudos de gênero, explicando que não se trata de algo universal, mas que há diferentes vieses. Nesse sentido, a fala de uma jovem se destacou: “No final, a gente aprende e discute sobre cada um desses conceitos para descobrir que não precisa de nenhum deles se não houver preconceito” (MV, Círculo de Conversa 3, abril de 2017). Aproveitando essa oportunidade, delineou-se uma conversa sobre como são criadas as políticas públicas e o porquê. Apesar de essas nomenclaturas não serem suficientes para contemplar a diversidade da vida, compreende-se ainda ser necessário conhecer e marcar a existência dessas

subjetividades. Assim, torna-se possível exigir melhores condições de vida – como assistência em saúde e educação –, uma vez que muitas dessas letras da sigla LGBTQ+ ainda estão excluídas de serviços básicos.

O encontro, esvaziado por conta de outra atividade obrigatória e avaliativa, poderia ter sido monótono devido ao número reduzido de participantes. Contudo, se mostrou muito potente, pois todos puderam se expressar mais intimamente. Mesmo com o tempo esgotado, os jovens permaneceram para sanar dúvidas e dar exemplos da própria vida e da família.

Um transbordar de indagações: onde eu me enquadro nessas definições? Como ajudar minha irmã caçula a não viver presa no estereótipo de gênero? Minha tia é lésbica e, apesar de assumida, a família finge que não sabe. Minha tia vive em um relacionamento abusivo, apanha e eu não sei como posso ajudá-la. Apesar de, na verdade, eu não ter resposta a nenhuma dessas indagações, eu senti tanta potência naqueles jovens que estavam mobilizados com uma necessidade de mudança! Mobilização essa com a qual eu tanto me identificava! (Diário de Campo, Círculo de Conversa 3, março de 2017).

Em determinada época, ocorreu um burburinho sobre *bullying*¹⁶ devido à série *13 reasons why*, veiculada pela Netflix e lançada em março de 2017. Com as atenções voltadas para as questões trazidas pela série, aproveitou-se para discutir esse tema no contexto da educação, principalmente no que se relaciona a gênero e sexualidade. Isso se deu com o recurso a conversas, materiais audiovisuais e uma atividade na qual eles puderam relatar por escrito situações de violência ocorridas no contexto escolar. Seguem alguns trechos:

O pai não gosta do filho pelo fato de ele não gostar de mulher (Círculo de conversa 5, abril de 2017).

¹⁶A palavra *bullying* é de origem inglesa e ainda não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução. Tem origem do inglês *tobully*, que significa agredir, intimidar, atacar. Desse modo, *bullying* constitui o ato de ser uma pessoa agressora, intimidadora, juntamente com todas as condutas usadas por esses/as agressores/as contra outras pessoas (CAMPOS; JORGE, 2010).

Estávamos discutindo sobre coisas LGBTQs no ônibus escolar e tinha um menino que sempre dava um jeito de dar uma alfinetada nos LGBTQs (Círculo de conversa 5, abril de 2017).

No contexto escolar, um garoto sempre foi taxado como homossexual. Bicha, viado, etc. Termos que sempre fizeram parte da vivência escolar e até mesmo no âmbito familiar, pelos pais, tios e tias... Tais fatores aconteceram simplesmente por tal garoto se relacionar mais com meninas do que com indivíduos do mesmo sexo e por ser sentimental e chorar quando ficava triste (Círculo de conversa 5, abril de 2017).

Lembro que tinha um menino gay “afeminado” na segunda ou terceira série que ficava sempre isolado. Ele era bem mais velho do que eu, não tinha nenhum contato comigo, mas me marcou bastante ver ele sempre triste e sozinho. Desde então, tenta ao máximo se esconder pra não passar pela mesma coisa. Outro caso marcante é a submissão da minha avó materna. Ela não pode fazer nada sem o consentimento do meu avô. Em relação a piadinhas com os colegas eu sempre evito, mas é impossível não rir quando acontece (Círculo de conversa 5, abril de 2017).

Na escola é comum meninos ficarem com diversas garotas e terem fama de garanhão. Mas o contrário com as meninas, ficam com fama de piranha. Numa festa com pessoas da escola eu perguntei se iria convidar determinadas meninas. Ele respondeu que sim, pois tinha que ter piranha na festa (Círculo de conversa 5, abril de 2017).

Nesse sentido, é importante destacar que os efeitos do *bullying* na vivência escolar – e, também, fora dela – podem acarretar consequências severas, como dor física, psicológica e emocional; além de uma série de sentimentos como ansiedade, raiva, tristeza, angústia e até mesmo depressão. Essas sensações podem persistir por toda a vida, são danosas à autoestima e tendem a desencadear diversas crises e fobias. Consequentemente, a exposição ao *bullying* pode provocar desinteresse pela escola e culminar em evasão escolar (ALBUQUERQUE, 2013; CAMPOS, 2010; BENTO, 2008).

Enfim:

E chegou o dia do nosso último encontro. Ao longo dos dez eu fui e voltei de carona, de Vitória até Santa Maria de Jetibá, com algum professor ou professora. Isso me rendia boas horas de deslocamento, mais boas horas de espera antes e depois do momento determinado para a roda de conversa. Nesse último dia, no auge da minha gestação (dez dias após, meu filho nascia), achei por bem ir junto do meu companheiro. Nesse dia, fui surpreendida com um lanche de despedidas e várias cartinhas escritas por cada um deles. Eles diziam que eu iria fazer falta,

mal sabiam que eles também fariam muita falta. Ciclo que se encerrava e abria um caminho vasto para outros passos (Diário de Campo, junho de 2017).

3 Práticas educativas feministas – a conversa precisa continuar

O fomento dos Círculos de Conversa sobre Gênero ocorreu com o intuito de afirmar a possibilidade de construção de espaços educacionais de caráter feminista no âmbito da escola. Conforme vimos, o conceito de gênero emergiu do movimento feminista objetivando trazer à tona as séries de violências e exclusões sofridas pelas mulheres. As práticas educativas feministas são, nesse sentido, ações afirmativas possíveis e em concordância com o que se propõe: as chamadas pedagogias feministas. Historicamente, a escola é marcada por características sexistas, misóginas, racistas e classistas. Trata-se de uma instituição de controle dos corpos e produções de saber, servindo à manutenção da sociedade patriarcal. Esse modelo social gera, além de tantos outros problemas, desigualdades entre os gêneros, como observamos anteriormente. Nesse viés, a pedagogia feminista parte dessa conjectura de desigualdades e propõe uma nova forma de fazer na educação, voltada para o empoderamento, a libertação e a emancipação, principalmente das mulheres (LOURO, 2014; SAFFIOTI, 2004).

Algumas visões dos participantes sobre a proposta dos círculos de conversa e seu impacto transformador têm muito a dizer sobre isso:

[...] é muito bom, como disse no início, é muito libertador. Não que vá mudar o mundo. Talvez mude. Mas o nosso mundo muda, nossa forma de pensar, de ver o outro. E eu acho que é isso que estamos precisando, de mudar a forma como a gente vê o nosso próximo. Mudou para mim (Círculo de Conversa 10, junho de 2017).

Eu acho que acaba mudando o mundo também. Porque se cada um fizer a sua parte acho que o mundo não estaria do jeito que está. Com desrespeito... então eu acho que acaba mudando o mundo sim, se chegar a mais pessoas (Círculo de Conversa 10, junho de 2017).

[...] talvez você não possa mudar o mundo de todo mundo, mas pode mudar o mundo de alguém (Círculo de Conversa 10, junho de 2017).

Propor práticas educativas feministas não é apenas falar sobre feminismo, mulher e gênero; consiste também em transformar a forma

vigente de educação. É preciso compreender a existência de movimentos plurais. Por perceber que, historicamente, existe uma norma sobre o que é, e o que não é um saber científico, ao se propor uma pedagogia feminista também foi preciso construir caminhos de análise e formas particulares de fazer ciência (LANGNOR; LISBOA, 2016).

A forma de se fazer educação ainda está distante de ser libertadora e, em muitos sentidos, ela tem sido adoecedora, excludente e repressora, principalmente para os grupos minoritários. A educação, de certa maneira, vem servindo à elite, branca, heterossexual e cisgênera. Daí a urgência e a necessidade de se propagarem práticas educativas feministas. Não é preciso esperarmos acomodados a mudança da educação para termos um espaço acolhedor e emancipador. É possível, desde dentro do âmbito escolar, propiciar pequenas ações, sejamos nós educadores ou educandos.

Todas as disciplinas estão ligadas, acho que está tudo junto. Eu acho que isso aqui também, como se tivesse a parte racional e a parte emotiva. Então acaba ligando uma coisa na outra. A escola se torna mais humana. Eu estava vendo uma discussão criticando a forma de ensino que a gente, não pensando, só repete. Esse tipo de espaço faria a gente pensar mais (Círculo de Conversa 9, maio de 2017).

A maior dificuldade de se ter esses espaços na escola é achar que não são importantes. Muitas pessoas não estão aqui por estarem em outras atividades. Quando quer vai, porque é optativo. Não tem que dar a devida importância que tem (Círculo de Conversa 9, maio de 2017).

P. Na nossa sala isso é tão complicado de se discutir.

C. Eu acho que é tranquilo, as pessoas não estão mais julgando tanto.

K. Elas não estão é se importando, que é pior ainda.

C. Quando a gente fala alguma coisa sobre isso lá na sala ninguém nem liga mais, se fosse antigamente o pessoal ia começar a falar você é isso, você é aquilo. Agora ninguém nem liga mais (Círculo de Conversa 9, maio de 2017).

É possível, portanto, afirmar o compromisso com uma pedagogia feminista mesmo nas disciplinas já estabelecidas pelo currículo escolar. Da matemática às artes, todos os espaços humanos estão atravessados por questões que envolvem subjetividade e relações de poder. É viável, inclusive, levar essas discussões para os campos não formais de educação, como em rodas de conversa, cineclubes, debates, oficinas, seminários, entre outros. Todos esses espaços

mostram-se potentes para o desenvolvimento de um aprendizado crítico e de uma educação libertadora, transgressora e feminista.

[...] já tinha tido um encontro e aconteceu alguma coisa que eu não pude ir no primeiro, mas quando eu comecei a vir eu já estava cansada, estava no início do ano, mas eu já estou aqui há três anos, estava já cansada de tudo, tá no clima “ai que saco”. Mas na primeira vez que eu fui, eu saí me sentindo muito bem, foi muito bom para mim. Acho que mudou a minha percepção da escola. Acho que foi muito importante para mim (K. Círculo de Conversa 10, junho de 2017).

Em conclusão, indica-se que esse trabalho está distante de ser concluído. É impossível descansar frente ao nebuloso cenário político em que nos encontramos, onde discursos e práticas de caráter racista, misógino e LGBTQfóbico tomaram dimensão e força, sendo respaldados por meio do fomento a iniciativas como a já citada Escola Sem Partido.

Este é um texto que se encerra no desejo de realçar essas potências e a sede de transformação experienciada nos espaços escolares. À vista disso, o movimento de retrocessos às conquistas pode vir, e, mesmo que isso ocorra, um feito é certo: as mulheres não voltarão às cozinhas, os negros e negras não regressarão às senzalas, e as pessoas LGBTQ+ não retrocederão aos armários. Há resistências.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. C.; WILLIAMS, L. C .A.; AFFONSECA, S. M. Efeitos Tardios do Bullying e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: Uma Revisão Crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, p. 91-98. Universidade Federal de São Carlos.
- ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1977.
- BARRETO, A.; ARAUJO, L.; PEREIRA, M. E. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**, Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BENTO, B. A. M. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BEZERRA, J. S. **Escola e gênero: representações de gênero na escola.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM). **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Brasília: SPM/PR, 2011a.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM). **Rede Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Brasília: SPM/PR, 2011b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n. 867 de 2015a.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAMPOS, H. R.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107-128, mar. 2010.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, L. M. **Ensino e gênero: perspectivas transversais.** Salvador: UFBA – NEIM, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2AZyY5A>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A vontade de saber.** 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

LANGNOR, C. LISBOA, S. Da pedagogia feminista aos estudos de gênero: desdobramentos das teorizações feministas para a educação. **ANPED SUL.** Curitiba, jun. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo18_CAROLINA-LANGNOR-E-SOUSA-LISBOA.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral.** São Paulo: Hucitec, 2004. p. 66-86.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Ed.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-34.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes pedagogia tecnicista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MESQUITA, M.; EUFRÁSIO, C.; BATISTA, M. A. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, 2011. p. 554-67. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n3/03.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MONCEAU G. A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In: L'ABBATE, S.; MOURÃO, L. C.; PEZZATO, L. M. (orgs). **Análise institucional & saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 91-103.

MOTT, L.; MICHELS, E.; PAULINO. **Mortes violentas de LGBT no Brasil: Relatório de 2017**. Grupo Gay da Bahia, 2017. Disponível em: < <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

OLIVEIRA, C. E. A.; TOLEDO, C.; ANDRADE, J. S.; MARQUES, L. P. Questões sobre o tempo no espaço escolar. **Núcleo de Educação Especial**, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

ONU. **Nascidos Livres e Iguais: Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2zP6SYU>> Acesso em: 10 ago. 2018.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

REIS, T. (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 2014. p. 44-52.

ROSÁRIO, A. G; PORTUGAL, M. A. L. Educação Popular, Sexualidades e Enfrentamento da Epidemia da Aids. In: **4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade. 2º Encontro Internacional de Estudos de**

Gênero: O que temos feito de nós? Fundamentalismos e violências, 2016, Vitória, ES. **Anais** (on-line). Disponível em: <<http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROSENTHAL, R.; REZENDE, D. B. É possível ser mulher na Ciência? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 11, Florianópolis, 2017. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, s.d.

ROSENTHAL, R.; REZENDE, D. B. Mulheres cientistas: um estudo sobre os estereótipos de gênero das crianças acerca de cientistas. In: MUNDO DE MULHERES E FAZENDO GÊNERO, 13 e 11, Florianópolis, 2017. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, s.d.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2OyT5ex>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SÁ, N. C. **O lúdico na ciranda da vida adulta**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Bernardo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

TORRES, M. A.; PRADO, M. A. Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

TRINDADE, P. L. G.; GRANTHAM, M. R. Tipo uma menina: estereótipo e formas de subjetivação. **Revista Entrepalavras**. Fortaleza, ano 6, v. 6, n. 2, p. 252-273, jul./dez. 2016.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

As autoras e os autores

Adriano de Souza Viana - adrianosviana@yahoo.com.br

Professor licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica Salesiana de Vitória-ES, com especialização em Assessoria Bíblica pela Faculdade EST (Escola Superior de Teologia) de São Leopoldo-RS. Mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades do IFES – Campus Vitória.

André Luiz Neves Jacintho – andretcho@gmail.com

Professor licenciado em Letras Português/Inglês pela Faculdade Saberes de Vitória-ES, com especialização em Estudos da Linguagem pela mesma faculdade. Mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades do IFES – Campus Vitória. Docente da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Andreia Penha Delmaschio – andreiad@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000) e doutorado em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). É professora do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo desde 1994, tendo se tornado Professora Titular em 2015. Desde 2008 leciona nos cursos superiores do Instituto. Atualmente é responsável pelas disciplinas de Literatura em Língua Portuguesa no curso de Letras do Ifes – Vitória. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Brasileira, Literatura Brasileira Contemporânea, Estudos Culturais e Pensamento da Diferença.

Antônio Carlos Gomes – acgomes62@gmail.com

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre (2002) e doutor (2007) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor titular do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-graduação. É docente permanente

do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, além de coordenar O curso de Licenciatura em Letras Português, modalidade de educação à Distância.

Antonio Donizetti Sgarbi- donizetti@ifes.edu.br

Doutor em Educação (História e Filosofia da Educação) pela PUC/SP, professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Leciona em cursos do EMI, Licenciaturas e nos Programas de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (EDUCIMAT) e no Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes. É vice líder do Grupo de Estudo e Pesquisa: Educação Científica e Movimento CTSA (GEPEC) e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa História e Filosofia da Ciências (HISTOFIC). Desenvolve e orienta pesquisas na Área do Ensino: Humanidades, Ciências Sociais e Ciências da Natureza. Participa de projetos de pesquisa e extensão na área da Cidadania Socioambiental, relação escola/comunidade, educação emancipatória e escolanovismo católico.

Charles Moreto - charlesm@ifes.edu.br ou charlesmoreto@gmail.com.

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes *Campus* Santa Teresa, onde trabalha com componentes curriculares da área da Educação/Pedagogia no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Atua como professor permanente no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH no Ifes *Campus* Vitória, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores em Ensino de Humanidades” – Linha Temática “Educação do Campo”.

Cleidson Frisso Braz – cleidsonfrisso@hotmail.com

Graduado em Letras: Português/Literatura; possui especialização em Literatura Brasileira, Gestão Escolar e Arte; e Mestrado em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Vitória – ES; onde pesquisa a relação entre a educação e a diversidade, possuindo trabalhos publicados sobre o livro didático, a literatura, epilinguagem e jogos educativos. Atualmente, é Gerente de Administração e Coordenador

do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Itapemirim; professor de Língua Portuguesa; com experiência na área de gestão, coordenação dos trabalhos acerca de Currículo, Base Nacional Comum, Projeto Político Pedagógico, Regimento Comum Escolar Formação Continuada e preside a Comissão de Estudo e Reestruturação do Estatuto do Magistério.

Davis Moreira Alvim - davis.alvim@ifes.edu.br

Doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH/IFES) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGpsi/UFES). É também integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPSS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Dilza Côco - dilzacoco@gmail.com

Doutora em Educação pela Ufes (2014), professora do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, atuando nas licenciaturas do campus Vitória e no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades – PPGEH do campus Vitória, pesquisadora integrada ao grupo de estudos e pesquisas em Educação na Cidade e Humanidades (Gepech).

Elieser Toretta Zen – elieserzen@ifes.edu.br

Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Orientador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Professor de Filosofia pelo Instituto Federal do Espírito Santo, lotado atualmente na coordenadoria do PROEJA – Ifes Vitória.

Érica Renata Vilela de Moraes - eridressa@hotmail.com.

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestre em Ensino de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (2018). Especialização em Pós-graduação Lato Sensu em Educação

Profissional (2014). Graduação em Pedagogia (2012). Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo pesquisas atuando nos seguintes temas: Educação e cidade; espaços e História e Cultura Afro-brasileira.

Isadora Lee Padilha Ferri - isaleep@hotmail.com

Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestra em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH/UFES) e pós-graduanda em Educação Montessori o a 6 anos, pela Educ21. É Integrante do grupo de pesquisa Resistências e Processos de Subjetivação no Campo Educacional.

Izabel Rizzi Mação- iebazi.r@hotmail.com

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGHIS/UFES) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPSS) e do Laboratório de Teoria da História e História da Historiografia (LETHIS), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Juliana Nunes Novaes - ana-azadi@riseupnet

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Professora da educação básica na Rede Estadual de Educação (SEDU).

Kátia Gonçalves Castor – katia.castor@ifes.edu.br

Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo. Membro efetiva do Programa de Mestrado Profissional do Ensino em Humanidades do IFES. Professora Convidada do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré. Líder de Grupo do CNPQ Educação& Cultura e Natureza: Movimento Decolonial.

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro – larissafma@gmail.com

Cientista Social (DCS/Ufes), Mestra em Ciências Sociais (PGCS/Ufes), e Mestra em Ensino de Humanidades(PPGEH - Ifes/Campus

Vitória). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Cidade e Humanidades (Gepech/Ifes). Atualmente faz doutorado em Educação (PPGE/Ufes) e participa do grupo de pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura (IESC).

Leonardo Bis dos Santos - leonardo.bis@ifes.edu.br

Graduado em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado - pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004); especialista em Educação Ambiental pelo Instituto Federal Fluminense (2008); MBA em Gerenciamento de Projetos pela FGV (2009); mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (2007) e doutor em História, na área de concentração em História Social das Relações Políticas, pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Já foi secretário de finanças e de planejamento estratégico do município de Serra, na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, entre 2009 e 2012. Atua como professor de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES (Campus Vitória), onde leciona no ensino técnico, na graduação e pós-graduação (Mestrado em Ensino de Humanidades - PPGEH) - atualmente ocupa a função de coordenador. Lidera o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociedade e Emancipação - GEPESE.

Letícia Queiroz de Carvalho - leticia.carvalho@ifes.edu.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com atuação na Área de Letras e Educação, nos Cursos de Graduação em Letras – Presencial e a distância e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Vitória. Atualmente coordena o Mestrado Profissional em Letras – Profletras do campus Vitória. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras Português pela UFES (1999). Coordena o Núcleo Bakhtiniano de Pesquisas em Leitura do Ifes Vitória e integra o GEBAKH (Grupo de Estudos Bakhtinianos) da Ufes.

Marcela Fraga Gonçalves Campos - marcelafrag@gmail.com

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, na linha de pesquisa Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq "Educação, Cultura & Natureza e Movimentos Descoloniais". Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e especialização em Violência Doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP). Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, atuando como assessora pedagógica na Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação da Serra.

Patrícia Guimarães Pinto – patriciap14@bol.com.br

Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), mestrado em ensino de Humanidades (2018) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e Especialização em Educação de Jovens e Adultos (2011) pela Faculdade de Educação de Vitória. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade (Gepech/Ifes) e do Grupo de Pesquisas teóricas em História e Crítica de Arte Moderna e Contemporânea, da Ufes. Atualmente faz doutorado em História Social (PPGHIS/Ufes) e faz parte do quadro efetivo do Ifes, Reitoria.

Priscila de Souza Chisté Leite – pchiste@ifes.edu.br

Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e licencianda em Letras no Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Na Graduação, atua nas licenciaturas de Pedagogia e Química (Campus Vila Velha), no nível Stricto Sensu atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). É líder do Grupo de Pesquisa CNPq Educação na Cidade e Humanidades (Gepech/Ifes) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (Gepape - USP).

Rogério Carvalho de Holanda–rogeriohol@hotmail.com

Possui Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e com especialização em Estudos linguísticos: da gramática ao discurso pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É mestre em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Desde 2005 pertence ao quadro efetivo do magistério da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo e desde 2006 pertence ao quadro efetivo do magistério da rede pública municipal de ensino de Vitória. Tem experiência na docência em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, nas séries do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É redator do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC/MEC/ Ensino Médio. Pertence ao grupo de pesquisa Núcleo Bakhtiniano de Pesquisa em Leitura, do Ifes - Campus Vitória.

Sabrina Stein - sabrinasteino3@gmail.com

Mestre em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes *Campus* Vitória. Possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Professora na rede municipal de ensino de Venda Nova do Imigrante, Estado do Espírito Santo.

Vanusa Bianchi Pétri – vanupetri@gmail.com

Graduada em Letras pela Ufes, especialista em Educação Profissional e Mestre em Ensino de Humanidades pelo Ifes. Professora de Língua Portuguesa. Atuou na coordenação da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Espírito Santo e foi Secretária Municipal de Políticas Públicas da Mulher do município da Serra. Ocupou a presidência da Federação das Associações de Moradores da Serra e foi coordenadora da Assembleia Municipal do Orçamento da Serra, além de atuar na coordenação da elaboração do Plano Diretor Municipal Agenda 21 da Serra. Formou-se também em Pedagogia e atualmente ocupa a direção da Escola Estadual Virgínio Pereira, em Nova Almeida na mesma cidade.

Wesley Pereira da Silva - wesleypersi@outlook.com

Possui graduação em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). É mestre em Letras pelo Profletras no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. É professor da rede municipal de Cariacica desde 2010, tendo se tornado professor efetivo em 2012. Desde 2012 leciona na Escola do Campo e Estação de Ciências Margarete Cruz Pereira, uma instituição de ensino que associa teoria e prática e promove o diálogo com a realidade campesina. Tem experiência em projetos com a integração dos saberes, associando-os ao estudo da língua.

A resignificação da prática educacional de baixo para cima tem um nome emancipatório: politização. Uma educação em que a política não seja interdita diante da frieza exegética evita o risco de se fazer mais do mesmo academicamente numa pesquisa com pretensões de universalidade. A epistemologia não se alheia à amplitude complexa de enfoques das diversas inserções socioculturais e educacionais. Ficaria até prejudicada hoje em dia uma prática educacional sem um caráter transdisciplinar diante de uma realidade complexa. Conseqüentemente, a transdisciplinaridade das humanidades não negam, mas esvaziam os saberes instituídos como “disciplinas”. Especialistas, estudantes e comunidade educacional entenderão mais amplamente a complexidade dos fenômenos socioculturais ao se sentarem juntos à mesa, trocando pontos de vista sobre a realidade.

(Marcelo Martins Barreira)



ISBN 978-65-87645-64-3

