

# EDUCAÇÃO NA CIDADE: DIÁLOGOS E CAMINHOS DO GEPECH

Dilza Côco / Priscila de Souza Chisté

Sandra Soares Della Fonte / Érika Sabino de Macêdo



Pedro & João  
editores

# **EDUCAÇÃO NA CIDADE: DIÁLOGOS E CAMINHOS DO GEPECH**



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
Avenida Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia 29056-264 – Vitória – ES

Reitor: Jadir José Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino: Adriana Piontkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva

Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de Almeida

Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades - PPGEH

Coordenadora: Dilza Côco

Vice-coordenador: Davis Alvim

Diretor Geral: Hudson Luiz Côgo

Diretor de Ensino: Márcio de Almeida Có

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação: Márcia Regina Pereira Lima

Diretor de Extensão: Christian Mariani Lucas dos Santos

Diretor de Administração: Roseni da Costa Silva Pratti

Organizadores  
Dilza Côco  
Priscila de Souza Chisté  
Sandra Soares Della Fonte  
Érika Sabino de Macêdo

# **EDUCAÇÃO NA CIDADE: DIÁLOGOS E CAMINHOS DO GEPECH**

## Copyright © Autoras

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

---

**Dilza Côco; Priscila de Souza Chisté; Sandra Soares Della Fonte; Érika Sabino de Macêdo**

**Educação na cidade: diálogos e caminhos do GEPECH.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 221p.

**ISBN: 978-65-5869-274-4 [Impresso]**

**978-65-5869-275-1 [Digital]**

1. Educação na cidade. 2. GEPECH. 3. Grupo de estudos. 4. Desigualdade social. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Imagem da capa:** SAMÚ, Raphael. Sem título, 1986. Serigrafia sobre papel.  
Acervo pessoal do artista

**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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Aos integrantes do Gepech pela parceria e por fazerem parte de cada palavra que compõe este livro.



## APRESENTAÇÃO

O evento da globalização e a tendência neoliberal predominante em nossa sociedade provocaram uma aceleração na dinâmica que envolve a formação e a reorganização das cidades na contemporaneidade. Logicamente, esse movimento urbano acentua a desigualdade social em escala global. Nesse contexto, podemos nos questionar: o que é o direito à cidade? Será que se refere somente ao direito de usufruir de espaços e instituições que já existem, que já foram construídos e, portanto, já ocupam a cidade em que vivemos? Harvey<sup>1</sup> (2013) aponta que o direito à cidade diz respeito à liberdade de mudar a cidade.

No entanto, para promover essas possíveis mudanças é preciso entender o espaço urbano e suas contradições por meio de uma escuta e um olhar atento ao seu discurso. Nesse sentido, o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), por meio de suas publicações, visa divulgar as ações, as metodologias e os projetos que ocorrem no âmbito do grupo de pesquisa. Acreditamos assim gerar conhecimento e reflexão sobre a problemática que envolve a cidade e a educação. Entendemos que a liberdade apontada por David Harvey diz respeito também ao direito

---

<sup>1</sup> HARVEY, D., Maricato, E., Žižek, S., Davis, M. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.

ao conhecimento sobre a cidade e a construir uma postura crítica em relação ao espaço urbano. Dessa forma, podemos pensar e lutar por mudanças visando diminuir seus conflitos, suas desigualdades e sua fragmentação.

Sendo assim, a publicação *Educação na cidade: diálogos e caminhos do Gepech*<sup>2</sup> apresenta um rico panorama sobre as ideias, as reflexões, as bases teóricas e as estratégias metodológicas que embasam o grupo de pesquisa desde a sua criação. Tendo como temática norteadora o diálogo entre educação e cidade, a introdução da obra apresentará **a concepção do espaço urbano** para o grupo de pesquisa: um espaço geográfico que surge a partir da ação do homem, portanto entendido como produção humana e como local de contradições. Para desvelar essas relações obscuras na dinâmica urbana, o Gepech entende a educação como a esfera social privilegiada para debater esse assunto.

No capítulo I, apresentaremos uma **retrospectiva** do início do grupo de pesquisa, apontando os **objetivos iniciais** que nortearam a sua criação: **1) o interesse pelas relações entre cidade e educação; 2) a formação de professores; 3) a sistematização de materiais educativos**. Além disso, abordaremos as ideias principais que envolvem a educação na cidade e os aspectos conceituais que nos ajudam a elaborar um olhar atento para as contradições presentes no espaço urbano e nas suas relações sociais que envolvem a comunicação, a informação e as trocas. Nesse processo, o grupo se propõe a investigar os possíveis diálogos entre os diferentes espaços institucionais da cidade, seus aspectos históricos e suas representações.

Em seguida, o leitor encontrará, no capítulo II, **as estratégias metodológicas** que orientam as ações do Gepech. Apoiados na teoria bakhtiniana e nas ideias de dialogismo do filósofo russo, o grupo organizou suas ações visando o aprofundamento teórico e prático da temática Educação na Cidade. Para tanto, foram definidos quatro eixos principais: **1) os estudos teóricos; 2) as palestras e entrevistas; 3) as visitas mediadas; 4) formação continuada na educação básica**. Além da apresentação detalhada de cada um desses tópicos, abordaremos, ainda nesse capítulo, a metodologia utilizada

---

<sup>2</sup> A publicação desse livro contou com recursos oriundos do edital de apoio financeiro a pesquisa, número 03/2019, do Ifes, Campus Vitória.

na Oficina de Criação de Percursos de Visita, estratégia utilizada no curso de formação de professores.

Apontadas as ações e as metodologias empregadas, no capítulo III, trataremos da **sistematização coletiva dos projetos de pesquisa**. Nesse texto, apontaremos com quais bases teóricas o grupo dialoga ao buscar um percurso metodológico para o desenvolvimento de suas pesquisas. Com esse objetivo, explanaremos sobre as partes fundamentais da pesquisa acadêmica em diálogo com a base teórica do Gepech: o Materialismo Histórico-Dialético.

No capítulo IV, abordaremos um tema fundamental na dinâmica do Gepech: **a elaboração e a validação de materiais educativos**. Esse item passou a ser exigido no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no âmbito do Mestrado Profissional. Por esse motivo, o grupo elaborou uma metodologia de validação desses materiais. Seu percurso de criação e posterior avaliação, em diálogo com os professores do ensino básico, será explicitado nesse capítulo. Apresentaremos ainda um panorama geral de dados sobre os materiais educativos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) nos permitindo assim, apresentar uma análise sobre as áreas temáticas que dominam o interesse dos pesquisadores e os assuntos que merecem um maior aprofundamento pelo grupo de pesquisa.

Além de todas essas ações apresentadas, o Gepech desenvolve, desde 2017, o Projeto de Pesquisa denominado “Educação na Cidade e Humanidades”. No capítulo V, abordaremos essas pesquisas de iniciação científicas vinculadas ao Gepech que são distribuídas em três eixos temáticos: 1) levantamento de pesquisas sobre a temática da cidade; 2) transcrição de entrevistas realizadas com pesquisadores que dialogam com as bases teóricas do grupo; 3) elaboração e atualização de canais de divulgação das produções do Gepech. Apresentaremos as bases teóricas que sustentam essas pesquisas e suas contribuições para o desenvolvimento do grupo.

Para finalizar essa segunda publicação do Gepech<sup>3</sup>, optamos por destacar um dos seus eixos norteadores fundamentais: **os estudos teóricos**. Abordaremos nesse capítulo a temática que direciona as pesquisas e ações dos alunos e pesquisadores do grupo: a cidade e suas contradições históricas e sociais. Visando o aprofundamento

---

<sup>3</sup> O primeiro livro do Gepech “Educação na Cidade: conceitos, reflexões e diálogos” pode ser acessado na íntegra em: [https://gepech.files.wordpress.com/2019/03/final\\_livro\\_2019\\_educac3a7c3a3o-na-cidade.pdf](https://gepech.files.wordpress.com/2019/03/final_livro_2019_educac3a7c3a3o-na-cidade.pdf)

teórico sobre essa problemática, apresentaremos os apontamentos feitos a partir do estudo da obra *L'Habitat pavillonnaire*, pesquisa realizada no *Centre de Recherches D'Urbanisme* (CRU) de Paris. O estudo busca entender a preferência dos franceses pelo *pavillon*, um tipo de casa encontrada em conjuntos habitacionais na periferia das grandes cidades francesas que se caracteriza pela padronização estética e pela presença de um jardim. Apresentaremos nesses apontamentos questões históricas, políticas, legislativas e ideológicas relacionadas a esse modelo de moradia que se constitui como elemento importante na identidade cultural francesa e nos ajuda a refletir sobre o espaço urbano em nosso contexto.

## **PREFÁCIO**

No momento em que escrevia este texto o Brasil e o mundo estavam entrando no oitavo mês da pandemia de COVID-19. Muitos estudiosos e autoridades têm afirmado que esta pandemia é responsável pela maior crise sanitária, social e econômica desde a segunda guerra mundial. Além de ter ceifado a vida de milhões de seres humanos, as medidas necessárias para a diminuição do contágio do Novo Coronavírus geraram desemprego em massa, elevação das desigualdades sociais, confinamentos forçados de famílias, impactos sobre os sistemas de saúde, reestruturação acelerada de algumas formas de trabalho, desafios para a educação escolar, entre outros aspectos.

A pandemia de COVID-19 tem impactado, especialmente, os fenômenos sociais centrais dessa obra: a cidade e a educação. A necessidade de restrição na circulação de pessoas revela algumas contradições da dinâmica urbana. No Brasil, por exemplo, a garantia de parte do abastecimento das famílias foi possível por conta das entregas em domicílio realizadas pelos entregadores de aplicativos. As grandes plataformas multinacionais nunca lucraram tanto, enquanto os trabalhadores são submetidos a extensas e precárias jornadas diárias em suas motocicletas (muitas vezes financiadas) e bicicletas (próprias ou de sistemas de compartilhamento de bikes). Com a suspensão das aulas presenciais, os estabelecimentos escolares

públicos e privados têm buscado garantir o direito à educação a partir de experiências com o ensino remoto. Apesar das possibilidades abertas pelos avanços tecnológicos, a promoção de processos educativos efetivos tem se mostrado limitados, por conta da natureza complexa da educação, somada aos impactos da pandemia sobre os cotidianos dos educadores e estudantes .

Portanto, a obra “Educação na Cidade: diálogos e caminhos do Gepech”, segundo livro do Gepech (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades), é lançada em um momento desafiante para a sociedade e para o pensar/fazer ciência. Trata-se de um livro que se propõe a apresentar o acúmulo de trabalho, teórico e empírico, do Gepech nos últimos anos e evidenciar os caminhos metodológicos construídos em sua trajetória.

Nas últimas décadas os Programas de Pós-Graduação cresceram expressivamente no país . Contudo, apesar dos avanços quantitativos e qualitativos da produção acadêmica, houve, por outro lado, a intensificação de processos como a fragmentação/especialização e o produtivismo acadêmico que impuseram, certamente, limites sobre o alcance e a função social da ciência no Brasil. A partir desse contexto e, mais recentemente, por conta dos ataques sofridos pela ciência, torna-se cada vez mais necessário que os grupos de pesquisa e as/os cientistas levem em consideração as determinações políticas em seu fazer acadêmico e suas responsabilidades sociais na construção de alternativas para a edificação de uma sociedade menos desigual e opressora, e ambientalmente responsável.

Ao longo do livro é possível notar que o Gepech está atento a esse contexto e nos apresenta reflexões teóricas e práticas metodológicas relevantes para o enfrentamento dos desafios presentes tanto na dimensão da investigação científica como na sua interface com a educação. Nesse sentido, os leitores terão acesso a um material que provocará reflexões sobre o pensar/fazer ciência e sua relação com a realidade, apreendida não como objeto, mas como ponto de partida e de chegada das análises científicas.

O Gepech tem como referencial teórico fundamental para a leitura do fenômeno urbano as obras de Henri Lefebvre (1901-1991), importante pensador marxista do século XX. A partir dessa perspectiva teórica, o grupo tem construído interpretações diversas sobre a cidade trazendo contribuições de pesquisadores de diversos campos das Ciências Humanas como urbanismo, história, geografia, arte e literatura. Portanto, as autoras, que possuem graduação em

artes, letras, pedagogia e filosofia, propuseram a necessária e desafiante abordagem multidisciplinar sobre a cidade. Tal opção metodológica é um ponto forte da obra, tendo em vista o caráter complexo e multifacetado da cidade e do urbano. Em determinado trecho do livro, a partir da obra de Bakhtin (2004), as autoras apontam que fenômeno urbano é concebido como processo histórico e constituído por diferentes camadas.

Em continuidade com o primeiro livro do Gepech intitulado “Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogos”, lançado em 2018, o debate entorno da relação entre educação e cidade é retomado e aprofundado a partir das pesquisas realizadas e das estratégias metodológicas implementadas nos últimos anos. A “educação na cidade” aparece como conceito central e aposta do Gepech para a compreensão da realidade urbana e, ao mesmo tempo, para a construção de possibilidades que potencializem processos educativos. O grupo compartilha uma perspectiva de educação ampla em que os processos educativos se realizam no espaço escolar, mas também por meio da apreensão analítica de diversos elementos da cidade como a rua, os monumentos históricos, as pichações e grafites etc. Além desse anunciado, as autoras evidenciam que o conceito de “educação na cidade” carrega a dimensão crítica e a práxis da tradição marxista:

“Assim, consideramos que, diante de uma cidade que educa na maioria das vezes para a adaptação à lógica do mercado, é necessário construir uma intervenção pedagógica que ajude a ler essa cidade e apontar caminhos para a sua transformação” (p. 17).

A partir da centralidade do conceito “educação na cidade”, são apresentadas diversas estratégias metodológicas voltadas para a compreensão científica da cidade. Embora os estudos teóricos sejam fundamentais nas pesquisas, sendo potencializados pela leitura e diálogo coletivos, é interessante observar a opção do Gepech em estratégias metodológicas que tornam o aprimoramento teórico-conceitual dos integrantes do grupo mais orgânico e dialógico como as entrevistas, as palestras e as viagens formativas (ou visitas mediadas por espaços na cidade). De um lado, as palestras e, especialmente, as entrevistas possibilitam um diálogo com pesquisadores que podem trazer elementos teóricos, empíricos e contextualizações que, muitas vezes, podem passar despercebidos nos textos acadêmicos. De outro, as viagens formativas trazem aspectos mais analíticos sobre a realidade urbana, sejam mediados

por exposições artísticas ou a partir de observações do cotidiano, das formas espaciais e dos monumentos espalhados pelas cidades.

Além das estratégias metodológicas acima, destacamos ainda o diálogo estabelecido com as professoras e os professores da educação básica. O interessante é que a formação de professoras/es não é considerada um fim, algo acabado, em que o Gepech simplesmente oferta como um “serviço” às escolas ou às secretarias de educação. O diálogo com educadores é incorporados como parte do processo de amadurecimento teórico/analítico dos integrantes do Gepech (professores, estudantes de graduação e pós-graduação), colocando-os como sujeitos centrais na construção de materiais educativos.

Outro aspecto importante que o leitor encontrará neste livro é a discussão sobre a construção de projetos de pesquisa. Além dos elementos tradicionais encontrados nos manuais sobre pesquisa, o Gepech ressalta práticas relevantes para o contexto do Mestrado Profissional. A partir do acúmulo das investigações do grupo, as autoras apontam uma série de elementos que contribuem para o aperfeiçoamento das pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos. Nesse sentido, ressaltamos a preocupação da inserção orgânica dos pesquisadores (estudantes de pós-graduação) com os temas desenvolvidos pelo Gepech, levando em consideração que o pensar/fazer acadêmico requer identificação entre o pesquisador e o tema. Ao mesmo tempo, o Gepech aponta que a problematização do tema é necessária para situá-los no contexto histórico e social para que a dimensão individual e imediata não confunda o processo de investigação e que o mesmo não se reduza apenas a descrição da realidade, conforme Karl Marx já nos advertiu no século XIX: “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”.

A rigorosidade científica e a sistematização de procedimentos são retomadas em vários momentos na obra sem cair em uma burocratização da produção acadêmica. É possível notar o cuidado com cada elemento da pesquisa, desde a problematização do tema, passando pela revisão de literatura, a construção de procedimentos de coletas de dados, evidenciando a necessária seriedade do rito científico. Ao mesmo tempo, ainda que os projetos de pesquisa obedeçam a uma estrutura aparentemente rígida, o Gepech, por sua vez, mostra a incorporação de práticas que potencializam a compreensão do fenômeno urbano, articulada a preocupação com os processos educativos, como o diálogo horizontal entre professores,

graduandos, pós-graduando e professoras/es da educação básica, e a construção de oficinas de arte.

Não é possível refletir sobre uma obra acadêmica atualmente sem levar em consideração o momento delicado que a ciência e a academia têm atravessado, por conta do negacionismo científico e a difusão de fake news. A crescente perda de referência da ciência para a sociedade é muito preocupante, uma vez que induz cidadãos a compartilharem perspectivas que, além de equivocadas cientificamente, podem colocar em risco a própria humanidade. Nesse cenário, os grupos de pesquisa e os pesquisadores devem estar cada vez mais atentos e incluir em seus reportórios ferramentas para se fazer a disputa ideológica junto a sociedade. O Gepech, além de toda preocupação teórica e analítica, que é possível constatar ao longo do livro, também tem direcionado esforços para a divulgação científica. Para tanto, o livro traz uma discussão sobre o processo de construção do sítio virtual do Gepech. É interessante observar que, por mais desafiador que seja, a proposta da página não se restringe apenas ao público acadêmico. A partir da leitura de pesquisas da área de comunicação, o Gepech buscou ofertar recursos na página que fortaleçam os processos comunicativos e contribuam com a divulgação popular da ciência.

Por fim, este livro, elaborado pelas professoras Dilza Côco, Érika Sabino de Macêdo, Priscila de Souza Chisté Leite e Sandra Soares Della Fonte, sintetiza a trajetória recente do Gepech e oferece ao público, especialmente para pesquisadores sobre o fenômeno urbano e a educação, reflexões teóricas e experiências valiosas. Esta obra, certamente, será uma importante referência para os atuais e futuros estudantes do PPGEH (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades) e outros Programas de Pós-Graduação.

Primavera de 2020

Thalissmar Matias Gonçalves



## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	21
<b>CAPÍTULO I</b>	27
<b>EDUCAÇÃO NA CIDADE: APORTE TEÓRICO</b>	
ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO GEPECH	29
ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE	30
<b>CAPÍTULO II</b>	37
<b>METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO E AÇÕES DO GEPECH</b>	
ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE	40
PALESTRAS E ENTREVISTAS COM PESQUISADORES QUE ELEGEM A CIDADE COMO FOCO PRINCIPAL DE INVESTIGAÇÃO	43
VISITAS (VIAGENS FORMATIVAS) A ESPAÇOS EDUCATIVOS DA CIDADE	45
FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
OFICINA DE CRIAÇÃO DE PERCURSOS DE VISITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
O CAMINHAR E OS PERCURSOS DE VISITA COMO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	62
ANÁLISE DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE PESQUISA	64

<b>CAPÍTULO III</b>	75
<b>SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DOS PROJETOS DE PESQUISA</b>	
INTRODUÇÃO: O ANÚNCIO DE ELEMENTOS INICIAIS DA PESQUISA	78
DIÁLOGOS COM PARES: REVENDO A LITERATURA SOBRE O TEMA	85
CATEGORIAS DE ANÁLISE: NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO RELATIVO AO OBJETO	87
CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO: UM ESFORÇO DE AFASTAR A NATURALIZAÇÃO E O CONSENSO	87
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	87
METODOLOGIA DE PESQUISA	90
CRONOGRAMA E REFERÊNCIAS	91
APONTAMENTOS FINAIS	92
<b>CAPÍTULO IV</b>	95
<b>PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS</b>	
REFERENCIAL TEÓRICO PARA PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS	99
PROCESSO DE CRIAÇÃO DE METODOLOGIA PARA AVALIAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS DO GEPECH	104
PROCESSOS DE VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS DO GEPECH	108
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DOS MATERIAIS EDUCATIVOS DO GEPECH	117
<b>CAPÍTULO V</b>	123
<b>PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA VINCULADAS AO GEPECH</b>	
LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE CIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DIALÓGICA	126
TIPOS E CARACTERÍSTICAS DE REVISÃO DE LITERATURA	128
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA E ESTUDOS DA EDUCAÇÃO NA CIDADE	133

TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE ENTREVISTAS	147
ELABORAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE CANAIS DE DIVULGAÇÃO DAS PRODUÇÕES DO GEPECH: O WEBSITE COMO MEIO DE DIVULGAÇÃO	165
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>183</b>
<b>APONTAMENTOS PARA NOVOS ESTUDOS TEÓRICOS E REFLEXÕES CONCEITUAIS</b>	
APONTAMENTOS DE LEITURA SOBRE O LIVRO L'HABITAT PAVILLIONNAIRE	185
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PREFÁCIO	187
O PAVILLON NO CONTEXTO FRANCÊS – APONTAMENTOS SOBRE O CAPÍTULO I	191
AS TEORIAS E A LEGISLAÇÃO: TENTATIVAS DE RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DA MORADIA	195
APONTAMENTOS SOBRE O CAPÍTULO II – O MUNDO PAVILLIONNAIRE: SIMBÓLICO E PRÁTICO	189
A MARCAÇÃO DO ESPAÇO	199
AS PARTES DA CASA	201
O HOMEM PAVILLIONNAIRE	203
OS ARGUMENTOS SOBRE A IDEOLOGIA E A UTOPIA PAVILLONNAIRE DISCUTIDOS NO CAPÍTULO III	206
AS CONSIDERAÇÕES FINAIS APRESENTADAS NO LIVRO	208
REFLEXÕES APÓS O ESTUDO DO LIVRO L'HABITAT PAVILLONNAIRE	210
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>215</b>



## INTRODUÇÃO

[...] há, por fim, alguns indivíduos de elevada energia, que, após terem vivenciado e assimilado o que foi visto, têm de necessariamente dar-lhe vida de novo, em obras e ações, tão logo retornem para casa (NIETZSCHE, 2008, p. 109).

Os estudos sobre a cidade apresentam-se como temática importante no campo da educação, pois podem contribuir para a compreensão de aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e econômicos referentes ao desenvolvimento do urbano, além de favorecerem o entendimento crítico da realidade. Várias são as concepções sobre o assunto. Optamos por partir do princípio de que a cidade é uma produção humana elaborada por meio do trabalho, categoria de distinção entre humanos e os demais seres. Mediante aos apontamentos de Marx (2004, p. 211), inferimos que trabalho é:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

O trabalho pressupõe uma dupla relação - com a natureza e com outro ser humano - e uma dupla mudança - no mundo e no sujeito. Ao trabalhar, o ser humano projeta para fora de si (em objetos tangíveis ou não) a própria existência. Isso significa que tudo o que fazemos tem a marca de nossa existência, afeta-nos e também afeta o outro. Sendo seres incompletos, necessitamos apreender o legado deixado por nossos ancestrais, enriquecendo-nos por meio dessas apropriações e possibilitando, assim, o nosso reconhecimento como integrantes do gênero humano. Conforme sugerem Marx e Engels (1986, p. 26), “O homem rico é aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma carência”. Por certo, a verdadeira riqueza não é material. Não está centrada em ter bens materiais, mas em tornar homens e mulheres enriquecidos de conhecimentos que contribuam para uma formação ampla, omnilateral (MARX e ENGELS, 1986).

Dentre as diferentes produções humanas está a cidade. Resultado da ação do homem sobre o espaço-geográfico, fruto da imaginação e do trabalho de muitos. Seu embrião está no processo de sedentarização e delimita uma nova relação do homem com a natureza: a busca por fixar-se na terra para prover o seu sustento. Tempos depois, como modo de proteção, a cidade passa a ser cercada, vigiada. Sua posse era valiosa; quem a tinha dominava os despossuídos dela. Mais a frente, por conta da divisão do trabalho, da especialização de tarefas e da busca por riquezas (entre outros motivos), as relações de produção se complexificam e a cidade medieval entra em crise. Chegam as máquinas, aliena-se o homem e, em meio a muitas contradições<sup>4</sup> e lutas de classe, a cidade vai ganhando a forma que conhecemos hoje.

---

<sup>4</sup> Para Marx (2017), a relação existente entre as classes sociais é uma relação de conflito, de luta, disputa, oposição, na qual um poder tenta se sobrepor ao outro, enquanto este, por sua vez, resiste. Nessas relações ocorrem confronto e incompatibilidade, já que para que uma classe possa se desenvolver, a outra precisa ser subjugada. Conforme Cury (1989), a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinante e negação do outro. A contradição, portanto, revela o que está por trás do conflito, o que está escondido, explicando o conflito. Nesse sentido, para apreender o conflito é preciso realizar um exercício do pensamento. Não que a contradição se dê no plano do pensamento, mas para captar a essência do conflito é necessário desvelar as contradições que se expressam no plano do vivido, por meio de um exercício do pensamento.

Conforme pontua Lefebvre (2008), os espaços urbanos são constituídos por relações contraditórias. Para desvelar essas relações caberia conhecer a história das cidades. A história dos que a construíram e dos que mandaram construí-la, os motivos e as tensões entre eles. Os acordos e os embates.

As camadas dessa história nem sempre se revelam na cidade. É preciso visitar o espaço cidadão questionando quais contradições estão escondidas por trás da aparência da cidade, de modo a captar o que está oculto nela. Precisamos compreendê-la em seus múltiplos, contraditórios e facetados aspectos. Tal compreensão pode contribuir para que ao nos apropriarmos da cidade, enriqueçemo-nos de conhecimentos produzidos pelos seres humanos. Seremos, assim, ricos de conhecimento, como alertou Marx.

Os cidadãos constroem as cidades e, por sua vez, as cidades formam os seus cidadãos, aponta Della Fonte (2018). Em uma palavra: a cidade condensa a história dos grupos e dos conflitos que, sob certas condições históricas, realizaram-na.

Essas ações e reflexões sobre o urbano abarcam o que podemos chamar de leitura da cidade. Lefebvre (1991) sugere que leiamos a cidade sem esquecermos da sua história, da divisão do trabalho integrante de sua produção, bem como das demais relações sociais intrínsecas a ela. Lefebvre (2008) considera que a cidade é um espaço moldado, modelado, ocupado pelas atividades sociais no decorrer de um tempo histórico. Ela é mediação de relações socioespaciais, de vínculos entre pessoas e espaços, capaz de revelar a realidade social produzida pela mediação de processos históricos. É, portanto, campo de interações entre seres e fenômenos singulares e universais.

Considerar a cidade como mediação, e não como conhecimento isolado, abarca compreendê-la a partir de passagens e conexões estabelecidas entre esse espaço e outras áreas do conhecimento; ou seja, implica entender os nexos e os vínculos entre a cidade e determinado fenômeno particular não deslocado do todo. Assim, não podemos explicar a cidade como um acontecimento isolado, temos que buscar as relações que ela estabelece com outros fenômenos.

Essa compreensão pode ser favorecida no espaço escolar. Tal como a cidade, a escola também é uma objetivação humana, criada em um contexto antecedido por processos históricos, que tiveram a educação – em sentido amplo – como fator essencial para o desenvolvimento de gênero humano. Nas comunidades primitivas, a educação coincidia com a própria vida. Era vivendo, produzindo

existência e agindo sobre o ambiente que homens e mulheres aprendiam a atuar sobre ele, transformando-o. As experiências com bons resultados eram conservadas, ensinadas e foram compondo o acervo da cultura humana. A partir do momento em que ocorreu a apropriação privada da terra, aquilo que era comum passou a ser cindido (SAVIANI, 2008). Por conseguinte, os modos de instrução diferenciaram-se: a instrução dos que careciam de vender a própria força de trabalho para sobreviverem e a educação daqueles que dispunham de tempo livre. Aos poucos, a relação da educação com a sociedade foi assumindo a forma escolar. Primeiro, exclusiva dos grupos dominantes e, depois, como uma forma generalizada para toda a sociedade capitalista imposta.

Saviani (2008) considera a educação como trabalho não material, isto é, um modo de trabalho gerador de produtos que não se separam do ato de sua produção. A atividade de ensino exemplifica bem esse caráter. Uma aula, por exemplo, pressupõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e do aluno. Nas palavras de Saviani (2008, p. 13), “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”. Concebida desse modo, a educação não é algo exterior ao homem. Ela se relaciona com ideias, conceitos, símbolos, atitudes, que só se tornam relevantes na medida em que é possível a apropriação desses elementos. Nesse sentido, o trabalho educativo associa-se com dois pontos principais: a identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados para que nos tornemos seres humanos; e a busca por modos adequados para a efetivação desse processo.

De acordo com o exposto, consideramos que o entendimento da cidade seja um aspecto importante a ser apropriado, tornando-se imprescindível pensarmos em diferentes estratégias metodológicas e de ensino. Concordamos com Saviani (2008) quando aponta a educação escolar como uma das formas privilegiadas de apropriação das produções mais elaboradas desenvolvidas pelo gênero humano em sua trajetória. Entendemos também que educação, em sentido amplo, depreende processos que podem ser efetivados em variados locais e esferas sociais pelo estabelecimento de parcerias com outros espaços, institucionalizados ou não, tais como as ruas, os museus, os monumentos históricos, os prédios, as pinturas nos muros, os parques ecológicos, as praças, as instituições bancárias, os postos de saúde, os hospitais, os centros comunitários, o comércio em geral, as

igrejas, etc. Contudo, nossa ideia não é desvalorizar a educação escolar, deslocando-a para um segundo plano. Visamos colocá-la em diálogo com a cidade.

Sabemos da necessidade de garantir que as ações de professores e educadores em geral possam contribuir para a emancipação e humanização dos educandos, ampliando a criticidade e estimulando a transformação social na perspectiva de construir uma sociedade menos desigual. Partimos da premissa de que é necessário pensar em uma nova organização dos espaços e dos tempos da escola e da cidade, instaurar práticas educadoras não alinhadas aos preceitos capitalistas de mercantilização dos espaços citadinos, conforme discutimos no livro “Educação na Cidade: conceitos, reflexões e diálogos”, publicado em 2018.

Consideramos fundamental sistematizar propostas educacionais que visem revelar as contradições presentes na cidade, para que os educandos e os visitantes de diferentes espaços ampliem suas consciências críticas e seus conhecimentos de mundo. É necessário fomentar modos de ultrapassar a contemplação passiva, romper com o silêncio e repensar a função de consumidor da cidade como mercadoria. Cabe buscar alternativas para perceber o que a bela aparência de alguns espaços da cidade esconde. Ensejamos que, a partir de propostas dessa natureza e em consonância com a escola, todos os espaços da cidade, por meio de análise crítica, colaborem para o dismantelamento de estratégias que enfraqueçam o coletivo e reforcem a ideologia dominante.

As ideias e reflexões acima elencadas são oriundas de experiências progressas que subsidiaram a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). Nesse sentido, na próxima seção apresentaremos os fatores motivadores da criação desse grupo. Em seguida, situaremos as bases teóricas que fundamentam a proposta intitulada Educação na Cidade e, na sequência, discorreremos sobre as diferentes estratégias metodológicas, tanto de pesquisa quanto de ações voltadas à formação de professores, utilizadas pelo Gepech.

## REFERÊNCIAS

- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989.
- DELLA FONTE, S.S. Apresentação. In: CÔCO, D., CHISTÉ, P.S e DELLA FONTE, S.S. (Org.). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo*. Vitória: Edifes. p. 15-20, 2018.
- LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Moares, 1991.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global editora, 1986.
- MARX, Karl. *O capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.
- NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.



# **CAPÍTULO I**

## **EDUCAÇÃO NA CIDADE: APORTE TEÓRICO**



## **ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO GEPECH**

A criação do Gepech foi registrada no ano de 2016 e revela trajetórias de experiências e ações no campo do ensino e da formação de professores desenvolvidas pelos integrantes do grupo. A experiência acumulada das coordenadoras do grupo ministrando cursos para professores, realizando visitas (viagens formativas) a diferentes espaços da cidade, a produção de materiais educativos para o ensino da arte em museus e em espaços expositivos, as diferentes ações de mediação de acervo artístico junto a estudantes de diversos níveis de ensino, bem como a docência da disciplina “Educação em Espaços não Formais”, direcionaram a busca por uma alternativa às abordagens dicotômicas relacionadas aos espaços formais/não formais de educação, distanciando-nos de proposições promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como as intituladas “Cidade Educadora” e “Cidade Educativa”. Diante das vinculações hegemônicas dessas propostas, optamos pela utilização do termo “Educação na Cidade”, pressupondo que educação em sentido amplo depreende processos de apropriação de conhecimentos diversos e pode ser efetivada em variados locais (SGARBI e CHISTÉ, 2015).

Assim, consideramos que, diante de uma cidade que educa na maioria das vezes para a adaptação à lógica do mercado, é necessário construir uma intervenção pedagógica que ajude a ler essa cidade e apontar caminhos para a sua transformação.

Esses fatores, aliados à nossa atuação no Mestrado em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), impulsionaram a implementação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade de Humanidades (Gepech). Ao idealizarmos o Gepech, elencamos como objetivos 1) discutir relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento ligadas às humanidades; 2) planejar, executar e avaliar formações de professores da educação básica, que contribuam para estimular reflexões sobre os espaços da cidade; bem como 3) sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas relacionadas com a cidade.

O alcance desses objetivos demanda uma definição do que entendemos por Educação na Cidade. Portanto, as discussões delineadoras desse conceito serão desenvolvidas no próximo tópico, no qual também apresentaremos ideias elaboradas por nós em livros, eventos e revistas acadêmicas, bem como discussões realizadas por outros autores.

## **ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE**

Dentro das abordagens relacionadas com a educação, encontramos alguns modos de pensar o potencial educativo da cidade. Essas possibilidades carregam ideologias, direcionando caminhos que a educação pode assumir, dependendo da origem de seus posicionamentos. Vejamos, primeiramente, a gênese e o objetivo do projeto “Cidade Educativa”, apresentado no “Relatório Aprender a Ser” (1973), e elaborado por uma Comissão Internacional da UNESCO, liderada por Edgar Faure, ex-ministro da Educação da França, juntamente com representantes dos Estados Unidos da América, União Soviética, Chile, Síria e Congo. Nesse relatório, Faure e seus colaboradores defendem a necessidade de novas estratégias para melhorar a educação dos países de terceiro mundo. O relatório surge, então, como um estudo para ajudar as nações pobres a enfrentarem a crise da educação que as assolava, reforçando a cooperação internacional para renovar a educação. Como solução, o relatório propõe a implantação da proposta “Cidade Educativa” que, a partir de então, passou a orientar políticas públicas em vários países. Segundo Faure (1973), seria necessário que outras instituições educacionais,

além da escola, contribuíssem para a superação da crise instaurada na educação dos países em desenvolvimento, reunindo também o empenho de todos os indivíduos da sociedade.

Dando continuidade às ideias apresentadas no “Relatório Aprender a Ser”, surge o conceito de “cidade educadora”, a partir da realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990. Incentivado pela UNESCO em Convenção das Nações Unidas ocorrida no ano anterior, o evento sistematizou uma carta de intenções com princípios essenciais ao desenvolvimento educacional das cidades, a serem seguidos pelos integrantes da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que, atualmente, abarca cerca de 477 cidades e 37 países. A Carta das Cidades Educadoras (1990) baseou-se em documentos internacionais e partiu do pressuposto de que a cidade possui elementos para formação integral, funcionando como um agente de educação permanente.

A partir de análise realizada em artigo anterior (CHISTÉ, 2017), entendemos que os pressupostos da Cidade Educativa no Relatório de Faure e os esforços empreendidos pela Cidade Educadora da AICE visam a ampliação e o reforço da ideia de Estado Mínimo imposta pelos agentes do capital. Pela via de se delegar à sociedade civil a obrigação de implementar e executar políticas sociais, retirando, portanto, o Estado de sua responsabilidade social, passa-se a economizar com gastos aparentemente desnecessários. A proposta da AICE não busca potencializar o coletivo para promoção de transformação social radical, mas responsabilizar a sociedade civil pela implementação de políticas públicas não realizadas pelo Estado. Por conseguinte, as instituições sem fins lucrativos, como as organizações não governamentais, passam a ser aquelas que inspiram confiança e recebem financiamento para prover o que o Estado supostamente não consegue implementar (CHISTÉ, 2017).

Sem a intenção de esgotar o assunto, mas visando ao distanciamento de tais pressupostos, compreendemos que Educar na Cidade implica mais do que uma simples maquiagem, embelezamento oriundo de ações instituídas por organizações, as quais não visam contribuir para o conhecimento da realidade. Cabe pensar e implementar, pela via de uma educação prioritariamente pública, formas de promover o desvelamento dos espaços citadinos, muitas vezes configurados para reproduzirem a sociedade desigual na qual vivemos. Essas contradições precisam ser reveladas por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os impulsione a criarem, de

forma coletiva, os meios para transformar as condições de exploração em que estão hodiernamente submetidos. Como nos sugere Della Fonte (2018, p. 7), compreender a cidade pressupõe:

[...] desvendar suas ruas e seus nomes, suas sedes administrativas, os recortes de seus bairros, a concentração de sua população, suas praças e parques, os monumentos públicos, suas formas arquitetônicas, a localização de suas indústrias e fábricas, o seu ritmo do trabalho, a sua condição ambiental-ecológica, seus lugares de encontros, suas rotas de mobilidade, a sua distribuição da riqueza material e simbólica e seus confrontos de classe.

Ações educativas desenvolvidas na escola podem estimular e dar condições para o alcance do entendimento sobre a cidade. Algumas questões podem ajudar a problematizar as relações entre a cidade e o modo de produção que nos orienta:

Que potencial transformador tem a cidade? Que estratégias podem ser pensadas nesses espaços que contribuam para a problematização da realidade?

Que lugares da cidade podem contribuir para o processo de humanização dos sujeitos?

Como a escola pode potencializar as atividades na cidade para ampliar e fortalecer o aprendizado crítico de seus educandos?

Como planejar visitas a esses espaços? O que fazer antes de uma visita? É possível realizar investigação prévia sobre o local a ser visitado? Que informações devemos buscar? O que fazer durante a visita?

Além da escola, outras instituições educativas podem promover o conhecimento da cidade? Essas instituições podem substituir a escola? Existe a possibilidade de realizar um trabalho em parceria com a escola?

Quais as obras de arte (visuais ou escritas) podem estimular discussões sobre a cidade? Como a cidade é representada nessas obras?

Conhecer a história do desenvolvimento da cidade (seu aspecto sincrônico) pode contribuir para o desvelamento das contradições soterradas?

Que histórias da cidade podemos encontrar? Que abordagens elas apresentam? Essas abordagens enaltecem que classe social?

A partir do que acabamos de comentar, consideramos que para Educar na Cidade é possível realizar pelo menos três abordagens investigativas:

(1) abordagem que fomenta o diálogo entre diferentes espaços da cidade por meio de visitas (viagens formativas) e de estudos sobre esses locais; (2) abordagem que promove o estudo sobre a cidade, estimulando a compreensão de diferentes versões sobre o seu processo histórico de transformação, inferindo sobre os aspectos ideológicos de cada uma delas; e (3) abordagem que contempla o estudo das diferentes representações criadas e inspiradas pela vida na cidade, tais como pinturas, filmes, propagandas, músicas, poesias, romances etc., pois a partir de diferentes obras de arte é possível revelar modos de compreensão da cidade, sejam eles hegemônicos ou contra-hegemônicos.

Uma abordagem não exclui a outra. Ao contrário, elas podem potencializar e estimular estudos multifacetados. Como sugere Kosik (1976), a compreensão de determinado fenômeno pressupõe ir para além do que se manifesta imediatamente:

[...] se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar 'a coisa em si', se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo suscetível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (p. 16-17).

Nesse sentido, compreender a cidade, seja dando ênfase aos seus espaços institucionalizados ou não, à sua historiografia ou às suas representações, implica um olhar apurado, focado e lento. Como aponta Calvino (1990, p. 44): "As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa".

Ler a cidade, então, pressupõe saber que existem aspectos que precisam ser revelados, pois eles não compõem a aparência dos diversos fenômenos que abarcam a cidade. Além disso, cabe também estimularmos uma leitura lenta da cidade. Do mesmo modo que necessitamos de tempo para conhecermos e compreendermos uma obra de arte (CHISTÉ, 2015), precisamos também dedicar tempo para

entendermos os múltiplos aspectos que compõem a cidade. De acordo com Della Fonte (2018, p. 8),

[...] não se pode abrir mão de um vagueio errático pela cidade. Por certo, não se trata do vagar da multidão, empurrada pelos semáforos prestes a fechar, pelo tempo acelerado da atividade produtiva, pelo olhar negligente e epidérmico que satisfaz às demandas emergenciais de se chegar ao trabalho ou em casa. A experiência que se conclama é errante e desacelerada; paciente, ela experimenta e conhece; inquieta, vê, cheira, toca, ouve o que a cidade nos diz. Está longe de ser passiva: retruca seus dizeres, regozija-se com seus acertos, dialoga com a cidade, a indaga em seu existir. No fundo, o diálogo com a cidade é um auto diálogo, um colóquio com a cidade que construímos e que nos construiu, portanto, com a cidade que existe também em nós.

Se a cidade é produção humana e se somos todos supostos produtores da cidade, podemos pensar no direito que temos a ela. Segundo Lefebvre (1991), o direito à cidade refere-se a um direito humano de natureza social vinculado à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar.

Trata-se do direito à vida urbana, movida não pela industrialização, mas por necessidades sociais com fundamentos antropológicos, rumo a uma nova práxis e a um novo ser humano (LEFEBVRE, 1991). O direito à cidade significa o direito dos cidadãos-citadinos e dos grupos constituídos por eles de figurarem sobre todas as redes de circuitos de comunicação, de informação e de trocas. Isso precisa ocorrer a partir de uma reunião de tudo o que pode ser produzido no espaço da cidade e pelo encontro de diversos objetos e sujeitos.

O direito à cidade recusa a organização discriminatória e segregadora. Além de recusar, critica os centros estabelecidos sobre a segregação, os quais lançam para os espaços periféricos todos os que não participam de privilégios políticos. Segundo Lefebvre (2016), para se promover o direito à cidade é necessário proporcionar o direito de encontro, de reunião. Lugares e objetos devem responder a certas necessidades sociais, pois:

Só um grande crescimento da riqueza social, ao mesmo tempo que profundas modificações nas próprias relações sociais (modo de produção), pode permitir a entrada, na prática, do direito à cidade e de alguns outros direitos do cidadão e do homem. Para que tal direito seja assegurado é necessária uma reorientação do crescimento econômico, que não mais

conteria em si sua finalidade, nem visaria mais a acumulação (exponencial) por si mesma, mas serviria a fins superiores (p. 36).

Após essa breve retrospectiva sobre as ideias, os objetivos e as problematizações que embasaram a criação do Gepech, abordaremos a seguir as metodologias implementadas para a elaboração das ações do grupo de pesquisa, desde sua criação em 2016.

## REFERÊNCIAS

CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHISTÉ, P.S. Educação na cidade: possibilidade contra-hegemônicas de atuação de professores, mediadores de espaços culturais e educadores sociais. *Revista de pedagogia social*, v. 3, n.1, p. 1-17, 2017.

CHISTÉ, P.S.; SGARBI, A.D. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vitória, v. 6, n. 1, out., 2015.

DELLA FONTE, S. S. Apresentação. In: CÔCO, D., CHISTÉ, P. S; DELLA FONTE, S. S. (Org.). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo*. Vitória: Edifes. p. 15-20, 2018.

FAURE, E. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madri: Alianza Editorial e UNESCO, 1973.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. *Espaço e política: o direito à cidade II*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Moares, 1991.



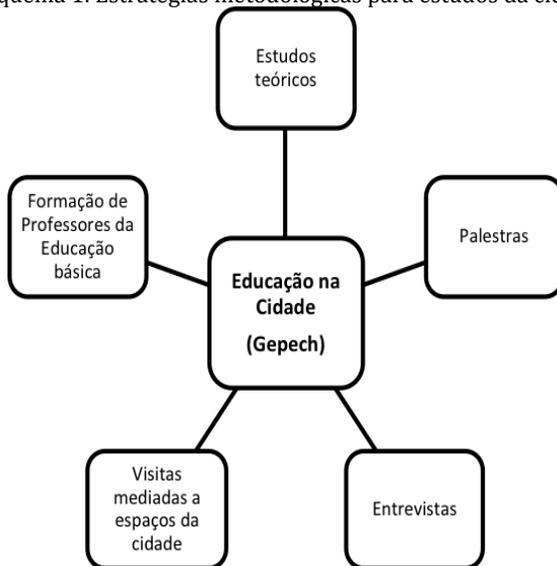
## **CAPÍTULO II**

# **METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO E AÇÕES DO GEPECH**



Organizar e desenvolver ações formativas vinculadas ao conceito de Educação na Cidade que explicitamos e defendemos, demanda uma participação ativa dos sujeitos. Para tanto, requer uma opção metodológica de natureza dialógica compreendida a partir de proposições de Bakhtin (2003). Esse autor valoriza a interação discursiva, em suas diferentes formas e manifestações, na promoção do conhecimento e na constituição dos sujeitos. O Esquema 1 explicita essas estratégias.

Esquema 1. Estratégias metodológicas para estudos da cidade



Fonte: Gepech.

Observamos no Esquema 1 que as ações do Gepech privilegiam o diálogo em variadas estratégias e recursos, como estudos coletivos de fontes teóricas, palestras com pesquisadores que assumem a cidade como foco de investigação, entrevistas com estudiosos sobre a temática da educação na cidade, visitas mediadas a diferentes espaços da cidade e ações de formação continuada com professores da educação básica interessados em conhecer e desenvolver práticas educativas relacionadas à Educação na Cidade. O detalhamento dessas ações metodológicas será apresentado na sequência desse texto com o objetivo de evidenciar o percurso de estudos do grupo e sua caracterização.

## **ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE**

Os estudos teóricos desenvolvidos no contexto do Gepech foram e são importantes para fundamentar as pesquisas e os materiais educativos direcionados ao campo do ensino de Humanidades. Concebemos essa estratégia metodológica como encontros coletivos nos quais os participantes do grupo interagem, conhecem e discutem o conteúdo de obras de diferentes autores que, de algum modo, contribuem para a análise da temática Educação na Cidade. Nesses encontros, realizamos a leitura aprofundada de obras sobre as três abordagens investigativas apresentadas anteriormente. A sistematização dessas leituras ocorre de forma prévia. Para apresentação dos textos os integrantes do Gepech organizam-se em pequenos grupos constituídos por um professor e mestrandos. Cada grupo fica responsável por mediar as discussões dos textos e elaborar a síntese dos principais conceitos, compartilhando-a com os demais participantes durante os encontros presenciais. Entendemos que esses estudos possibilitam o intercâmbio de conceitos e a elaboração de sínteses provisórias, aprofundadas por meio de outros estudos, ou seja, adquirem nova qualidade a cada incursão elaborada. Destacamos que os estudos realizados nessa dinâmica coletiva desenvolvida pelo Gepech favoreceram o delineamento teórico das pesquisas de cada participante, como podemos exemplificar com as produções elencadas no Quadro 1.

Quadro 1. Exemplos de pesquisas (Dissertações de Mestrado) desenvolvidas no Gepech

<b>Abordagens</b>	<b>Exemplo de Pesquisa Desenvolvida</b>	<b>Objetivo da Pesquisa</b>
1) Fomenta o diálogo entre diferentes espaços da cidade por meio de visitas e de estudos sobre esses locais	O Entorno da Vale S.A. na perspectiva da cidade educativa: da miopia verde à catarse do pó preto (autor Israel Frois).	Problematizar e criticar as dinâmicas ambientais entre a Vale S.A. e o seu entorno, em especial no que tange à emissão do “pó preto”, transformando essa problematização em subsídio para elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da educação básica.
2) Promove o estudo sobre a cidade, evidenciando o seu processo histórico	Educação na cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores (autora Patrícia Pinto).	Compreender o processo de modernização da cidade de Vitória para propor a criação de material educativo a ser compartilhado e validado por meio de formação de professores capaz de proporcionar práticas educativas sobre a história do desenvolvimento urbano nesse local.
3) Contempla o estudo das diferentes representações artísticas criadas e inspiradas pela vida na cidade	Leitura poética da cidade de Vitória na obra de Elmo Elton (autor André Jacinto).	Compreender como a leitura da obra poética de Elmo Elton em diálogo com a cidade pode potencializar as práticas de leitura literária no ensino médio de uma escola pública na cidade de Serra/ES.

Fonte: Gepech.

Além de subsidiarem a produção das pesquisas do grupo, os estudos teóricos coletivos contribuem para os participantes compreenderem a cidade em seus múltiplos aspectos, relacionando-os ao seu potencial educativo.

Apresentamos dos dados do Quadro 2 que os participantes do Gepech desenvolveram intenso diálogo com vários textos de autores internacionais, nacionais e locais. Esclarecemos que essa sequência de obras não foi definida a priori, mas sintetiza uma construção coletiva, pois as fontes teóricas foram acessadas e integradas ao cronograma de estudos a partir de diálogos entre os participantes com as primeiras referências bibliográficas sobre a noção de educação e cidade. Assim, professores e mestrandos, à medida que realizavam os primeiros estudos, tomavam ciência de outras fontes consideradas relevantes para a exploração da temática.

Quadro 2. Diálogos com autores que estudam a cidade

<b>Estudos coletivos de fontes teóricas</b>	
2016-1	Sgarbi, A. D., Chisté, P. de S. (2015) - Freire, P. (2007) - Gadotti, M., Padilha, P. R. (2004) - Silva, J. I. (1979) - Lefebvre, H. (1991) - Canevacci, M. (2004) - Klug, L. B. (2009) - Harvey, David. (2014).
2016-2	Lefebvre, H. (2016) - Ferreira, G. L. (2016) - Padilha, P. R.; Ceccom, S.; Ramalho, P. (2010).
2017-1	Davis, M. (2006) - Engels, F. (2015) - Harvey, D. (2005) - Lefebvre, H. (2013) - Derenze, S (1965). Rocha, L. (1971). Lopes, A. S. (2002). Frehse, F. (2005).
2017-2	Mendonça, E. M. S. et al. (2009) - Berman, M. (1986) - Costa, A. M., Schwartz, L. M. (2000) - Fraya, F. (2011) - Argan, G. C. (2014) - Maricato, E. (2015) - Bastos, R. A. (2012) - Meneses, U. (1996) - Harvey, D.; Maricato, E.; Žižek, S.; Davis, M. et al. (2013).
2018-1	Moura, M. O. (2000) - Konder, L. (2008) - Harvey, D. (1989).
2018-2	Benjamim (2017, 2018)
2019-1	Lefebvre (1972, 1991, 2008, 2013)
2019-2	Leite (2019)
2020-1	Lefebvre (2013) - Alves (2019) - Carlos (2019) - Pádua (2019)
2020-2	Lefebvre (1991, 2008, 2013, 2016) - Leite; Santos (2020) - Leite (2019)

Fonte: Gepech.

Essa dinâmica de interação com os textos, e a consequente produção e reelaboração do cronograma de estudos, indicam relações com a noção de inacabamento da palavra, pois, conforme Bakhtin (2005, p. 195), as palavras do outro comportam um limiar, e ao serem

“[...] introduzidas em nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação”. Desse modo, a leitura em perspectiva dialógica pressupõe que um texto abra possibilidades para outros textos, alimentando o fluxo da comunicação verbal (BAKHTIN, 2004) sobre a cidade. Assim, as leituras das obras iniciais apontaram para novas fontes e, por meio de atitudes ativas e responsivas (BAKHTIN, 2004), os integrantes do Gepech participaram da construção do percurso de estudos, os quais contribuíram sobremaneira para a compreensão do fenômeno urbano como processo histórico, constituído por diferentes camadas, que materializam produções humanas permeadas por conflitos, contradições, tensões, avanços e recuos.

Avançando nessa dinâmica de diálogo com os textos, o Gepech inicia a partir de 2017 uma pesquisa de natureza bibliográfica do tipo revisão de literatura, abarcando diálogos com teses e dissertações. Essa pesquisa buscou compreender contribuições de diferentes áreas de conhecimentos ligadas a área de Humanidades (arquitetura, artes, geografia, história, literatura, filosofia, educação, sociologia) que favorecem os estudos da cidade. Esse conjunto de iniciativas adensam o repertório de conhecimentos dos participantes do Gepech sobre a cidade e potencializa novos investimentos de pesquisas na área do ensino.

## **PALESTRAS E ENTREVISTAS COM PESQUISADORES QUE ELEGEM A CIDADE COMO FOCO PRINCIPAL DE INVESTIGAÇÃO**

As palestras e as entrevistas com pesquisadores constituem formas de interação importantes para os trabalhos do Gepech. Nessas oportunidades de contato com estudiosos de diferentes áreas, foi possível indagar, esclarecer, problematizar e conhecer abordagens teórico-metodológicas, estudos sobre educação e cidade. Esses encontros dos participantes do Gepech com os palestrantes e entrevistados constituíram-se como eventos dialógicos (BAKHTIN, 2003), permeados de enunciados plenos e concretos, tradutores de experiências de compartilhamento de prolongadas e variadas investigações temáticas, conforme podemos verificar nos dados do Quadro 3.

Quadro 3. Palestras e entrevistas com pesquisadores, realizadas semestralmente

<b>Temas das palestras com pesquisadores</b>	
2016-1	Arte urbana, com pesquisador da área de Arte Representações da cidade na arte, com pesquisador da área de Arquitetura Processo de modernização da cidade de Vitória-ES, com pesquisador da área de História
2016-2	História da cidade de Vitória-ES, com pesquisador da área de História Cidade e literatura, com pesquisador da área de Literatura
2017-1	Fotografia e história do Espírito Santo, com pesquisador da área de Arte Processo de colonização do Espírito Santo, com pesquisador da área de História Cidade e o capital imobiliário, com pesquisador da área de Geografia Cidade e história, com pesquisador da área de Arquitetura Atualidade do materialismo histórico-dialético e os estudos das cidades do México, com pesquisador da área de Letras As ações do setor educativo do Museu Afro Brasil de São Paulo com diretora da parte educativa do museu
2017-2	Juventude, desigualdades e ocupação do espaço urbano com pesquisador da área de Arquitetura da Universidade de São Paulo
2018-1	Diferentes abordagens dos estudos da cidade e suas representações na arte com pesquisador da área de História
2018-2	Contribuições de Henri Lefebvre para os estudos da cidade com pesquisadora da área de Geografia. Centro histórico da cidade como fonte de estudos com pesquisador da área de História.
2019-1	Sobre o conceito de território com pesquisadora da área de arquitetura.
2020-1	Sobre o conceito de Espaço Concebido/Percebido/Vivido com pesquisadora da área de geografia. A tríade lefebvriana no contexto amazônico com pesquisador da área de geografia. Sobre o conceito de habitat e habitar com pesquisadora da área de artes.
2020-2	Mini curso sobre fotografia na pesquisa acadêmica. Disciplina na USP “Henri Lefebvre, o espaço e a sociedade urbana”.

Fonte: Gepech.

Esses vários eventos produziram ecos no processo de constituição dos conhecimentos dos integrantes do Gepech, assim como nas pesquisas e ações realizadas. Tais ecos podem ser percebidos pela apropriação de conceitos compartilhados pelos palestrantes e entrevistados. Além das contribuições conceituais, o

contato com eles viabilizou a sistematização de outras atividades acadêmicas, como a participação em eventos e vínculos com outros grupos de pesquisa, que tangenciaram a discussão em foco.

## **VISITAS (VIAGENS FORMATIVAS) A ESPAÇOS EDUCATIVOS DA CIDADE**

As visitas mediadas situam-se no amplo projeto de fazer do estudo da cidade uma “viagem formativa” a ser experimentada por todos participantes do Gepech. Essa expressão envolve uma dimensão teórica e metafórica. Como se sabe, a palavra alemã *Bildung* significa formação, configuração. Porém, no século XVIII, ela se tornou uma das noções mais significativas por remeter à natureza do processo educativo. Como observa Suarez (2005, p. 193), “Termo de caráter bastante dinâmico, *Bildung* se impõe a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura”.

Apesar de seu sentido bastante amplo, a *Bildung* possui uma forte conotação pedagógica e sinaliza “[...] o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura” (SUAREZ, 2005, p. 193). O termo ganha, assim, uma dupla dimensão, organicamente articulada. Por um lado, aponta para a cultura como resultado e, nesse sentido, abarca o patrimônio histórico-social material e simbólico produzido pela humanidade no seu conjunto. Por outro, remete à cultura como processo, como formação cultural dos sujeitos. O termo agrega, assim, uma dimensão objetiva e subjetiva; afinal, a formação é o processo de constituição da subjetividade por meio da apropriação do patrimônio cultural objetivo. Essa constituição envolve dois momentos antagônicos e complementares. Por um lado, ela demanda que o sujeito se aproprie do universo cultural existente. Por outro, essa incorporação permite que novas produções sejam criadas.

Suarez (2005) chama atenção para algumas dimensões da *Bildung*. Dentre elas, duas nos parecem muito salutaras para guiar o que chamamos de “viagem formativa”. A *Bildung* é trabalho. O trabalho forma, modela; o trabalho é mediação ou agir formativo; apresenta-se como um processo prático no qual, pela ação sobre o mundo, forma-se o objeto (mundo humanizado) e o próprio sujeito que trabalha como humano. Segundo Suarez (2005), a *Bildung* também é viagem. Se recorreremos aos dicionários, a viagem é descrita,

em geral, como um deslocamento para se chegar a um lugar distante. Quando afirmamos que as visitas mediadas se situam em um contexto maior de uma “viagem formativa”, não indicamos apenas que fomentaremos um caminhar na cidade, um passeio intencionalmente organizado em alguns lugares citadinos. A viagem possui uma nuance metafórica de evocar a saída do familiar, da vida cotidiana e ordinária, para visitar o extraordinário. Isso significa, segundo Suarez (2005), que a viagem tem como lei a alteridade; aventurar-se ao encontro com a alteridade e consigo mesmo. Em outros termos, ao experimentar o diverso de si, esse “lugar” distante do que lhe é mais habitual, o viajante tem a chance de retornar e compreender-se melhor, de modo mais enriquecido: formação e autoformação se dão as mãos.

Assim, a potência da metáfora da viagem está em evocar mudança, transformação, movimento. Nesse sentido, não residiria o sucesso do trabalho educativo em nos transformar em viajantes? Por isso, “A ‘grande viagem’ que caracteriza *Bildung* não consiste em ir a um lugar qualquer, não importa aonde, mas, sim, lá onde nos possamos formar e educar” (SUAREZ, 2005, p. 195).

Portanto, as visitas mediadas não representam apenas a ida a lugares da cidade; articuladas com as outras ações do grupo de pesquisa, elas pretendem fomentar uma nova formação subjetiva, cultural, a partir do olhar apurado que problematiza os conflitos que se materializam na cidade. Mostram-se, desse modo, como momento privilegiado no qual temos a cidade diante de nós: ela nos confronta e nós a interpelamos; com ela dialogamos, perscrutamos suas existências históricas. Ao fazer isso, abre-se, em nós, pesquisadores, a chance de reconstruí-la, mudar a cidade na qual habitamos e a cidade que em nós habita.

As viagens formativas propostas pelo Gepech foram/são momentos de integração dos participantes do grupo e de relação/experiências com espaços da cidade na busca pela ampliação de oportunidades para o desenvolvimento de nossa humanidade. Essa relação exige a reeducação do olhar para observar, indagar os espaços da cidade como resultados do trabalho que inscreve marcas das existências individuais e coletivas. Nesse tipo de proposição, Freire (2007, p. 26) pontua que:

No fundo, a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus,

seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais.

Nessa perspectiva, os espaços da cidade estão impregnados de elementos que comunicam a aventura humana de constituição do fenômeno da vida urbana. Assim, a leitura da cidade deve ser formativa, especialmente, pela compreensão da composição de sua grafia urbana, com suas ruas, mercados, praças, igrejas, monumentos, palácios, museus, trânsito, escolas, cultura, imagens, enfim, com a diversidade dos elementos constituintes e suas contradições. Estabelecer nexos dessas proposições com o ensino de Humanidades torna-se premissa e, ao mesmo tempo, produto das ações do Gepech. Assim, realizamos várias ações desse tipo, integrando professores pesquisadores e alunos do Mestrado de Humanidades, conforme podemos apreender dos dados do Quadro 4.

Quadro 4. Visitas mediadas a espaços da cidade realizadas por semestre

<b>Visitas (viagens formativas) a diferentes espaços educativos</b>	
2016-1	Mostra “Postais do Espírito Santo”, acervo Monsenhor Jamil Abib, realizada no espaço cultural do Palácio Anchieta Vitória-ES. Exposição fotográfica “Victor Frond 1860 uma aventura fotográfica de D. Pedro II na Província do Espírito Santo, realizada no Museu Vale Vitória-ES.
2016-2	Exposição “Constelações”, do artista Hilal Sami Hilal, realizada no espaço cultural do Palácio Anchieta, Vitória-ES. Museu Afro Brasil de São Paulo Espaços públicos da cidade de São Paulo a partir da Avenida Paulista SP
2017-1	Exposição “Torções”, do artista Luciano Feijão, realizada no Museu Capixaba do Negro Verônica da Paz - Vitória-ES. Museu do Pretos Novos do Rio de Janeiro – RJ.
2017-2	Museu do Imigrante de São Paulo – SP.
2018-1	Exposição “São Paulo: três ensaios visuais sobre cartões-postais da cidade de São Paulo” – realizada no Instituto Moreira Salles –SP Visita técnica a circuito de museus europeus
2018-2	Exposição “O grande Veleiro” do artista Arthur Bispo do Rosário e “A maré da vida” da artista Ercília Stanciany realizada no Centro Cultural Sesc Glória – Vitória-ES.

2019-1	Exposição “Cidades abstratas” do artista João César de Melo realizada no Centro Cultural Sesc Glória – Vitória –ES Visita técnica a circuito de museus europeus
2019-2	Visita técnica ao Instituto Moreira Salles e Pinacoteca de São Paulo. Visita técnica a circuito de museus europeus
2020-1	Exposição Leonardo da Vinci – 500 anos de um gênio no Museu da Imagem e do som - SP Exposição sobre Cinema e música no Museu da Imagem e do som - SP Exposição 50 anos de O Pasquim Sesc Ipiranga-SP Exposição Tarsila para crianças no Farol Santander - SP Visita técnica a circuito de museus europeus

Fonte: Gepech.

Essas visitas (viagens formativas) a diferentes espaços provocaram, nos sujeitos participantes (professores e mestrands), um novo olhar, analisado a partir dos extratos registrados nas interações discursivas no momento das visitas mediadas. Tais relatos são oriundos de gravações e questionários aplicados durante as atividades. Os enunciados que seguem foram produzidos por meio de questionário com questões abertas, respondidas por mestrands que participaram da visita à mostra “Postais do Espírito Santo”.

“Visitar as exposições contribuíram para que eu remontasse a história da cidade no tempo [...] o que me despertou um sentimento de valorização por Vitória, uma compreensão maior da importância dos restauros” (Participante D, 2016).

“As visitas feitas oportunizaram conhecer melhor a história da cidade e perceber as contradições contidas no espaço” (Participante I, 2016).

Os enunciados dos participantes D e I sinalizam que as viagens formativas têm potencial para provocar alterações no modo de compreender a cidade, favorecendo a apropriação de conteúdos singulares. Assim, os sujeitos ao conhecerem os cartões-postais e ao refletirem sobre os conteúdos explicitados durante a viagem formativa, não são mais os mesmos de quando a iniciaram. De modo similar, podemos inferir que as viagens formativas podem ser pensadas em analogia com os cinco tipos de viajantes descritos por Nietzsche (2008), ao mostrar que os de grau mais elevado têm necessidade de dar vida ao que foi visto em obras e ações.

Entre os viajantes devemos distinguir cinco graus: os do primeiro, o mais baixo, são aqueles que viajam e são vistos - são viajados, na verdade, e praticamente cegos; os do grau seguinte veem a si mesmos no mundo, realmente; os terceiros vivenciam algo como consequência do que veem; os quartos assimilam o vivenciado e o carregam consigo; há, por fim, alguns indivíduos de elevada energia, que, após terem vivenciado e assimilado o que foi visto, têm de necessariamente dar-lhe vida de novo, em obras e ações, tão logo retornem para casa. De modo igual a esses cinco tipos de viajantes vão todos os homens pela jornada da vida, os mais baixos como seres puramente passivos, os mais elevados como os que agem e se exprimem inteiramente, sem nenhum resíduo de eventos internos (NIETZCHE, 2008, p. 109).

## **FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Como situamos, a metodologia de funcionamento do Gepech contempla ações de formação continuada com professores da educação básica, por meio da realização de cursos de extensão. Essas ações visam instaurar um espaço de diálogo e de interação com professores da educação básica com o objetivo de divulgar, discutir e validar proposições de materiais educativos oriundos de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, e que abordam diferentes temáticas sobre Educação na Cidade e o foco de estudo desse programa.

Para isso, assumimos princípios da abordagem histórico-cultural, em especial, o conceito de atividade pedagógica desenvolvido por Moura (2010, 2017) e seu grupo. Com esse autor, partilhamos da proposição de que esse conceito é importante para o campo da formação docente, porque carrega em si uma unidade dialética, ao sintetizar a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno. Desse modo, sinaliza que o conceito de atividade pedagógica assume caráter político-social e precisa ser pensado em bases epistemológicas radicais, buscando evidenciar contradições e limites que impossibilitam o desenvolvimento das pessoas, especialmente, pelo acesso desigual aos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade.

Essas bases estão sustentadas em autores como Leontiev (1978, 1983), que discute a natureza da atividade humana e seus elementos constituintes. De acordo com esse autor, o termo “atividade” não pode

ser entendido como ações simples, realizadas pelos sujeitos no cotidiano para fins imediatos. Para ele, uma ação pode ser considerada atividade quando visa à solução de algum problema que afeta as pessoas. Desse modo, quando há a necessidade de resolver determinadas questões gera motivos para o sujeito agir, ele entra em movimento. Sua atuação passa a ser coordenada e intencional em função de um objetivo maior que se deseja atingir, possui uma direção e, por isso, realiza ações e operações interligadas e articuladas. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 68),

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Pensando que em nossa sociedade a escola assume a função de socializar conhecimentos com as novas gerações e que tal finalidade se concretiza pela atividade pedagógica do professor, é importante destacar a direção dessa atividade. Segundo Moura (2010), a direção e a finalidade da atividade pedagógica estão vinculadas à aprendizagem dos estudantes. Para isso, o professor necessita de planejar intencionalmente situações de ensino, organizar o seu trabalho com ações e operações articuladas e utilizar instrumentos adequados, que possam promover a aprendizagem de conceitos científicos. A apropriação desses conceitos deve levar ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme podemos ler em Vigotski (2000). Portanto, é por meio da apropriação dos conceitos científicos que os sujeitos passam a ter “[...] condições de compreender novos significados para o mundo, ampliar seus horizontes de percepção e modificar as formas de interação com a realidade que o cerca; em suma, permite a ele transformar a forma e o conteúdo de seu pensamento” (ROSA; MORAES e CEDRO, 2010, p. 67).

Essas compreensões sobre a função da escola e do trabalho do professor colocam em evidência a necessidade de constante aprimoramento e desenvolvimento dos profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico. Nesse sentido, tornam-se importantes as ações de formação continuada que assumem como princípio a articulação entre teoria e prática e possibilitam a apropriação de

conhecimentos teóricos na direção do desenvolvimento dos sujeitos. A formação de professores concebida desse modo, revela relações dialéticas que explicitam movimentos entre o coletivo e o singular, o geral e o particular. Ou seja, os professores estabelecem conexões entre aprendizagens efetivadas no contexto da formação e ações de ensino organizadas e desenvolvidas na escola.

Nessa perspectiva, Gladcheff (2015) nos indica que alguns elementos são essenciais. Para a autora, a formação de professores deve ser desenvolvida em um contexto coletivo, no qual as motivações pessoais dos participantes sejam compartilhadas e encontrem uma unidade. Suas proposições dialogam com Moura (2004, p. 260), quando diz que “[...] as pessoas são singulares e é essa singularidade que queremos afirmar, que queremos que continue a existir na sua plenitude, mas que tenha no coletivo o referencial de seu desenvolvimento, já que a existência isolada não tem razão de ser”. Desse modo, é possível compreender a natureza social da aprendizagem docente, pois os participantes em interação compartilham conhecimentos. Gladcheff (2015, p. 66) afirma que “[...] o que permite ao professor estar em formação é o processo de significação da atividade pedagógica; é o fato de ser sujeito em atividades de formação nas quais as ações conscientes são aquelas que ele considera potencialmente relevantes para a sua aprendizagem sobre o ensino”.

Em nossas pesquisas, para captar indícios desse processo de formação como atividade, recorreremos a diferentes procedimentos investigativos para o registro dos dados empíricos, tais como: registros em diário de campo pelos pesquisadores, gravações de áudio e vídeo de encontros coletivos com os professores, registros escritos em espaços de interação virtual (Moodle), fotografias, relatos de experiência didática e de visitas mediadas a espaços da cidade, e também questionários semiestruturados. O conjunto dos dados produzidos durante os cursos de extensão com os professores representa a totalidade das ações de formação. Na impossibilidade de exposição de todas essas ações, selecionamos episódios formativos que, em nosso ponto de vista, são momentos relevantes, pois evidenciam a formação como movimento. Conforme Moura (2004, p. 276), “[...] os episódios poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”.

A partir dessas proposições, realizamos, no ano de 2017, duas ações de formação continuada com professores da educação básica e também uma ação de formação em 2019. Denominamos de Curso 1 a ação desenvolvida no primeiro semestre de 2017, e intitulada “Educação na cidade e o processo de modernização de Vitória-ES”. A segunda, “Infância e educação na cidade: a Ilha de Monte Belo como fonte de conhecimento do patrimônio cultural na formação de professores”, identificada por nós como Curso 2, foi realizada no segundo semestre de 2017 em parceria com uma unidade de ensino de educação infantil. No ano de 2019, realizamos o curso 3 denominado de “Educação na cidade e sensibilidade na formação de professores”.

Nos cursos 1 e 2, organizamos uma estrutura metodológica de formação, que compreende os seguintes elementos, conforme o Esquema 2.

Esquema 2. Estratégias para Formação de Professores



Fonte: Gepech.

Os diferentes momentos da formação foram desenvolvidos em encontros presenciais com os professores e atividades on-line sistematizadas em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). Para

exemplificar tal percurso, apresentamos os roteiros das formações dos três cursos (Quadro 5).

Quadro 5. Roteiro metodológico dos cursos de extensão com professores

<b>Data do encontro</b>	<b>Atividades de formação do curso 1</b>
16-05-2017	Mesa 1: Educação na cidade: contribuições da abordagem histórico-cultural
30-05-2017	Mesa 2: Educação na cidade: processo de modernização da cidade de Vitória e o Parque Moscoso como espaço- memória Oficina de arte
03-06-2017	Visita mediada (viagem formativa) ao Centro Histórico de Vitória.
13-06-2017	O entorno da Vale na perspectiva da Educação na Cidade Oficina de arte
24-06-2017	Visita mediada (viagem formativa) à Praia de Camburi e o entorno da empresa mineradora Vale
27-06-2017	Relatos de experiência didática
04-07-2017	Relatos de experiência didática e encerramento do curso.

Fonte: Gepech.

<b>Data do encontro</b>	<b>Atividades de formação do curso 2</b>
28-08-2017	A cidade como espaço educativo
04-08-2017	Relações da escola com a cidade
11-09-2017	A cidade de Vitória e a Ilha de Monte Belo
16-09-2017	Roteiro Mediado (viagem formativa) à região da Ilha de Monte Belo
25-09-2017	Rubem Braga o “espião da vida”
16-10-2017	Tessituras compartilhadas – relatos de experiências didáticas
30-10-2017	Avaliação da formação e do material educativo

Fonte: Gepech.

<b>Data do encontro</b>	<b>Atividades de formação do curso 3</b>
20-08-2019	Aula inaugural. Apresentação do curso e palestra sobre “Educação na cidade e sensibilidade na formação de professores”
28-08-2019	Detalhamento do cronograma e início do módulo I: Formação e crescimento da cidade de Vitória. Imaginário coletivo e a cidade nas diversas representações sociais
04-09-2019	Percepção da cidade como ferramenta de ensino e o potencial educativo do Mercado Popular da Vila Rubim
11-09-2019	Espaço, lugar e cidade na Literatura – Marcovaldo e os 12 passeios de Vitória
14-09-2019	Viagem formativa 1: cidade alta e Mercado Popular da Vila Rubim para além dos monumentos
18-09-2019	Direito à música na cidade: fundamentos, música e trabalho, contradições da cidade
25-09-2019	Sarau cultural com participação de artistas capixabas e produção dos cursistas
28-09-2019	Viagem formativa 2: Prainha de Santo Antônio – a cidade e a relação com o mar
02-10-2019	Oficina final: todo espaço da cidade tem potencial educativo?
09-10-2019	Entrega dos trabalhos finais e avaliação da proposta de curso

Fonte: Gepech.

Os roteiros de organização da formação continuada acompanham os princípios metodológicos do Gepech, detalhados em tópicos anteriores, porém cada um com uma versão temática específica.

Para compreender de que modo esses roteiros contribuem para a constituição de um movimento formativo com os professores na direção de favorecer a elaboração de outra qualidade para conceitos de educação na cidade, necessitamos estabelecer um ponto inicial de análise. Esse ponto é marcado pelo questionário com perguntas abertas, disponibilizado no momento da inscrição dos participantes no curso, quando buscamos levantar informações sobre a caracterização profissional do grupo e as expectativas e necessidades formativas dos sujeitos inscritos. Verificamos também que os inscritos no Curso 1 (setenta registros), enunciaram razões e

necessidades variadas para participarem da formação, tais como: “Aprendizagem, crescimento profissional e ampliação do conhecimento local”, “Estabelecer estratégias pedagógicas para inserir no processo ensino aprendizagem com os educandos”, “Conhecer melhor a cidade de Vitória e levar os conteúdos para sala de aula”, “Adquirir conhecimentos sobre o processo de modernização de Vitória e assim planejar aulas que possam apropriar-se de fatos históricos e artísticos da cidade de Vitória”.

Entendemos esses enunciados a partir das proposições de Moura (2010), ao apontar que ações de formação de professores devem orientar-se pelas necessidades coletivas e pelos problemas sociais que afetam o grupo. Desse modo, as necessidades explicitadas pelos docentes estão relacionadas com a busca de conhecimentos com potencial para subsidiarem a constituição de uma nova qualidade da consciência sobre a realidade e, ao mesmo tempo, oferecerem elementos para orientar um outro modo de agir no/sobre o mundo. Cabe reafirmar que a atuação docente se concretiza na atividade pedagógica (MOURA, 2010), ou seja, o professor busca se aprimorar para poder ensinar melhor, alcançar os objetivos do seu trabalho e a promoção da aprendizagem dos estudantes. Diante de tais expectativas, buscamos, por diferentes ações, garantir o acesso a conhecimentos sobre a cidade e a reflexão sobre suas potencialidades educativas.

Durante o percurso da formação, registramos as interações discursivas entre os participantes por meio de videogravação, fotografias, textos escritos e relatos de experiência didática. No final do curso, disponibilizamos um questionário de avaliação para que os participantes avaliassem a proposta de formação e as contribuições das atividades para o desenvolvimento profissional deles. Desse modo, captamos um conjunto amplo de dados que possibilita analisar o fenômeno da formação em seu processo. Por meio da análise do conteúdo desses enunciados que pontuam relações de interdependência entre as ações realizadas no curso e as aprendizagens docentes, temos condições de identificar extratos reveladores de mudanças ou alteração no modo de compreensão docente sobre o potencial educativo da cidade. No conjunto dos dados do Curso 1, selecionamos alguns registros que pontuam indícios dessas transformações.

“Gostei muito do roteiro e aprendi muitas coisas que geralmente escapam ao padrão de visitas monitoradas que temos feito pela cidade de Vitória. (...) os objetos e fatos não mudam, mas a visão que temos deles vai mudando com o tempo”. (Professora de História, 2017, registro escrito em Fórum do Moodle após visita mediada ao centro de Vitória).

“A Arte tem muita abertura e formas de estimular uma reflexão sobre o tema da poluição do meio ambiente. A produção artística (oficina) que realizamos também foi de muito valor. É algo que é possível fazer com os alunos, com o próprio material poluente, no nosso caso o pó de minério. A experiência de sentir nas mãos, a frieza, o peso e a cor, nos faz perceber o quão danoso e corrosivo o material é”. (Professora de arte, 2017, registro escrito em fórum do Moodle após visita mediada no entorno de uma empresa mineradora da cidade de Vitória).

Entendemos esses enunciados, conforme nos sugere Bakhtin (2003, p. 307), como “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” explicitadas pelos sujeitos. Assim, nesses dois extratos podemos entrever que as várias ações de formação (estudos teóricos, debates coletivos, oficinas de arte, visitas mediadas/viagem formativa e relatos de experiência didática) subsidiaram os participantes o acesso a conhecimentos teórico-práticos. Ao mencionarem o roteiro da visita mediada/viagem formativa e as oficinas de artes como ações que potencializaram a reflexão, sinalizam outro modo de compreensão sobre as temáticas discutidas no curso. Desse modo, podemos entender que pensar a educação na cidade abarca a análise da materialidade concreta de constituição desses espaços, buscando compreendê-los como síntese de relações não colocadas de forma imediata. É preciso, portanto, um esforço de análise com olhar minucioso, atenção para os detalhes e nexos a serem estabelecidos, visando a compreensão crítica da totalidade por uma perspectiva lógica e histórica. Sendo assim, esse processo pode contribuir para a constituição de uma nova consciência humana sobre o potencial educativo da cidade, principalmente, por meio de processos formativos ou de ensino organizados de maneira intencional.

Os dados da formação também podem ser compreendidos como indícios do processo de desenvolvimento dos participantes pois, no conjunto das informações, apreendemos nexos indicativos de mudanças nos modos de compreensão dos sujeitos sobre o potencial

educativo de espaços da cidade de Vitória, considerando as discussões e os estudos sistematizados no curso.

Entendemos que os dados apresentados apontam para uma concepção de formação como movimento (ABREU e MOURA, 2014), em que diferentes instrumentos contribuem para olhar o fenômeno como processo, em uma perspectiva cujo conjunto dos dados possa ser compreendido a partir da visão de totalidade. Destacamos que esse percurso metodológico da formação experienciada com o grupo de professores do Curso 1, 2 e 3 será desenvolvido em outras ações do Gepech.

Diante do exposto, concluímos esse item com a convicção de que não encerramos o diálogo, mas abrimos possibilidades para novas reflexões e debates, no âmbito da formação de professores, sobre as possibilidades educativas da cidade.

Na sequência, faremos aprofundamento sobre uma das metodologias que utilizamos para organizar as formações de professores: a oficina de criação de percursos de visita.

## **OFICINA DE CRIAÇÃO DE PERCURSOS DE VISITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Consideramos o caminhar pelo espaço urbano, a criação e a vivência de percursos de visita como procedimentos de produção de dados nas pesquisas sobre a cidade. Nessa dinâmica de trabalho, cada pesquisador do Gepech é levado, em decorrência do seu objeto, a percorrer regiões da cidade. Ele caminha e observa com atenção o espaço da cidade que privilegia sua pesquisa e realiza registros diversos (escritos, orais, imagéticos etc.) que são cotejados com os estudos teóricos e bibliográficos. As visitas são realizadas como fonte de dados empíricos para cada pesquisador tendo em vista seu objeto de estudo específico. Em um segundo momento, o pesquisador transforma os resultados dessa análise em roteiro de visita coletiva para todos os membros do Gepech. Após a realização dessa visita, o Gepech avalia se a proposta delineada cumpriu seus objetivos e/ou pode ser aperfeiçoada. Por meio desse processo, investigam-se espaços potencialmente educativos a serem tematizados no curso de formação de professores a partir de um roteiro embrionário de visita. Esses cursos são divididos em encontros que iniciam com a explanação da abordagem teórica utilizada, seguidos por oficinas,

como as que estimulam a criação de percursos que objetivam conhecer a cidade a partir de um tema; a implementação do percurso de visita; a avaliação de materiais educativos; interações virtuais via Plataforma Moodle; finalizando com relatos de experiência e/ou apresentação de propostas pedagógicas sistematizadas pelos professores. As metodologias investigativas utilizadas pelos pesquisadores são de cunho bibliográfico, exploratório e documental; e a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), tendo em vista as formações de professores e as validações dos percursos de visita que delas decorrem.

Os estudos sobre a cidade podem ser empreendidos de diversas maneiras e a partir de diferentes abordagens teóricas (BENJAMIN, 2018; CASTELLS, 1980; HARVEY, 2014; LEFEBVRE, 1991; e LE GOFF, 1998). Para Arrais (2017), existem, ao menos, seis modos de ver a cidade: por meio de mapa, morfologia, ecologia, técnica, paisagem e cotidiano. Esses seriam filtros que podem ser utilizados como formas de aproximação das cidades.

Especificamente quanto aos mapas, sabe-se que eles acompanharam a evolução das cidades, despertando a curiosidade de viajantes e de exploradores. Não por acaso a evolução da cartografia foi acompanhada dos avanços no mapeamento e na representação das cidades. Até os dias de hoje, os mapas despertam desejos de consumir a paisagem urbana, principalmente por parte dos viajantes. Aparatos tecnológicos e diversos aplicativos disponíveis na internet são utilizados como um modo de conhecer e percorrer as cidades. Mas, ler mapas e percorrer a cidade a partir desse tipo de representação é suficiente para compreender o espaço citadino? Que percursos podem ser sistematizados para entendermos melhor a cidade?

Instigado por essas e outras indagações, o Gepech buscou inspiração para transformar o vagueio pela cidade em experiência de conhecimento. Caminhar, a princípio, é um ato eminentemente estético, pois mobiliza em primeiro plano as faculdades sensitivas humanas na ação de locomover-se a pé. Para Careri (2013), foi caminhando que o homem começou a modificar a paisagem natural que o cercava. O ato de atravessar o espaço nasceu da necessidade de mover-se para encontrar alimento e informações necessárias para a própria sobrevivência. Nessa travessia, não só o ser humano se modificava, mas o próprio ambiente natural era transformado. Portanto, uma vez satisfeita a exigência primária de sobrevivência, o caminhar transformou-se em uma fórmula simbólica que permitiu o

homem habitar o mundo. Pode-se considerar que o percurso foi a primeira ação estética que penetrou os territórios. Desse modo, o caminhar por uma determinada paisagem, tomado como uma ação de transformação simbólica para além de física do espaço antrópico, pode ser pensado como forma de intervenção que traz consigo significados simbólicos.

O caminhar como o deslocamento primário do humano acompanhou, portanto, não apenas a passagem do espaço físico e natural para um território propriamente social. Colocou-se como um dos elementos presentes na origem das cidades. Mas não apenas isso. O caminhar passou a atravessar e a compor diversas outras experiências. Em várias ocasiões, aderiu ao mundo filosófico.

Sócrates, um dos fundadores da filosofia ocidental, tinha como modo primordial de filosofar o diálogo com as pessoas ao andar pelas ruas da cidade: “Na casa dos amigos, no ginásio, na ágora, onde quer que se encontre, interroga seus interlocutores a respeito das coisas que, por hipótese, deveriam saber” (CORBISIER, 1991, p. 109). Aos 53 anos, Aristóteles fundou, na cidade de Atenas, o Liceu que possuía um edifício, um jardim e uma alameda para passeios (em grego, *perípatos*): “Aristóteles e seus alunos estudavam filosofia passeando pelos jardins do liceu, conversando enquanto caminhavam, donde chamar-se a filosofia aristotélica de peripatética” (CHAUÍ, 2002, p. 508). Nesses dois casos, o caminhar constitui-se como ato pedagógico do processo de ensino-aprendizagem da filosofia.

No século XVIII, os passeios vespertinos de Kant na pequena cidade de Königsberg tornaram-se lendários: “Acordar, tomar café, escrever, fazer palestras, jantar, caminhar”, diz Heine, ‘tudo tinha a sua hora marcada. E quando Immanuel Kant, com o seu casaco cinza, bengala na mão, aparecia na porta de casa e se dirigia à pequena alameda de tílias que ainda é chamada de ‘O Passeio do Filósofo’, os vizinhos sabiam que eram exatamente 3:30 em ponto. Assim ele caminhava de um lado para o outro, em todas as estações do ano” (DURANT, 1996, p. 254). Nesse caso, o caminhar não se apresenta como um ato pedagógico de ensino de Kant, mas como o vagar pela cidade que suscita o pensar.

No período romântico, a estrada de aproximadamente dois quilômetros à frente do Rio Neckar em Heidelberg ganhou o nome de Philosophenweg (“Caminho dos filósofos”). Era frequentada principalmente por filósofos e professores da Universidade de Heidelberg, por ser um local agradável, onde se podia pensar,

conversar e, ao mesmo tempo, contemplar a natureza e o imponente castelo à sua frente do outro lado do rio. Atualmente o passeio no Philosophenweg em Heidelberg tornou-se mundialmente conhecido. Portanto, apresenta-se como uma referência não só para seus habitantes, mas para os visitantes. Com seus 200 metros de altitude e sua calma habitual, é um local privilegiado para pensar e para observar a cidade.

O passeio também se enredou com o conhecimento artístico em vários contextos. Um deles se dá em 1921 quando o movimento Dadá organizou visitas à cidade de Paris. Nessa ocasião seus integrantes inauguraram uma série de excursões urbanas aos lugares banais parisienses. Passaram das salas de arte aos espaços ao ar livre. Construíram uma ação estética realizada na vida cotidiana (CARERI, 2013). Rompendo com os percursos dos guias turísticos, os dadaístas visitavam lugares que não tinham razão real de existir. A ação dadaísta dava, de certo modo, continuidade ao que Benjamin (2018) propunha com o *flaneur*, personagem efêmera que se rebelou contra a modernidade e perdia o seu tempo deleitando-se com o insólito e com o absurdo, vagabundeando pela cidade.

O Dadaísmo elevou a tradição da *flanerie* à operação estética. Instituiu que a cidade poderia ser um espaço estético onde era possível operar através de ações cotidianas e simbólicas. Para essa vanguarda artística a cidade servia de palco para os fluxos e para a velocidade futurista. Ela deveria ser transformada em um lugar para “[...] avistar o banal e o ridículo, para desmascarar a farsa da cidade burguesa” (CARERI, 2013, p. 82).

Em 1924, o grupo dadaísta organizou intervenção na cidade de Blois. Percorreram bosques, campos, sendeiros e pequenos aglomerados rurais. O espaço foi considerado como um produtor de afetos e de relações, explorando os limites entre a vida consciente e a vida de sonho. Para este grupo a deambulação era um chegar caminhando a um estado de hipnose, a uma desorientadora perda do controle. Era um meio através do qual se entrava em contato com parte inconsciente do território (CARERI, 2013). Das deambulações nascia a ideia de expressar a percepção do espaço cidadão sob a forma de mapas influenciadores baseados em variações de percepção obtidos mediante o percurso do ambiente urbano, com objetivo de compreender as pulsões que a cidade provocava nos afetos dos pedestres. André Breton, um dos participantes dessa intervenção, criou mapas onde o branco representava espaços que gostamos de

visitar, o preto o que queremos evitar e o cinza as zonas em que se alternam a sensação de atração e repulsão.

No retorno da experiência de 1924, Breton escreveu aquilo que se tornaria o primeiro manifesto do Surrealismo. Os surrealistas apoiaram-se na psicanálise e buscaram superar a negação dadaísta. Para eles, fora dos territórios do banal, havia os territórios do inconsciente. Além da negação, existia a descoberta de um mundo que precisava ser indagado antes de ser simplesmente ridicularizado. Os surrealistas tinham a convicção de que a cidade poderia revelar uma realidade não visível. Seus seguidores recorreram ao caminhar como meio através do qual era possível indagar e desvelar zonas inconscientes da cidade, aquelas partes que escapavam do projeto hegemônico, que constituíam o que não era expresso e o que não era traduzível nas representações tradicionais. Julgavam que as zonas inconscientes eram aquelas partes da cidade que fugiam do projeto burguês, constituíam o que não poderia ser expresso nas representações convencionais.

Além do Dadaísmo e do Surrealismo, no início dos anos 1950, um grupo de jovens escritores, entre eles Guy Debord, inauguraram outro movimento de vanguarda, a Internacional Letrista que resultaria na Internacional Situacionista em 1957. Eles acreditavam que o perder-se na cidade era uma possibilidade expressiva concreta da anti-arte, um meio estético-político de subverter o sistema capitalista do pós-guerra.

Nesse sentido, a *Deriva* seria um modo alternativo de habitar a cidade, a construção e a experimentação de novos comportamentos na vida real, um estilo de vida que se situaria fora e contra as regras da sociedade burguesa. Afirmavam a deambulação como forma de arte coletiva, uma operação estética que, se realizada em grupo, tinha o poder de anular os componentes individuais da obra de arte, conceito considerado fundamental por dadaístas e surrealistas.

As deambulações situacionistas ocorriam em meio urbano. Mais do que celebrar o inconsciente da cidade, era preciso experimentar modos de vida superiores através da construção de situações na realidade cotidiana. Era preciso agir e não apenas sonhar. O caminhar em grupo passou a ser visto como uma revolução iminente, um meio de escapar da vida burguesa e de contestar as regras do sistema da arte. O andar sem rumo levaria a construção consciente e coletiva de uma nova cultura.

Os situacionistas criaram mapas com aquilo que a cidade era potente e também impotente. Buscavam encontrar meios de despir a cidade, reconstruindo-a de forma lúdica. Nesse sentido, a cidade passou a ser um jogo, um espaço para ser vivido coletivamente, onde era possível experimentar comportamentos alternativos, perder o tempo útil, transformando-o em tempo construtivo. Era preciso experimentar a cidade como território lúdico a ser utilizado para circulação das pessoas.

Considerando essa base teórica filosófica e artística, o Gepech concebeu as visitas mediadas nos cursos de formação de professores como experiência gnosiológica na qual se percorre a cidade e com ela se estabelece um diálogo de compreensão e problematização.

## **O CAMINHAR E OS PERCURSOS DE VISITA COMO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA**

Tomamos como base o caminhar como prática gnosiológica realizada por filósofos como Sócrates, Aristóteles e Kant (CHAUÍ, 2002; CORBISIER, 1991; DURANT, 1996) e também por integrantes de movimentos artísticos como Dadaísmo, Surrealismo e Situacionismo (CARERI, 2013).

Caminhar como ato educativo, caminhar para conversar, para pensar melhor, para contemplar a natureza, caminhar como produção artística, caminhar como arte que protesta. Essas são algumas das inspirações para absorver essa prática como procedimento para produção de dados de pesquisas do Gepech. Nelas se encontra uma perspectiva de formação humana que vincula o pensar e o fazer, o agir e o compreender, elemento que se coaduna com o horizonte marxista de formação omnilateral assumido pelo Gepech. Nessas caminhadas, a cidade não é apenas contexto, mas espaço percebido, vivido por seus cidadãos e concebido a partir de contradições e conflitos entre estratégias que se impõem como hegemônicas e a proposição de alternativas que supere o que é imposto.

Ao observarmos com mais atenção as ações relacionadas ao caminhar, à criação e à vivência de percursos de visita empreendidos pelo Gepech, podemos sistematizá-las, ao menos, em seis etapas:

A primeira etapa, criação de proposta inicial de percurso de visita, consiste no trabalho interno do Gepech, iniciado pelo pesquisador que,

em decorrência do seu objeto, percorre a cidade. A partir do que foi observado durante a caminhada pela cidade, o pesquisador realiza registros diversos (escritos, orais, imagéticos etc.) que são relacionados com seus estudos teóricos e bibliográficos. Diante desses dados iniciais, é construída uma proposta de percurso de visita à cidade. Não um percurso aleatório, mas uma proposta embrionária que se relaciona com um determinado objeto de pesquisa que tem como foco apresentar os espaços urbanos de modo crítico.

A segunda etapa, validação do percurso de visita à cidade pelos integrantes do Gepech, ainda se refere a uma etapa interna ao grupo, e necessita ser vivenciada por integrantes como modo de validar a proposta, antes da formação de professores. Integra o planejamento da formação de professores que será executada.

A terceira etapa refere-se ao curso para professores da Educação Básica. Como mencionado, o curso é organizado em momentos que envolvem discussão teórica, visitas mediadas à cidade, oficinas de arte e de criação de percursos de visita, estratégias de validação dos materiais educativos e apresentação, por parte dos professores cursistas, de propostas pedagógicas ou relatos de experiências. No curso, inicialmente busca-se socializar os conhecimentos que os professores participantes possuem acerca da cidade, assim como os resultados das pesquisas do Gepech. Assim, eles são incentivados a criarem itinerários de visita à cidade a partir desses conhecimentos. Os cursistas são convidados a criarem percursos que exigem deles um caminhar imaginativo, que tenta reviver percursos já realizados e retomar a experiência e o conhecimento sobre a cidade. Nesse momento, o Gepech avalia e replaneja, em parceria com os cursistas, o roteiro embrionário elaborado na primeira etapa e validado internamente na segunda.

A partir da reformulação realizada, empreende-se a quarta etapa que se refere à execução do percurso de visita criado e validado nas três etapas anteriores. Dessa etapa participam os professores cursistas e os pesquisadores do Gepech. Durante a caminhada, os participantes vão percorrendo a cidade, parando em espaços estratégicos para conversar sobre conflitos e contradições que estão velados ali. A partir daquilo que a cidade apresenta ser, os participantes discutem como o espaço urbano chegou a forma atual e por qual motivo.

Na quinta etapa, os professores avaliam, por meio de questionário sistematizado, o percurso de visita vivenciado e, a partir

dessa avaliação, o roteiro passa a compor o material educativo elaborado pelo Gepech quanto àquele espaço citadino.

A sexta etapa consiste no trabalho final no qual cada professor participante da formação propõe um novo percurso de visita que atenda às demandas da sua realidade e que se vincule ao seu contexto de intervenção escolar. Os cursistas, portanto, apresentam relatos de experiência ou propostas pedagógicas nos últimos encontros do curso, como modo de compartilhar os diferentes percursos de visita elaborados.

## **ANÁLISE DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE PESQUISA**

Para exemplificar as seis etapas elencadas, descreveremos ações desenvolvidas em um curso para professores da educação básica desenvolvido no primeiro semestre de 2017, e intitulado “Educação na cidade e o processo de modernização de Vitória – E.S”. Trinta professores da educação básica que atuavam em diferentes áreas de conhecimento (artes, geografia, história, letras, sociologia, filosofia e pedagogia) participaram desse curso. O curso foi organizado em sete encontros, dos quais discorreremos sobre três: (1) a oficina do dia 30-05-2017 com foco na criação de percursos de visita ao centro histórico da cidade de Vitória, Espírito Santo, Brasil; (2) o percurso de visita vivenciado pelos professores e pesquisadores no dia 03-06-2017; e (3) a apresentação de relatos de experiência, dividida entre os dias 27-06-2017 e 04-07-2017. Cabe informar que o curso seguiu procedimentos éticos de pesquisa e os participantes (doravante nomeados por P1, P2 etc.) assinaram, no primeiro dia do curso, termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Cessão de Voz e Imagem.

Como modo de cumprir as etapas 1 e 2, criação de proposta inicial de percurso de visita e validação do percurso de visita à cidade pelos integrantes do Gepech, os três pesquisadores envolvidos no Curso 1 percorreram espaços da cidade e sistematizaram percursos embrionários de visita a diferentes espaços citadinos. Tais etapas integraram ações individuais e também coletivas, pois várias reuniões de planejamento do curso foram realizadas, como modo de vivenciar os percursos criados e também organizar as ações de formação de professores como um todo.

A terceira etapa, referente à oficina de criação de percursos de visita, diz respeito ao encontro do dia 30-05-2017, contou com a presença de 22 professores e foi dividida em dois momentos. O primeiro iniciou com apresentação teórica sobre o processo de modernização da cidade de Vitória, problematizando-o. Em um segundo momento, os professores foram estimulados a pensarem em percursos de visita que pudessem apresentar tal processo de modo crítico. Para tanto, foram distribuídos mapas confeccionados por um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Vitória por meio da Secretaria Municipal de Turismo. Este mapa continha os principais pontos turísticos do centro histórico. Outro mapa também distribuído aos cursistas e foi extraído do serviço de pesquisa, visualização de mapas e imagens de satélite chamado Google Maps. Na ocasião, foi esclarecido que os dois mapas eram apenas referências visuais que os professores poderiam utilizar, caso necessário, para criarem seus próprios percursos de visitação.

Durante a atividade proposta, um dos professores (P1) questionou os mapas distribuídos, indagando sobre a seleção daqueles pontos de visita e não de outros. Respondemos que era uma seleção feita por órgãos governamentais, sendo possível realizar roteiro similar a partir de uma abordagem questionadora e contra-hegemônica acerca de tais prédios e monumentos.

Entre os professores participantes da oficina, (P2) organizou um roteiro a partir de suas visitas anteriores ao centro histórico. Ele alegou que seria interessante que os alunos entendessem a relação do Estado com a Igreja sob uma nova perspectiva, mais questionadora e menos tradicional, diferente do modo como era apresentada nos espaços visitados por muitos guias locais.

Consideramos que esta oficina estimulou os professores a expressarem seus conhecimentos sobre a cidade e despertou nos cursistas novos olhares sobre o espaço urbano, tendo em vista que eles pensaram e criaram diferentes percursos temáticos. Ela também corroborou o replanejamento do percurso de visita a ser realizado no dia 3 de junho de 2017, fato que demonstra que tais mudanças e reflexões foram impulsionadas pelas diversas interações que ocorreram durante a oficina.

Na terceira etapa, referente à execução da visita mediada, participaram 23 cursistas. Durante a caminhada eles permaneceram atentos às intervenções feitas pelos pesquisadores do Gepech e, por vezes, manifestaram indignação ao observarem o patrimônio

degradado e perdido em meio aos grandes edifícios do centro da cidade. As camadas históricas veladas eram reveladas durante o percurso. A morfologia da cidade, suas ruas coloniais estreitas em relação às largas avenidas que se impuseram durante o processo de modernização; a preocupação com questões sanitárias; o embelezamento das praças e a presença de elementos arquitetônicos recorrentes em diversas cidades que passaram pelo processo de modernização foram alguns dos destaques realizados durante a caminhada. O foco central orbitava em torno da ideia de que o processo de modernização das cidades, entre elas Vitória, integrava um projeto de modernização amplo, feito a partir de uma ideologia desenvolvimentista, voltada para o progresso e para a racionalidade do espaço. Envolveu a afirmação de valores da classe social hegemônica e favorecia a ampliação do capitalismo por meio de um processo de expansão territorial.

Na quarta etapa, referente à avaliação do percurso da visita realizado no dia 3 de junho de 2017, 19 professores responderam, via Plataforma Moodle, a uma ficha avaliativa afirmando já terem visitado o centro de Vitória, mas não a partir do mesmo enfoque. Do total, 66% dos professores já tinham levado seus alunos aos espaços da cidade, 83% se sentiram capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o encontro e 66% levariam seus alunos para percorrer o mesmo roteiro. Os que não faziam o mesmo roteiro apontaram a locomoção e acompanhamento dos alunos como um dos principais entraves.

Além da ficha avaliativa, foi solicitado por meio de Fórum de Discussões Virtual também via Moodle, que os professores apresentassem suas opiniões a partir das seguintes questões: “Vocês consideram que o roteiro feito por nós no sábado, dia 3 de junho, seja adequado para a visita com alunos? Quais as adaptações vocês julgam necessárias para que ele seja mais funcional, esclarecedor ou completo para o estudo da modernização da cidade de Vitória e os impactos físicos e sociais gerados por ela?” De um total de 19 respostas, algumas chamaram a atenção por reconhecerem o potencial educativo proposto no roteiro e também por proporem adequações, como as de (P4):

O roteiro proposto é sim viável. Talvez, não faria todo percurso no mesmo dia, pelo fato de ser um roteiro com conteúdo histórico complexo e a possibilidade maior de interferências por parte dos alunos

(dúvidas, perguntas e respostas). Dividiria o roteiro em dois ou mais dias em momentos distintos (PINTO, 2018, p. 130).

Consideramos que os professores apresentaram ideias sobre a transposição do percurso para além da cidade de Vitória, adentrando outros bairros e cidades. Tais discussões permitiram analisar o roteiro percorrido, validando-o mais uma vez para inseri-lo no material educativo que estava sendo elaborado sobre o processo de modernização da cidade de Vitória.

Quanto à quinta etapa, referente à apresentação de novo percurso de visitação por parte dos cursistas nos dias 27-06-2017 e 04-07-2017, constatamos que algumas propostas se aproximaram das temáticas desenvolvidas no curso 1. Outras propostas abarcaram diferentes linguagens, tal como a que utilizou o centro da cidade de Vitória como palco para discussões sobre performance artística e teatro, chamando a atenção para os modos de ocupação do espaço urbano.

A oficina, o percurso de caminhada vivenciado e as reflexões suscitadas estão sujeitas a variadas interpretações e, por conseguinte, diferentes caminhos analíticos. Neste rol de possibilidades, chama a atenção o fato de que o caminhar pela cidade se transforma em uma prática de conhecimento por meio da qual se aprende a ler a grafia social inscrita no modo como a cidade está organizada.

Criar e vivenciar percursos foi o que os professores participantes do curso fizeram. Projetaram itinerários como representações dos diferentes modos de percorrer a cidade e compreender seu processo de modernização. Do plano abstrato da representação do percurso, deslocaram-se para o plano concreto onde o espaço urbano passou a ser um imenso território estético, uma tela sobre a qual desenharam através do caminhar. Não um suporte em branco, no qual simplesmente acrescentaram algo novo. Preencheram espaços já desenhados pela história e por aspectos ideológicos. Investigaram, percorreram e escavaram.

É possível inferir, a partir desses dados iniciais, que o caminhar pelo espaço urbano, a criação e a vivência de percursos de visita à cidade possuem potencial para se constituírem como procedimentos de produção de dados nas pesquisas sobre cidade. O percurso como travessia e a ação de caminhar integraram um processo gnosiológico capaz de evocar mudança, transformação e movimento. Um momento privilegiado no qual a cidade coloca-se diante do sujeito: ela o confronta, o interpela; suscita diálogo; demanda ações e pensamentos

que possibilitem refletir sobre a vida e contestar as regras impostas. Mas para esse horizonte se concretizar, a própria elaboração de roteiros de visitas mediadas precisa apresentar-se como um processo amplo e crítico. Por mais que se parta de um roteiro decorrente de investigações internas de pesquisadores do Gepech, esse itinerário é reconstruído na interação colaborativa com o grupo representativo do público a quem o material educativo destina-se, ou seja, os professores em formação. Depois de feito, o percurso novamente se submete a avaliação e validação. Ao final desse processo, ele serve de estímulo para a criação de novos itinerários a partir do contexto de cada professor participante do curso e pode, finalmente, ser incorporado ao material educativo elaborado pelo Gepech e destinado a outros professores da Educação Básica.

Depreendemos, portanto, que o caminhar pelo espaço urbano, implicado na criação e na vivência de percursos de visita à cidade, configuram-se como procedimentos de produção de dados que podem contribuir para a compreensão dos processos de modernização das cidades no contexto da formação de professores da educação básica brasileira.

Vimos nesse capítulo uma apresentação aprofundada sobre as estratégias que constituem as ações do Gepech e suas especificidades. A seguir, trataremos dos elementos constitutivos das pesquisas acadêmicas e como foi elaborada a sistematização dos percursos metodológicos desenvolvidos no grupo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, D.G. de; MOURA, M.O. de. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores. *Revista Educação e Pesquisa*, 40(2), p. 401-414, abr./jun. 2014.
- ALVES, G.A. A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. In: *GEOUSP*, v. 23, n. 3. Dez. 2019. Dossiê Henri Lefebvre e a problemática urbana. <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/163307>
- ARGAN, G.C. *História da arte como história da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ARRAIS, T. A. *Seis modos de ver a cidade*. Goiânia: Cânone Editorial, 2017.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. Carta das cidades educadoras. Acesso em 03 Janeiro, 2016, em <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 2003.
- BASTOS, R. A. O urbanismo conveniente luso-brasileiro na formação de povoações em Minas Gerais no século XVIII. *Anais do Museu Paulista*, 2012, 20, pp. 201-230.
- BENJAMIN, W. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CANEVACCI, M. *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

CARERI, F. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.

CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: a problemática urbana em sua determinação espacial. In: *GEOUSP*, v. 23, n. 3. Dez. 2019. Dossiê Henri Lefebvre e a problemática urbana. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/163371>.

CASTELLS, M. *Cidade, democracia e socialismo: a experiência das associações de vizinhos de Madrid*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CEDRO, W. L.; MORAES, S. P. G.; ROSA, J. E. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000200011&lng=en&nrm=iso)>.

CHAUÍ, M. *Introdução à histórica da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHISTÉ, P. de S. e SGARBI, A. D. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vitória, v. 6, n. 1, out., 2015.

CORBISIER, R. *Introdução à filosofia* (tomo II, parte I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

COSTA, A.M.; Schwartz, L.M. *Virando séculos: no tempo das Certezas 1890-1914*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

DAVIS, M. *Planeta favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

DERENZE, S. *Biografia de uma ilha*. Rio de Janeiro: Editora Pongetti, 1965.

DURANT, W. *A história da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ENGELS, F. *Sobre a questão da moradia*. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERREIRA, G.L. *A reinvenção da cidade: a transformação das ruas e o reordenamento da vida na cidade de Vitória/ES*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

FREHSE, F. *Ô da Rua: o Transeunte e o Advento da Modernidade em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2011.

FREHSE, F. *O tempo das ruas na São Paulo de fins do Império*. São Paulo: Edusp, 2005.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

GADOTTI, M. e Padilha, P.R. Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In Gadotti, M.; Padilha, P. R.; Cabezudo, Al. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

GLADCHEFF, A.P. *Ações de estudo em atividade de formação de professores ensinam matemática nos anos iniciais* (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

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

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HARVEY, D., Maricato, E., Žižek, S., Davis, M. *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KLUG, L.B. *Vitória: sítio físico e paisagem*. Vitória: EDUFES, 2009.

KONDER, L. *O que é a dialética?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LE GOFF, J. *Por amor às cidades*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, H. *Espaço e política: o direito à cidade II*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Moares, 1991.
- LEFEBVRE, H. *O pensamento marxista e a cidade*. Portugal: Lisboa, Editora Ulisseia, 1972.
- LEITE, P.S.C. e SANTOS, D. M. Análisis de entrevistas sobre estudios de la ciudad a través de la teoría de la Análisis Dialógica del Discurso de Mikhail Bakhtin. *Campo Abierto*. Revista De Educación, 39(2), 107-122, 2020. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3794>
- LEITE, P.S.C. Propuesta de validación colectiva de materiales educativos en maestrías profesionales en el área de enseñanza. *Campo Abierto*. Revista De Educación, 38(2), 185-198, 2019. Disponível em: <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516>
- LEONTIEV, A.N. *Actividad, Conciencia e Personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.
- LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LOPES, A.S. *Memória aprisionada: a visualidade fotográfica capixaba - 1850/1950*. Vitória: Edufes, 2002.

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

MENDONÇA, E.M.S.; FREITAS, J. F. B.; CAMPOS, M. M.; PRADO, M. M. e ALMEIDA, R. H. *Cidade Prospectiva: o projeto de Saturnino de Brito para Vitória*. Vitória: Edufes, 2009.

MENESES, U. Morfologia das cidades brasileiras: introdução ao estudo histórico da icografia urbana. *Revista USP*, 1996, 0(30), 142-155.

MOURA, M.O. de (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

MOURA, M.O. *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, M.O. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2000.

MOURA, M.O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: Barbosa, R. L.L. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PADILHA, P.R., CECCOM, S. e RAMALHO, P. *Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

PÁDUA, R. F. O habitar como horizonte utópico. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v. 23, n. 3, p. 478-493, dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/162950>.

PINTO, P. G. *Educação na Cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.

ROCHA, L. *Viagem de Pedro II ao Espírito Santo*. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura, 2008. Coleção Canaã, v. 7.

SILVA, L. I. *Cidade Educativa: um modelo de renovação da educação*. São Paulo: Cortêz & Moraes, 1979.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez./2005.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## **CAPÍTULO III**

### **SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DOS PROJETOS DE PESQUISA**



Optamos por adotar uma orientação geral quanto ao feitiço do projeto de pesquisa dos pós-graduandos. Longe de funcionar como uma “camisa de força”, essa orientação opera de duas maneiras: a) condensa os avanços alcançados nas primeiras investigações do Gepech e, assim, apresenta-se como um ponto de partida para as novas gerações de pós-graduandos que se aproximam do grupo; b) oferece uma orientação acerca de elementos básicos que necessitam compor um projeto de pesquisa (cf. SEVERINO, 2000).

Nessa proposta, levamos em consideração a natureza do mestrado profissional na área de ensino de Humanidades, a inserção na linha de pesquisa Formação de professores e a proposta do Gepech de Educação da Cidade. Dessa convergência, temos elaborado investigações que tomam várias facetas da cidade como objeto de estudo e problematização. Por sua vez, os resultados dessas pesquisas são transformados em temáticas de cursos de formação de professores e ainda servem de subsídio para a elaboração de material educativo, utilizados e referendados nessas formações.

Para contemplar essa feição geral e essa trajetória, definimos oito itens para compor o projeto de pesquisa:

- 1) Introdução
- 2) Diálogo com os pares
- 3) Categorias de análise e conceitos de base
- 4) Contextualização do objeto
- 5) Formação de professores
- 6) Metodologia da pesquisa
- 7) Cronograma
- 8) Referências

## **INTRODUÇÃO: O ANÚNCIO DE ELEMENTOS INICIAIS DA PESQUISA**

Um projeto de pesquisa se inicia com o anúncio do tema, do assunto bem definido. O tema tem a ver com o que se vai pesquisar. A partir do anúncio inicial do tema já no seu primeiro parágrafo ou a fim de fazer emergir o tema, solicitamos do pós-graduando a elaboração de um breve memorial. Não se trata de um detalhamento sobre toda a vida acadêmica, científica e até cultural. Seja em função do tema já registrado, seja para anunciá-lo, esse memorial precisa revelar o vínculo do pesquisador com o assunto proposto.

Sob essa ótica, é importante mostrar como o tema perseguiu/persegue esse pós-graduando ou como ele tem se ocupado do tema ao longo de seu percurso como docente a ponto de transformá-lo no objeto de estudo de sua dissertação.

Com a definição do tema, já é possível situá-lo dentro das temáticas possíveis que o Gepech tem pesquisado, assim como chamar a atenção para a relevância de sua abordagem para o ensino de Humanidades.

Feito isso, damos um passo adiante. Por si só, um tema não garante a realização de uma pesquisa. A etapa seguinte consiste na sua problematização. Como ruptura com a atitude habitual e ordinária da vida, a problematização representa um corte na mera afirmação do mundo. Ela é, portanto, uma experiência de negatividade, isto é, de negar a obviedade e naturalização do mundo e, portanto, de submetê-lo ao questionamento: "Problematizar, nas suas formulações mais irreduzíveis, é levantar uma questão sobre algo que se constatou empiricamente ou sobre uma realidade que se impôs ao pesquisador" (BARROS, 2008, p. 152).

Para desenvolver o tema problematizado, é indispensável apresentar uma situação de impasse, de incômodos, e anunciar a indagação chave cuja resposta será buscada no trabalho. A pergunta-problema focaliza o que será investigado dentro do tema, o que a pesquisa buscará responder no seu transcurso.

Ter que elaborar uma pergunta implica buscar um conhecimento que se desconhece. Aqui é preciso ter algumas cautelas. O desconhecimento não pode ser visto na ótica individual, ou seja, algo cuja resposta já existe, mas o pesquisador individual ainda não

conhece, isto é, ainda não se apropriou da resposta. Como observa Saviani (2012, p. 47):

[...] o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível se encontrar um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de 'mentirinha', da pesquisa de brincadeira.

Como se observa, o tema problematizado precisa ser uma pergunta que busque o que é desconhecido pela humanidade. Nesse sentido, o ponto de partida da filosofia e também da ciência "[...] são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência" (SAVIANI, 1989, p. 17). Por sua vez, "A essência do problema é a necessidade" (SAVIANI, 1989, p. 21). Isso significa que essa questão (cuja resposta se desconhece) precisa ser enfrentada, pois ela acomete a própria existência humana: "Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente" (SAVIANI, 1989, p. 23). Isso leva à adoção de uma atitude interrogativa na pesquisa: "[...] a viver o problema do real como meu problema" (BORNHEIM, 1998, p. 53).

A elaboração da pergunta-problema já se faz dentro do horizonte teórico adotado, por mais que o referencial teórico só seja descrito mais à frente no projeto. Tendo em vista isso, devemos evitar formulações de perguntas cujas respostas caibam apenas "sim" ou "não"; que não rompam com o viver cotidiano (não reflexivo); ou se limitem apenas à descrição de um fenômeno.

Cada objeto de estudo que problematizamos encontra-se em uma constelação de relações sociais e históricas. Essas relações sociais não estão apenas fora desse fenômeno particular, mas ganham existência própria (de um modo particular) dentro dele:

Essa história está nele e fora dele, ela é algo que o engloba e em que ele tem seu lugar. Perceber a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele porta em si enquanto algo que veio a ser. [...] O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si (ADORNO, 2009, p. 141-142).

Dessa maneira, nosso questionamento sobre a cidade deve ser movido pela necessidade de reconhecer nela as marcas das existências individuais e coletivas e dos conflitos históricos. Os interesses em conflitos precisam ser “escavados” e “escovados a contrapelo” da história oficial.

Conflitos, disputas, usos e práticas expressam-se no plano do vivido e também por meio de políticas públicas (plano do concebido). As funcionalidades em contraponto com os seus usos; as transformações do presente em contraponto com o passado; as práticas cotidianas em contraponto com a produção do espaço, mediadas pelas políticas públicas; os usos do passado e do presente, mediados pela mercantilização do espaço. Os conflitos aparecem no plano do vivido e diante das transformações, dos limites, das mudanças que ocorreram na cidade e também diante dos limites que a cidade coloca para a vida (CHISTÉ, 2021).

Vejamos um exemplo: as ocupações do espaço realizadas por movimentos sociais expressam um conflito, materializado no real. A luta pela terra, pela moradia está colocada no espaço ocupado. Esse conflito entre os que tem propriedade e os que não tem é o que revela contradições. A contradição está no plano do real, são os aspectos que estão por trás do conflito, o que está escondido, mas, ao mesmo tempo, é o que explica o conflito. Nesse sentido, para apreender o conflito é preciso realizar um exercício do pensamento. Não que a contradição se dê no plano do pensamento, mas, para captar a essência do conflito, é necessário desvelar as contradições que se expressam no plano do vivido. No movimento de luta pela moradia ou em movimento de ocupação do espaço, a relação apropriação social/propriedade é contraditória porque nega a propriedade privada, muito embora o próprio movimento social, em um primeiro momento, não perceba tal negação. Mas, ao mesmo tempo, reitera a propriedade privada, porque o pedido de seus participantes é pela moradia privada e não pela moradia coletiva ou moradia social. Ou seja, ao mesmo tempo em que nega a propriedade privada, a reitera porque a moradia que se quer é a moradia individual. A apreensão e consciência desse processo pelo próprio movimento social se dará, em tese, durante a trajetória do próprio movimento social. Nesse processo, as contradições afloram via conflito. Os integrantes do movimento social vão alcançando um grau de desalienação em relação à produção da cidade. Contudo, é muito comum também ver lideranças de movimentos sociais que, quando passam a conhecer a

cidade e ver seus espaços de lazer, ficam admirados por saber que a cidade também é isso. Eles estão tão confinados na periferia que começam a perceber a riqueza da cidade. Para eles, a vida coagida da periferia se resume ao espaço precário. Nesse sentido, os conflitos acabam revelando as contradições, mas as contradições também são reais (CHISTÉ, 2021).

Outro exemplo: se pensarmos que, em um bairro regido pela lógica do capital (investimentos imobiliários, valorização da propriedade privada etc.), ainda existem traços do encontro, da festa, do uso, como as feiras livres, as festas da comunidade, e os encontros na praça, perceberemos que este espaço expressa contradições. Nesse sentido, a contradição entre a apropriação social e a propriedade privada está no plano do real. Várias transformações que decorrem das relações sociais, econômicas, políticas e culturais construídas cotidianamente ao longo da história de um bairro, materializam-se no bairro. Muitas tensões que impulsionaram transformações foram ocultadas, precisam ser analisadas por meio de um olhar aprofundado, desvelando as ações e interesses implícitos que se manifestaram em vários momentos e que acarretaram a negação do direito à cidade, ou seja, é negado aos moradores o direito de viver a/na cidade (CHISTÉ, 2021). A configuração atual do bairro carrega consigo contradições e conflitos que precisam ser revelados.

Não por acaso, muitas perguntas de pesquisas do Gepech têm sido formuladas na busca por entender quais conflitos e contradições se revelam/ocultam em um determinado objeto. Vejamos alguns exemplos de perguntas-problema, das pesquisas 1 (P1), 2 (P2) e 3 (P3):

Problema 1 (P1): “como o entorno da Vale S.A., na perspectiva da Educação na Cidade e do direito à cidade, revela e/ou oculta problemas socioambientais decorrentes das atividades dessa empresa?”

Problema 2 (P2): “quais conflitos e contradições sobre a cidade de Vitória ou sobre a região metropolitana de Vitória se materializam nas músicas de compositores capixabas?”

Problema 3 (P3): “quais conflitos socioespaciais relativos à moradia se materializam em modelos de habitação na forma condominial na Região Metropolitana de Vitória?”

Após a formulação de um problema, segue-se a elaboração de hipóteses. Como explica Barros (2008, p. 152):

Antes de tudo, a hipótese corresponde a uma resposta possível ao problema formulado — a uma suposição ou solução provisória mediante à qual a imaginação se antecipa ao conhecimento, e que se destina a ser ulteriormente verificada (para ser confirmada ou rejeitada). [...] É um fio condutor para o pensamento, através do qual se busca encontrar uma solução adequada, ao mesmo tempo em que são descartadas progressivamente as soluções inadequadas para o problema que se quer resolver.

A hipótese representa uma resposta provisória à pergunta apresentada, uma suposição acerca do que será encontrado. Então, enquanto a pergunta-problema tem que ser apresentada como pergunta, a hipótese vem logo em seguida como resposta possível a essa pergunta. No decorrer da pesquisa, essa hipótese precisa ser “testada”, verificada, para se transformar em uma tese propriamente dita (suposição com alto grau de complexidade que nos ajuda a compreender faceta do real).

Nas primeiras dissertações de mestrado do Gepech, nem sempre foram registradas as hipóteses, por mais que houvesse a suposição de algumas respostas que encontraríamos. Temos buscado mudar essa prática.

Vejamos um exemplo de hipótese, antecedido pela pergunta-problema:

Problema 4 (P4): “quais conflitos e contradições podem ser observados e revelados sobre o processo de formação transformação do Mercado da Vila Rubim, sobretudo a partir dos incêndios que este espaço sofreu?”

Hipótese (P4): “o Mercado da Vila Rubim, após as tentativas de expansão e de incêndios ocorridos, vem apresentando uma intensificação da segregação socioespacial dos grupos tradicionais que ali trabalhavam e frequentavam, por meio de tentativas de revalorização do espaço, a partir de táticas de maquiagem urbana, de “revitalização”, de desvalorização e de invisibilização, tanto dos grupos de comerciantes, quanto de práticas e de mercadorias tradicionalmente vendidas no mercado e em seu entorno. Defendemos ainda, que o Mercado é, desde suas primeiras configurações, palco de conflitos variados, motivados por interesses de grupos hegemônicos cujas tensões surgem desde a distribuição dos boxes de venda dos produtos por parte do governo, a sua concentração nas mãos de um determinado grupo de comerciantes, que passa a controlar seu valor imobiliário, os produtos que ali são vendidos, bem como as normas e as condutas estabelecidas nesse

espaço, sobretudo a partir dos incêndios. Parece-nos que após os incêndios alguns grupos foram favorecidos e outros foram segregados, ou seja, com a reconstrução do mercado nem todos os comerciantes que ali estavam foram contemplados com novas lojas. Isso ocasionou um deslocamento de atividades como comércio de hortifrutigranjeiros, artesanato, prestação de serviços como barbearia, sapateiro etc. para áreas próximas ao mercado revitalizado. Além das ações de transferência da Central de Abastecimento do Espírito Santo (Ceasa) para o município de Cariacica, entre outras políticas públicas voltadas para essa região, que demonstram que muitas das transformações na própria vida daqueles que dependem e têm seus cotidianos ligados ao Mercado foram largamente influenciadas e modificadas. Contudo, apesar de visualizarmos tais conflitos e disputas, podemos supor também que, mesmo que o mercado esteja envolto pela lógica do capital, existem traços tradicionais que resistem (a venda e a explicação dos usos de ervas medicinais; o encontro entre bordadeiras e artesãs; a venda e explicação sobre artigos religiosos de matriz africana), bem como momentos em que o Mercado é tomado como um espaço de encontro (conversas entre antigos frequentadores) e de festa (rodas de samba e de chorinho)".

Além da hipótese, também inserimos nessa parte introdutória os objetivos da pesquisa. Em geral, existe uma tendência de plasmar o objetivo geral à pergunta-problema. Assim, caso se pergunte "quais conflitos sobre a cidade de Vitória se materializam em canções de compositores capixabas?", pode-se tender a afirmar que o objetivo geral seria compreender os conflitos sobre a cidade de Vitória materializados nas canções de compositores capixabas. Essa opção não seria muito precisa. O objetivo geral refere-se ao "para que" da pesquisa ou a "o que se pretende alcançar com a pesquisa". Ele possui um vínculo com a pergunta-problema, mas sem repeti-la: o que se pretende quando se pergunta isso? O que se pretende ao indagar sobre os conflitos da capital capixaba que se manifestam em canções?

Nossa opção teórica faz com que, no objetivo geral, utilizemos verbos "fortes", como problematizar, pôr em xeque, revelar, criticar etc. Novamente vejamos alguns exemplos:

Objetivo 1 (P1): "problematizar e criticar as dinâmicas ambientais entre a Vale S.A. e o seu entorno, em especial no que tange à emissão do "pó preto", transformando essa problematização em subsídio para elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da Educação Básica".

Objetivo 2 (P2): “contribuir para uma educação musical crítica na escola pública, a partir da perspectiva do direito à cidade, de modo a subsidiar a elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da Educação Básica”.

Objetivo 3 (P3): “revelar a cidade como espaço de disputa e cisão socioespacial, a partir da reflexão sobre a moradia, de modo a deslindar suas contradições e a sistematizá-las em material educativo a ser compartilhado e avaliado por professores da educação básica”.

Objetivo 4 (P4): “criticar as dinâmicas de transformação do Mercado da Vila Rubim, de modo converter tais reflexões em subsídio para material educativo a ser compartilhado e avaliado por professores da Educação Básica”.

Como se percebe, nas pesquisas do Gepech, a formulação do objetivo geral se volta à uma atitude crítica em relação ao objeto, ao mesmo tempo que já visualiza compartilhar os resultados da pesquisa via curso de formação de professores e material educativo.

Os objetivos específicos dizem respeito a “pequenas” tarefas a serem cumpridas a fim de atingir o objetivo geral. Após algumas experiências, o Gepech optou por elaborar objetivos específicos relativos a três pontos: ao objeto propriamente dito; à formação de professores; ao produto educacional.

Os exemplos mais recentes (P3), podem ser visualizados a seguir:

Os objetivos específicos:

- Caracterizar em termos socioeconômicos, estruturais e históricos os bairros onde se inserem tais condomínios e contextualizar a construção dos referidos condomínios aos interesses que motivaram a opção por morar em tais empreendimentos;

- Planejar, acompanhar e executar curso de formação de professores para gerar reflexões sobre a práxis docente relacionadas à Educação na Cidade, à Geografia e às Humanidades;

- Elaborar um e-book com a compilação sintética das descrições, caracterizações e análises da pesquisa a fim de deslindar a cidade como espaço de contradições socioespaciais em uma Formação de Professores do Ensino Básico.

## **DIÁLOGOS COM PARES: REVENDO A LITERATURA SOBRE O TEMA**

Se a pesquisa é a incursão no desconhecido, Saviani (2012, p. 47) pontua:

Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. [...] qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista.

Toda pesquisa pressupõe apropriações de conhecimento já produzido, familiaridade com os conhecimentos existentes. O que chamamos de diálogo com pares representa um dos caminhos de aproximação com essa produção existente sobre aquele assunto ou problema.

A revisão de literatura indica a humildade acadêmica diante de gerações de pesquisadores que nos antecederam:

Ninguém inicia uma reflexão científica ou acadêmica a partir do ponto zero. O mais comum é iniciar qualquer trabalho ou esforço de reflexão científica a partir de conquistas ou questionamentos que já foram levantados em trabalhos anteriores. Mesmo que para criticá-los. Partir do pressuposto de que você foi o primeiro e o único a iniciar a caminhada de reflexão através de um determinado tema seria ou prepotência ou ingenuidade (BARROS, 2011, p. 103-104).

Por vezes, considerando a amplitude da revisão, escolhemos, no material bibliográfico, alguns “interlocutores” com quem dialogaremos. Atualmente há tendências que se inclinam a considerar uma produção acadêmica legítima o que foi publicado na forma de livros e artigos e descartam pesquisas nos formatos de teses e dissertações. Em sentido contrário, avaliamos que teses e dissertações são relevantes para se avaliar o estágio de conhecimento no qual uma temática se encontra.

Em função disso, a revisão de literatura que o Gepech tem feito se direciona a um âmbito local e outro mais geral. Assim, torna-se importante mapear e conhecer os trabalhos do próprio Gepech, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e da Universidade Federal do Espírito Santo. Já em nível nacional, cabe

consultar o catálogo de teses e dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para complementar, é possível utilizar plataformas de periódicos (SciELO etc.).

Os procedimentos de busca devem ser mencionados: quando foi feita a busca? quais descritores foram utilizados? Houve recorte temporal? Houve escolha de área das pesquisas ou dos cursos de pós-graduação?

Um tratamento quantitativo do material encontrado pode ajudar a visualizar o volume de pesquisas, os pesquisadores e grupos de pesquisas envolvidos, os anos de publicação, entre outros pontos.

Por vezes, quando o total de trabalhos encontrados é grande, pode-se selecionar alguns para discuti-los. Os procedimentos (avaliação do título, leitura do texto completo ou de seu resumo etc.) e os critérios de seleção devem ser mencionados. Esses trabalhos a serem discutidos precisam ser lidos, fichados e analisados em função de vários pontos, como:

Como o tema aparece: ele é central ou periférico?

Quando ele é periférico, ele está submetido a qual discussão?

Quando ele é central, o que tem sido pesquisado?

Quais tipos de pesquisas predominam: teórica ou de campo?

Qual referencial teórico tem sido utilizado?

Quais conclusões são registradas?

Qual o vínculo com a área educacional e especificamente com a formação de professores?

De posse dessas informações, cabe agora estabelecer um diálogo com as pesquisas existentes. Afinal, a revisão de literatura não constitui uma mera descrição do que já foi desenvolvido sobre o assunto. Ela envolve necessariamente a análise dos avanços e dos limites desse acervo, a comparação de pontos de vista. Isso ajuda a situar a proposta de pesquisa do Gepech, a justificá-la e mostrar sua relevância em termos acadêmicos.

Por fim, observamos que a revisão pode compor um item específico do projeto, como proposto aqui, mas também pode auxiliar ou mesmo aparecer em outros momentos para dar suporte, por exemplo, ao anúncio do tema ou da questão-problema.

## **CATEGORIAS DE ANÁLISE E CONCEITOS DE BASE: NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO RELATIVO AO OBJETO**

Toda pesquisa se vale de conceitos e princípios teóricos para efetivar a análise do seu objeto. Nesse sentido, um projeto de pesquisa necessita evidenciar essas categorias teóricas. Até o momento, as bases teóricas predominantes (mas não exclusivas) nas pesquisas do Gepech são as obras do sociólogo e filósofo marxista Henri Lefebvre (1901-1991), em especial aquelas dedicadas aos temas da produção do espaço e do direito à cidade.

A discussão sobre o “direito à cidade” e a “educação na cidade” é comum a todos os pesquisadores do Gepech. Para além desse referencial comum ao qual todos se dedicam a estudar, cada um dos pesquisadores do grupo elege as categorias e conceitos mais próximos do seu objeto de estudo. Essa escolha envolve uma escuta zelosa, pois o objeto de estudo não é passivo. Pelo contrário, ele fala, sinaliza, indica caminhos, enfim, “conversa” com o pesquisador. Cabe, portanto, levar em consideração essa regência do objeto em sua relação com a ação ativa do sujeito para avaliar as categorias teóricas necessárias (cf. ADORNO, 2009; e THOMPSON, 1991).

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO: UM ESFORÇO DE AFASTAR A NATURALIZAÇÃO E O CONSENSO**

A sociedade capitalista é regida pela lei do valor, da permutabilidade de tudo. Para a troca existir, produtos distintos se tornam comensuráveis por meio de uma equação de identidade: trabalhos concretos diferentes e produtos com valores de uso distintos, com qualidades físicas e finalidades diferentes, são homogeneizados a partir do tempo social médio de trabalho. A abstração do valor de uso e do trabalho concreto permite que todos os produtos, ao se transformarem em mercadoria, sejam igualados e quantificados. Então, o valor é a objetivação do trabalho abstrato. Visto apenas como mero dispêndio de energia, o trabalho perde sua historicidade. Ao submetê-las a essa identificação, as coisas perdem os rastros de sua produção histórico-social; ora, se essa história se perde, podemos dizer que o capitalismo só funciona quando o próprio ser humano como produtor de mercadorias e criador de valor se

torna opaco e, nesse sentido, as coisas se apresentam como tendo vida própria. Por isso, insistem Adorno e Horkheimer (1985, p. 215), “Toda reificação é um esquecimento”.

No plano do conhecimento, colocar-se contra essa dinâmica social significa abordar o objeto de estudo em suas raízes sociais. Se cada objeto condensa nele a história de conflitos sociais, é importante historicizá-lo. Se for um local, temos que evidenciar aspectos históricos de sua constituição. Se for um período histórico, torna-se relevante trazer à baila os traços gerais desse momento. Se for linguagem ou obra artística ou artista, situar historicamente essas produções.

No projeto de pesquisa, a contextualização do objeto é uma elaboração inicial a ser ampliada na dissertação. Sob essa ótica, por mais que alguns estudos do Gepech possam ser historiográficos, a contextualização é relevante mesmo para aqueles que não se configuram dessa maneira.

Contudo, a contextualização do objeto de estudo precisa partir de sua configuração presente. A ideia é investigar como e porque o objeto chegou a tal configuração. No caso de P4, por exemplo, seria necessário apresentar o Mercado da Vila Rubim em sua configuração atual, exibindo seus usos e costumes, seus frequentadores, sua organização espacial e econômica atual para, na sequência, revisitar a sua história. Para tanto, pode-se recorrer a fotografias, mapas, documentos, livros, fontes de arquivo público, reportagens de jornal, visitas *in loco*, conversas com usuários e com comerciantes.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Como mencionado, as pesquisas do Gepech se localizam prioritariamente na linha de Formação de Professores do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Assim, as investigações sobre aspectos da cidade se revertem para um curso de formação de professores da Educação Básica e para um material educativo próprio para esse público-alvo.

Nesse item, os projetos precisam inicialmente sublinhar o referencial teórico quanto à formação de professores. A perspectiva prioritariamente adotada sinaliza que a formação se dá em movimento e como coletividade. Nossas principais referências tem sido tanto Saviani (1996), como as contribuições de Manoel Oriosvaldo de Moura (MOURA, 2000, 2004, 2010, 2017).

Em um segundo momento, o projeto deve evidenciar informações sobre o curso. Deve-se, então, detalhar o planejamento da formação tendo em vista as estratégias de curso adotadas pelo Gepech de acordo com o diagrama a seguir (Esquema 3):

Esquema 3. Estratégias para a Formação de Professores



Fonte: Gepech

Como se percebe, o curso de formação de professores envolve diferentes momentos. Ele se vale de encontros presenciais e atividades on-line sistematizadas em ambiente virtual de aprendizagem. As ações são diversas, mas articuladas. Os estudos teóricos decorrem da problematização da realidade cidadina sob a ótica do trabalho pedagógico. Em outros termos, a instrumentalização teórica aparece como uma necessidade posta pela detecção de questões do contexto social citadino que podem ser tematizadas pela instituição escolar, em especial nas matérias de ensino vinculadas ao campo das Humanidades. Os estudos teóricos envolvem tanto uma abordagem geral sobre o direito à cidade e a educação na cidade, como aprofundamentos sobre os objetos específicos de investigação do Gepech. Este último se dá eminentemente por meio do material educativo previamente esboçado pelos pesquisadores do Gepech.

Essa apropriação teórica é potencializada com as oficinas de Arte. O contato com manifestações artísticas e a sua fruição possuem uma dupla função: o choque e a reeducação sensível. A experiência de choque faz “acordar” a sensibilidade naturalizada diante da cidade que construímos e na qual vivemos. Nesse processo, novas formas de sentir o espaço social são mobilizadas e acionadas em um movimento de aprendizagem “reversa”, de reeducação dos sentidos.

Os estudos teórico-conceituais e a experimentação estético-artística ganham organicidade nas visitas mediadas, entendidas como viagens formativas, prática gnosiológica que articula diferentes faculdades e capacidades humanas, como apresentado neste livro na seção “Visitas (viagens formativas) a espaços educativos da cidade”.

Espera-se que do conjunto dessas ações o professor se sinta inspirado e preparado a planejar e construir projetos pedagógicos nas escolas vinculados à proposta de educação na cidade. Apesar de ser uma tarefa individual, os professores compartilham coletivamente como se apropriaram das provocações do curso e as transformaram (ou pretendem transformá-las) em ações didáticas junto aos alunos.

Por fim, contamos com diversas ações de avaliação no decorrer do curso e também ao seu término, para que os participantes apreciem não apenas a proposta de formação e as contribuições das atividades para o seu desenvolvimento profissional, mas os materiais educativos elaborados pelo Gepech.

Após evidenciar as informações do curso de formação, o pós-graduando necessita registrar, neste item do projeto de pesquisa, que tipo de material educativo pretende elaborar e compartilhar no curso de formação. Temos adotado como referência inicial as orientações de Kaplun (2002, 2003), conforme apontaremos em seção própria sobre a produção de materiais educativos.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Como se sabe, método tem a seguinte etimologia grega: *meta* significa por, através de; e *hodos*, caminho. Essa origem etimológica sugere que o método é o caminho para atingir um objetivo.

Quais os caminhos para se chegar aos objetivos propostos? Como se procederá a pesquisa? O método diz respeito ao como da pesquisa. Marx (1987, p. 17) chega a afirmar que o método científico é “[...] a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”.

De um modo amplo, o método inclui o caminho geral para se conhecer a realidade. Ele vincula-se organicamente ao quadro teórico (conceitos e categorias a serem utilizados) e também ao tipo de pesquisa, aos procedimentos e instrumentos de coleta de dados, às técnicas de tratamento dos dados.

As pesquisas do Gepech têm assumido um carácter teórico-empírico e tomam como base prioritária o materialismo histórico-dialético. Desse modo, categorias gerais do marxismo são sempre tomadas como referência, como a relação entre aparência e essência, totalidade e particularidade, a contradição, entre outros.

Nesse item do projeto de pesquisa, recupera-se o que foi dito anteriormente no referencial teórico relativo à pesquisa do objeto e à formação de professores. Em outros termos, retoma-se, de modo breve, as categorias gerais e específicas na investigação do objeto e a concepção de formação de professores adotada.

Em seguida, detalha-se o momento empírico relativo ao objeto: quais dados serão priorizados na pesquisa de campo? Quais instrumentos e procedimentos serão utilizados (entrevista, questionários, diários de campo, observação, visitas etc.)? A organização e tratamento dos dados também precisam ser sublinhados.

No que tange à pesquisa de campo referente à formação de professores, os instrumentos e técnicas também precisam ser apontados (registro de fotos, gravações, sistematização via plataforma Moodle, viagem formativa, entrevista, grupo focal etc.).

## **CRONOGRAMA E REFERÊNCIAS**

O objetivo do cronograma é dar visibilidade ao desenvolvimento da pesquisa. Ele envolve a distribuição de etapas e tarefas da pesquisa no tempo determinado para sua realização. Em geral, o detalhamento é feito por mês e envolve ações como: apresentação do projeto no Seminário de Humanidades (momento de apreciação do projeto), qualificação e defesa final; encaminhamento da pesquisa ao Conselho de Ética; coleta, tratamento e análise dos dados; elaboração do material educativo; planejamento, realização e análise do curso de formação de professores; entre outras.

As referências dizem respeito apenas às obras utilizadas no projeto.

## APONTAMENTOS FINAIS

Resta-nos algumas observações finais. Quase nunca amadurecemos nossas ideias e depois escrevemos. Na maior parte das vezes, amadurecemos o nosso pensar ao escrever. O hábito de leitura e escrita necessita ser exercitado em conjunto para superar lacunas que todos temos.

Por seu turno, escrever é sempre reescrever. Escrever, apagar, reescrever, alterar o projeto são ações constitutivas dos vários ensaios que fazemos até chegar à versão final do nosso plano de pesquisa. Em especial nas fases iniciais desse processo, o texto pode se voltar mais para aquilo que consideramos que devemos saber como pesquisadores. Isso é normal de ocorrer. Contudo, o texto ganha maturidade quando nos desprendemos dessa tendência primeira e nos voltamos para o melhor caminho para discutir as determinações do nosso objeto de estudo tendo em vista um leitor atento e interessado no assunto. Essa tarefa é árdua e complexa. Em decorrência disso, para além de encontros individuais entre orientador e orientando, o Gepech realiza encontros coletivos para o debate dos projetos individuais.

Como vimos neste capítulo, os resultados desses projetos individuais culminam na organização e execução cursos de formação de professores e embasam a elaboração de materiais educativos. Nesse sentido, o grupo de pesquisa observou que havia uma necessidade de sistematizar a elaboração e validação desses materiais educativos. Como analisá-los e avaliá-los de maneira dialógica e processual? O capítulo a seguir foi elaborado buscando responder a essa questão.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. *Instrumento: revista de estudos e pesquisa em educação, Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, p. 103-111, jan./jun. 2011.

BARROS, José D'Assunção. As hipóteses nas Ciências Humanas: considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses. *Sísifo: revista de ciências da educação, Lisboa*, n. 7, p. 151-162, set./dez. 2008.

BORNHEIM, Gerd. A. *Introdução ao filosofar*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

CHISTÉ, Priscila de Souza. *Entre o direito à literatura e o direito à cidade: mediações das "Cidades Invisíveis" para a formação do leitor responsivo*. São Carlos: Editora Pedro & João, 2021.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes 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, junio 2002 - Grupo de Trabajo: Comunicación y Educación*, 01-18, 2002.

KAPLÚN, G. Materiais educativos: experiência de aprendizado. *Revista Comunicação & Educação*, 271, 46-60, 2003.

MARX, Karl. *Prefácio à Crítica da Economia Política*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MOURA, M.O. de (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

MOURA, M.O. *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, M.O. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2000.

MOURA, M.O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L.L. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: \_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 17-30.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erro: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 47-62.



## **CAPÍTULO IV**

### **PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS**



O Gepech tem produzido e validado materiais educativos ao promover cursos que se relacionam com pesquisas do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Ifes. No Brasil, os mestrados profissionais possuem peculiaridades a despeito dos mestrados acadêmicos. A ênfase recai, em especial, na área de ensino, na melhoria das práticas docentes e na obrigatoriedade da criação de produtos educacionais.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o órgão que acompanha e avalia esses mestrados bem como as suas produções, criou uma série de critérios para avaliação dos produtos educacionais ao eleger alguns indicadores como: validação obrigatória, registro do produto, utilização nos sistemas de educação e acesso livre (CAPES, 2017). Nesse sentido, é preciso que o produto educacional seja utilizado em uma situação real ou de natureza experimental, mesmo que em pequena escala, e que privilegie a interação com o público alvo (cf. CÔCO, 2020; e LEITE, 2019).

Os produtos educacionais podem assumir diferentes formatos, como “[...] mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos” (CAPES, 2017, p. 14), dentre outras possibilidades. No Gepech, escolhemos com recorrência o formato material textual e o nomeamos como material educativo. Esses materiais são desenvolvidos pelos mestrandos em parceria com os seus orientadores.

Para facilitar a organização dessas produções, desenvolvemos uma série intitulada Educação na Cidade e Humanidades que é

numerada. Em 2020 o número fascículo publicado foi o de número 8. Como dissemos, esses materiais educativos virtuais (E-books) são direcionados a professores que atuam na rede pública de ensino. Este formato foi escolhido pela possibilidade de divulgação rápida e também pelo baixo custo, já que não requer impressão. O foco desses materiais é apresentar a cidade de modo crítico e pedagógico.

O processo de produção de materiais educativos desenvolvido pelo Gepech pode ser dividido em quatro grandes etapas: sistematização, validação, reelaboração das propostas e divulgação do material educativo. A primeira etapa privilegia a investigação do objeto de estudo, contemplando pesquisas empíricas e estudos teóricos e bibliográficos, voltados para a elaboração do conteúdo do material educativo, em sua versão preliminar. Para isso, realiza-se levantamento de fontes que discutem o objeto e oferecem novos elementos para a compreensão da temática. Além disso, dedica-se atenção quanto à forma, como o design do material educativo, o uso de cores e imagens, tamanho de letra, utilização de linguagem adequada ao público alvo, dentre outros elementos sinalizados por Kaplún (2002, 2003).

Já a segunda etapa refere-se à ação de formação de professores. Ela é essencial para verificar a viabilidade das propostas no contexto escolar e adesão/aceitação do público alvo. Envolve a organização dos cursos, ao abarcar diferentes estratégias para que os professores enunciem suas impressões, críticas, elogios, dúvidas e problematizações. Conta-se com variadas formas de registros desses dados, como gravações de áudio e vídeo, fotografias, registros escritos, enunciados orais e questionários. Assim, o pesquisador (aluno do mestrado) poderá recorrer a diferentes registros para conhecer a avaliação do público alvo e qualificar o processo de validação da proposta. Essa etapa compreende também a escuta sensível por parte do pesquisador, que observa, interage e valoriza os detalhes diante desse acervo de dados.

A terceira etapa envolve a reelaboração do conteúdo e da forma do produto a partir das sugestões dadas na etapa anterior, visando a publicação da última versão do material educativo. A quarta etapa, por fim, diz respeito à divulgação do material educativo em plataformas virtuais. Para tanto, essas produções são disponibilizados no site institucional do programa (<https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/index.php/producao-academica>), no portal

Educapes (<https://educapes.capes.gov.br>) e também no site do Gepech ([gepech.wordpress.com](http://gepech.wordpress.com)).

## **REFERENCIAL TEÓRICO PARA PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS**

De modo geral, consideramos que a produção de materiais educativos é um tema muito caro à Educação Popular (BRANDÃO, 1984) no contexto da América Latina. Visa, sobretudo, à conscientização das camadas populares acerca de um tema. Kaplún (2002, 2003), considera os materiais educativos como objetos facilitadores da experiência de aprendizado, cuja elaboração requer pesquisa temática (conhecer o tema com profundidade), pesquisa diagnóstica (conhecer o que autores conceituados dizem sobre o tema) e também saber como repassar isso (estimular as discussões e mudanças na prática pedagógica por meio da criação de situações de aprendizagem junto a alunos ou a partir do planejamento e execução de cursos de formação de professores). Kaplún (2002, 2003) propõe que essa produção seja orientada por três eixos temáticos:

- Eixo conceitual: integra a escolha das ideias centrais abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais geradores de experiências de aprendizado. Para tanto, conhecer os debates em torno do tema e a opinião de autores que estudam o assunto ajudam a compor o material educativo.

- Eixo pedagógico: é o articulador principal de um material educativo. Ele expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, quais pessoas estamos invitando e onde se encontram essas pessoas antes de iniciar o percurso. Refere-se a conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem, pensam, querem, imaginam e ignoram sobre o tema em questão e quais necessidades poderiam ser respondidas pelo material. Kaplún (2003) sugere um itinerário pedagógico que contemple as concepções dos sujeitos; o confronto dessas ideias para mostrar suas possíveis causas; introdução, de modo gradual e acessível, de conceitos utilizados por teóricos da área; e também atividades que permitam a aplicação e a apropriação desses conceitos. Por meio do itinerário pedagógico estabelecemos onde o destinatário está em relação ao eixo conceitual proposto com a intenção de construirmos uma nova percepção sobre o tema.

- Eixo comunicacional: diz respeito ao formato, a diagramação e a linguagem empregada no material educativo. Esse eixo propõe que, por meio de figura retórica ou poética, sejam criados modos concretos de relação com os destinatários para que eles se sintam estimulados a refletirem sobre o assunto e também provocados a produzirem novos conhecimentos a partir do que aprenderam.

Sobre a validação de materiais educativos, Kaplún (2003) aponta que uma possibilidade seria partir de práticas pedagógicas concretas, ou seja, analisar o material em condições reais e não em uma prova de laboratório em condições artificiais. Inspirado nas propostas de Kaplún, um grupo de pesquisadores argentinos elaborou uma cartilha intitulada *Producción de materiales de comunicación y educación popular* (Ruiz et al., 2014), para o curso de capacitação em comunicação popular realizado pela Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales, el Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad (CENOC) e a Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA).

O objetivo da cartilha foi oferecer ferramentas para a criação de materiais de forma participativa, respeitando os direitos humanos e a diversidade de gênero. No texto, o grupo se propõe a realizar uma reflexão crítica acerca do que são materiais de comunicação/educação a partir de uma perspectiva popular, vinculando-os a estratégias de transformação da realidade. Busca ainda, conhecer e experimentar diferentes meios, formatos, estilos e linguagens no processo de produção do material, abordando ao final, suas possibilidades de validação participativa. Parte de perguntas-chave para estimular reflexão crítica sobre o processo de produção de materiais educativos e indaga: O que é um material de comunicação/educação? Um material de comunicação/educação busca produzir ou transmitir um conhecimento? Como gerar um processo participativo para elaboração de materiais educativos? Como produzir um material que não reproduza estereótipos? Diante dessas questões, os autores sinalizam procedimentos a serem utilizados como resposta aos questionamentos apontados, dentre eles a validação participativa. Ruiz et al. (2014) consideram que a validação de materiais educativos pode ocorrer por meio de entrevistas individuais, coletivas ou grupos de discussão. Sugerem a organização de um guia de perguntas a partir de cinco componentes, originalmente desenvolvidos pela Academy for Educational Development (AED), a saber: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

- Atração: consiste em verificar se material chama a atenção do grupo destinatário. O que chama mais a atenção neste material? Por quê? O que menos gosta? Por quê? O que mudaria para melhorar o que não gostou?

- Compreensão: implica perguntar se os conteúdos do material são entendidos pelo grupo destinatário. Do que trata o material? Que mensagem passa? Existem palavras de difícil compreensão? Quais? Qual seria melhor? Existem partes mais difíceis do que outras? Há pouca, suficiente ou muita informação?

- Envolvimento: averigua se o destinatário reconhece o material como destinado a ele. Parece que esse material é destinado a pessoas como você? Por quê? Existe expressão que não é familiar? Qual?

- Aceitação: permite confirmar se o enfoque, conteúdos e linguagem foram aceitos. Há algo neste material que você considera irritante ou ofensivo? As imagens que aparecem sobre homens e mulheres são estereotipadas? A linguagem utilizada é discriminatória?

- Mudança da ação: busca comprovar se o material estimula uma mudança de olhar e atitude. A mensagem do material pede que faça algo? O quê? Você está disposto a realizar? Por quê? Recomendaria que alguma pessoa próxima de você realize essa mudança de olhar?

Além do conteúdo, o grupo considera que cada linguagem e formato de material educativo possuem especificidades. Assim, é importante validar o formato do material educativo por meio de reflexões sobre questões pertinentes a cada formato. No caso da validação de materiais educativos impressos, sob a forma de material textual, algumas perguntas podem ajudar no processo de validação: Você preferiria outro formato? Gostou das cores utilizadas? Você se identifica com as imagens? Existem elementos que desviam a atenção do leitor?

Em diálogo com a cartilha elaborada por Ruiz e seus colaboradores está o guia metodológico intitulado Guía metodológica y vídeo de validación de materiales IEC, produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 2003. O guia tem como finalidade apoiar a validação de materiais educativo-comunicacionais e informativos, constituindo-se como ferramenta metodológica que visa contribuir para a compreensão, a valorização e a prática da validação de materiais educativos. Esse guia explica que a validação consiste em comprovar, em um grupo representativo do público destinatário (com características do público que se pretende atingir com o material educativo) se o conteúdo e a forma do material

produzido estimulam a mudança de comportamento do público-alvo. Aponta que existem ao menos dois tipos de validação: validação técnica, referente à análise realizada por especialistas, que podem revisar, comentar e aprovar o conteúdo difundido no material educativo; e a validação com população, que consiste em comprovar, em um grupo representativo do público objetivo, se o conteúdo e a forma do material funcionam. O grupo representativo é um grupo de pessoas com características comuns, tais como idade, sexo, escolaridade, procedência, nível socioeconômico, estilo de vida, costumes etc.

O guia da Unicef (2003) sugere que as validações sejam realizadas por meio de entrevistas individuais ou grupos focais. As primeiras apresentam-se como conversas com pessoas cujas características sejam similares ao público-alvo do material elaborado. Utilizando perguntas abertas, tendo em vista os critérios de atração, compreensão, identificação, aceitação e indução à ação (chamados de componentes de eficácia) o entrevistador seleciona as informações que possam contribuir para a melhoria do material. Já o grupo focal consiste em uma conversa dirigida entre um moderador e um grupo representativo de, no máximo, doze pessoas. A partir de perguntas prévias, elaboradas considerando os componentes de eficácia, o moderador realiza a conversa repassando ao grupo confiança, respeito, entusiasmo, empatia e facilitando a exposição da opinião de todos.

Diante dos guias descritos e, por conseguinte, das perguntas formuladas, e com base nos autores e materiais citados, começamos a pensar em uma proposta de validação de materiais educativos produzidos nas pesquisas dos mestrados do Gepech. Percebemos que somente os guias elaborados pelo grupo de Ruiz (2014) e pela Unicef (2003), bem como as sugestões de Kaplún (2002, 2003) não seriam suficientes para abarcar as especificidades dos materiais educativos que estávamos elaborando. Por isso, retomamos os estudos de autores que almejavam uma formação crítica e criticavam a mercantilização da educação, principalmente a indústria de produção de materiais didáticos.

Munakata (2012) aponta que a maioria dos livros didáticos comercializados integra a indústria cultural, ou seja, o modo como se produz cultura na sociedade capitalista contemporânea. Alerta que o livro didático, na maioria dos casos, possui caráter fragmentário e parcelar, é veículo da ideologia burguesa e funciona como muleta para o professor formado precariamente. Informa que no Brasil, a relação

entre o Estado e o mercado de livros didáticos é mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Através desse Programa o governo, após promover prévia seleção dos livros, compra os que foram solicitados pelos professores e os distribui para todos os alunos das escolas públicas. As editoras buscam se adequar às exigências do governo postas em documentos orientadores do currículo nacional e contam com equipes de divulgadores que tentam sensibilizar os professores a escolherem os livros que representam. A crítica realizada por Munakata (2012) nos ajudou a pensar que a produção de materiais educativos nos mestrados profissionais de ensino estava indo de encontro às proposições mercadológicas dos livros didáticos brasileiros, pois não tinham fins comerciais e, caso fossem criados em parceria com outros professores, poderiam estimulá-los a criarem os seus próprios materiais pedagógicos, distanciando-se assim da visão do livro didático como muleta e como mercadoria. As discussões do autor também estimularam o grupo a pensar sobre outras questões relacionadas com a produção de materiais educativos: qual a ideologia que permeia o material educativo elaborado? Será que o material educativo sistematizado foi influenciado por políticas/orientações nacionais/internacionais hegemônicas? O conteúdo tratado no material educativo também é abordado em livros didáticos? Qual a diferença entre as abordagens?

Outro autor lido com o foco na produção e avaliação de materiais educativos, foi Freire (1989), sobretudo quando escreve sobre a experiência de alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe. Para a alfabetização desse público, Freire e sua equipe criaram os Cadernos de Cultura Popular que visavam à promoção da aprendizagem por meio de uma relação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura da realidade. Os cadernos eram divididos de modo a promover o avanço gradual dos educandos, iniciando pela fase da alfabetização e avançando até ao que chamaram de pós-alfabetização. Os textos disponibilizados nos cadernos possuíam linguagem desafiadora com temática ampla e variada, ligada ao contexto político, econômico e cultural de São Tomé e Príncipe. Além de ajudar os educandos a aprenderem a ler, o material educativo estimulava a participação efetiva do povo na reconstrução do país recém-liberto da opressão colonial. Algumas questões impulsionadas por esse estudo também foram importantes para pensarmos em como avaliar os materiais textuais: o material demanda uma participação crítica dos sujeitos? O

material possui intencionalidade política? O material possui relevância social? O material é desafiador? O material dialoga e promove reflexão sobre a realidade? O material dialoga com o conhecimento que o educando já possui? O material respeita a experiência dos educandos?

Diante do arcabouço teórico estudado, elencamos pressupostos essenciais para avaliação de materiais educativos. Para tal ação, criamos tabelas organizadas por eixos com descritores avaliativos variados, conforme explicitaremos, na seção a seguir, ao apresentarmos a pesquisa realizada por Vasconcellos (2016 apud LEITE, 2019).

## **PROCESSO DE CRIAÇÃO DE METODOLOGIA PARA AVALIAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS DO GEPECH**

A primeira pesquisa, relacionada ao Gepech, a utilizar essa proposta de validação foi “Ciências em quadros: as contribuições da arte sequencial para a educação científica no ensino de ciências”, realizada por Vasconcellos (2016 apud LEITE, 2019). Essa investigação objetivou contribuir para a educação científica do professor atuante no ensino fundamental, por meio de formação docente, tendo como base os princípios do Movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), e histórias em quadrinhos de conteúdos científicos. Para alcançar esse objetivo principal, Vasconcellos (2016 apud LEITE 2019), entre outras ações, elaborou e validou junto com professores um material educativo.

O material educativo foi organizado em cinco capítulos que discorriam sobre conteúdos teóricos e práticos. As atividades apresentadas nesse texto eram destinadas ao professor, para depois, caso fosse de seu interesse, serem adaptadas e utilizadas em sua prática docente.

Para a validação do material educativo produzido foi planejado e executado um curso professores da rede municipal de ensino do município de Vitória, Espírito Santo, desenvolvido entre os meses de junho e agosto de 2016, organizado em quatro encontros presenciais ministrados por Vasconcellos. Ao todo participaram do curso 31 professores, divididos em duas turmas, nas quais foram ministrados

os mesmos conteúdos, com variações nas discussões e respostas dos professores participantes.

Os encontros foram divididos em dois momentos: no primeiro, a mestrandia discorreu sobre a abordagem teórica do capítulo em análise e, no segundo momento, os participantes realizaram a avaliação dessa parte do texto, elaborando sugestões de modificações nos capítulos. Nessa etapa, Vasconcellos (2016 apud LEITE, 2019) recorreu a estratégias diversas como dinâmicas, análises de histórias em quadrinhos, exibição de vídeos e debates reflexivos. Todos os recursos usados na exposição teórica (vídeos, textos, apresentações de slides, poemas etc.) eram publicados na página virtual do curso com acesso livre aos professores cadastrados na formação. Outras atividades também foram disponibilizadas na página virtual como modo de os professores continuarem a discutir os assuntos abordados no curso em tempos/espacos diferentes dos que vivenciavam nos encontros presenciais, tais como fóruns, avaliações individuais do material educativo, atividades reflexivas, relatórios e relatos de experiência.

Nos momentos de avaliação do material educativo, a mestrandia entregou aos professores um instrumento avaliativo impresso, dividido em quadros. Cada um deles correspondia a um eixo composto por descritores que poderiam ser avaliados como atendidos, não atendidos ou atendidos parcialmente, conforme definição de cada participante. Os professores, reunidos em grupos, discutiam cada eixo/descriptores e quando julgavam necessário sugeriam mudanças no material educativo. Os eixos foram pensados para abarcar tanto reflexões sobre a estética e organização do material educativo, quanto sobre os conteúdos e propostas de cada capítulo, mostrando a indissociabilidade entre forma (elementos da linguagem, como balões, legendas, onomatopeias etc.) e conteúdo (o assunto apresentado pelo artista). Nesse sentido, dividimos o instrumento avaliativo nos seguintes eixos e respectivos descritores sob a forma de perguntas:

(A) Estética e organização do material educativo - refere-se tanto à forma do material, as cores usadas, os tipos e tamanho das letras, o espaçamento, a composição de cada página, a inovação e criatividade na diagramação da capa e também de cada parte do texto, nas imagens utilizadas e na parte pré-textual. Esse eixo diz respeito à organização geral das seções e/ou capítulos. Alguns descritores contidos na pesquisa de Vasconcellos (2016) foram: O material educativo

promove o diálogo entre o texto verbal e o visual? Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão? O embasamento teórico do material está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor? Tem cuidado com a escrita do texto respeitando a diversidade?

(B) Capítulos do material educativo – refere-se à análise de cada uma das seções do texto, a começar pela introdução e/ou apresentação do material educativo. A ideia era analisar de forma detalhada os capítulos para que as contribuições dos avaliadores pudessem de fato colaborar com a melhoria do material educativo. Não tínhamos a intenção de realizar uma análise geral, mas sim uma análise minuciosa, aprofundada e detalhada. Alguns descritores contidos na pesquisa de Vasconcellos (2016 apud LEITE, 2019) relacionados a esse eixo foram: Apresenta capítulos interligados e coerentes? Explicita na Apresentação do Material Educativo a origem, os objetivos e o público-alvo do material educativo? A introdução explica o referencial teórico a ser utilizado, a concepção que embasa o material educativo e os capítulos que o compõem? O capítulo I sobre a história das histórias em quadrinhos expõe a importância de se compreender os elementos da linguagem dos quadrinhos para que a educação científica ocorra mediada por essa linguagem? Outras perguntas foram realizadas a partir dos demais capítulos do material educativo.

(C) Estilo de escrita apresentado no material educativo - relaciona-se com o tipo de escrita escolhida para dialogar com o leitor. Como apontou Kaplún (2002, 2003), o eixo comunicacional, tangenciado pelos eixos conceituais e pedagógicos, diz respeito ao modo como iremos apresentar o conteúdo elencado. É possível escolher uma figura retórica ou um personagem para mediar as discussões, contudo, na pesquisa de Vasconcellos (2016) optamos por utilizar uma linguagem que mesclasse a linguagem acadêmica à coloquial, pois estávamos dialogando com professores e não queríamos tornar o texto do material educativo uma cópia da dissertação, nem de deixá-lo estritamente coloquial. Na tentativa de avaliar se este objetivo foi alcançado criamos alguns descritores, tais como: O material educativo apresenta conceitos e argumentos claros? Apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender? Está evidenciado em todo o material educativo as relações entre forma e conteúdo nos quadrinhos? O material educativo colabora com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade?

(D) Conteúdo apresentado no material educativo – diz respeito ao modo como o conteúdo é apresentado ao leitor, referindo-se também à forma como o assunto foi abordado. Nesse sentido, os descritores elencados foram: O conteúdo abordado no material educativo pode ser adaptado para ser utilizado no ensino fundamental? A forma de apresentar os referenciais teóricos utilizados é clara e de fácil entendimento? O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas na mesma proporção com que é didático?

(E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo – esse eixo relaciona-se à avaliação das atividades propostas no material educativo. Como o texto visava contribuir com as discussões sobre educação científica por meio dos quadrinhos, sistematizamos atividades que buscavam estimular reflexões sobre os assuntos abordados e colocavam em destaque as relações forma e conteúdo dos quadrinhos. Como modo de avaliar esse ponto, elencamos os seguintes descritores, entre outros: As atividades propostas contribuirão para a educação científica dos leitores? Estão evidenciadas nas questões as relações entre forma e conteúdo nos quadrinhos? As atividades utilizam diferentes linguagens, contemplando a diversidade linguística (figuras, infográficos, textos científicos, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, charges, cartuns etc.)? Podem ser adaptadas para serem utilizadas por alunos do ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos?

(F) Críticidade apresentada no material educativo – esse eixo refere-se ao potencial crítico e contra-hegemônico do material. Além disso, relaciona-se com a capacidade que o material educativo teria de promover uma mudança de pensamento e de atitude perante o tema abordado. Como descritores capazes de avaliar esse eixo elencamos: O material educativo contempla atividades em que as atitudes e o posicionamento político e social são trabalhados? Propõe reflexão sobre a realidade do leitor, levando-o a questionar o modelo de sociedade vigente? Colabora com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade? Reforça a ideologia dominante da sociedade atual?

Diante das avaliações dos professores participantes do curso, que contemplaram, além do preenchimento das fichas avaliativas, explicações escritas e orais sobre o que consideraram relevante ser modificado, Vasconcellos (2016 apud LEITE 2019) sistematizou uma nova versão do material educativo, a partir dos ajustes sugeridos, reforçando a atuação dos educadores como participantes no processo de

pesquisa. A pesquisadora considerou que a análise completa do material educativo, por meio do instrumento avaliativo e dos debates realizados na formação de professores, indica que o material textual apresentava potencial para promover a educação científica, atendendo assim aos objetivos propostos pela pesquisa. Inferiu que o material educativo permitia ao professor elaborar uma nova compreensão sobre o assunto, podendo reverberar em seus modos de atuar, tanto como docente, quanto como indivíduo inserido no campo social.

Conforme Leite (2019), os resultados da pesquisa de Vasconcellos (2016) impulsionaram o Gepech a utilizar essa proposta de validação em outras pesquisas, sugerindo-a também nas de outros orientandos, constituindo-se, a cada utilização, como um desafio que demandava adaptações frequentes na sistematização dos descritores, conforme podemos observar na seção que segue.

## **PROCESSOS DE VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS DO GEPECH**

Consideramos que produção do Gepech deve ser compreendida como um recorte de uma produção mais ampla, ou seja, inserida no conjunto dos produtos educacionais publicados pelo curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. A produção desse curso registra 35 ocorrências no sítio virtual Educapes. Essa base de dados consiste em um repositório digital, de natureza governamental, que foi criado para reunir todas as produções técnicas de cursos de mestrado profissional do Brasil e, conseqüentemente, divulgá-las em âmbito nacional e internacional. A consulta realizada com o descritor “mestrado em ensino de humanidades do Ifes” mostrou que até fevereiro de 2020 existem 18 produtos educacionais relacionados à linha de pesquisa “Práticas Educativas” e 12 produtos relativos à linha de pesquisa “Formação de Professores”, no formato E-book. Em termos de ano de publicação, 05 materiais educativos foram publicados em 2017, 13 no ano de 2018 e 17 no ano de 2019. Os dados ainda identificam que um dos produtos educacionais assumiu formato que se aproxima do gênero documentário e as demais produções (quatro) não estavam disponibilizadas no sítio virtual.

No recorte que apresentamos neste capítulo privilegiaremos análises de cinco produções vinculadas ao Gepech e desenvolvidas no eixo dos estudos da linha Formação de Professores, publicadas em

2018, no referido repositório. Esses cinco materiais educativos abordaram diferentes temáticas relacionadas à Educação na Cidade, mais especificamente sobre a cidade de Vitória/ES (fundada em 1551). A escolha por essa cidade pode ser explicada por, ao menos, duas razões. A primeira porque trata-se de uma cidade que carrega em sua gênese a história dos primeiros núcleos de ocupação do Estado do Espírito Santo - Brasil. Em sua grafia urbana, inscrevem-se marcas dos conflitos e do trabalho de diferentes grupos sociais, como indígenas, colonizadores portugueses, jesuítas, africanos e imigrantes europeus. A segunda porque os autores dos materiais educativos atuavam como profissionais nessa cidade e, assim, tinham maior facilidade para dialogar com os professores dessa região. Para fazer uma caracterização geral das produções do Gepech que serão analisadas, sistematizamos os dados do Quadro 6.

A partir desses dados, notamos que todos os materiais educativos realizaram cursos de extensão para subsidiar o processo de validação, além de envolverem significativo número de professores nessa avaliação. Nota-se também recorrência no número de horas de atividades desenvolvidas nos cursos, excetuando-se apenas o curso 3. Todos os materiais apresentam visão crítica da cidade, referencial teórico de base marxiana e não possuem finalidade restrita de expor práticas pedagógicas possíveis, mas buscam apresentar a cidade de modo crítico, ao oferecer subsídios para que cada professor elabore suas próprias propostas pedagógicas. Nesse sentido, não consistem em manuais ou cartilhas, mas sim em uma possibilidade de trabalho com as temáticas propostas, que pode e deve ser ressignificada pelos professores em sua prática docente, tendo em vista seus diferentes projetos pedagógicos. Outro ponto em comum refere-se à apresentação de roteiros de visita temática.

Quadro 6. Dados dos materiais educativos do Gepech

<b>Identificação do material educativo</b>	<b>Dados de registro</b>	<b>Objetivo do material educativo</b>
Material educativo 1 (ME1)	Autores: Pinto e Chisté (2018) Título: Educação na cidade: o processo de modernização de Vitória em debate.	Gerar reflexão sobre o processo de modernização da cidade e estimular o debate sobre os impactos das intervenções ocorridas na cidade de Vitória – Espírito Santo, ao longo dos séculos.

Material educativo 2 (ME2)	Autores: Pinheiro e Chisté (2018) Título: O parque Moscoso como espaço-memória da cidade de Vitória.	Apresentar o Parque Moscoso, parque urbano mais antigo da cidade de Vitória, inaugurado em 1912, estabelecendo uma interface entre educação, memória e cidade.
Material educativo 3 (ME3)	Autores: Frois e Della Fonte (2018) Título: O entorno da Vale S.A. na perspectiva do direito à cidade: da miopia verde à catarse do pó preto.	Problematizar e criticar as dinâmicas ambientais entre a empresa Vale S.A. (mineradora multinacional) e o seu entorno para inspirar possibilidades educativas questionadoras.
Processo de validação ME1+ME2+ME3	Curso de extensão de formação continuada (curso 1) – Carga horária: 60 horas Participantes: 24 professores de ensino fundamental e médio atuantes na rede pública de ensino da área de Humanidades.	
Material educativo 4 (ME4)	Autores: Fraga, Côco e Chisté (2018) Título: Educação na cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural	Colaborar com as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, considerando o patrimônio cultural existente no bairro Ilha de Monte Belo, espaço da cidade onde a escola se localiza.
Processo de validação ME4	Curso de extensão de formação continuada (curso 2) – Carga horária: 60 horas Participantes: 5 professoras da educação infantil de uma unidade de ensino de Vitória-ES e uma bolsista da área de Letras.	
Material educativo 5 (ME5)	Autores: Morais e Côco (2018) Título: Educação na cidade: diálogos possíveis para explorar a temática afro-brasileira	Fomentar discussões sobre o potencial de espaços da cidade que contemplam a vivência identitária do negro, no Centro de Vitória, ES.
Processo de validação ME5	Encontro de formação continuada (curso 3) – Carga horária: 8 horas Participantes: 25 professores e profissionais da escola de Educação de Jovens e Adultos.	

Fonte: Gepech

Os materiais educativos elaborados no Mestrado em Ensino de Humanidades com ênfase no processo de validação das produções do Gepech (Quadro 2). A autora analisa os instrumentos utilizados (Formulários), a partir dos eixos: (1) Estética e organização do

material educativo; (2) Capítulos do material educativo; (3) Estilo de escrita apresentado no material educativo; (4) Propostas didáticas apresentadas no material educativo; (5) Criticidade apresentada no material educativo (VASCONCELLOS, 2016 apud LEITE, 2020). Por meio dessa análise, observamos que cada pesquisador adaptou os eixos e sistematizou novos descritores que atendessem às particularidades de cada material educativo elaborado. Cabe ressaltar que os cinco materiais educativos apresentados no Quadro 2 foram avaliados em cursos para professores da educação básica.

Na Figura 1, tem-se um exemplo de como uma das pesquisas (ME3) organizou o eixo 1, “Estética e organização do Material Educativo. Realçamos que os números que aparecem nos campos “atende”, “atende parcialmente” e “não atende” dizem respeito ao número de professores que selecionaram essas opções (Figuras 1, 2, 3 e 4). Existem seis questões, na Figura 1, que orientam o professor a formular sua avaliação sobre o material educativo em uma perspectiva geral. Os critérios “atende”, “atende parcialmente” e “não atende” visam traduzir a compreensão do grupo participante da avaliação, de forma objetiva. Côco (2019) ressalta que os instrumentos avaliativos utilizados nas diferentes pesquisas não são idênticos, sofrem ajustes e adequações, conforme a natureza e especificidade da proposta a ser analisada. Tal fato pode ser percebido no conteúdo da Figura 2 na qual se observa que as questões A6 e A7 são distintas em relação à Figura 1.

Figura 1. Extrato do instrumento avaliativo sobre Estética e organização do ME1

PARTE A - ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO	Nº	Pergunta	Atende	Atende Parc.	Não atende
	A1	Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.	18	1	0
	A2	Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.	18	1	0
	A3	Promove uma leitura dinâmica com informações técnicas na mesma proporção com que é didático.	18	1	0
	A4	O embasamento teórico do material está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor.	18	1	0
	A5	Tem cuidado com a escrita do texto respeitando a diversidade.	18	1	0
	A6	O tipo de fonte e o seu tamanho da letra foram adequados para a boa leitura do material.	17	2	0

Fonte: Pinto e Chisté (2018, p. 178).

Figura 2. Extrato do instrumento avaliativo sobre Estética e organização do ME2

<b>A - ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO</b>	<b>A</b>	<b>AP</b>	<b>NA</b>
A1 - Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.	17	0	0
A2 - Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.	17	0	0
A3 - Promove uma leitura dinâmica com informações técnicas na mesma proporção com que é didático.	15	2	0
A4 - O embasamento teórico do material está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor.	17	0	0
A5 - A fonte e o tamanho da letra foram adequados para a boa leitura do material.	15	2	0
A6 - As cores utilizadas (versão digital) foram agradáveis para a leitura do material.	17	0	0
A7 - A forma como foram utilizadas as imagens possibilitou a compreensão do texto.	17	0	0

Fonte: Pinheiro e Chisté (2018, p. 283).

A flexibilidade do instrumento nas diferentes pesquisas fica ainda mais visível no eixo 2 relativo à “Análise dos capítulos do material educativo”. Como cada material é único, esse eixo precisa ser pensado a partir dessa singularidade. Portanto, apesar do processo avaliativo dos materiais educativos contemplar eixos comuns de análise em todos os instrumentos, as especificidades de cada produção exigem a elaboração criativa e propositiva dos itens, fato que revela e marca a identidade do trabalho dos pesquisadores envolvidos. Desse modo, Côco (2020) ressalta que no Gepech não defendemos como válida a formulação de um instrumento único, genérico, padrão para avaliar todas as propostas. Apostamos na avaliação por eixos que podem ser explorados conforme as necessidades de cada objeto.

No eixo 3, “Estilo de escrita apresentado no material educativo”, cada pesquisa estruturou os itens de avaliação pressupondo que a abordagem crítica de um conteúdo necessita de modos igualmente críticos e cuidadosos de exposição desse conteúdo. A Figura 3 exemplifica possíveis itens de avaliação desse eixo:

Figura 3. Extrato de instrumento de avaliação sobre o eixo da escrita do ME1

PARTE C – ESTILO DE ESCRITA APRESENTADO NO MATERIAL EDUCATIVO	Nº	Pergunta	Atende	Atende Parc.	Não atende
	C1	Apresenta escrita, conceitos e argumentos claros.	18	1	0
	C2	Explica os termos técnicos e expressões científicas.	16	3	0
	C3	Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado.	18	1	0
	C4	O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor.	17	2	0
	C5	Tem cuidado com a escrita do texto respeitando a diversidade.	18	1	0
	C6	As epígrafes utilizadas no início de cada capítulo foram interessantes para inspirar a leitura dos mesmos.	17	2	0

Fonte: Pinto e Chisté (2018, p. 179).

Côco (2020) observa que o eixo 4, “Propostas didáticas apresentadas no material educativo”, também sofreu adequações quando utilizado nas pesquisas do Gepech, pois os materiais educativos em análise não apresentavam atividades destinadas diretamente aos alunos. Assim, conforme Figura 4, o eixo 4 passou a ser intitulado “Conteúdo apresentado no Material Educativo”, e seus descritores remeteram a possíveis adequações do conteúdo do material educativo para ser trabalhado com os alunos da educação básica, conforme podemos observar nos descritores D3, D4 e D5 da Figura 4.

Figura 4. Extrato de instrumento avaliativo sobre conteúdo e criticidade do EM1

PARTE D – CONTEÚDO APRESENTADO NO MATERIAL EDUCATIVO	Nº	Pergunta	Atende	Atende Parc.	Não atende
	D1	O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas na mesma proporção com o que é didático.	16	3	0
	D2	Pode ser usado em processos de formação de professores.	19	0	0
	D3	O conteúdo pode ser adaptado para o Ensino Fundamental.	16	3	0
	D4	O conteúdo pode ser adaptado para o Ensino Médio.	19	0	0
	D5	O conteúdo pode ser adaptado para a Educação de Jovens e Adultos.	19	0	0

Fonte: Pinto e Chisté (2018, p. 179).

Quanto ao eixo 5, “Criticidade apresentada no material educativo”, todas as pesquisas se valeram de descritores que avaliavam o caráter provocativo do material educativo, sua fundamentação teórica, sua abordagem histórica, política e social, seu estímulo a superar crenças comuns ou hegemônicas.

Os instrumentos utilizados no processo de validação possuíam espaços para que o professor fizesse registros complementares e enunciasse outros elementos não abordados nos itens do instrumento. A análise dos dados dessa parte do instrumento assumiu os pressupostos da abordagem dialógica (BAKHTIN, 2003), na qual os enunciados materializados na forma de textos elaborados pelos participantes ocuparam um lugar de destaque no processo de avaliação e validação.

Conforme Bakhtin (2003, p. 307), “[...] o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”. Desse modo, o texto constitui-se como uma fonte dados específicos e singulares que pode explicitar as impressões e críticas dos professores. A partir dessa ideia, o conjunto dos enunciados proferidos pelos docentes foram lidos e analisados pelo pesquisador, o qual buscou apreender recorrências de termos que produziram sentidos positivos e/ou críticos sobre o material educativo e que indicaram possibilidades de sua reconfiguração.

Assim, na questão aberta do instrumento, buscou-se apreender enunciados subjetivos e singulares não contemplados nas questões objetivas. Nessa parte, o instrumento instaurou uma abertura para que a voz do participante ultrapassasse as respostas fechadas em três alternativas e pudesse ser ouvida pelos pesquisadores.

Os dados qualitativos tiveram uma relação, ao mesmo tempo, complementar e tensa em relação aos dados quantitativos. Por um lado, confirmaram o que a seção avaliativa de traço quantitativo mapeara, por outro, transcenderam os resultados quantitativos, inclusive, como se verá, extrapolando a avaliação do material propriamente dito. Foram várias as tendências de enunciados. A primeira delas é que, em sua grande maioria, os cursistas não sugeriram nenhuma alteração no material educativo, visto que ficaram satisfeitos com ele. Mesmo assim, quiseram registrar seus elogios e seu contentamento. Esse fato poderia ser visto como dispensável, pois essa satisfação já ficara clara nos dados quantitativos. No entanto, a insistência em registrar suas impressões positivas e elogiosas parece indicar tanto a necessidade de reforçar as respostas quantificáveis, como a insuficiência dessas quantificações. Enunciados relativos ao ME3 como “Superou as expectativas de conhecimento” (F.R.G.), “Excelente material” (J.A.P.), “[...] achei o material rico e pertinente e as discussões muito presentes na

sociedade atual” (J.H.F.S.), “achei maravilhoso”, extrapolam o sentido de uma simples resposta como “atende” (D.P.S.).

Para além dos elogios, os professores sentiram necessidade de expressar mudanças pessoais que experimentaram no curso. Em relação ao ME2, um participante afirmou ter experimentado “Uma nova percepção da cidade de Vitória, principalmente através da arte e dos relatos de experiência” (L.R), enquanto outro mencionou que, com o curso e o material, houve “A possibilidade de ampliação do nosso olhar para uma cidade educativa” (M.D.S.).

A partir do nível de escolarização com o qual trabalhavam, os professores também avaliaram, de modo mais detalhado, as potencialidades e os limites de uso do material junto a alunos. No que concerne ao ME1, encontramos os seguintes comentários: “O Material possui uma escrita clara e didática que pode ser usado principalmente no Ensino Médio. É uma análise detalhada do processo de modernização e verticalização da cidade” (R.C.); “Considero o material eficiente e completo, necessitando apenas de adequações didáticas para o Ensino fundamental” (J.N.).

Em relação ao ME3, uma cursista registrou: “Não [tenho sugestões], achei maravilhoso. Inclusive já estou utilizando” (F.R.G). Outra ainda vislumbrou uma nova dinâmica a ser feita com os alunos que não ocorreu na formação de professores, mas que poderia ajudar a avaliar as mudanças perceptivas acerca da cidade: “[...] fazer um prévio questionário com os alunos dos seus conhecimentos sobre a cidade, e um outro, posterior às visitas. E observar a mudança na percepção da cidade, de modo geral” (J.H.S.F.).

Observamos a inspiração que o material oferecia para se problematizar outras cidades além de Vitória, como nas seguintes falas: “Irei propor com meus colegas da EJA uma proposta a partir do seu trabalho, mas com olhar voltado para [a cidade de] Vila Velha” (M.D.S.); “Achei completo. Me fez refletir e quero continuar refletindo a partir do meu município” (D.P.S.).

Apreciar o material tendo em vista o encontro direto com os alunos é dizer algo que escapa do contexto escrito do curso. O material educativo não teve como público alvo os alunos. No entanto, os professores cursistas indicam que ele pode ou já está ganhando vida no processo direto de ensino-aprendizagem. O material educativo pode ser lido por outros sujeitos ou ganhar adaptações a partir de uma nova cidade.

Apesar de poucas, as sugestões dos participantes foram ouvidas com atenção pelos pesquisadores. Por exemplo, propôs-se a alteração no tamanho da fonte utilizada no ME1 e no ME3. Um dos leitores observou que a fonte pequena dificulta a leitura. Essa observação é relevante, pois tal formatação pode prejudicar o interesse do leitor pelo texto.

Em relação ao ME1, um cursista sugeriu: “Fazer um folheto mais resumido para melhor compreensão dos alunos e não tornar a leitura um tanto quanto cansativa”. Apesar de o material educativo não ter sido elaborado para ser utilizado junto aos alunos, esse comentário foi levado em consideração. As autoras ampliaram as notas explicativas e fizeram modificações que melhorassem a leitura e a compreensão. Frois e Della Fonte (2018) também optaram por introduzir um glossário para facilitar a compreensão de alguns conceitos e termos.

Houve comentários que remeteram à dinâmica do curso. Longe de serem descartados, eles foram escutados. Uma leitora recomenda, quanto ao ME3, fazer a visita mediada antes da produção artística. À primeira vista, nada impede a implementação dessa alteração, por mais que, na logística do curso, fosse relevante ir para a visita mediada já com algum aparato teórico (inclusive o artístico) que contribuísse para superar a aparência de alguns fenômenos que seriam encontrados no percurso.

Também apareceram, nos enunciados dos professores, novas problematizações. Por exemplo, uma cursista indaga: “Como pressionar as entidades públicas para cobrar uma postura mais correta da empresa [poluidora]? (J.S.E.). A partir desse comentário, Frois e Della Fonte (2018) perceberam que o material não contava com indicativos de canais de denúncias contra a poluição e crimes ambientais. Apesar de terem direcionado algumas leituras e apontado a página social da Associação dos Amigos da Praia de Camburi, faltavam maiores informações sobre os órgãos ambientais e canais de manifestação. Com base nessa indicação, eles inseriram no material alguns desses canais de denúncia e de mobilização socioambiental.

Os exemplos de enunciados destacados na questão aberta do instrumento de avaliação do material educativo revelam que houve, no próprio instrumento, o prolongamento do diálogo entre pesquisadores e cursistas não apenas sobre os E-books, mas sobre o curso como um todo, sobre mudanças pessoais e sobre projetos de trabalho de educação na cidade na escola. É a partir dessa relação dialógica produtiva (BAKHTIN, 2003) que os professores

participantes das pesquisas puderam oferecer suas contrapalavras e fomentar a produção de novos textos.

Por essa razão, a avaliação que ocorre em um tempo presente pode comportar possibilidades de se pensar a utilização da proposta em outros contextos, com outros públicos e em outros momentos. Nessa perspectiva, embora o material apresentasse um acabamento provisório no momento da avaliação, ao mesmo tempo sugeria um inacabamento, pois abria para outras possibilidades de interlocução. Esse modo de avaliação coloca o sujeito para pensar sobre o passado, presente e futuro.

Entendemos que os instrumentos utilizados em pesquisas do Gepech, mesmo com suas especificidades temáticas, buscam alcançar esse movimento dinâmico de tempos. A avaliação, desse modo, coloca os sujeitos participantes em atividade criativa, pois estimula a potência dos sujeitos em reelaborar, revigorar e ou realimentar as expectativas. Além disso, sinaliza uma responsabilidade coletiva. Tal fato reforçou ainda mais o caráter colaborativo que envolve a construção do curso e a validação dos materiais educativos.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DOS MATERIAIS EDUCATIVOS DO GEPECH**

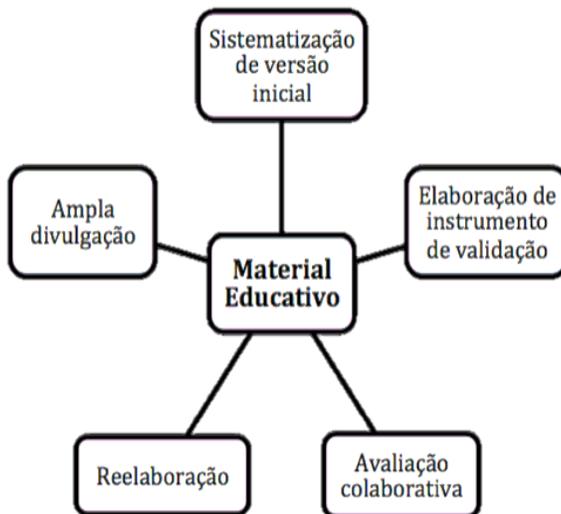
Por mais que se inspire em experiências anteriores do âmbito da Educação Popular (Brandão, 1984), os processos de sistematização e validação de materiais educativos construídos pelo Gepech em suas investigações sobre as relações entre educação e cidade são embrionários e ainda sujeitos a aprofundamentos. Porém, em seu pouco tempo de existência, o grupo já reconhece que elaborar materiais educativos sob uma perspectiva crítica envolve um movimento duplo e articulado. Por um lado, implica abandonar o ideário tecnicista segundo o qual especialistas elaboram materiais para os professores aplicarem. Por outro, demanda estabelecer ações coletivas nas quais, mesmo com responsabilidades diferenciadas, os sujeitos instituem o diálogo, isto é, a interação, o reconhecimento intersubjetivo, espaço/tempo de fala/escuta, e de compromisso com a formação de todos os envolvidos.

Essa ampla base crítica precisa ganhar materialidade no material educativo produzido. Entendemos, contudo, que o material é um produto decorrente de uma ação. Portanto, o tom problematizador e

crítico precisa estar igualmente presente no resultado (nos E-books) e em seu processo de elaboração como um todo. Isso requer que a criticidade não esteja apenas no conteúdo que os materiais abordam, mas também no modo de produção desse material, ou seja, em todas as suas dimensões, como alerta Kaplún (2002, 2003). Sob essa lógica, torna-se indispensável compartilhar o material em situação concreta junto a professores, momento que não consiste em mera apresentação do material, mas parte constitutiva de sua elaboração.

Por certo, os instrumentos de avaliação desses materiais estão sujeitos a reformulações de modo a fomentar cada vez mais diálogos. Mas, esse esforço específico só ganha sentido quando as propostas de pesquisas que integram, entre outras ações, a elaboração de materiais educativos e a formação de professores, incorporarem uma abordagem ampla e crítica. Diante desses resultados, reconhecemos que o processo de criação e avaliação de materiais educativo compõe ao menos três etapas: (1) Elaboração da versão preliminar, (2) Validação, via instrumento composto por eixos de análise e descritores, realizada em colaboração com grupo representativo do público alvo, (3) Reformulação do material educativo a partir das contribuições do grupo representativo, (4) Ampla divulgação do material educativo. De modo geral, apresentamos no esquema 4, síntese de elementos desse processo.

Esquema 4. Esquema do processo de produção e avaliação de materiais educativos.



Fonte: Gepech.

Após esse panorama geral sobre os materiais educativos produzidos e a apresentação do processo de validação dos materiais educativos, complementaremos esses aspectos apresentando, a seguir, as pesquisas de Iniciação Científica vinculadas ao Gepech, abordando, assim, a relação desses projetos com a temática fundamental do grupo de pesquisa: Cidade e Educação.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação Popular*. Editora Brasiliense, 1984.
- CAPES. *Relatório de avaliação da área de ensino*. Brasil. 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552906>. Acedido em: 9 janeiro 2020.
- CÔCO, D. Procedimentos metodológicos para avaliação de produtos educacionais: contribuições para um mestrado profissional da área de ensino de humanidades. *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*. In: SÁ, S.O; FREITAS, F.; CASTRO, P.A.; COSTA, A.P. Lisboa: Ludomedia, 2020.
- CÔCO, D. Revisão de literatura na área de ensino de Humanidades. *Atas Investigação Qualitativa em Educação*, 1, p. 437-447, 2019. Disponível: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2116/2047>.
- FRAGA, D. L.; CÔCO, D.; CHISTÉ, P. de S. *Educação na cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural*. Vitória, ES. Produto Educacional. Instituto Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível, em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552884>.
- FREIRE, P. O povo diz a sua palavra a sua alfabetização em São Tomé e Príncipe. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Editora Autores Associados: São Paulo, 1989.
- FROIS, I. D. O.; DELLA FONTE, S. S. *O entorno da Vale S.A. na perspectiva do direito à cidade: da miopia verde à catarse do pó preto*. Vitória, ES. Dissertação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018.
- KAPLÚN, G. *Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes 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, junio 2002 - Grupo de Trabajo: Comunicación y Educación, p. 01-18, 2002.

KAPLÚN, G. *Materiais educativos: experiência de aprendizado*. Revista Comunicação & Educação, 271, p. 46-60, 2003.

LEITE, P. S. C. *Proposta de validação colectiva de materiais educativos em mestrados profissionais da área de ensino*. Revista de Educación Campo Abierto, 38(2), p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516>. Acedido em: 9 janeiro 2020. Doi: 10.17398/0213-9529.38.2.185.

MORAIS, E. R. V.; CÔCO, D. *Educação na cidade: diálogos possíveis para explorar a temática afro-brasileira*. Vitória, ES. Produto Educacional. Instituto Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552963>.

MUNAKATA, K. *O livro didático como mercadoria*. Revista Proposições, 23, 3 (69), p. 51-66., 2012.

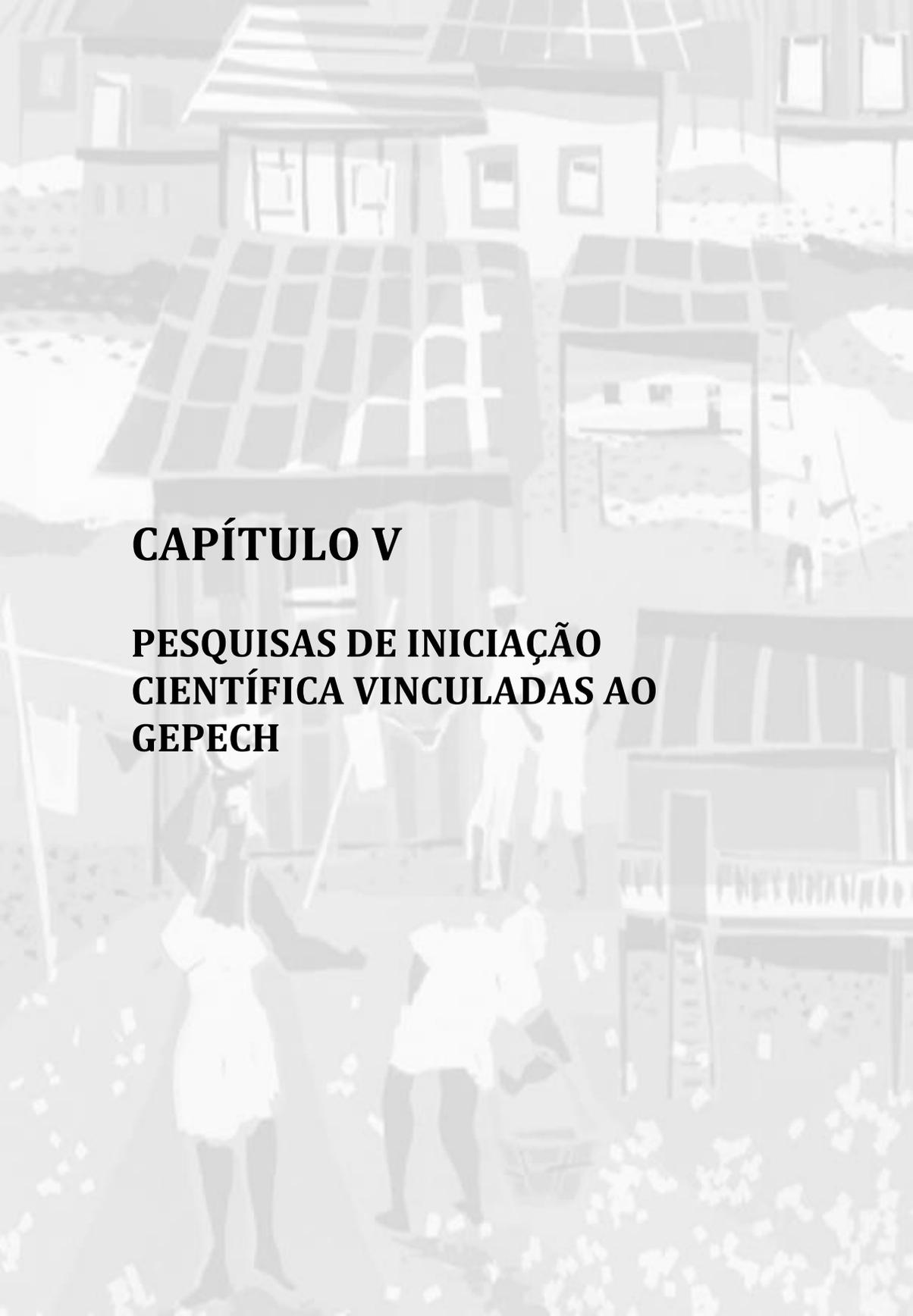
PINHEIRO, L. F. M. A.; LEITE, P. S. C. *O Parque Moscoso como espaço memória da cidade de Vitória*. Vitória, ES. Produto Educacional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552952>.

PINTO, P. G.; LEITE, P. S. C. *Educação na cidade : o processo de modernização da cidade de Vitória em debate*. Vitória, ES. Produto educacional. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552894>.

RUIZ, L.; Motta, L.; Bruno, D.; Demonte, F.; Tufro, L. *Producción de materiales de comunicación y educación popular*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

UNICEF. *Guía metodológica y vídeo de validación de materiales IEC*. Produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2003.

VASCONCELLOS, T. V. *Ciências em quadros: as contribuições da Arte Sequencial para a Educação Científica no Ensino de Ciências* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.



## **CAPÍTULO V**

### **PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA VINCULADAS AO GEPECH**



No contexto das ações do Gepech, desenvolvemos pesquisas que abordam diferentes dimensões da cidade, em uma perspectiva crítica e formativa. Com base nessa vertente, investimos em ações colaborativas que articulam a tríade ensino, pesquisa e extensão do Ifes, campi Vitória/Vila Velha e do PPGEH. Nesse sentido, esse capítulo visa apresentar contribuições oriundas de um projeto de pesquisa intitulado Educação na cidade e Humanidades. Esse projeto, realizado no período de 2017 a 2020, contemplou vários planos de trabalho de iniciação científica para explorar três eixos, a saber: (1) levantamento de pesquisas que privilegiam discussões sobre cidade (teses e dissertações) publicadas em programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em diferentes áreas de conhecimentos (arquitetura, artes, literatura, história, geografia, educação), (2) transcrição de entrevistas realizadas com pesquisadores que se dedicam a estudos sobre a cidade, e (3) elaboração e atualização de canais de divulgação das produções do Gepech.

Nesses três eixos participaram estudantes de vários cursos de licenciatura do Ifes (Letras, Matemática e Pedagogia), agregados a partir de bolsas de iniciação científica financiadas pelo Ifes, pela Fapes e também pelo CNPq. A seguir detalhamos dados sobre esses planos de trabalho.

Quadro 7. Planos de trabalho de iniciação científica<sup>5</sup>

<b>Tema</b>	<b>Plano de trabalho (PT)</b>	<b>Período</b>
Revisão sistemática dialógica	(PT1) Educação na cidade e Humanidades: um panorama das produções acadêmicas da área de arquitetura	2017-2018
	(PT2) Educação na cidade e Humanidades: um panorama das produções acadêmicas da área de Artes e Geografia	2018-2019
	(PT3) Educação na cidade e Humanidades: um panorama das produções acadêmicas da área de História, Literatura e Educação	2019-2020
Transcrição de dados de entrevistas	(PT4) Educação na cidade e Humanidades: o que dizem pesquisadores envolvidos com estudos da cidade	2017-2018
	(PT5) Educação na cidade e Humanidades: o gênero entrevista como fonte de dados	2019-2019
	(PT6) Educação na cidade e Humanidades: análises de conteúdos discursivos de palestras e entrevistas	2019-2020
Sistematização do site do Gepech	(PT7) Educação na Cidade e Humanidades: operacionalização de publicação de resultados de pesquisas no site do Gepech.	2019-2020

Fonte: Dados do Sigpesq do Ifes

## **LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE CIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DIALÓGICA**

No cenário das produções científicas, é reconhecido de que o trabalho de revisão de literatura constitui uma atividade importante para o desenvolvimento de produções técnicas e acadêmicas. Em relação às pesquisas desenvolvidas em mestrados profissionais, este trabalho ganha especial destaque, visto que as investigações dessa modalidade de curso realçam a dimensão prática do fenômeno estudado. Assim, a revisão de literatura pode contribuir sobremaneira para a consolidação da fundamentação teórica dos diferentes objetos pesquisados.

Um dos elementos que qualifica essa fundamentação está relacionado à necessidade e qualidade do diálogo do pesquisador com o acervo das outras produções já existentes. Conforme Bakhtin

<sup>5</sup> As licenciandas responsáveis pelos planos de trabalho: (P1) Alessandra Barbosa Adão e Maria das Dores Damaceno Jardim, (PT2) Cássia L. M. Rodriguez e Anna Beatriz Souza Gões, (PT3) Ana Maria da Costa Silva e Gabrielly Ferreira Monteiro, (PT4, 5, 6) Mariana Dionízio dos Santos, (PT7) Luiza Schaeffer Fraga.

(2003) nos explica, toda esfera de comunicação, como a acadêmica e, no caso deste texto, a área de ensino, possui um conjunto de enunciados socialmente válidos para determinada época. Assim, as novas produções adensam e alimentam esse fluxo de enunciados. Desse modo, o pesquisador, ao propor novos enunciados, relacionados a uma determinada temática de interesse, necessita conhecer e analisar um conjunto de outros trabalhos. Alves (1992) e Echer (2001) corroboram essa ideia e afirmam que a parte da revisão de literatura não constitui uma seção isolada em uma pesquisa, mas integra todo o seu processo de produção. Argumentam que um problema de pesquisa deve ser formulado para responder a lacunas, controvérsias ou regiões de sombras que merecem ser esclarecidas em um determinado campo de conhecimento ou tema.

Entendemos que, para pesquisadores iniciantes, a etapa relacionada à revisão de literatura no delineamento de uma investigação torna-se ainda mais relevante, pois os leva a conhecer e identificar as principais tendências teóricas e metodológicas de uma área de conhecimento, os objetos mais estudados, as técnicas de coleta de dados mais recorrentes e os resultados consolidados em determinado campo, bem como podem apreender possibilidades para novos estudos. Contudo, em um cenário amplo de fontes e com o auxílio dos recursos de tecnologia da informação que possibilitam o acesso a diferentes bases de dados globalizadas, alguns desafios podem se apresentar ao pesquisador no momento de sistematizar a revisão de literatura. Esses desafios indicam que esse tipo de trabalho não constitui uma tarefa simples e corriqueira. Exige certa elaboração, demanda escolhas metodológicas, geralmente orientadas por questões como: qual tipo de revisão de literatura é mais apropriado à pesquisa a ser desenvolvida? Qual banco de dados privilegiar na busca das produções? Qual a relevância dessa base de dados no campo de estudos? Quais descritores utilizar na busca? Qual período delimitar? Quantas e quais pesquisas eleger na composição da revisão de literatura? Como organizar os dados? Como fazer o tratamento desses dados? Essas e outras questões precisam ser pensadas e, para isso, é necessário que o pesquisador tenha ciência dos vários tipos de revisão de literatura e suas características, para então optar pelo tipo mais condizente e favorável às suas proposições e condições.

Essas e outras questões podem permear o trabalho de revisão de literatura e, por isso, avaliamos como pertinente contemplar discussões sobre tipos e características de estudos de revisão de literatura.

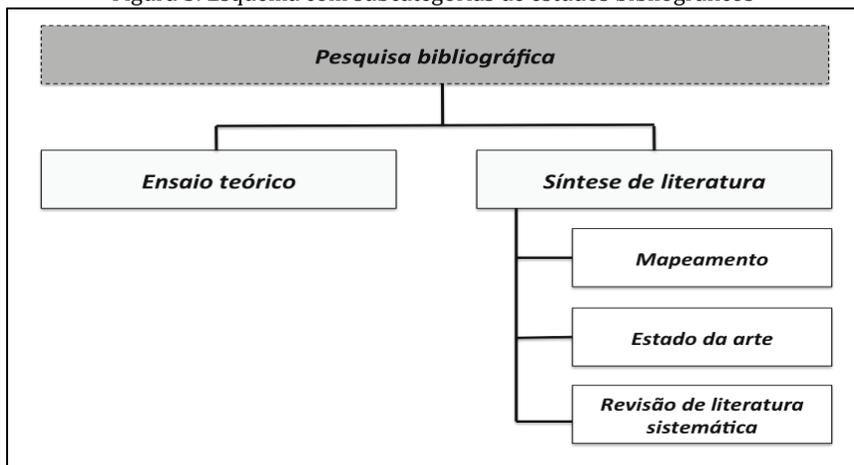
## TIPOS E CARACTERÍSTICAS DE REVISÃO DE LITERATURA

Pesquisas do tipo levantamento bibliográfico ou revisão de literatura são desenvolvidas com a finalidade de reunir um conjunto de produções teóricas relevantes sobre uma determinada questão ou campo de conhecimento. Essa modalidade de investigação tem origem na área da medicina (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014) e é bastante importante para indicar aos profissionais as técnicas, tratamentos e intervenções mais eficientes registradas na literatura especializada e com base em evidências científicas. Na área de educação, esses estudos também foram adotados e são importantes por oferecer um panorama das produções de um determinado campo de conhecimento e em determinado período, indicando tendências teóricas, metodológicas, conceituais, temáticas, dentre outros aspectos. Considerando a amplitude desses estudos e os diversos enfoques que podem abordar, assumem estrutura metodológica específica e com características diferenciadas para cada tipo. Dadas essas distinções, também recebem denominações variadas na literatura, como: revisão narrativa, sistemática, compreensiva, integrativa, meta-análise, estado da arte, metassíntese, metassummatização, conforme podemos verificar em discussões de diferentes autores (RIBEIRO, 2014; GOMES e CAMINHA, 2014; GONÇALVES; NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2015).

Independente da denominação, pesquisas de revisão de literatura são estudos de natureza retrospectiva e secundária, pois os resultados são sustentados a partir de outras fontes, como, por exemplo, teses, dissertações, artigos, livros, revistas de divulgação científica. Podem ser considerados estudos irradiadores de conhecimento. A qualidade desse tipo de pesquisa depende fundamentalmente da qualidade dos estudos primários incluídos na revisão, bem como da abordagem analítica e do tratamento do acervo de produções privilegiadas no levantamento. Um fator importante para avaliar essa qualidade está relacionado à clareza dos procedimentos utilizados e aos critérios orientadores de inclusão e exclusão de fontes que compõem o acervo do estudo bibliográfico. Barbosa (2018), ao desenvolver discussões sobre estudos bibliográficos na área de educação matemática, indica que,

dependendo dos procedimentos adotados na pesquisa, os resultados podem ser categorizados em diferentes tipos (Figura5):

Figura 5. Esquema com subcategorias de estudos bibliográficos



Fonte: Barbosa (2018, p. 43).

Segundo Barbosa (2018), os estudos classificados como ensaio teórico apresentam diferenças em relação aos demais. Explica que esse tipo de estudo bibliográfico realiza uma “[...] exposição lógica, rigorosa, coerente e crítica de argumentação” (BARBOSA, 2018, p. 43) sobre uma temática. Contudo o pesquisador, para fazer essa exposição, não parte de um corpus delimitado, mas busca as fontes conforme a necessidade de produzir a argumentação. Em geral, não tem a intenção de esgotar todas as possibilidades de informações sobre o tema. Outro diferencial é que o percurso metodológico utilizado pelo pesquisador não fica claro para o leitor, sendo desse modo o procedimento da investigação não replicável. Essa tipologia pode, ainda, ser denominada em escritos de outros autores (BOTELHO; CUNHA e MACEDO, 2011; GONÇALVES; NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2015) como tradicional ou narrativa.

Sobre a categoria síntese de literatura, indicada por Barbosa (2018), podemos entender que ela abarca estudos de três tipos e visa organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes disponíveis em uma área ou tema. Pode ainda fornecer um panorama histórico sobre um assunto, além de contribuir com análises para apresentar novos direcionamentos de investigações. O primeiro tipo, os estudos de mapeamento, é geralmente caracterizado por levantar

de forma sistemática a produção de uma área e realizar um minucioso trabalho de descrição. Fiorentini et al. (2016, p. 18) definem esse tipo de estudo como o

[...] processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos.

É importante destacar que os estudos de mapeamento guardam relações com o segundo tipo, os estudos do tipo estado da arte. Para ser realizado, precisa garantir inicialmente uma identificação das fontes para então realizar um tratamento de análise qualitativa dos resultados das pesquisas que integram o acervo. Geralmente, envolvem grande número de trabalhos e buscam “[...] descrever aspectos ou tendências gerais da pesquisa em um determinado campo de conhecimento, destacando seus principais resultados e conclusões e fazendo um balanço-síntese do conhecimento produzido no campo” (FIORENTINI et al., 2016, p. 18). No Brasil, alguns pesquisadores têm realizado estudos de estado da arte, como, por exemplo, Soares e Maciel (2000), na área da produção científica sobre alfabetização. Em relação a pesquisas de mapeamento, podemos referenciar a pesquisa denominada Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática, coordenada por um grupo interinstitucional com sede na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse último estudo buscou identificar todo o acervo de teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação strictu sensu na área de Educação e Ensino, no período entre 2001 a 2012. Envolveu pesquisadores de todas as regiões geográficas do país e levantou 858 fontes. Parte desses dados foi tratada de forma qualitativa por temáticas como estágio supervisionado, formação de professores dos anos iniciais e outras.

O terceiro tipo de estudo indicado por Barbosa (2018), a revisão de literatura sistemática, visa oferecer informações relevantes do cenário das produções, para orientar a tomada de decisão fundamentada, de pesquisadores ou outros sujeitos interessados. Porém as fontes que sustentam a tomada de decisão devem ser obtidas de modo criterioso, transparente, objetivo, a fim de minimizar

nuances de ordem subjetiva do pesquisador. Os resultados alcançados precisam também ser passíveis de verificação e os procedimentos metodológicos replicáveis. A primeira iniciativa do pesquisador nesse tipo de investigação deve ser a elaboração de uma questão ou problema. Com base nessa formulação, poderá organizar os demais elementos, conforme as etapas a seguir (GONÇALVES; NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2015, p. 195):

- Definição do protocolo de pesquisa (descrição criteriosa do estudo);
- Escolha da base de dados para efetivar as buscas (localização dos estudos);
- Critérios de inclusão/exclusão (características e especificidades dos estudos);
- Elaboração do resumo (síntese dos conteúdos abordados);
- Identificação das evidências (estudos agrupados conforme a semelhança);
- Conclusão (alcance das evidências identificadas).

Cada uma dessas etapas precisa ser bem detalhada pelo pesquisador, a fim de explicitar os critérios adotados no processo da investigação. A partir do problema, é necessário definir os descritores utilizados na busca, os tipos de fontes contempladas (livros, artigos, teses, dissertações, jornais, etc.), a base de dados consultada, o período considerado na busca e os critérios de inclusão ou exclusão das fontes. Sampaio e Mancini (2007) ressaltam que a leitura dos títulos e resumos para definir quais trabalhos serão incluídos ou não no acervo da revisão sistemática deve ser realizada por dois avaliadores independentes. Segundo os autores, esse cuidado é importante para garantir que estudos de relevância sejam efetivamente contemplados e equívocos possam ser minimizados na seleção das fontes. Recomendam que os investigadores envolvidos nesse tipo de trabalho precisam conhecer bem o assunto/tema da revisão para proceder uma seleção de qualidade, o que sinaliza que essa tarefa não pode ser delegada a sujeitos com pouca experiência e/ou conhecimento na área de investigação.

Com base nas orientações de Sampaio e Mancini (2007) sobre a atuação de dois avaliadores na seleção das fontes, Gomes e Caminha (2014) destacam o aspecto da realização de reuniões de consenso. Essas reuniões servem para conhecer as referências selecionadas por cada um dos avaliadores e, por meio da comparação, chegar a uma listagem comum de fontes. Em seguida, os investigadores iniciam a

avaliação da qualidade das pesquisas e a organização dos dados a serem incluídos na revisão. Após essa etapa, sugere uma segunda reunião de consenso para deliberações quanto extração e interpretação dos dados e produção do relatório com as indicações apreendidas pela revisão sistemática de literatura. Essa sequência de procedimentos aponta que cada etapa da pesquisa está em conexão com as anteriores e são interdependentes em relação à questão que sustenta o levantamento. Assim, o pesquisador precisa dispensar tempo suficiente para elaborar a diretriz da pesquisa com clareza, a fim de não comprometer ou oferecer desafios para as demais etapas.

A partir dessa contextualização, podemos entender que essas várias etapas da revisão sistemática revelam teoria, método e técnicas, assim como um trabalho criativo do pesquisador ao produzir um novo olhar para um conjunto de pesquisas realizadas em uma determinada área ou tema. As palavras de Minayo (2012, p. 622) nos ajudam a inferir que a qualidade dos resultados desse tipo de pesquisa depende especialmente “[...] da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora”.

As discussões tecidas até aqui nos apontam que cada tipo de revisão de literatura possui finalidades e procedimentos metodológicos próprios. Essas características colaboram para situarmos, na próxima seção, uma experiência de investigação de revisão sistemática de literatura desenvolvida no contexto do Gepech. A investigação teve como propósito apreender contribuições de outras pesquisas acadêmicas que privilegiam a cidade como objeto de conhecimento e direcionar novos estudos na área da educação na cidade. Para isso, realizamos levantamento de teses e dissertações, publicadas em programas de pós-graduação da Ufes. A escolha por essa universidade seguiu o critério de proximidade geográfica e por ter maiores possibilidades de encontrar produções que contemplassem cidades do estado de origem do grupo de pesquisa. Nesse levantamento, a equipe responsável, constituída por duas professoras, coordenadoras do Gepech e bolsistas de iniciação científica, dialogou com produções de diferentes áreas, como Arquitetura, Artes, Geografia, História, Literatura e Educação. Após a seleção inicial realizada pelas bolsistas, a equipe realizava reuniões regulares para a definição das fontes a serem inseridas ou excluídas do estudo, conforme os critérios adotados.

## REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA E ESTUDOS DA EDUCAÇÃO NA CIDADE

Para realizar esta revisão sistemática de literatura partimos da premissa que dois conceitos-chave permeiam o levantamento: cidade e educação. Uma compreensão comum do conceito de cidade a define como região geográfica que possui grande número de habitantes, com intensas atividades comerciais, industriais, financeiras e de transportes (CARLOS, 2007). Porém o Gepech parte de uma concepção mais ampla, para além desses elementos aparentes e imediatos.

Nessa vertente, a cidade carrega em si uma dimensão educativa, que pode ser explorada por diferentes abordagens. Maricato (2015), pesquisadora dedicada à questão da política urbana, argumenta que a cidade pode ser abordada como discurso, discurso esse que relacionamos à categoria polifônica, como nos provoca Canevacci (2004). Para esse autor, cada elemento da cidade ecoa vozes e produz sentidos harmônicos ou dissonantes. Defende que a cidade pode ser pensada como um grande texto, que, em seu tecido, trama, organização, apresenta construções e elaborações humanas que evidenciam vida, trabalho, tempo, história, lugares, costumes, dentre outros aspectos.

Maricato (2015) ainda pontua que a cidade pode ser interpretada por sua dimensão estética, como também legado histórico, como manifestação de práticas culturais e artísticas, mercadológicas ou rebeldes, dentre outras possibilidades. Assim, relações entre cidade e educação são latentes; porém, para que se tornem formativas, carecem de mediações qualificadas que estimulem reflexões sobre as contradições sociais e agucem o olhar dos sujeitos para formas alternativas de compreender, viver e produzir o espaço urbano.

Abordar os espaços da cidade com base nessas proposições coloca em destaque o trabalho desenvolvido pelas escolas públicas. Chisté (2017) salienta que muitos profissionais podem realizar ações relacionadas à educação na cidade, tais como mediadores culturais que atuam em espaços como museus, galerias, teatros, praças, prédios históricos e outros. Contudo, muitas vezes, essas mediações apenas reiteram informações históricas de ordem cronológica que não estimulam o pensamento crítico. A autora coloca em evidência a potência do trabalho realizado por professores das escolas públicas.

Argumenta que esses profissionais podem realizar ações formativas, organizadas de modo intencional, que favoreçam a apropriação de conhecimentos de espaços da cidade, como modo de ampliar os horizontes da atividade pedagógica. Para isso, o professor precisa estar em movimento de estudo e formação constante, a fim de garantir melhores condições para mediar conhecimentos que provoquem e estimulem o pensamento crítico e criativo.

Essas considerações que atravessam a temática da educação na cidade apontam para a necessidade de diálogos com diferentes campos disciplinares das ciências humanas. Assim, conhecer contribuições de pesquisas de várias áreas disciplinares para compor o repertório de conhecimentos relacionados à educação na cidade torna-se uma necessidade sentida pelo Gepech. Nessa direção, formulamos uma questão geral para orientar uma pesquisa de revisão sistemática de literatura: quais produções acadêmicas (teses/dissertações) com interface com a área de Humanidades contribuem para explorar a dimensão educativa da cidade? Considerando que essa questão abarca uma série de áreas, formulamos uma questão específica, a saber: de que modo pesquisas da área de humanidades (Arquitetura, Artes, Geografia, História, Literatura e Educação) contribuem para explorar a dimensão educativa da cidade? Esclarecemos que iniciamos a revisão sistemática pela área da Arquitetura, tendo em vista que o conceito de cidade assume lugar de destaque nas produções desse campo de conhecimento. Porém fomos ampliando progressivamente o diálogo com outras áreas de conhecimento. Para explorar a questão específica, buscamos identificar pesquisas acadêmicas publicadas em programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)/Brasil. Assim, estabelecemos no protocolo da pesquisa alguns critérios orientadores para os procedimentos metodológicos, tais como:

- 1-Realizar o levantamento na base de dados das publicações de teses e dissertações de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil;
- 2-Delimitar o período do levantamento entre os anos de 2010 a 2017, por oferecer pesquisas da década de realização do estudo;
- 3-Utilizar o descritor cidade para localizar as fontes;
- 4-Identificar pesquisas que o descritor cidade ou nome de uma cidade esteja contemplado no título;
- 5-Realizar a leitura dos resumos das pesquisas selecionadas;

- 6-Selecionar fontes (teses ou dissertações) para análise que expressam trabalhos de natureza empírica;
- 7-Incluir fontes que adotam referencial teórico da linha crítica;
- 8-Realizar a leitura das teses ou dissertações selecionadas;
- 9-Elaborar sínteses das pesquisas que compõem o acervo do levantamento.

Esses passos foram seguidos em todas as buscas realizadas nos sítios virtuais dos programas de pós-graduação, alvo da pesquisa. Um primeiro desafio encontrado refere-se às limitações de ferramentas de buscas disponibilizadas nos sítios virtuais da universidade investigada. Verificamos que não era possível identificar os trabalhos informando o descritor cidade, pois o sítio virtual não permitia realizar a busca no banco de dados do programa selecionado. Desse modo, adequamos a consulta por meio do procedimento de leitura de todos os títulos, a fim de identificar quais pesquisas apresentavam o termo cidade. Assim, na área da Arquitetura, localizamos 19 dissertações, dentre as quais selecionamos 8 em que identificamos contribuições para a temática da educação na cidade. No quadro 10, apresentaremos essas pesquisas, assim como algumas fontes complementares identificadas por meio do nome da cidade ou da leitura integral dos resumos que indicavam vínculos com a temática educação na cidade. Cabe destacar que nesse programa ocorre apenas a oferta do curso de mestrado acadêmico, sendo todas as fontes da categoria dissertação.

Quadro 8. Apresentação das dissertações selecionadas na área de Arquitetura/Ufes

	Ano	Categoria	Autor	Título
01	2010	Dissertação	Tatiana Caniçali Casado	Cidade-paisagem: novas perspectivas sobre a preservação da paisagem urbana do Brasil
02	2010	Dissertação	Alexandre Ricardo Nicolau	A identidade socioespacial e a constituição territorial: o papel das dinâmicas econômicas na conservação do patrimônio
03	2012	Dissertação	Agnes Leite Thompson Dantas Ferreira	O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora

04	2012	Dissertação	Jaqueline Pugnall da Silva	Modelo de inserção de nova arquitetura em áreas urbanas diferenciadas: experimentação na cidade de Sabará/MG
05	2012	Dissertação	Ramona Faintanin Silva	O planejamento como instrumento de conciliação entre preservação e desenvolvimento urbano: o caso da cidade de Vitória
06	2013	Dissertação	Rodrigo Zotelli Queiroz	Uso de ferramentas computacionais para análise de modificação na ambiência urbana de Sítio Histórico tombado: ensaio em Santa Leopoldina-ES
07	2013	Dissertação	Lorena de Andrade Castiglioni	Educação Patrimonial e desenvolvimento local: relação sociedade-patrimônio em Santa Leopoldina
08	2014	Dissertação	Fabiano Vieira Dias	O pátio jesuítico no Palácio Anchieta: narrativas tipo-morfológicas e paisagísticas na cidade de Vitória-ES
09	2014	Dissertação	Deborah Augusta do Amaral e Castro	Instrumentos da política urbana e seus potenciais para preservação de sítios históricos: possibilidades para Santa Leopoldina-ES
10	2015	Dissertação	Bruno Amaral de Andrade	Representando o patrimônio territorial com tecnologia da geoinformação: experimento em Santa Leopoldina-ES
11	2016	Dissertação	Luciana da Silva Florenzano	Conservação de tijolo cerâmico em alvenarias históricas: subsídios para restauração do sítio histórico de Santa Leopoldina-ES
12	2017	Dissertação	Aline Tassarolo Ruy	Museificação do território: experimentação conceitual em roteiro cultural no Espírito Santo
13	2017	Dissertação	Rodrigo Mendes de Matos	A cidade e a cultura ciclística: uma abordagem em Vitória-ES
14	2017	Dissertação	Márcia Cristina Fajardo Lopes	Cidade e restauro: gestão e sustentabilidade do sítio histórico de São José do Queimado-ES
15	2017	Dissertação	Tais Rodrigues de Souza Tostes	Territorialidade do espaço público urbano: uma análise de praças na cidade de Vitória (ES)

Fonte: Dados de pesquisa

Notamos que os dados do quadro 8 mostram que oito estudos apresentam o termo cidade no título, seis indicam algum nome de cidade e um foi incluído no acervo de dados devido ao resumo indicar estreitas relações com a temática educação na cidade. Com a leitura do conjunto dessas fontes, percebemos que o foco principal dos objetos de investigação estava relacionado ao debate sobre preservação e manutenção de sítio histórico, memória local e/ou restauro do patrimônio cultural e histórico. Identificamos a prevalência de pesquisas sobre cidades que possuem edificações com significativo potencial histórico, como é o caso de Vitória (FERREIRA, 2012; SILVA, 2012; DIAS, 2014; MATOS, 2017; e TOSTES, 2017), Sabará (SILVA, 2002), Serra (LOPES, 2017), Santa Leopoldina (QUEIROZ, 2015; CASTIGLIONI, 2013; CASTRO, 2014; ANDRADE, 2015; e FLORENZANO, 2016), Muqui (NICOLAU, 2010) e Santa Teresa (RUY, 2017). Essas cidades preservam espaços e construções que registram e narram o trabalho de jesuítas, de escravos, de italianos e alemães no processo de criação e constituição dos espaços urbanos. Além disso, indiciam modos de vida, costumes, técnicas, valores, intenções, explicitam novas demandas, assim como produzem e atualizam contradições. Assim, concretizam marcas do trabalho humano no processo de produção e constituição das cidades.

O trabalho de Ruy (2017) é representativo dessas contribuições, pois mostra a importância do cultivo da memória coletiva por meio da preservação de edificações históricas e costumes, como pode ser observado pelo processo de museificação da cidade de Santa Teresa. A autora estabelece relações desse processo com a criação de roteiros turísticos, como o denominado Caminho de Caravaggio. Para a autora da pesquisa, esse tipo de museificação do território indica uma abordagem da cidade como mercadoria que atende à indústria do turismo. É tipicamente a cidade do espetáculo, onde ocorre a comercialização do patrimônio edificado. A leitura desse trabalho e dos demais selecionados nesta parte da revisão, ampliaram os horizontes teóricos para pensar a cidade e seu potencial educativo. Indica que o diálogo com os elementos arquitetônicos da cidade pode contribuir para a elaboração de uma visão crítica do processo de constituição e apropriação da cidade, ampliando, assim, as possibilidades de formação humana.

Em relação à área de Artes, identificamos apenas 4 dissertações com o termo cidade no elemento título, conforme apresentamos no quadro 9. Esse programa também oferta apenas o curso de mestrado.

Quadro 9. Apresentação das dissertações selecionadas na área de Artes/Ufes

	Ano	Categoria	Autor	Título
16	2015	Dissertação	Vinícius Martins Gonzalez	Entre pontes e cidades
17	2015	Dissertação	Angela Gomes de Souza	Museu de arte do Rio Mar: reflexões sobre museu, arte contemporânea e cidade
18	2015	Dissertação	Adriana Thiago Lopes	Piúma (ES) cidade das conchas: uma análise do artesanato local como ícone do patrimônio
19	2017	Dissertação	Katler Dettman Wandekoken	Alex Vallairi: grafitti e a cidade dos afetos

Fonte: Dados da pesquisa

A leitura dessas pesquisas evidencia o lugar da arte para problematizar e pensar o espaço da cidade em suas múltiplas possibilidades. No caso da pesquisa de Gonzales (2015), de Souza (2015) e de Lopes (2015), podemos entrever um elemento comum, a relação entre arte e mar para discutir questões sobre a cidade. O primeiro autor analisa uma intervenção urbana que problematiza a forma geográfica de cidades criadas em ilhas, como o caso de Vitória/ES/Brasil. Gonzales (2015), por meio da arte, estimula a reflexão sobre os limites naturais da cidade e a atuação humana no processo de ampliação desses contornos. Assim, mostra que o espaço urbano é construção humana que domina os elementos naturais e por vezes provoca a sua inexistência/apagamento.

Em relação ao trabalho de Souza (2015), a autora concentra discussões sobre alteração e mudanças do espaço da cidade pela criação do Museu de arte Rio Mar e, por fim, Lopes (2015) apresenta discussões sobre patrimônio imaterial a partir do artesanato elaborado com conchas em um município de tradição pesqueira. Em relação à pesquisa de Wandekoken (2017), encontramos discussões sobre a arte urbana que integra o cenário das cidades. Embora tenha se dedicado a estudos dessa arte na cidade de São Paulo, notamos que no programa de pós-graduação em Artes da Ufes podemos encontrar

estudos que tratam do grafite ou de murais na cidade de Vitória. A arte nessa perspectiva abre possibilidades para reflexões críticas sobre diferentes dimensões do urbano, o que dialoga com pesquisas realizadas pelo Gepech.

No contexto do programa de pós-graduação em Geografia, selecionamos 4 fontes que contemplam o termo cidade no título e 8 pesquisas que referenciam o nome de uma determinada cidade ou localização, conforme relação apresentada no quadro 10. Desse modo, chegamos a um conjunto de trabalhos que debate com maior ênfase a questão da configuração e ocupação do espaço urbano e conexões que podem ser estabelecidas entre cidade e periferia, rural e urbano, produção imobiliária, dentre outros aspectos. Lembramos que nesse levantamento não foram contempladas teses, pois a primeira produção foi publicada somente no ano de 2018, registro fora do recorte do levantamento.

Quadro 10. Apresentação das dissertações selecionadas na área de Geografia/Ufes

	<b>Ano</b>	<b>Categoria</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
20	2010	Dissertação	Soliane Bonomo	Trajetórias e tendências da centralidade de São Mateus (ES): a importância de uma cidade (sub) regional na rede urbana capixaba
21	2012	Dissertação	Aldo Rezende	Segregação imposta no contexto da dinâmica sócio-espacial da cidade de Vitória (ES): o caso de mangue seco - Andorinhas.
22	2010	Dissertação	Thalismar Matias Gonçalves	Novas estratégias da produção imobiliária na Grande Vitória: um estudo sobre as recentes transformações do Espaço Urbano da Serra-ES
23	2010	Dissertação	Ana Maria Leite de Barros	A cidade sob o olhar da periferia: aspectos do cotidiano dos moradores do Morro do Alogoano
24	2011	Dissertação	Rosimery Aliprandi Ribeiro	Formação sócio-espacial da antiga vila operária de Chico City, região metropolitana da Grande Vitória
25	2013	Dissertação	Luciana Schaeffer	O processo de produção das cidades a partir das intervenções urbanas: o caso do "Projeto Lerner" para Serra-ES
26	2013	Dissertação	Lívia Barraque Barbosa	A produção do espaço urbano e as áreas de transição rural-urbana: o caso do município de Cariacica

27	2014	Dissertação	Marcos Cândido Mendonça	A modernização do atraso: os fundamentos da urbanização de Vitória 1889-1930
28	2015	Dissertação	Francismar Cunha Ferreira	Propriedade fundiária, os vazios urbanos e a organização do espaço urbano: o caso de Serra na região metropolitana da Grande Vitória ES (RMGV-ES)
29	2015	Dissertação	Vanderson Moreira Silva Alves	A produção do espaço urbano de Vitória ES pela construção imobiliária entre o final do século XIX e meados do século XX
30	2016	Dissertação	Filipe Barreto Franchini	A produção do espaço livre público do Parque da Prainha em Vila Velha Espírito Santo: disputa territorial em projetos urbanos
31	2017	Dissertação	Mirian Lacerda de Brito	A justiça espacial e a cidade: um estudo comparativo de dois bairros localizados na área de proteção ambiental do maciço central em Vitória-ES

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura das pesquisas apresentadas no quadro 10 colabora para evidenciar a necessidade de superar compreensões clássicas de conceitos como de segregação urbana, relacionados à questão da desigualdade sócio espacial. Sobre esse conceito, Maricato (2017) afirma que a desigualdade é um fenômeno visível no processo de produção do espaço urbano, pois tem áreas onde a população é destituída de direitos básicos, como saúde, educação, segurança, lazer, emprego. Em outras áreas da cidade fica nítida a prioridade do Estado em compor parcerias com o capital para favorecer essas regiões em termos de investimentos públicos em transporte, áreas de lazer, urbanização, segurança, dentre outros elementos. Contudo parece que esse fenômeno da desigualdade sócio espacial apresenta contradições. Maricato (2017) afirma que, sendo um fenômeno concreto, enfrentado por grande parte da população, a sociedade brasileira faz um esforço para torná-lo invisível e sem expressividade.

Villaça (2011), nessa mesma linha de proposições críticas, pontua que se trata de um conceito que revela a produção de injustiças e desigualdades, com repercussões em vários setores da vida das pessoas, inclusive sobre o conceito de tempo. O autor explica que as classes privilegiadas financeiramente buscam ocupar áreas mais próximas das regiões onde são ofertados os postos de trabalho e, assim, necessitam

dispender menor tempo de locomoção diária para suas atividades laborativas. Em consequência da grande procura por essas áreas, ocorre a valorização das propriedades, e o mercado imobiliário atua de forma intensa na exploração desses imóveis. Outra repercussão é a atração de empresas de comércio e serviços que intensifica ainda mais o valor de mercado e o crescimento da renda imobiliária.

Em relação à classe mais pobre que vive na cidade, Villaça (2011) reafirma que essa população, em geral, ocupa áreas localizadas em regiões mais distantes do trabalho e onde o preço do metro quadrado dos imóveis tem menor cotação no mercado imobiliário, ou nem é do interesse desse setor. O autor realça que, nessas localidades, o Estado atua de modo negligenciado, pois não investe adequadamente recursos públicos conforme as necessidades coletivas. Essas argumentações perpassam as produções de Resende (2012), Barros (2010), Ribeiro (2011), Schaeffer (2013) e Mendonça (2014).

Em outro grupo de trabalhos, como o de Gonçalves (2010) e Ferreira (2015), notamos contribuições sobre a nova forma de atuação de grandes grupos financeiros na indução de conteúdos da urbanização e modelamento da cidade em forma de produtos, como é o caso dos condomínios fechados. Nessa modalidade de empreendimento, a cidade deixa de ser produto civilizatório e passa a ser produto de mercado que atende ao valor de troca. Com argumentos de oferta de segurança, lazer, bem-estar e tranquilidade, áreas pouco valorizadas passam por reconfigurações e assumem formas de autosegregação. Nesses condomínios, o espaço urbano atende a lógicas privativas e cria hierarquias de classes elitistas, tornando-se uma outra cidade dentro da velha cidade. Assim, autores como Silva (2015) consideram os condomínios fechados como cidades fortificadas, pois se constituem em espaços de cercamentos dentro do espaço urbano.

No contexto das produções oriundas da área de História, selecionamos 3 pesquisas que discutem aspectos históricos de duas cidades, Serra e Vitória, conforme podemos verificar nos dados do quadro 11:

Quadro 11. Apresentação das dissertações selecionadas na área de História /Ufes

	Ano	Categoria	Autor	Título
32	2015	Dissertação	Madson Gonçalves Silva	Crescimento Urbano-Industrial e a Dinâmica Migratória na Região Metropolitana da Grande Vitória (1960-2010): As particularidades Socioespaciais dos Impactos no Município da Serra
33	2016	Tese	Maurizete Pimentel Loureiro Pimentel	Perspectivas das Políticas de Habitação de Interesse Social entre 1988 e 2002: A Dinâmica da Política Municipal na Cidade de Vitória
34	2016	Tese	Gilton Luís Ferreira	A Reinvenção da Cidade: A Transformação das Ruas e o Reordenamento da Vida na Cidade de Vitória/ES - 1890/1928

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

As pesquisas de Ferreira (2015) e Silva (2015) abordam o processo de desenvolvimento da cidade de Serra. Em Ferreira (2015) entendemos como o poder público atua em termos de investimentos em infraestrutura, como pavimentação de ruas, construções de avenidas, praças, parques, terminais rodoviários, em consonância com os interesses do mercado imobiliário e empresarial. O autor discute o conceito de vazios urbanos como áreas que passam a ter valor comercial maior quando estão próximos a esses bens públicos contruídos. Ele observa que os empreendimentos privados passam a se fazer presentes após as intervenções do Estado. Em relação a pesquisa de Silva (2015), este apresenta um levantamento estatístico de natureza histórica evidenciando a passagem do município de características rurais para predominantemente urbano. Evidencia que a chegada de grandes indústrias mineradoras no município na segunda metade do século XX provoca um acelerado êxodo rural, requerendo assim a expansão de áreas de moradias na cidade. Nesse processo ocorreu a criação de vários conjuntos habitacionais de caráter popular, assim como regiões de segregação socioespacial e a elevação dos índices de violência.

A questão da moradia também é objeto de atenção de Pimentel (2016), que apresenta discussões sobre políticas públicas como do BNH que ao longo do tempo foram transformadas, passando o mercado financeiro dominar esse setor. Já Ferreira (2016) mostra em

sua tese a questão da transformação da cidade com características portuguesas para a cidade moderna, sendo também transformado o modo de vida na cidade de Vitória, com a implementação de códigos de postura que exigiam novos habitus e comportamentos da população. Essa abordagem histórica de transformação da cidade contribui sobremaneira para as pesquisas do Gepech.

Quando olhamos para as produções da área de Literatura/Letras verificamos que algumas pesquisas trazem discussões e problematizações sobre a vida urbana em obras literárias, conforme as fontes listadas no quadro 12:

Quadro 12. Apresentação das dissertações selecionadas na área de Literatura/Letras/Ufes

	Ano	Categoria	Autor	Título
36	2010	Dissertação	Diolino Tavares Dias Neto	Fernando Tatagiba, deambulando nos limites da Ilha de Vitória
37	2015	Dissertação	Carolinne Quintanilha Ornellas	As cidades e o crime: A violência urbana em "O Cobrador" de Rubem Fonseca e o Matador de Patrícia Melo
38	2016	Tese	Michele Freire Shiffler	Literatura oral e performance: a identidade e a ancestralidade no Ticumbi de Conceição da Barra, ES

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas pesquisas apontam como a literatura pode contribuir para pensar a vida e os problemas da cidade. Em Neto (2010) compreendemos como os contos de um autor capixaba, Fernando Tatagiba, pode dizer sobre a marginalidade, sobre crianças, sobre transeuntes que habitam a cidade de Vitória. Desse modo, mostra que a literatura fala sobre a rua e as pessoas no espaço público, com seus problemas, tensões e outras questões. Em relação a pesquisa de Ornellas (2015), esta analisa obras de dois autores que trazem discussões sobre a cidade do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os protagonistas dos livros levantam questões sobre o processo de desigualdade e de violência urbana, que provocam o leitor a refletir. A tese de Shiffler (2016) toma como fonte de análise obras de tradição oral, como foi o caso da manifestação cultural Ticumbi, oriunda de comunidade quilombola da região norte do Estado do Espírito Santo, comunidade de Sapê do Norte. Por meio da análise dos cânticos utilizados nessa manifestação cultural, a autora reflete sobre os

conflitos envolvendo a posse do território. Assim, as três pesquisas evidenciam como a literatura pode favorecer reflexões sobre a cidade.

Ao dialogarmos com as pesquisas da área da Educação, identificamos um número importante e pesquisas que abordam vários aspectos da cidade, conforme sinaliza as informações do quadro 13:

Quadro 13. Apresentação das dissertações selecionadas na área de Educação /Ufes

	Ano	Categoria	Autor	Título
39	2011	Dissertação	Sonia Maria de Oliveira	A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na Educação Infantil de Vitória
40	2011	Tese	Jacyara Siva de Paiva	Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua
41	2012	Dissertação	Maria Angélica Vago	Produções Artístico- Culturais do Município de Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância
42	2012	Dissertação	Ana Moscon de Assis Pimentel Teixeira	Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória- ES: a escolar como um ponto de partida
43	2013	Tese	Gilfredo Carrasco Maulin	Lugares e tempos em narrativas de educação ambiental pós- colonial no sítio dos crioulos – Jerônimo Monteiro- ES
44	2014	Dissertação	July Catalina Torres Mojica	O direito à memória e o ensino da História do conflito armado colombiano em um ambiente museal
45	2015	Dissertação	Ivana de Macedo Mattos	Museus e Escola: Espaços de Sentidos
46	2015	Tese	Júlio de Souza Santos	Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: Os Educadores Flâneurs Sem Terra do Assentamento Paulo César Vinha - Conceição da Barra/es
47	2015	Tese	Erika Sabino de Macedo	Leitura de Imagem, Dialogismo e Graffiti: Contribuições para o Ensino da Arte

48	2015	Tese	Flavia Mayer dos Santos Souza	A Publicidade em Outdoor nas ruas de Vitória: a cidade como espaço de Educação
----	------	------	-------------------------------	--

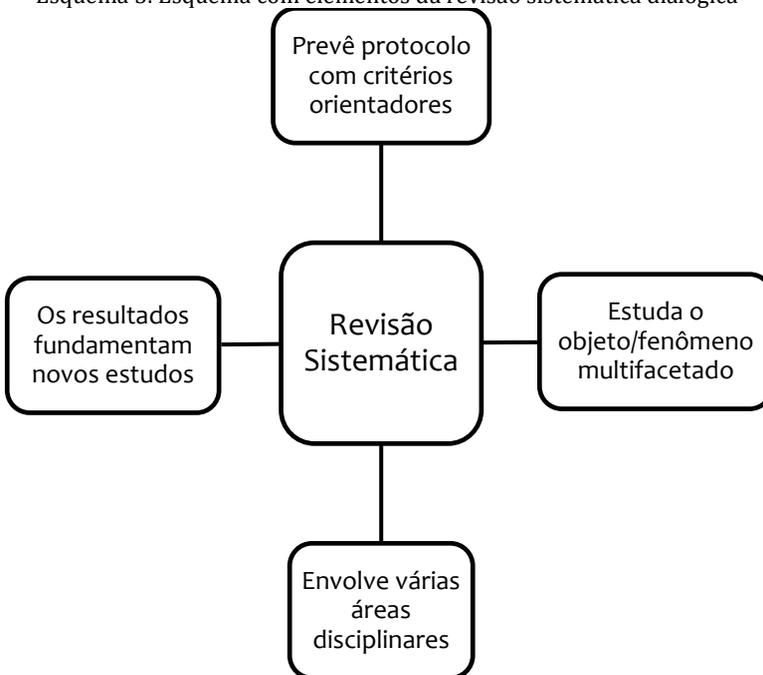
Fonte: Dados da pesquisa.

As pesquisas do campo da educação investigam diferentes temáticas como educação ambiental, educação em espaços museal, educação e arte dentre outras abordagens. Para exemplificar, destacamos dois trabalhos que tomam a cidade como fonte de conhecimento, como foi o caso de Teixeira (2012) e Macedo (2015). No primeiro trabalho a pesquisadora privilegia o trabalho educativo na escola para iniciar uma interação com espaços da cidade como parques, praças, bairro, praia. Assim, discute como a apropriação de espaços da cidade de Vitória é desigual para crianças da classe popular. Desse modo, problematiza várias questões sobre o acesso das crianças moradoras de regiões periféricas da cidade a equipamentos públicos e aposta no trabalho desenvolvido pela escola. Em relação ao trabalho de Macedo (2015), esta explora a cidade a partir da leitura de imagens do grafitti. Assim, discute essas produções como manifestação de arte urbana e explora problemas, tensões, discursos, coletivos criativos que permeiam esse processo de produção de arte no espaço urbano. Com base na teoria bakhtiniana, propõe a leitura das imagens e busca compreender as mensagens que essas obras apresentam e como elas dialogam com a cidade. Os demais trabalhos apresentam uma diversidade de enfoques temáticos e importantes para abordar a temática da cidade em uma perspectiva formativa.

Nota-se que o conjunto desses trabalhos e de todo o restante do acervo de produções, reunidas pela pesquisa de levantamento, oferece contribuições para o tema da educação na cidade privilegiado pelo Gepech. Mostra que o objeto cidade é multifacetado e que pode ser abordado sob diferentes dimensões. Assim, entendemos a necessidade de adotar uma metodologia dialógica, onde diferentes vozes possam contribuir para o enriquecimento da compreensão e ainda adensar proposições de pesquisas da área de ensino de Humanidades. Bakhtin (2005), no campo da literatura, criou o termo polifônico para tratar do inacabamento e inconclusibilidade do gênero romance. Embora a origem desse termo esteja situada nos estudos da filosofia da linguagem, Canevacci (2004) revitaliza esse conceito no contexto dos estudos da cidade. Esse último autor

apresenta contribuições consistentes a nossa proposição de revisão sistemática, pois, ao defender o conceito de cidade polifônica, destaca que é preciso considerar diferentes vozes na apreensão de complexidades, riqueza de detalhes e inteireza que se expressam na cidade, como forma e conteúdo. Segundo o autor, é necessário ver, ouvir e sentir a cidade. Perceber seus fluxos, ritmos, sons, cores, silêncio, comunicação, dentre outros elementos. Nessa perspectiva, os estudos da cidade envolvem diferentes áreas e, por isso, denominamos nosso levantamento como uma revisão sistemática dialógica, conforme sintetizado no esquema 5.

Esquema 5. Esquema com elementos da revisão sistemática dialógica



Fonte: Gepech.

É oportuno frisar que os resultados apresentados neste texto, por meio do diálogo com as produções de dissertações das diferentes áreas, mostraram-se significativos para o campo dos estudos da educação da cidade desenvolvidos pelo Gepech. Contudo, é importante continuar esse levantamento a fim de atualizar, acompanhar e absorver contribuições de novas pesquisas que estão constantemente sendo publicadas.

## TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE ENTREVISTAS

Nesta seção apresentaremos dados das pesquisas de iniciação científica PT 4, PT5 e PT6. Para tanto, iniciaremos com revisão bibliográfica sobre o assunto. Sabemos que muitos estudiosos do campo da metodologia de pesquisa dedicaram-se a investigar as contribuições da entrevista como técnica de produção de dados. Entre estes autores podemos citar Minayo (2000), que compreende a entrevista como um procedimento privilegiado de comunicação, uma conversa realizada por iniciativa do entrevistador destinada a coletar informações sobre um determinado objeto de pesquisa. Para Minayo (2000), as entrevistas podem ser classificadas de acordo com a sua forma de organização: (a) sondagem de opinião – elaborada mediante à questionário estruturado; (b) entrevista semi-estruturada – combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada. (c) entrevista aberta ou em profundidade – o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e o investigador pode realizar perguntas que busquem dar profundidade às reflexões. (d) entrevista focalizada – se destina a esclarecer um determinado problema. (e) entrevista projetiva – usa dispositivos visuais ou verbais, como poemas, filmes ou fotos, que convidam o entrevistado a discorrer sobre o que lê ou vê. (f) histórias de vida – propõe que o entrevistado narre a experiência vivida, podendo ser ampla ou temática. (g) grupo focal – o pesquisador compõe um pequeno grupo de pessoas que apresentarão suas opiniões sobre um determinado tema.

Quanto as fases da entrevista Minayo (2000) aponta ao menos cinco passos que antecedem a conversa de fato: agendamento da entrevista; menção do interesse e explicação dos motivos da pesquisa; e apresentação do termo de adesão à pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado; conversa inicial para “quebrar o gelo”. Minayo (2000) sugere atenção ao momento de registro da entrevista. Cabe descrever no projeto/relatório se a entrevista será gravada em áudio ou em vídeo; se o entrevistador fará anotações sobre suas impressões para complementar os dados produzidos, bem como se ocorrerá a transcrição e análise desses dados.

Além de Minayo outros autores brasileiros contribuíram para a valorização da entrevista como técnica de produção de dados em pesquisas acadêmicas, tais como Duarte (2004) e Szymanski (2004), por exemplo. Duarte (2004) chama a atenção para alguns pontos

importantes quando se elenca a entrevista como técnica de produção de dados, como por exemplo explicitar no projeto ou relatório de pesquisa as razões pelas quais optou-se pelo uso deste instrumento; os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; o número de informantes; o quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado; como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, procedimentos de análise (colocando no final do texto ou relatório cópia das transcrições – observando a necessidade, ou não, de preservação da identidade do informante).

Quanto à transcrição Duarte (2004) aponta que é necessário ouvir novamente a gravação após a primeira redação, acompanhando o texto transcrito para corrigir erros e também reavaliar os rumos que investigação tomará diante das informações coletadas. Sobre a análise dos dados Duarte (2004) sugere que eles sejam organizados por eixos temáticos articulados aos objetivos da pesquisa. Dentre um conjunto de entrevistas, por exemplo, pode-se promover o diálogo entre elas, identificando as semelhanças, divergências, relações entre contextos e o modo como os interlocutores percebem o assunto discutido. Outro ponto importante a ser levado em conta refere-se ao fato de que cada entrevistado apresenta sua visão sobre o tema, cabendo confrontá-lo com outros olhares, com a prática observada pelo pesquisador e com o referencial teórico utilizado.

Para Szymanski (2004), a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade, fato que caracteriza o caráter ativo de sua participação, aceitando os interesses de quem faz a pesquisa ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro. A autora alerta que durante a entrevista podem ocorrer estratégias de ocultamento, quando o entrevistado esconde informações que supostamente acha que podem se ameaçadoras para si ou para o seu grupo; ou ao contrário, quando inclui informações que podem trazer uma visão mais favorável dos mesmos.

Szymanski (2004) chama a atenção para o caráter reflexivo que a entrevista pode ter, pois em muitos casos o entrevistado não teve a oportunidade de expor suas ideias sobre o tema em questão. Este movimento reflexivo pode colaborar para a construção de um pensamento novo, estimulando a tomada de consciência e impondo

novas reflexões sobre o tema. Nesse tipo de entrevista, chamada pela autora de Entrevista Reflexiva, o entrevistador tem papel fundamental, pois fará inferências durante a narrativa do entrevistado, estimulando novas reflexões sobre a temática. Ao entrevistador cabe a função de manter o foco no problema estudado em sua pesquisa, elaborar sínteses a partir da fala do entrevistado, formular questões de esclarecimento, questões focalizadoras ou questões de aprofundamento.

Szymanski (2004) aponta também outro momento que pode contribuir para reflexões sobre a temática: a devolução. Trata-se da exposição da transcrição e da pré-análise realizadas pelo entrevistador para o entrevistado. “O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação” (SZYMANSKI, 2004, p. 52). A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que pode apresentar modificações geradas pelo processo de reflexão – primeiro durante a entrevista e depois na comparação de sua interpretação com a do entrevistador. Para a utilização dos procedimentos da entrevista reflexiva, Szymanski (2004) ressalta a importância do entrevistador ter experiência na condução de grupos.

Contudo, em meio à discussão ampla e com variados estudos teóricos-metodológicos relacionados à entrevista, inferimos que este tema toma um rumo especial quando observado a partir dos estudos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, devido principalmente à sua abordagem dialógica.

No célebre texto “Metodologia das Ciências Humanas”, escrito entre o fim dos anos de 1930 e início dos 40, Mikhail Bakhtin tece críticas aos métodos de pesquisa das Ciências Exatas. Em resposta a tais métodos, ele propõe que a pesquisa em Ciências Humanas seja um modo especial de acontecimento na vida, levando em consideração que a compreensão dos temas investigados se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Bakhtin pondera que nas Ciências Humanas o sujeito não pode ser percebido como coisa, um ser biológico ou empírico, mas como aquele que está inserido em uma situação social e histórica concreta “[...] porque, como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode

ser dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 400). A neutralidade do pesquisador é colocada em xeque pois, para este filósofo russo, é impossível qualquer compreensão sem julgamento de valor. O modo de compreender determinado fenômeno não se separa do modo de avaliá-lo. Ambos, a compreensão e a avaliação, se constituem como elementos simultâneos de um ato integral único. O lugar ocupado pelo investigador é marcado pela experiência singular do encontro do pesquisador com o outro, na busca por produzir textos que revelem compreensões que darão sentido aos acontecimentos da vida. O outro não é uma realidade abstrata, ou um objeto de pesquisa. É alguém cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Tal resposta necessita confrontar o que foi dito à produção crítica acerca do tema investigado, ou seja, colocar em diálogo o que foi proferido com outros textos que ofereçam a temática novos aprofundamentos.

Para Bakhtin (2011) o texto é o dado primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. Ele é produto da criação ideológica ou de uma enunciação, inserido em contexto histórico, social, cultural etc. Um texto, visual ou verbal, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos, é único, não reproduzível, não reiterável e repetível. A produção de textos no campo investigativo implica uma relação de alteridade, pois não é possível realizar pesquisa em Ciências Humanas sem o outro, sem sua presença, sem que ambos saiam modificados desta relação. Assumir a teoria da linguagem de Bakhtin oportuniza uma outra qualidade na pesquisa em Ciências Humanas, pois o foco não está reduzido a fala do sujeito da investigação, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre determinado assunto (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012). A ênfase está na interação dialógica entre pessoas. Assim, qualquer pesquisa que envolva um encontro entre sujeitos, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define suas experiências na busca por dar sentido à vida, sem perder de vista as múltiplas dimensões do fenômeno estudado e o caráter ideológico dos diferentes textos envolvidos nesta trama.

Bakhtin foi um dos importantes pensadores do século XX que se ocupou com os estudos do discurso. Suas proposições surgiram em oposição a uma dominância estruturalista nas investigações sobre a

linguagem. Tais estudos, conhecidos como “Análise Dialógica do Discurso”, referem-se a uma postura teórico-metodológica que compreende o discurso em uma dimensão que ultrapassa o nível puramente linguístico, envolvendo também o extralinguístico. A ênfase da “Análise Dialógica do Discurso” está no conceito de interação, visto que o filósofo considera a linguagem como forma de interação social, fundamentada no conceito de dialogismo e, a língua, como fenômeno histórico, social e cultural. Infere que linguagem e discursos possuem seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da interação entre subjetividades no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem. A linguagem é entendida como arena de luta, na qual diferentes discursos entram em relação: aproximam-se, afastam-se, estabelecem alianças em alguns momentos e geram conflitos em outros.

Para Bakhtin (2011) todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetua-se sob a forma de enunciados (ato de produção do discurso oral, escrito etc.) proferidos pelos integrantes dos diferentes campos da atividade humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, por meio do conteúdo temático, construção composicional e estilo.

O conteúdo temático do enunciado está no domínio do sentido que envolve um determinado gênero. Diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do locutor em relação ao assunto abordado. No gênero entrevista, por exemplo, as perguntas elaboradas pelo entrevistador visam extrair informações sobre um determinado tema. Esse tema é construído a partir da interação, do diálogo entre os participantes da entrevista.

A construção composicional de um enunciado é considerada como o modo de organizar um determinado texto. No caso da entrevista, ela normalmente começa com uma introdução em que o entrevistador oficializa o início do evento, dando boas-vindas ao entrevistado e apresentando a instituição da qual faz parte e é representante. Com isso, os papéis de cada participante são estabelecidos e um acordo é firmado.

Já o estilo linguístico de um enunciado refere-se a dois aspectos. O primeiro concerne às especificidades de cada campo, ou seja, a existência de um estilo peculiar para cada gênero discursivo. Portanto, os gêneros discursivos são produzidos e circulam em condições específicas, possuem um estilo linguístico peculiar em cada

esfera de circulação. O segundo diz respeito aos traços da individualidade do falante, chamado de estilo individual. Contudo, Bakhtin (2011, p. 265) alerta que “[...] nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual”. Os documentos oficiais de ordem militar, as atas, seriam uma dessas exceções por possuírem um alto nível de formalidade que se reflete na coordenação das frases e sentenças.

Cada gênero apresenta algumas características do enunciado concreto, tais como a alternância dos falantes, o autor e a conclusibilidade. É a alternância entre sujeitos do discurso que cria os limites entre enunciados nos diversos campos da atividade humana. O autor é o sujeito do discurso que revela sua identidade, sua visão de mundo, imprimindo no texto marcas de sua individualidade. A conclusibilidade está intimamente vinculada à alternância dos sujeitos do discurso, instaurando um efeito de fim no que foi dito e a possibilidade de resposta ao enunciado. No caso das entrevistas pode-se observar que elas apresentam uma estrutura comum como a alternância entre perguntas e respostas. Predominam o uso de construções frasais na interrogativa, favorecendo a manutenção do contato entre os falantes.

Contudo, esses três elementos – conteúdo temático, construção composicional e estilo - estão ligados indissociavelmente e, como foi explicitado, são determinados pelas especificidades dos diferentes campos de comunicação. Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por Bakhtin de gêneros do discurso. Conforme o autor “A riqueza e a diversidade de gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida em que se desenvolve e se complexifica determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p, 262).

Bakhtin (2011) posiciona os gêneros do discurso em duas categorias: os primários (chamados simples por surgirem nas condições da comunicação imediata); e os secundários (chamados complexos por surgirem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente desenvolvido e organizado). Os gêneros discursivos secundários, tais como o romance, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, gêneros literários etc. surgem nas condições de convívio cultural mais complexo. São organizados,

desenvolvidos e predominantemente escritos e, no processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Portanto, ao se compreender o discurso, proferido por exemplo, no campo das pesquisas em Ciências Humanas, os sujeitos do diálogo ocupam uma ativa posição responsiva, concordando ou não com o texto, completando-o, aplicando-o, preparando-se para usá-lo, etc. Responsabilidade é um neologismo criado por Bakhtin que une responsabilidade (habilidade de responder pelos próprios atos), à responsividade (responder a alguém ou a alguma coisa). É um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.

Dentro da diversidade de gêneros discursivos secundários está a entrevista, caracterizada pela incorporação e reelaboração de gêneros primários, como por exemplo o diálogo informal. Apesar de apresentar características comuns às da atividade conversacional espontânea, considerada simétrica porque todos os participantes têm igual direito ao uso da palavra, a entrevista se difere em vários aspectos das conversas informais por apresentar características próprias, assumindo um caráter assimétrico. Fávero (2000, p. 79) argumenta que o objetivo da entrevista “[...] é sempre o interrelacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado”. Nesse sentido, as interações são assimétricas, pois um dos parceiros detém o poder da palavra e a distribui de acordo com sua vontade. Na entrevista o diálogo assimétrico ocorre pela relação de desigualdade existente entre os membros participantes. Os sujeitos envolvidos desempenham papéis e condições distintas de participação no diálogo, exercendo um direcionamento maior ou menor na interação, de modo que o entrevistador pode meramente cumprir o papel de obter respostas ou dirigir o entrevistado a responder questões pré-estabelecidas pelo entrevistador (FÁVERO, 2000). Poderíamos dizer que o planejamento prévio e o par “pergunta-resposta” são marcas da assimetria, já que cabe ao entrevistador elaborar previamente as perguntas e direcioná-las ao entrevistado.

Muitas entrevistas são realizadas por meio de uma conversa presencial, configurando-se assim como discurso predominantemente oral. A oralidade possui alguns recursos característicos, tais como a entonação e a alternância. A entonação é um recurso que visa dar ênfase a um determinado assunto,

imprimindo também uma visão avaliativa que pode influenciar o interlocutor. A alternância dos sujeitos do discurso relaciona-se com a concepção bakhtiniana de que todo enunciado nasce em resposta a outro enunciado, convoca uma resposta, suscita uma posição responsiva e induz uma coprodução discursiva. A entrevista é um espaço de produção de enunciados que se alternam e constroem sentidos na interação entre as pessoas envolvidas. Conforme Freitas (2002, p. 09), a entrevista

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

A partir dos pressupostos bakhtinianos enunciados, relataremos como a entrevista tem sido utilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). Várias entrevistas foram realizadas em 2016, 2017 e 2018 com o objetivo de adensar compreensões sobre aspectos inerentes aos estudos relacionados à educação na cidade. Por constatar a potência desses discursos verificamos a necessidade de investir esforços para sistematizar ações de pesquisa, com objetivo de transcrever e analisar esses textos, com a ajuda de uma licencianda em Letras.

Consideramos que por meio das entrevistas é possível realizar transposições teóricas e, de certo modo, exotópicas, pois a interação com os entrevistados, possibilita identificação e aproximação com a realidade a partir do que eles viram; ou seja, coloca-se no lugar dos entrevistados para depois voltar-se ao lugar de origem, completando os horizontes com tudo o que foi descoberto no lugar ocupado fora dos supostos limites. Conforme nos alerta Bakhtin (2011, p. 35-36), “[...] na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem”.

Nesse sentido, observamos que além da exotopia, a alteridade apresentou-se como conceito filosófico fundamental, pois possibilitou constatar que conhecer outras pesquisas e modos de pensar revelados nas entrevistas são imprescindíveis para a ampliação dos estudos sobre cidade e suas relações com o campo educacional. Por meio dos estudos bakhtinianos pode-se inferir que é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem. São seres que se refletem nos outros, mas também refratam-se neles. Este processo não surge da consciência individual, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos de outrem. Constituem-se, alteram-se e se transformam sempre através do outro.

Com objetivo de identificar pesquisadores que estudaram o gênero entrevista a partir de Bakhtin, realizamos levantamento bibliográfico entre os meses de agosto de 2017 a dezembro de 2018. Os sítios virtuais investigados foram: Biblioteca Teses e Dissertações (BDTD); as edições do Círculo Rodas Bakhtinianas (edições 2010, 2012, 2016, 2018); e as edições dos Encontros de Estudos Bakhtinianos (edições 2013 e 2017). Esses dois últimos eventos foram escolhidos por reunirem muitos bakhtinianos e por serem organizados por um dos primeiros grupos de pesquisa brasileiros que estudaram este autor. Fizemos também busca em repositórios de teses e dissertações de cursos de Pós-Graduações da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Faculdade de São Carlos (UFSCAR), considerados espaços de referência nas pesquisas que utilizam aporte teórico bakhtiniano.

Para a busca nos repositórios citados utilizamos as palavras-chave, “Bakhtin” e “entrevista”. Ao fazer essa busca foi necessário compreender como cada sistema filtra os resultados. O *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) tem um campo chamado “Ajuda com operadores de busca”, que ensina o usuário a realizar a busca, facilitando a utilização do filtro. A partir dos operadores (+Bakhtin entrevista) foram obtidos 630 resultados. Delimitando o marco temporal entre os anos de 2010 a 2019 o resultado foi de 441 publicações, de onde extraímos, após leitura dos títulos e resumos, três dissertações que apresentavam as teorias de Bakhtin e entrevistas como técnica de coleta de dados.

Nas edições do Círculo Rodas Bakhtinianas 2010 e 2012 (eventos bianuais), os cadernos de textos (também chamados de Anais ou Atas) foram disponibilizados virtualmente sob a forma de *blogs*. Por isso, a pesquisa teve que ser realizada página por página, buscando a palavra

“entrevista” nos títulos dos trabalhos. No “Rodas 2010”, obtivemos 18 resultados de publicações e apenas um artigo utilizou a entrevista como técnica de produção de dados. No “Rodas 2012”, das 22 palavras relacionados a “entrevista”, apenas quatro artigos elencaram a entrevista como técnica de produção de dados.

As edições dos Rodas 2016 e 2018, o caderno de textos (termo sinônimo para Anais ou Atas) foi postado no *site* de divulgação do evento. Ao buscar os artigos utilizando o descritor “entrevista”, na edição de 2016, encontramos como resultado 50 palavras e dois artigos que se relacionavam com os estudos empreendidos. Na edição de 2018 foram encontradas 145 palavras, dessas filtrou-se, após leitura dos títulos e resumos, 6 artigos que, de certa forma, citavam a entrevista nos textos.

Ao buscar nas edições dos Encontros de Estudos sobre Bakhtin em 2013 e 2017, no ano de 2013, encontrou-se 60 palavras como resultados, sendo que somente dois artigos tangenciavam o tema entrevista. Na edição de 2017, obtivemos como resultado de busca 234 palavras, sendo que apenas 4 artigos referiam-se à entrevista como modo de produzir dados.

Foi empreendida pesquisa nos sites dos cursos de Pós-Graduações da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Faculdade de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade de Campinas (Unicamp) utilizando as palavras-chave “Bakhtin”, “entrevista” ou “+Bakhtin entrevista”. Na página da UFF obtivemos 142 resultados, sendo que apenas duas dissertações citavam a entrevista como técnica de produção de dados.

Já o Repositório Institucional da UFSCAR não possui uma ferramenta de busca a partir de palavras-chave. Portanto, fez-se uma busca geral diante dos 875 registros encontrados. Dessa investigação localizamos apenas uma tese que relacionava entrevista aos estudos bakhtinianos.

Esta revisão bibliográfica mostra que alguns repositórios brasileiros, sobretudo que relacionados a eventos, não disponibilizam ferramentas que possibilitem investigações detalhadas a partir de descritores. Isso dificulta e atrasa a realização de levantamentos bibliográficos. Por conta dessa tarefa exaustiva, para a escrita desde artigo, não foi executado levantamento similar em repositórios internacionais, ação que será realizada e apresentada em estudo posterior.

Devido ao limite deste texto não é plausível detalhar cada pesquisa encontrada durante a revisão de literatura mas, de modo geral, pudemos concluir que o gênero entrevista é pouco reconhecido

como objeto de pesquisa a ser explorado em pesquisas acadêmicas, funciona mais como ferramenta que auxilia o pesquisador a produzir dados que colaboram para a compreensão/construção de um outro objeto a ser investigado.

Entre as investigações analisadas a partir do recorte descrito, somente as de Adelino (2016) e de Silva (2014) elencam o gênero discursivo entrevista como objeto de estudo. Constatamos que a entrevista foi utilizada nos trabalhos de Barros (2016) e de Souza (2016), dentre outros pesquisadores, apenas como suporte para as investigações e não como objeto de pesquisa principal. Inferimos também que apesar das investigações analisadas estarem baseadas nas teorias bakhtinianas, nem todas, tais com as de Angelo (2013), definem a entrevista como gênero discursivo, fato que aponta para outras preocupações dos autores.

De modo geral, podemos notar que as pesquisas desenvolvidas pelo Gepech (SANTOS; LEITE; CÔCO, 2017; SANTOS; LEITE; CÔCO, 2018) colocam-se em situação de destaque frente a outras investigações, principalmente por delimitarem a entrevista como gênero do discurso e como meio fundamental para conhecer, por meio do diálogo, polifonia, alteridade e exotopia, outros pesquisadores que se ocupam com os estudos da cidade e da educação.

Entre os anos de 2016 e 2018 o Gepech realizou 15 entrevistas com pesquisadores renomados. Somente uma entrevista ocorreu fora do Brasil, no México, e as demais foram realizadas no Espírito Santo e em São Paulo na Universidade Estadual de São Paulo (USP). Neste texto, apresentamos recorte e dados de quatro entrevistas escolhidas por terem redirecionado os estudos do Gepech. As conversas foram agendadas por e-mail e, nesta ocasião, explicamos os objetivos do grupo de pesquisa, destacando que os estudos realizados pelo pretense entrevistado seriam grandes referências para as pesquisas realizadas pelo Gepech. Após o aceite e o agendamento do local, no dia da entrevista, iniciamos a conversa solicitando autorização para gravar e publicar a entrevista, apresentamos o entrevistado com livro que o Gepech produziu, tratamos de amenidades como questões sobre o clima, por exemplo e, a seguir, começamos de fato a entrevista.

As entrevistadoras explicaram, de modo geral, as questões que seriam discutidas, orientando que o entrevistado discorresse sobre os estudos que realiza e também que apresentasse sugestões de leitura para o Gepech. Ao longo da entrevista outras questões foram suscitadas e a conversa fluiu de modo a deixar o entrevistado à

vontade para comentar o que foi solicitado. As entrevistas foram realizadas pelas coordenadoras do Gepech e, de antemão, justificamos a presença da identidade dos entrevistados no texto que segue, por se tratarem de autores renomados no assunto e por termos obtido o consentimento para tal publicação. Cabe colocar que após as transcrições das entrevistas elas foram validadas pelas coordenadoras do Gepech.

No dia 19 de setembro de 2016, foi entrevistada a professora Dr<sup>a</sup> Fraya Frehse. Ela atua na Universidade Estadual de São Paulo (USP) no departamento de Sociologia e escreveu vários artigos e livros sobre a cidade de São Paulo. Por isso, a primeira pergunta direcionada a ela foi sobre os estudos que realizou no mestrado e no doutorado. Fraya relatou que nessas investigações um de seus aportes teóricos foi Henri Lefebvre, autor com o qual teve contato devido às aulas realizadas por José de Souza Martins, estudioso renomado de Lefebvre. A entrevista, gravada em vídeo, durou cerca de 50 minutos. Foram feitas perguntas específicas sobre conceitos cunhados por Lefebvre, como a díade rural e urbano, o método regressivo-progressivo, direito à cidade, monumento etc. Na sequência, solicitamos que a professora sugerisse autores que dialogassem com Lefebvre e que poderiam ajudar o Gepech a estudar a cidade. Fraya citou José de Souza Martins em *“Uma Sociologia da Vida Cotidiana”*; e José Machado Pais em *“Sociologia da Vida Quotidiana”*. Apresentou também a importância de estudos de fotografias antigas como modo de comparar a cidade antiga com a atual. Informou que no livro de Claude Lévi-Strauss, *“Tristes Trópicos”*, há um capítulo chamado *“São Paulo”*, que trata da época em que Strauss foi professor na USP e detectou que seus alunos possuíam mais conhecimentos sobre Paris do que sobre o próprio bairro onde moravam. Fraya sugeriu leitura de Gilberto Freire *“Sobrados e Mucambos”*, devido à minuciosa descrição que faz da cidade brasileira do século XIX. Sobre os dilemas ligados à criação da cidade sugeriu Sérgio Buarque de Holanda, em *“Raízes do Brasil”*. Apontou a importância de estudar relatos de viajantes estrangeiros, tais como Auguste de Saint Hilarie, botânico francês que relatou sua viagem exploratória a várias cidades brasileiras no século XIX. No mesmo mês em que a entrevista foi realizada exibimos a gravação em vídeo para os integrantes do Gepech e a partir das indicações de Fraya foram planejadas as leituras que seriam realizadas no primeiro semestre de 2017.

No dia 12 de maio de 2017, as coordenadoras do Gepech entrevistaram a professora Dr<sup>a</sup> Ermínia Maricato, que atua na USP, na pós-graduação do departamento de Arquitetura. A conversa, gravada em vídeo, durou 90 minutos e foi organizada a partir de três perguntas: Quais as tendências sobre os estudos da cidade na atualidade? Como essas tendências se articulam com a educação? Quais referências são imprescindíveis para estudarmos a cidade e suas relações com a educação? Maricato iniciou dizendo que compreende a cidade a partir da tradição marxista. Explicou que cidade é produzida sob determinadas relações sociais que são fundamentais para definir o espaço que seus habitantes irão ocupar; é produto e suporte das relações sociais e parte do processo de acumulação capitalista. A professora alertou que a renda define a relação dos moradores com a cidade. Nesse sentido, a especulação imobiliária muda o preço da terra em decorrência da proximidade com os grandes centros, ocasionando, conseqüentemente, o afastamento dos mais pobres das localizações valorizadas. Na conversa Ermínia analisou os investimentos feitos no período em que esteve à frente do Ministério das Cidades no Governo Federal do Brasil, inferindo que, mesmo com esforço do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, a desigualdade foi ampliada. Considerou fundamental o estudo de autores que investigam a formação nacional brasileira, como Gilberto Freire, Raimundo Faoro, Caio Prado, Celso Furtado, Florestan Fernandes e Roberto Schwarz. Defendeu a necessidade de promoção da Alfabetização Urbana como modo de estimular a compreensão de estratégias que visam maquiuar, por exemplo, que a responsabilidade das invasões dos pobres em áreas de preservação ambiental é culpa deles mesmos. Ermínia recomendou que o Gepech estudasse mapas, elaborados a partir de dados do IBGE, para identificar áreas ocupadas e suas relações com renda, cor de pele e escolaridade dos habitantes, observando o adensamento da periferia e suas relações com o poder aquisitivo dos habitantes. A transcrição da conversa foi apresentada ao grupo em uma das reuniões. Na ocasião foram selecionados alguns dos textos sugeridos para leitura por Maricato. Tal estudo foi iniciado no segundo semestre de 2017.

No dia 02 de março de 2018 foi realizada entrevista com o professor Dr. Robert Moses Pechman. Ele atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é estudioso do tema Cultura e Cidade. A entrevista, gravada em vídeo, durou 100 minutos e foi iniciada com a leitura de um trecho de artigo escrito por Pechman sobre as relações da cidade com a educação. A proposta foi que ele

ampliase e explicasse essas relações. Pechman recordou-se do diálogo que estabeleceu com Eduardo Portela na ocasião da escrita do referido artigo. Assim como nas demais entrevistas foi solicitado que Robert elencasse textos que ajudassem a compreender melhor a cidade. Ele citou diversas obras literárias e cinematográficas que abordam a cidade de forma pedagógica. Para Pechman as cidades suscitam uma pedagogia. Exemplificou dizendo que a mando de Hitler foi projetada uma cidade chamada Germânia. Sobre este fato sugeriu leitura do artigo de sua autoria intitulado “Cruéis paisagens da cidade”. Explicou que os monumentos constituem as paisagens e estão em determinados locais para educar o cidadão, necessitando assim de mediações pedagógicas que contribuam para o entendimento da cidade. Também citou o livro de Maria Stella M. Bresciani, *“Londres e Paris no século XIX: o Espetáculo da pobreza”*; o texto de Georg Simmel *“A metrópole e a vida mental”*; Michel Foucault em *“Vigiar e Punir”*; textos literários de Rubem Fonseca; *“Tudo que é sólido desmancha no ar”* de Marshall Berman, *“Avenida Niévski”* de Nicolai Gógol; e *“Pela Rua”* de Ferreira Gullar. Sugeriu também o estudo das pinturas de Edward Hopper e o vídeo “Recados urbanos”, produzido por Eliana Kuster. Assim como Fraya Frehse, recomendou os livros de José de Souza Martins, em especial, *“Vergonha e Decoro na Metrópole”*, em que este sociólogo estuda algumas condutas sociais normativas. De modo similar à conversa com Fraya, o encontro com Pechman possibilitou reconhecer que seria necessário investir tempo no estudo de textos literários. Sendo assim, foi indicado que os integrantes do Gepech realizassem as leituras dos referidos textos em paralelo com os demais estudos.

No dia 10 de agosto de 2018 entrevistamos, por 59 minutos gravados em vídeo, a Dr<sup>a</sup>. Ana Fani Alessandri Carlos, professora do departamento de Geografia da USP. Para iniciar, solicitamos o relato das pesquisas que ela desenvolve junto com o seu grupo. Ana Fani foi orientada em seus estudos acadêmicos por José de Souza Martins e participou do grupo de pesquisa deste sociólogo por mais de 18 anos, estudando Karl Marx e Henri Lefebvre. Desenvolveu estudos sobre geografia urbana sob a luz dos autores citados e atualmente coordena grupo de pesquisa que dá continuidade aos estudos iniciados por Martins. O grupo reúne várias gerações, integrando professores e professoras de universidades federais brasileiras e publicou livros, entre eles: *“A Crise Urbana”*, *“Cidade como Negócio”*, *“Direito à Cidade, Justiça Espacial”*, *“Geografia Urbana Crítica”* e *“Henri Lefebvre: a*

*problemática urbana*". Perguntada sobre a contribuição de Lefebvre para os estudos da cidade, Ana Fani destacou que este autor é imensamente atual, pois o estudo dos problemas urbanos continua sendo um tema emergencial. Assim como nas outras entrevistas, foi pedido que Ana indicasse fontes que pudessem contribuir para os estudos do Gepech. Ela apontou José de Souza Martins em "*A Sociedade Vista do Abismo*" e "*A sociabilidade do homem simples*"; textos de Walter Benjamin como "*A Rua de Mão Única*" e "*A Paris do Segundo Império de Napoleão III*", pelo fato de ser um autor que presenciou a cidade em transformação e o modo como a mercadoria invadiu as cidades do século XIX. Também indicou os livros de Mike Davis, em especial "*A Cidade de Quartzos*". Sugeriu textos literários como "*As Flores do Mal*", de Baudelaire; "*Cidades Invisíveis*" e "*Marcobaldo*" de Ítalo Calvino; e "*Avenida Niévsky*", de Gógol. A conversa com a professora Ana Fani direcionou os estudos do Gepech no segundo semestre de 2018. Foram elencados os textos de Walter Benjamin como os principais para este estudo.

De forma geral, podemos inferir que as entrevistas realizadas com esses quatro pesquisadores reorientaram os estudos de Gepech. As diversas vozes que integraram os momentos de conversa, vozes dos entrevistados e dos autores citados, fizeram com que as leituras fossem reorganizadas, ajudando na participação de um movimento exotópico, pois como aponta Bakhtin (2011, p. 43),

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver.

Sabemos que cada um dos entrevistados está envolvido em contextos distintos de enunciação. Contudo, é possível verificar que existem aproximações entre os seus discursos quando, por exemplo, apontam para a necessidade de compreender a cidade de modo crítico ou quando sugerem leituras de mesmos autores. Os modos como os entrevistados expressaram-se, proferindo enunciados distintos, revelam posicionamentos e orientações únicos que delineiam, por conseguinte, posicionamentos politizados e contra-hegemônicos. Percebemos também que o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático que caracterizam o gênero discursivo entrevista foram construídos a

partir do diálogo entre as perguntas e as respostas. Apesar da indissociabilidade de tais elementos, inferimos que os conteúdos temáticos foram delineados pelas perguntas realizadas e ficaram circunscritos no relato das pesquisas realizadas pelos entrevistados e nas sugestões de obras para estudo do Gepech, conforme pode-se observar no trecho que segue:

Entrevistadora 1 – E de livros, assim que a senhora destaca, desses todos que apontou pra pensar nessa trajetória, quem tá começando, esse estudo?

Ana Fani Alessandri Carlos – Dos alunos que estão começando esses estudos sobre o urbano?

Entrevistadora 1 – Isso sobre a cidade!

Ana Fani Alessandri Carlos – Então, eu acho para além de livros, tem muitos textos interessantes. Eu acho o seguinte, a introdução dos alunos nos estudos urbanos tem que ser extremamente interdisciplinar e intercorrentes, porque é o seguinte, cada grupo está pensando o mundo de um jeito, a partir de uma filiação, a partir de um autor que nos inspira, agora não existe verdades absolutas, eu não posso dizer que a nossa corrente marxista seja portadora de verdades e que as outras são falsas e que a nossa é verdadeira, o que eu estou querendo dizer que a nossa corrente de pesquisa é uma possibilidade pra entender o mundo, não é uma verdade, que faz com que as outras sejam falsas, então por exemplo, o que os alunos têm de fazer é perceber essas, a serem formados, nessa diversidade de possibilidades de compreensão do urbano, nessa grande diversidade e compreensão do mundo urbano. Você tem o nosso grupo que tem muito trabalho e que é fácil, no nosso site tem muitos textos que podem ser baixados. No meu blog também tem textos que podem ser baixados. Você tem o Milton Santos e o grupo do Milton Santos que é um outro jeito de pensar o urbano. Você tem o Harvey, não é? Que também pensa o urbano. Você tem o observatório das metrópoles que também pensa o urbano de um modo radicalmente diferente do nosso, mas que também pensa o urbano, você tem essas, você tem, por exemplo os estudos culturais sobre o urbano, que tem um apelo quase ontológico, não é? Que o corpo se transforma num corpo social, que se transforma num corpo único, individual, mas você tem todas essas leituras sobre o urbano [...] (CARLOS, 2018).

No excerto acima fica evidente os propósitos comunicativos da entrevista e o alto grau de conhecimento do tema tratado. Fica ressaltado, nesse sentido, o aspecto polifônico do enunciado proferido, pois a entrevistada recorre a outros autores para evidenciar diferentes visões que podem ser encontradas acerca dos estudos relacionados à

cidade, revelando que um tema é construído a partir da interação, diálogo entre os participantes da entrevista e também com os demais pesquisadoras do assunto, que mesmo não estando presentes compõem a discussão. Nesse sentido, o tema de um enunciado é formado por elementos verbais (palavras, formas morfológicas ou sintáticas, sons e entonações) e também elementos contextuais.

Quanto a construção composicional, ou seja, o modo de organizar determinado texto, a estrutura das entrevistas realizadas apresenta-se como enunciados relativamente estáveis, compostos por uma introdução em que o entrevistado recebia de presente o livro do Gepech, conversava-se sobre amenidades e solicitava-se a permissão para que a conversa fosse filmada. As perguntas principais eram explicadas e a partir da alternância dos diálogos estabelecidos, que implicava no fim de um enunciado e início de outro, eram realizadas novas inferências, solicitando novos posicionamentos interlocutores, conforme podemos avaliar no excerto a seguir.

Entrevistadora 1 - Podemos começar? Agradeço muito...

Robert Moses Pechman – Como a gente tava falando... Acho que o caminho é esse mesmo, é bonito e é fascinante, eu sei assim, tem esse artigo do Portela (...)

Entrevistadora 1 – Eduardo Portela!

Robert Moses Pechman – Educação pela cidade?

Entrevistadora 1 – O senhor cita.

Robert Moses Pechman – Se chamar de novo, senhor (...)

Entrevistadora 1 – Tá bom!

Entrevistadora 2 – Você está vendo o livro ali?

Robert Moses Pechman – Que livro é esse?

Entrevistada 2 – É o nosso, todo marcadinho.

Robert Moses Pechman – É, então!

Entrevistadora 1 - No artigo, “Morte na cidade”, o senhor cita o Eduardo Portela e fala que o Eduardo Portela sugere que não basta ensinar na cidade, mas é preciso ensinar a cidade como conteúdo.

Robert Moses Pechman – É o que vocês estão propondo, né?

Entrevistadora 1 - Estamos tentando! (PECHMAN, 2018).

Na entrevista por ser um gênero oral, cada pergunta e resposta é construída na interação ativa, entre os participantes, formando uma unidade. Algumas marcas linguísticas também estão presentes, como o caso do uso de construções frasais na interrogativa, recurso que corrobora o contato entre os falantes. O uso do marcador conversacional “né”, revela tal estratégia e também demonstra o estilo

individual do falante. Outro ponto que chama a atenção é o fato de que no início da entrevista os papéis de cada participante são estabelecidos e um acordo é firmado. Nesse sentido, o estilo é “[...] uma seleção de certos meios lexicais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa no enunciado” (ADELINO, 2016, p. 35).

Neste texto, buscamos apresentar contribuições dos estudos bakhtinianos para a efetivação do gênero discursivo entrevista como procedimento para produção de dados, exibindo recorte de uma pesquisa que transcreveu e analisou entrevistas com pesquisadores renomados no campo das investigações sobre Cidade e/ou Educação.

Os resultados desta investigação conduzem a compreensão de que produzir dados de pesquisa a partir de entrevistas não se reduz a organizar e transcrever perguntas e respostas. Ponderamos que compreender os enunciados proferidos durante uma entrevista integra cotejar os sentidos criados por meio da interlocução e dos diferentes horizontes ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As vozes desses sujeitos abarcam diferentes contextos, estão carregadas de outras vozes refletindo a realidade de seu momento histórico, político e social. As entrevistas realizadas pelo Gepech assumem esse referencial linguístico, filosófico e ético. Este grupo destaca-se por considerar a entrevista como gênero do discurso fundamental para ampliarmos os estudos no campo da educação. Não é possível abrir mão do diálogo, da busca pelo encontro com outras vozes e do reconhecimento do outro como constituinte da forma como compreende-se criticamente o mundo e a si mesmo.

Por meio dos estudos das entrevistas citadas artigos foram escritos e apresentados em eventos que congregaram estudiosos de Bakhtin (SANTOS; LEITE e CÔCO, 2017; SANTOS; LEITE e CÔCO, 2018) e também da cidade (SANTOS; LEITE e CÔCO, 2019). Outras conversas ainda estão sendo analisadas, serão apresentadas em eventos que discutem metodologias de pesquisa em Ciências Sociais e também comporão o *corpus* de estudo de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras, realizado no Instituto Federal do Espírito Santo.

## **ELABORAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE CANAIS DE DIVULGAÇÃO DAS PRODUÇÕES DO GEPECH: O WEBSITE COMO MEIO DE DIVULGAÇÃO**

Nesta seção, apresentaremos resultados de pesquisa de iniciação científica (PT7) intitulada “Educação na Cidade e Humanidades: operacionalização de publicação de resultados de pesquisas no site do Grupo de Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidade (Gepech)” que foi iniciada em agosto de 2019. A pesquisa, voltada para a manutenção e desenvolvimento do website do Gepech, buscou divulgar resultados, notícias e informações sobre as pesquisas e atualizar ações do grupo neste sítio. Tais ações facilitam o acesso e a consulta às informações pelos integrantes do Gepech, assim como de outros pesquisadores, professores, estudantes e interessados.

Durante a pesquisa PT7 foram realizados estudos sobre elementos importantes a serem considerados nesse processo de divulgação científica. Diante dessa demanda, a bolsista iniciou estudo de alguns autores que discutiram sobre o tema. Este estudo deu origem a um artigo (FRAGA; LEITE, 2020) que teve como objetivo analisar o site do Gepech. Entre os autores citados neste artigo está Bueno (2014), que considera a divulgação científica tem como proposta criar/produzir recursos e ou canais de comunicação que facilitem e promovam o acesso ao conhecimento científico e de qualidade. Bueno (2014, p. 06) afirma que a divulgação científica refere-se ao “[...] processo de veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações que têm como audiência o cidadão comum, a pessoa não especializada, o leigo”. Chama atenção e indica ainda que a divulgação científica pressupõe uma transposição de linguagem: da especialização para uma linguagem acessível a ampla audiência.

Outro destaque é que a divulgação científica utiliza diferentes meios, entre eles meios de comunicação de massa, produtos editoriais (livros, cartilhas, fascículos, publicações em geral), cinema, vídeos, espetáculos teatrais e palestras. Bueno (2014, p. 07) aponta ainda que no Brasil,

[...] as universidades e os institutos de pesquisa, de longe os maiores responsáveis pela produção científica nacional, podem cumprir um importante papel, firmando-se, portanto, como protagonistas de uma divulgação científica e de um jornalismo científico responsáveis e cidadãos.

Fraga e Leite (2020) consideram que esse papel social proativo tem sido buscado pelo Gepech, quando propõe a criação do website no sentido de divulgar as pesquisas realizadas no contexto do PPGEH. Tal proposta entra em sintonia com o que orienta Machado (2016) a respeito das contribuições do referencial teórico bakhtiniano. Essa autora advoga que por meio dessa teoria é possível interpretar a divulgação científica como uma modalidade dialógica capaz de promover uma relação orgânica e viva entre a ciência, compreendida como esfera ideológica constituída, e os níveis superiores da ideologia do cotidiano, que avaliam de modo crítico os produtos da ciência.

No artigo sistematizado sobre o PT7, Fraga e Leite (2020) elencam três textos selecionados após criterioso processo de levantamento. O primeiro foi “Gestão da informação com foco na divulgação científica: Estudo de caso do website do instituto de física de São Carlos (Ifsc/Usp). Conforme Fraga e Leite (2020), este artigo relata que foi feito um diagnóstico quali-quantitativo do website do Instituto de Física de São Carlos (IFSC/USP) como forma de verificar sua efetividade comunicacional relacionada ao público interno e externo ao IFSC/USP (SPINA, 2017). Spina (2017) utiliza ferramentas do Google Analytics para coleta dos dados e um editor de planilhas para tabulação e análise dos dados. Ela analisa 2.441 notícias desse website, utilizando recorte temporal das postagens realizadas entre junho de 2011 e dezembro de 2015. No texto a autora mostra que “[...] o acesso à informação, seu compartilhamento e disseminação são os principais motores para o progresso da ciência” (SPINA, 2017, p. 161).

De acordo com Fraga e Leite (2020), Spina (2017) aponta que o website do Instituto de Física de São Carlos (IFSC/USP) foi criado com o intuito de divulgar atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas que também se tornou um meio para comunicação entre docentes e pesquisadores do instituto e o público externo. Além disso realça que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser proveitosas para o compartilhamento de conhecimentos, desde que sejam consideradas questões como a seleção de alternativas e ferramentas adequadas para o contexto da organização, as pessoas envolvidas e a aplicação do conhecimento.

Fraga e Leite (2020) destacam que a autora apresenta as três evidências utilizadas para análise da pesquisa sobre o website do IFSC/USP: observação direta do website, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. E discute sobre os dados levantados durante a pesquisa como estatísticas de visitação do

website, localização geográfica e demográfica do público visitante, o tempo de permanência especificado por cada página do site, etc. Spina (2017) descreve as etapas da análise e classificação das notícias do website do IFSC/USP. Para essa classificação foi usada como base a técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e, a partir desse referencial teórico, Spina define três etapas para a análise do website: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Essas etapas foram divididas em categorias e subcategorias de acordo com o assunto das notícias publicadas.

Fraga e Leite (2020) apontam que os resultados obtidos pela pesquisa de Spina (2017) apontam que a maioria dos acessos do website do IFSC/USP é do público local, possivelmente alunos, professores e pesquisadores do próprio instituto. A maior parte dos usuários do site é de jovens entre 25 a 34 anos (32,20%) e de 18 a 24 anos (21%), e de todos os acessos, 55% é de usuários do sexo masculino. A autora discorre também sobre as categorias de notícias que obtiveram mais visualizações durante o período pesquisado, o tempo de permanência em cada categoria e quais foram as notícias com maior número de acessos. A partir dos dados obtidos pela pesquisa, Spina (2017) conclui que o website do instituto ainda não possui grande alcance para o público externo, pois a maioria dos acessos é de origem interna. Aponta também que o resultado dessa pesquisa trouxe um retorno para o setor estratégico de comunicação com o público interno e externo do IFSC/USP. E que tais resultados também poderiam servir como análise em outros institutos de pesquisa que utilizam websites para comunicação com o público interno e externo.

Desse modo, Fraga e Leite (2020) destacam que a pesquisa de Spina (2017) nos ajuda a pensar sobre o site do Gepech, pois provavelmente, a maioria dos acessos do nosso site também seria de integrantes do grupo de pesquisa que utilizam a plataforma para leitura de artigos para aulas, visualizar artigos de outros integrantes, cronograma de reuniões, além de notícias e posts. Além disso, o artigo de Spina (2017) instigou Fraga e Leite (2020) a refletirem sobre o alcance do website do Gepech, indo além do público interno e chegando a um público externo.

O segundo artigo analisado foi o de Silveira e Sandrini (2014). O artigo teve como objetivo discutir os desafios e possibilidades enfrentados por jornalistas e cientistas na divulgação científica por meio de blogs. Silveira e Sandrini (2014) discutem o respaldo da

ciência em relação às outras áreas do conhecimento, tomando-a como uma área excêntrica e misteriosa. Para eles, a ciência foi vista por muito tempo como algo impenetrável e afastado da vivência cotidiana da população. Os autores apontam que devido ao grande desenvolvimento dos campos científico e tecnológico nas últimas décadas "[...] o setor de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) tem ganhado uma grande visibilidade pública no último século" (SILVEIRA, SANDRINI, 2014, p. 113), imprimindo novas exigências sociais de diálogos entre a ciência e a população. Muitas decisões do campo científico passaram a ser tomadas com base nesse diálogo, o que acabou ocasionando uma aproximação da mídia com a ciência.

Nesse novo território de divulgação científica, tecnológico e por meio da Internet, os sites podem ser categorizados de várias maneiras. A primeira categoria seria a de Disseminação e Divulgação de Ciência Institucional, referente ao conteúdo encontrado em sites de instituições de pesquisa ou de instituições de ensino superior. A segunda categoria é a Disseminação e Divulgação de Ciência em revistas e jornais de grande circulação, podendo ser encontrada em sites de revistas que possuem periódicos voltados para a divulgação científica para jovens e adultos. A terceira categoria criada por Porto (2002), e citada por Silveira e Sandrini (2014), é a Disseminação e Divulgação de Ciência Independente (Autopublicação), que é visualizada em sites e blogs que buscam promover a difusão científica por meio de financiamento próprio.

Silveira e Sandrini (2014) abordam o surgimento do termo "weblog" em 1997, seguido de "blog" em 1999. Inicialmente os weblogs eram bem parecidos com sites comuns da internet. Posteriormente já como "blogs" ganharam ferramentas que ampliaram as possibilidades de publicação dos usuários. Os autores do artigo apontam que o número de blogs dedicados à ciência é significativo e que podem ser usados pelo jornalismo científico como uma ferramenta complementar. Esses blogs em geral são produzidos por professores, profissionais de alguma área ligada à ciência ou associações científicas. Por sua vez os leitores do conteúdo dos blogs também mantêm relações com as áreas tematizadas nos blogs e podem ser estudantes de graduação, professores, pós-doutores e pesquisadores em geral.

Os autores do artigo concluem que a internet pode ser utilizada para envolver os cidadãos nos debates e discussões sobre ciência. E que os blogs, sites, fóruns e redes sociais possibilitam que jornalistas,

cientistas, pesquisadores, estudantes e professores realizem a divulgação científica sem depender das mídias tradicionais. Os blogs têm a capacidade de promover uma comunicação ágil e significativa entre autor e leitor, por serem uma ferramenta de fácil manuseio; e portanto, devem se tornar uma ferramenta que inclui também as pessoas não ligadas à ciência.

Desse modo, Fraga e Leite (2020) inferem que a pesquisa de Silveira e Sandrini (2014) relaciona-se com a proposta do website do Gepech e contribui para o debate sobre blogs e divulgação científica, a facilidade de acesso à informação proporcionada por esses, a importância do diálogo entre cientistas e o público (leitores), tanto para a própria ciência quanto para a população em geral. Portanto, manter esse diálogo com os leitores está de acordo com a democratização do conhecimento, defendida e pretendida pelo Gepech quando divulga suas pesquisas por meio do website.

Por fim, o diálogo com a literatura realizado no PT7 contemplou o texto de Gomes e Flores (2016). Esse artigo teve como objetivo o estudo de blogs escritos por cientistas brasileiros, categorizando-os a partir da análise de 1.329 posts de 43 blogs. O estudo considerou as seguintes características dos blogs: funções comunicativas, estratégias enunciativas, papel dos participantes e configuração discursiva.

Gomes e Flores (2016) apontam o crescimento de estudos sobre blogs acadêmicos ou blogs de ciência e destacam que inicialmente investigavam os contextos e as motivações que levavam os cientistas a utilizarem os blogs e o lugar social ocupado por esses espaços virtuais dentro da comunidade científica. As autoras analisam as "Funções comunicativas e estratégias enunciativas", a partir das leituras de Maingueneau (2014) e debatem sobre a função comunicativa e seu papel sobre os outros elementos do discurso. Apontam que as funções comunicacionais desempenhadas pelo cientista blogueiro podem ser observadas na forma que ele dispõe seus enunciados, expressando sua opinião ao mesmo tempo em que divulga informações científicas e não científicas.

Gomes e Flores (2016) apresentam análise quantitativa realizada sobre o corpus composto por 1.329 posts, de 43 blogs selecionados entre janeiro a dezembro de 2013 e escritos por diferentes pesquisadores. Os critérios de seleção que elas usaram foram: blogs de pesquisadores e estudantes de pós-graduação brasileiros, atualizados com frequência e que produzissem conteúdo

científico. Dos 43 blogs, foram selecionados 19 da área de Ciências da Vida, 10 de Ciências Exatas e Tecnológicas e 14 de Ciências Humanas.

As autoras utilizam duas categorias para análise dos blogs: (1) cientista blogueiro divulgador (quando o enunciador não é o centro do enunciado) e (2) cientista blogueiro protagonista (quando o enunciador é o centro do enunciado). Tais categorias remetem às estratégias de distanciamento e envolvimento de Chafe (1984; 1985), produzindo sentidos distintos no discurso. Além disso, dividem as duas categorias em seis outras subcategorias, de acordo com sua função comunicativa, sendo: matéria de divulgação científica, agenda/mural, agenda/vitrine, crítica, diário e pessoal.

Gomes e Flores (2016) concluem que há uma tendência de escrita informal, em tons pessoais e reflexivos nos blogs científicos, com estratégias de envolvimento e centralização do cientista blogueiro como protagonista do discurso. Os posts agregam-se ao universo formal científico, ao recorrerem a estratégias de humor e cultura popular da internet para trazer notícias sobre ciência. Ao mesclar os conteúdos, os blogs podem ser considerados espaços heterogêneos, em que o cientista assume funções de acordo com sua necessidade de comunicação com o público alvo do post.

A partir do artigo de Gomes e Flores (2016), Fraga e Leite (2020) consideraram que o site do Gepech aproxima-se da categoria (1) cientista blogueiro divulgador, pois o enunciador não é o centro do enunciado e o espaço virtual utilizado por ele tem como foco a divulgação das pesquisas e ações realizadas por esse grupo.

Fraga e Leite (2020) observaram que pesquisa de Gomes e Flores (2016) relacionava-se aos estudos desenvolvidos no PT7, pois trazia uma categorização detalhada para análise dos blogs científicos. Notaram que as subcategorias "matéria de divulgação científica", "agenda/mural", "agenda/vitrine" eram interessantes para analisar as abas e os conteúdos do site do Gepech. Já as categorias "crítica", "diário" e "pessoal" não se relacionam com o conteúdo do site do Gepech, devido ao fato de não compartilharmos opiniões sobre os conteúdos divulgados. Assim, o diálogo estabelecido por Fraga e Leite (2020), com esses diferentes autores, possibilitou o contato com tais categorias/subcategorias e viabilizou a criação de novas categorias para analisar o site do Gepech, a partir de suas peculiaridades.

Quanto ao gerenciamento de conteúdos do site do Gepech, cabe ressaltar que escolhemos uma opção gratuita: a plataforma Wordpress. Essa plataforma é um serviço de CMS (Content

Management System), que em português significa Sistema de Gerenciamento de Conteúdo. De acordo com Fraga e Leite (2020), o objetivo de um CMS é facilitar o gerenciamento dos conteúdos de sites, simplificando o uso de vídeos e imagens, criação de textos, personalização do layout e várias outras funções da plataforma. A hospedagem gratuita do Wordpress tem acesso limitado aos temas disponíveis, pois alguns *plugins* e temas possuem opções *premium*. O nome de domínio do site não pode ser totalmente personalizado na versão gratuita, além das páginas dos websites poderem apresentar anúncios. Mesmo com essas limitações, a opção gratuita atende às necessidades de utilização do sítio virtual do Gepech.

Com base nos estudos da revisão de literatura apresentados, Fraga e Leite (2020) criaram categorias (Comunicação científica, Divulgação Artística, Divulgação de Eventos, Divulgação dos Componentes do Grupo), agruparam e analisaram as diferentes abas presentes no site do Gepech. A partir dessa sistematização, Fraga e Leite (2020) analisaram a estrutura e os modos de divulgação dos conteúdos disponibilizados no site do Gepech.

Na categoria “Comunicação Científica”, Fraga e Leite (2020) agruparam as abas “Dissertações e Materiais Educativos”, “Indicações de Leitura”, “Textos e Autores”, “Pesquisas em andamento” e “Inicial”, pois consideraram que seus conteúdos levaram em consideração que o leitor possua domínio sobre os conceitos tratados ou se interesse por conteúdos e pesquisas acadêmicas. Na categoria “Divulgação Artística”, as autoras organizaram as abas “Arte e cidade”, “Espaços culturais” e “Notícias da Cidade”, pois observaram que elas tinham o objetivo de oferecer ao leitor diferentes maneiras de estudar a Cidade utilizando arte e cultura. Na categoria “Divulgação de Eventos”, elas organizaram as abas “Cursos de Extensão” e “Reuniões” já que essas tinham o objetivo de divulgar eventos relacionados ao Gepech, como reuniões, eventos, cursos realizados e cursos que irão ocorrer. Já na categoria “Divulgação dos Componentes do Grupo”, as autoras agruparam as abas “Integrantes” e “Coordenação Geral”, pois essas tinham como objetivo apresentar as coordenadoras e os pesquisadores do grupo Gepech.

Após o agrupamento das abas do site nas categorias elencadas, Fraga e Leite (2020) constataram que o website do Gepech divulga conteúdo variado e aprofundado sobre a temática de estudo do grupo, potencializando tanto a produção do grupo, quanto a apresentação de seus componentes, além de divulgar a produção de grupos parceiros e

também eventos internos e externos sobre o tema. Consideraram também que o website é um espaço virtual muito importante para o grupo e para os demais interessados pelo assunto, pois ele divulga, de modo organizado, conteúdo científico relacionado a temática educação na cidade. Contudo, como essa estruturação é recente, tem apenas um ano de investimentos na composição do acervo de conteúdos, ainda requer maior adensamentos e atualizações. Nesse sentido, caberia ainda adensar as pesquisas e realizar o acompanhamento dos registros de acesso como forma de compreender o perfil dos usuários, os seus interesses e demandas.

Diante desses desdobramentos, entendemos a necessidade de continuidade da produção, estruturação, atualização e aprimoramentos do site, o que será viabilizado com novos planos de trabalho de iniciação científica previstos no projeto Educação na cidade: produção de materiais educativos, formação de professores e divulgação de pesquisa do Gepech, com previsão para ser desenvolvido no período entre 01/08/2020 e 31/12/2025.

Esperamos que esse espaço de comunicação possa servir para organização das ações internas do grupo, mas principalmente que seja um canal de socialização e divulgação científica que possa contribuir com a comunidade em geral, especialmente com o grupo de educadores da área de ensino de Humanidades da rede pública.

Como vimos, os três eixos principais que orientam as pesquisas de iniciação científica vinculadas ao Gepech, contribuem para a organização das ações e do desenvolvimento dos estudos do grupo de pesquisa que envolvem autores e temáticas relacionados com as contradições e as problemáticas inseridas no espaço urbano. Além dessas ações ligadas aos projetos de Iniciação Científica, os pesquisadores do Gepech são estimulados a aprofundarem seus conhecimentos a partir da investigação de um autor ou livro ainda não investigados pelo grupo de pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos um estudo sobre uma publicação, ainda não traduzida no Brasil, desenvolvida pelo *Centre de Recherches D'Urbanisme* de Paris.

## REFERÊNCIAS

ADELINO, F. J. *Na trilha dos modalizadores: perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego*. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil, 2016. Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8559/2/arquivototal.pdf>.

ALVES, A. J. Revisão de teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, 81, p. 53-60, maio/1992.

ALVES, V. M. S. *A produção do espaço urbano de Vitória ES pela construção imobiliária entre o final do século XIX e meados do século XX*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

ANDRADE, B. A. *Representando o patrimônio territorial com tecnológica da geoinformação: experimento em Santa Leopoldina/Espírito Santo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

ANGELO, A. A. A organicidade e a militância de estudantes em um curso de Licenciatura em Educação do Campo: discursos sobre o outro. *II EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos*, p. 77-85, 2013. Disponível em; <https://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-2-3.pdf>.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, J. C. Abordagens teóricas e metodológicas na Educação Matemática: aproximações e distanciamentos. In: OLIVEIRA, A. M. P. de; ORTIGÃO, M. I. R. (Orgs.). *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática*. Brasília, SBEM, p.17-47, 2018.

BARBOSA, L. B. *A produção do espaço urbano e as áreas de transição rural-urbana: o caso do município de Cariacica*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2013.

BARROS, A. M. L. de. *A cidade sob o olhar da periferia: aspectos do cotidiano dos moradores do Morro do Alogoano*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2010.

BARROS, F. R. *Curtir, comentar e compartilhar: As redes sociais e a sexualidade no cotidiano e formação da escola pública brasileira*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3828>.

BONOMO, S. *Trajetórias e tendências da centralidade de São Mateus (ES): a importância de uma cidade (sub) regional na rede urbana capixaba* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2010.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Revista Gestão e Sociedade*. Belo Horizonte: v.5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRITO, M. L. de. *A justiça espacial e a cidade: um estudo comparativo de dois bairros localizados na área de proteção ambiental do maciço central em Vitória-ES* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

BUENO, W. da C. *A Divulgação da Produção Científica no Brasil: A Visibilidade da Pesquisa*

CANEVACCI, M. *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

CARLOS, A. F. A. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARLOS, A. F. A. *Entrevista sobre estudos da cidade e educação* [10 de agosto de 2018]. Entrevistadores: Dilza Côco e Priscila de Souza Chisté Leite. São Paulo, 2018. Arquivo em vídeo (59 min). Entrevista

concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades.

CASTIGLIONI, L. de A. *Educação patrimonial e desenvolvimento local: relação sociedade-patrimônio em Santa Leopoldina*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2013.

CASTRO, D. A. do A. *Instrumentos da política urbana e seus potenciais para preservação de sítios históricos: possibilidade para Santa Leopoldina, Espírito Santo*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2014.

CHISTÉ, P. S. Educação na cidade: possibilidade contra-hegemônicas de atuação de professores, mediadores de espaços culturais e educadores sociais. *Revista de pedagogia social*. Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 1-17, 2017.

DIAS, F. V. *O pátio jesuítico no Palácio Anchieta: narrativas tipomorfológicas e paisagísticas na cidade de Vitória-ES* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2014.

Duarte, R.. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*. Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Revista Gaúcha de enfermagem*. Porto Alegre, n. 22, p. 5-20, 2001.

FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In PRETI, D. (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000.

FERREIRA, F. C. *Propriedade fundiária, os vazios urbanos e a organização do espaço urbano: o caso de Serra na região metropolitana da Grande Vitória ES (RMGV-ES)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

FERREIRA, F. C. *Propriedade fundiária, os vazios urbanos e a organização do espaço urbano: o caso de Serra na região metropolitana da Grande Vitória ES (RMGV-ES)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

FERREIRA, G. L. *A reinvenção da cidade: a transformação das ruas e o reordenamento da vida na cidade de Vitória/ES*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S.; CRECCI, V. M., Lima, R. C. R. de; COSTA, M. C. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. de (Orgs.). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012*, Campinas, SP: Faculdade de educação, Unicamp, , p.17-42, 2016.

FLORENZANO, L. da S. *Conservação de tijolo cerâmico em alvenarias históricas: subsídios para restauração do sítio histórico de Santa Leopoldina-ES*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2016.

FRAGA, L. S. ; LEITE, P. S. C. *Website como meio de divulgação de produções do grupo de estudos e pesquisas sobre educação na cidade e humanidades*, 2020. (PRELO).

FRANCHINI, F. B. *A produção do espaço livre público do Parque da Prainha em Vila Velha Espírito Santo: disputa territorial em projetos urbanos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2016.

FREITAS, M. T. A. A abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. *Caderno de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. Guia para revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do Movimento Humano. *Movimento*. Rio Grande do Sul, v. 20, n.1, p. 395-411, jan./mar. 2014.

GOMES, I.; FLORES, N. Categorização de blogs escritos por cientistas: uma proposta. *Revista Famecos*. Porto Alegre, v. 23, n. 2, maio/ago. 2016.

GONÇALVES, H. de A.; NASCIMENTO, M. B. da C.; NASCIMENTO, K. C. S. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*. Vitória:ES, v. 5, n.3 , p. 193-211, nov. 2015.

GONÇALVES, T. M. *Novas estratégias da produção imobiliária na Grande Vitória: um estudo sobre as recentes transformações do Espaço Urbano da Serra-ES*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2010.

GONZALES, V. M. *Entre pontes e cidade*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

LOPES, A. T. *Piúma (ES) cidade das conchas: uma análise do artesanato local como ícone do patrimônio*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

LOPES, M. C. F. *Cidade e restauro: gestão e sustentabilidade do sítio histórico de São José do Queimado-ES* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

MACÊDO, E. S. *Leitura de Imagem, Dialogismo e Graffiti: contribuições para o Ensino da Arte*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

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

MARICATO, Ermínia. *Entrevista sobre estudos da cidade e educação* [12 de maio de 2017]. Entrevistadores: Dilza Côco e Priscila de Souza Chisté Leite. São Paulo, 2017. 5 arquivos em vídeo (90 min). Entrevista concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades.

MATOS, R. M. *A cidade e a cultura ciclística: uma abordagem em Vitória-ES*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

MATTOS, I. M. *Museus e escola: espaços de Sentidos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MAULIN, G. C. *Lugares e tempos em narrativas de educação ambiental pós-colonial no sítio dos crioulos – Jerônimo Monteiro – ES*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

MENDONÇA, M. C. *A modernização do atraso: os fundamentos da urbanização de Vitória 1889-1930*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2014.

MINAYO, M. C. de S. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOJICA, J. C. T. *O direito à memória e o ensino da História do conflito armado colombiano em um ambiente museal*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

NETO, D. T. D. *Fernando Tatagiba, deambulando nos limites da Ilha de Vitória*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

nos Portais das Universidades Brasileiras. *Revista Ação midiática*. Paraná, n. 7, p. 1-15, 2014.

OLIVEIRA, S.M. *A Imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na educação Infantil de Vitória*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

ORNELLAS, C. Q. *As cidades e o crime: a violência urbana em “O Cobrador” de Rubens Fonseca e “O Matador” de Patrícia Melo*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

PAIVA, J. S. *Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

Pechman, R. M. *Entrevista sobre estudos da cidade e educação* [02 de março de 2018]. Entrevistadores: Dilza Côco, Eliana Kuster e Priscila de Souza Chisté Leite. Vitória, 2018. Arquivo em vídeo (100 min). Entrevista concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades.

PIMENTEL, M.P.L. *Perspectivas Políticas de habitação de Interesse Social entre 1988 e 2002: a dinâmica da política Municipal de Vitória*.

(Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2016.

QUEIROZ, R. Z. *Uso de ferramentas computacionais para análise de monumentos históricos tombado: ensaio em Santa Leopoldina-ES*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2013.

REZENDE, A. *Segregação imposta no contexto da dinâmica sócio-espacial da cidade de Vitória (ES): o caso de mangue seco – Andorinhas*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidencia científica. *Psicologia, Saúde e Doenças*. Porto: Portugal, n. 15, v. 3, p. 671- 682, 2014.

RIBEIRO, R. A. *Formação sócio-espacial da antiga vila operária de Chico City, região metropolitana da Grande Vitória*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2011.

RUY, A. T. *Museificação do território: experimentação conceitual em roteiro cultural no Espírito Santo*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

SAMPAIO, R. F.; MACINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista brasileira fisioterapia*. São Carlos: SP, v. 11 n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, M. D, LEITE, P. S. C.; CÔCO, D. Polifonia e dialogismo em entrevista: relações entre o discurso de Gabino Cárdenas Olivares e o materialismo histórico-dialético. *VII Círculo Rodas Bakhtinianas*. Cáscavel, PR, p, 260-269, 2018. Disponível em: <https://circulorodas2018.wixsite.com/rodas2018/caderno-de-textos>.

SANTOS, M. D; LEITE, P. S. C; CÔCO, D. Segregação espacial e educação na cidade: contribuições da entrevista de Ermínia Maricato. *XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana*. 4418-4437, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/?journal=simpurb2019&page=index>.

SANTOS, M. D; LEITE, P. S. C.; CÔCO, D. O gênero entrevista como estratégia de estudos sobre a cidade e suas relações com a educação.

IV EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos. Campinas: SP, p. 758-766, 2017. Disponível em: <https://eebaunicamp.wixsite.com/eeba/caderno-de-textos>

SANTOS, J. S. *Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: Os Educadores Flâneurs Sem Terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SCHAEFFER, L. *O processo de produção das cidades a partir das intervenções urbanas: o caso do “Projeto Lerner” para Serra-ES*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2014.

SHIFFLER, M. F. *Literatura Oral e performance: a identidade e a ancestralidade no Ticumbi de Conceição da Barra/ES*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

SILVA, M. G. *Crescimento urbano-industrial e a dinâmica migratória na região metropolitana da grande Vitória (1960-2010): as particularidades socioespaciais dos impactos no município da Serra*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

SILVA, V. F. *O gênero entrevista pingue-pongue na esfera do jornalismo cultural*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115845>.

SILVEIRA, M. C.; SANDRINI, R. Divulgação científica por meio de blogs: desafios e possibilidades para jornalistas e cientista. *Revista Intexto*. Rio Grande do Sul, n. 31, p. 112-127, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/41728/32202>. Acesso em: 04 out. 2020.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (Orgs). *Alfabetização*. Brasília, Mec, Inep, 2000.

SOUZA, A. G. de. *Museu de arte do Rio Mar: reflexões sobre museu, arte contemporânea e cidade*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

SOUZA, C. F. *Ecossistemas do ser e do estar: um estudo discursivo acerca do trabalho do professor de inglês de cursos livres*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3793>.

SOUZA, F. M. S. *A Publicidade em outdoor nas ruas de Vitória: a cidade como espaço de Educação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

SPINA, T. G. Z. Gestão da informação com foco na divulgação científica: estudo de caso do website do instituto de física de são carlos (ifsc/usp). *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v. 7, p. 160-174, 2017. DOI: 10.21714/2236-417X2017v7n1. Acesso em: 04 out. 2020.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre entrevista em pesquisa. In SZYMANSKI, H., ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, A. M. A. P. *Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória-ES: a escola como um ponto de partida*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

TOSTES, R. R. S. *Territorialidade do espaço público urbano: uma análise de praças na cidade de Vitória (ES)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

VAGO, M. A. *Produções artísticas culturais do Município da Serra: diálogos com o Ensino da Arte na Infância*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

VILLAÇA, F. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. *Estudos avançados*, n. 25 v.71, 2011.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. *Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas*. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WANDEKOKEN, K. D. *Alex Vallairi: grafitti e a cidade dos afetos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.



## **CAPÍTULO VI**

### **APONTAMENTOS PARA NOVOS ESTUDOS TEÓRICOS E REFLEXÕES CONCEITUAIS**



A partir dessa trajetória desenvolvida pelo Gepech de pesquisas e estudos, o grupo iniciou novos investimentos em direção ao aprofundamento de alguns conceitos teóricos de base. Nesse sentido, iniciamos pela exploração de conceitos como habitar e habitat e privilegiamos diálogos com a obra *L'Habitat pavillonnaire*. Para atender a essa demanda, as pesquisadoras do grupo Érika Sabino de Macêdo e Priscila de Souza Chisté Leite realizaram um estudo sistematizado de tradução dessa. Em seguida, compartilharam a tradução realizada com os demais integrantes do Gepech em momentos de estudos coletivos.

## **APONTAMENTOS DE LEITURA SOBRE O LIVRO L'HABITAT PAVILLIONNAIRE**

O livro *L'Habitat pavillonnaire* integra a coleção *Habitat et sociétés* lançada pela Editora Harmattan. Essa coleção justifica-se devido ao aumento das pesquisas sobre a moradia que ocorreu em várias áreas (Ciências Sociais, Arquitetura e Engenharias), a partir da Segunda Guerra Mundial. Os organizadores da coleção consideram que o interesse pela moradia está ligado ao aumento das populações urbanas, primeiro nos países industrializados e depois nos países em desenvolvimento, às mudanças na estrutura familiar; ao aumento histórico da privatização, mas também devido às políticas de habitação social e à evolução de técnicas e métodos de construção e design.

O livro é resultado de pesquisa realizada no *Centre de Recherches D'Urbanisme* (CRU) de Paris. Ele foi escrito entre 1964 e 1965 por

Antoine Haumont, Henry Raymond, Marie-Geneviève Dezès e Nicole Haumont. Durante esta pesquisa cada autor ficou responsável por investigar uma temática, envolvendo a parte histórica, legislação, entrevistas com moradores de casas individuais (*pavillon*) e de habitações coletivas (*HLMs*<sup>6</sup>). A partir dessa investigação, os autores fizeram publicações individuais com partes específicas pesquisadas e, como síntese, publicaram este livro que, desde então, passou a ser republicado pela editora.

O preâmbulo da edição que traduzimos foi assinado pelos autores do livro com a intenção de atualizar os dados. Nesse texto eles apresentam informações de pesquisas distintas, realizadas entre 1966 e o fim da década de 1990, apontando que a preferência dos franceses pela casa individual não diminuiu, mesmo com o passar do tempo. Consideram que essa estabilidade de opinião é acompanhada pelas expectativas relacionadas ao conforto, a equipamentos externos como garagem e jardim, à possibilidade de organizar livremente espaços de armazenamento, como lavanderia, oficina e área de recreação para crianças.

O livro *L'Habitat pavillonnaire* está dividido em sete seções: preâmbulo; prefácio; introdução; capítulos 1, 2 e 3; e conclusão. Como modo de apresentar as ideias centrais dessas seções, o texto que ora apresentamos seguirá essa divisão. Contudo, informamos ao leitor que os títulos das subdivisões das seções não seguem a nomenclatura dos capítulos do livro *L'Habitat pavillonnaire*. Criamos novos subtítulos na tentativa de organizar nossas sínteses sobre o texto lido. Reconhecemos que a leitura do original em francês nos desafiou a cotejar o conteúdo do livro com outras publicações realizadas pelos autores e também por Lefebvre, autor que assina o prefácio.

Optamos por não traduzir alguns termos, entre eles *pavillonnaire*, *pavillon*, *ensembles* e *HLMs* por considerarmos que esses espaços assumem características específicas no contexto francês. Inferimos que a tradução de *pavillon* aproxima-se de casa individual com jardim, *pavillonnaire* é o morador do *pavillon* ou adjetivo referente a esse tipo de moradia e *HLM* é um tipo de moradia coletiva em edifícios. Além disso, tomamos o cuidado de manter a diferenciação, no momento da tradução, entre os conceitos de habitar e habitat delimitados por Lefebvre em suas produções. O exemplar que lemos foi comprado em

---

<sup>6</sup> Habitation à loyer modéré (HLM) são apartamentos em prédios ou grandes conjuntos habitacionais, construídos pelo Estado e oferecidos às pessoas com baixo salário.

março de 2020 no sítio virtual da Editora Harmattan em versão e-book, em sua quarta edição. É importante ressaltar que não tivemos neste artigo a pretensão de suprir a necessidade da leitura integral do livro. Por isso, fica o convite para o estudo desse texto na íntegra.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O PREFÁCIO

O prefácio da obra *L'Habitat pavillonnaire* foi escrito pelo sociólogo francês Henri Lefebvre (1901–1991), autor conhecido por suas críticas relacionadas ao processo de crescimento das cidades, no contexto da industrialização. Em suas obras, também critica os urbanistas por terem racionalizado o espaço, colocando-o a serviço do Capital.

Em diálogo com outras obras de sua autoria, entre elas *O direito à Cidade* e *A produção do Espaço*, Lefebvre considera, neste prefácio, o habitar como um fato antropológico e inerente ao humano. Inspirado em Heidegger e Bachelard, resgata a discussão sobre a poética do espaço e do habitar na tentativa de pensar a existência humana partindo de sua relação com a moradia. Opõe-se, portanto, ao modelo das moradias construídas de acordo com prescrições econômicas e tecnológicas por elas se distanciarem “[...] do habitar do mesmo jeito que a linguagem das máquinas estão distantes da poesia” (LEFEBVRE, 2001, p. 08, tradução nossa). Argumenta que o modelo urbanístico que busca construir habitações de modo rápido e com baixo custo, não leva em conta o homem como ser total. Para o sociólogo, não basta alojar as pessoas, é preciso conhecer o que elas necessitam a partir da análise de suas falas.

Após realizar essa contextualização social e filosófica referente à questão da moradia, Lefebvre destaca a importância dos procedimentos metodológicos utilizados pelas pesquisas que resultaram no livro *L'Habitat pavillonnaire*. Critica a utilização de questionários fechados nas pesquisas sociológicas, por serem restritos e permitirem apenas conceituações parciais, mas ressalta a qualidade dos procedimentos investigativos utilizados neste livro. Infere que a entrevista aberta não diretiva é um procedimento que possibilita dar a palavra aos interessados (entrevistados), atingindo assim, o habitar poético e significativo. Defende ser necessário dar oportunidade de as partes interessadas falarem, deixando-as livres para se expressarem.

Lefebvre aponta que a entrevista aberta não diretiva precisa ser complementada por fichas, preenchidas de modo detalhado. Nessas

fichas, o ambiente social da entrevista é relatado, assim como é realizada uma descrição minuciosa de móveis, roupas, rostos e comportamentos. A produção dos dados, nesse sentido, segue um protocolo minucioso, acrescentando às entrevistas, algumas fotos. De acordo com Lefebvre, somente o confronto entre os dados sensíveis, percebidos e compreendidos como um todo, com os lugares, horários e coisas percebidas pelas partes interessadas (entrevistados), permite o conhecimento do objeto de estudo.

Para ele, os objetos ligados ao habitar, como a vestimenta e o alimento, não constituem uma linguagem, mais um conjunto coerente, um grupo, um sistema. Já as palavras ligadas ao habitar constituem um grupo semântico. Nesse sentido, nas pesquisas referentes ao habitar existe uma dupla mensagem: a das palavras e a dos objetos. O sistema dos objetos permite determinar e analisar os sistemas da significação verbal e vice-versa, fato que contribui para a superação de uma perspectiva hermenêutica (voltada para interpretação subjetiva), rumo a um conhecimento objetivo.

A partir dessa perspectiva, Lefebvre considera ser necessário dar atenção, tanto aos objetos observados durante as entrevistas, quanto às falas dos entrevistados. Cabe observar detalhes, como a disposição dos espaços, os cantos privilegiados, os lugares atribuídos ao privado e ao social, as cercas e as fachadas. Registrar essas imagens seriam tão essenciais, quanto os dados reproduzidos por meio das declarações das partes interessadas (os moradores). Apesar desse cuidado com os dados e com a objetividade das análises, ainda escaparia a dimensão do tempo, as durações e os ritmos da vida.

Quanto ao referencial teórico utilizado para análise dos dados, Lefebvre pontua que a equipe do Instituto de Sociologia Urbana, inspirou-se no marxismo, promovendo críticas à alienação, às ideologias e à vida cotidiana. Comenta que durante a pesquisa, foram feitas cerca de 300 entrevistas não diretivas que seguiram protocolo minucioso para capturar os dados, unindo às conversas, às descrições e fotos.

A equipe tabulou as entrevistas levando em consideração as oposições semânticas relevantes que apareceram no discurso *pavillonnaire*, sem omitir expressões emocionais ou simbólicas. Pelo contrário, as oposições semânticas foram ligadas a símbolos; e a oposição principal "natureza-sociedade", foi vinculada, neste estudo, a outras oposições como "cidade-campo", "saúde-doença", "liberdade-escravização". Tais oposições não podem ser dissociadas dos seus símbolos que estão presentes na moradia e nas palavras dos

moradores ao se referirem aos espaços como: o canto da horta, o canto ensolarado, o gramado, as árvores frutíferas, o lugar para as crianças brincarem etc.

Lefebvre ainda destaca no prefácio que os pesquisadores interessados na questão da moradia, dedicaram seus estudos as *cités*, conjunto habitacionais coletivos situados próximos aos grandes centros. Como o contraste entre esses conjuntos e o centro da cidade é mais óbvio e facilmente observável, a habitação suburbana foi pouco estudada e esquecida pelos pesquisadores. No entanto, o fato de não ser objeto de interesse das pesquisas, não livrou o espaço suburbano das críticas: sua feiúra, sua desordem, seu tédio, o traço pequeno burguês de seus moradores e a decoração ridícula de suas casas. Segundo Lefebvre, é como se a moradia suburbana não fosse digna de uma análise científica. No entanto, o teórico aponta que a obra *L'Habitat pavillonnaire* não se deixou levar pelo desprezo recorrente dessa temática e buscou mostrar os contrastes entre as casas individuais (*pavillon*) e os conjuntos habitacionais coletivos (*HLMs*).

Lefebvre aponta que, ao contrário dos grandes conjuntos onde as mudanças são proibidas, a habitação individual é um pouco a obra do morador, é um morar poético, plástico que está sujeito às suas arrumações e transformações. Ao retirar ou sobrepor ao que lhe é dado (ao que já está edificado), o ambiente ganha sentido para o morador. Ocorre, assim, a apropriação do local e das condições de existência. De acordo com o teórico, a ação dos seres humanos sobre o ambiente possui dois atributos: a dominação e a apropriação. Tais atributos deveriam ocorrer juntos, mas constantemente se separam. Ao contrário da dominação, a apropriação não devasta, mas transforma a natureza. A apropriação é o objetivo, a finalidade da vida social. Sem ela, a dominação pode gerar crescimento econômico e técnico, mas o desenvolvimento social propriamente dito, permanece nulo. O urbanismo racional com suas linhas retas, geometrizações, combinações de elementos homogêneos observados nos novos conjuntos habitacionais fez com que essa apropriação, repleta de significação para o morador, fosse degradada, desaparecendo por completo. A moradia se torna tão vazia de significados e de poesia que ela se assemelha a um espaço vazio e coletivo qualquer da cidade, como a praça do mercado ou a praça de jogos.

Lefebvre ainda destaca, além do conceito de apropriação, outro termo importante desenvolvido pela pesquisa: *L'utopie pavillonnaire*, ou seja, a busca do status da felicidade concretizada pelo contato com

a natureza, a vida saudável longe dos grandes centros, a segurança, a personalidade do espaço e o enraizamento. Considera que esses são conteúdos latentes presentes no imaginário social das pessoas que moram ou pretendem morar em uma habitação *pavillonnaire*. Na palavras de Lefebvre (2001, p. 19):

Cada habitante de um *pavillon*, cada "sujeito" (indivíduo e família) acredita encontrar nos objetos um microcosmo próprio, muito "personalizado" e sua própria felicidade. Esses microcosmos, esses "sistemas" são estranhamente semelhantes. Um mesmo fabricante vende esses bens, esses objetos, esses modelos de *pavillon* no estilo normando ou basco ou "moderno". Cada sujeito pode se instalar fora do seu lugar de origem ou em um lugar inventado e se sentir bem em ambos. Ele viveria lá a mesma felicidade, meio ficcional, meio real. A finalidade - a felicidade - é apresentada em todos os lugares da mesma maneira, ou seja, indicada, significada, mas indicada na sua ausência: reduzida a significação. O significado - a felicidade, a pessoa - é iludido e aparece apenas como natureza ou tentativa de representá-la (o jato da água, as flores, o gramado, o céu e o sol, etc). [...] Essa tentativa, restitui uma espécie de sonho acordado, a felicidade "vivida" e a consciência de viver essa felicidade, ilusão e realidade. Esse sonho acordado é o discurso do *pavillonnaire* [morador do *pavillon*], seu discurso cotidiano, pobre para os outros, rico para ele.

Para Lefebvre (2001), no *pavillon* o morador não sente o tempo passar. O relacionamento entre pessoas dá lugar ao relacionamento com objetos, como por exemplo o televisor, objeto privilegiado que governa o pequeno mundo de objetos e as relações entre pessoas. O morador é um consumidor de significados de um mundo suburbano que é abstrato e ao mesmo tempo concreto em um nível emocional e simbólico.

No nível da utopia, o consumidor suburbano é intensamente absorvido não pelas coisas, mas pelos signos. O estudo sociológico não pode ficar sem uma análise aprofundada dessa ignorância, uma negação real, de uma realidade que é ao mesmo tempo significada e omitida (presente-ausente). Aqui tudo é real e tudo é utópico, sem diferença acentuada; tudo está perto e tudo está longe; tudo é vivido e tudo é imaginário (vivido na imagem e no modo de signo). Essas tendências apresentam-se em um estado agudo no "mundo *pavillonnaire*", em oposição ao "mundo" de novos conjuntos habitacionais (*ensembles*), onde tudo é combinado, série, armazenamento e arranjo, onde a imagem e a imaginação destacam-se em um contexto de rigidez (LEFEBVRE, 2001, p. 20).

Esse conjunto de representações constitui, de acordo com Lefebvre, *L'ideologie pavillonnaire*. No entanto, essa ideologia que justifica, explica, completa um modo de existência social, possui uma consciência de propriedade e de proprietário que pode entrar em conflito com a consciência de classe, pois, o proprietário é, ao mesmo tempo, proletário. Dessa forma, a ideologia que gera uma identificação, uma consciência individual e familiar com a propriedade, pode levar o sujeito a alienação. Contudo, o autor pondera que essa ideologia da propriedade não exclui a apropriação concreta do tempo e do espaço, no nível afetivo e simbólico.

É justamente isso que veremos na apresentação deste livro: como essa apropriação ocorre? Quais são essas práticas e ritos encontrados no *habitat pavillonnaire* que levam a maioria dos franceses a optar por uma casa individual ao invés de escolher a praticidade de apartamentos coletivos?

## **O PAVILLON NO CONTEXTO FRANCÊS – APONTAMENTOS SOBRE O CAPÍTULO I**

Antes de iniciar o primeiro capítulo, na Introdução do livro, os autores apresentam alguns questionamentos, entre eles: será que esse amor dos franceses pelo *pavillon* é uma vontade de isolamento? Eles apontam que diferente do isolamento dos moradores dos grandes conjuntos habitacionais, o isolamento *pavillonnaire* é reivindicado, pretendido e é visto como uma realização, uma conquista: o prazer de ter uma casa para si. Informam que as práticas e ritos que ocorrem no *pavillon* e o transformam em um sinônimo de felicidade, não podem ocorrer nos grandes conjuntos. Os autores ainda questionam na Introdução, se essa ideologia *pavillonnaire* é uma ideologia pequeno-burguesa. Será ela uma reação reformista contra o coletivismo? Vejamos a seguir, como os autores respondem a esses questionamentos, nos escritos que compõem o capítulo I.

Afinal, o que é *pavillon*? Essa foi a primeira questão que surgiu ao nos aproximarmos desse estudo. *Casa* é a tradução literal para *pavillon*, no entanto, ao nos apropriarmos do texto, percebemos que essa transposição óbvia e superficial do francês para o português nos fornecia um conceito sem as especificidades históricas da palavra de origem. No capítulo I, denominado *O pavillon no contexto francês*, os autores nos indicam que devemos buscar a origem do conceito de

*pavillon*, durante o desenvolvimento urbano da França, a partir do século XIX. Alguns fatores são apontados pelos pesquisadores como causas principais do seu aparecimento: 1) crescimento populacional; 2) início da industrialização; 3) necessidade de alojar a mão-de-obra; 4) relação campo-cidade; 5) crescimento das aglomerações urbanas.

De acordo com os autores, ocorrem, nessa época, transformações sociais que irão provocar o surgimento de uma política *pavillonnaire*. Uma nova ordem social é estabelecida: a burguesia, classe social que se posicionava entre a aristocracia e o proletariado, concentrava suas riquezas, no início do século XIX, ainda no campo. Por volta de 1840, com o processo de industrialização e urbanização em curso, a base das riquezas da burguesia se transfere para as indústrias e para o espaço urbano. Nas antigas cidades, a população aumenta e novas cidades são criadas pelas indústrias a partir dos centros rurais. Dessa forma, ocorre um aumento da classe proletária, organizada socialmente, com força de contestação e concentrada nas grandes cidades. Na visão da burguesia, esses fatores poderiam colocar em risco a ordem social estabelecida. Qual seria a solução para dizimar essa potencial rebeldia da classe operária? Construir casas individuais urbanas ou suburbanas contornadas de jardim. Esse é o conceito mais específico do conceito da palavra *pavillon*. Mas, visando aprofundar um pouco mais, os autores apresentam, ainda no capítulo I, aspectos históricos que nos ajudam a conhecer melhor o processo de seu surgimento.

A presença do espaço específico do jardim, é um aspecto de fundamental importância para entendermos a investigação sobre o *habitat pavillonnaire* proposta pelos autores do texto. Por que o fato de ser contornado por um jardim é importante para o conceito de *pavillon*? A classe proletariada, em sua grande maioria, era formada por pessoas oriundas do campo que tinham dificuldades em se adaptar a um ambiente urbano e limitado espacialmente. O *pavillon* apresentava-se, assim, como um espaço intermediário entre o imóvel coletivo das cidades e a casa do interior. Os autores ainda apontam que historicamente são encontradas algumas construções arquitetônicas que devido às suas características, contribuíram para que surgisse o *pavillon* propriamente dito e podem nos ajudar a conhecer melhor essa forma arquitetônica. São elas:

1) *La Maison de plaisance* – ter uma casa de campo é um fenômeno antigo utilizado pela nobreza. No entanto, quando a burguesia toma

o poder, ela procura imitar as classes superiores e compram casas de campo próxima a cidade. Fato que lhe confere prestígio: ter a possibilidade e o poder de sair da sujeira e da aglomeração do espaço urbano. E, logicamente, essa casa deve ter um espaço específico para o aumento desse prestígio: um jardim que se configura como símbolo exterior de riqueza e honra. Os autores ainda observam que essa casa de campo burguesa, frequentemente imita as residências nobres com colunas gregas e outras excentricidades que sempre procuram dar prestígio ao espaço.

2) *Le logement patronal* – com a industrialização e o aumento da população urbana, os assalariados encontram-se com dificuldades de encontrar moradia digna e confortável que pudesse ser paga com os salários que recebiam. Os patrões, preocupados em encontrar uma forma de estabilizar seus funcionários, evitando assim que eles mudassem de cidade ou buscassem empregos em outro local, vão construir moradias para seus empregados, ao invés de pagar um aluguel ou aumentar os salários deles. Ao empreender essas moradias, os patrões optam pela moradia individual, pois associavam os imóveis coletivos a casernas militares ou aos prédios comunistas. Ao construírem essas casas operárias, os patrões vendem esses imóveis para seus funcionários a custo baixo e a longo prazo, tornando assim seus funcionários “proprietários” dessas habitações. Além disso, o *logement patronal* é interessante para os patrões, pois fixam aqueles trabalhadores nômades, criando raízes do trabalhador com a cidade e com o seu país. Ademais, fazem com que o trabalhador compreenda a importância de poupar seu salário, pois eles vão precisar fazer isso para pagar as prestações de sua “propriedade”.

3) *Le logement marginal* – essa expressão surgiu para identificar o desenvolvimento de construções de casas na periferia. A população de Paris aumenta consideravelmente em 1850. O preço do aluguel sobe e os assalariados não conseguem pagar por uma moradia nas grandes cidades. Essa população que busca moradia na periferia era composta inicialmente por aposentados, donos de lojas e artesãos. Somente depois de 1870, com a melhoria dos transportes, a instalação das indústrias na região periférica dos grandes centros e a pressão social presente no ambiente urbano, é que os trabalhadores saíram das cidades em direção à periferia. Como o terreno na periferia era mais barato,

surgem então esses primeiros loteamentos, construídos a margem de trilhos de trens ou de fortificações. As primeiras construções eram desorganizadas, selvagens e sem infraestrutura de água e esgoto. As Habitações eram semelhantes a barracos ou a cabanas. O surgimento desse tipo de moradia marginal gerou na sociedade francesa questionamentos e reflexões sobre o assunto.

De acordo com os pesquisadores, desde o início do século XIX existem reflexões sobre a habitação. Eles apontam as principais correntes ideológicas da época: reformadores, socialistas utópicos, conservadores monarquistas, republicanos e teóricos da adaptação da sociedade à economia. Todos discutindo a industrialização e suas consequências. Com o objetivo de ilustrar melhor esse debate, os autores apresentam o pensamento de dois teóricos: Frédéric Le Play e Friedrich Engels.

O primeiro era um físico francês conservador que criou metodologias para investigações sociológicas<sup>7</sup>. Acreditava que a estrutura do capitalismo era perigosa para a paz social e, portanto, era preciso fazer modificações sem condenar essa nova atividade econômica. Le Play acreditava que o caminho para isso era a família, célula essencial da sociedade. A pergunta que ele se fazia era a seguinte: como preservar a família nas sociedades industrializadas? A solução apontada pelo teórico francês para essa questão era simples: oferecer aos operários uma casa, uma propriedade com jardim. Os argumentos para essa ideia são muitos e variados: 1) estabiliza a mão de obra, os empregados não vão mudar de empresa ou cidade; 2) podem diminuir os custos do salário, cultivando legumes, verduras e frutas; 3) a propriedade valoriza o operário, pois valor é associado, no pensamento do autor, à propriedade. 4) O operário fica mais disciplinado para pagar sua propriedade, ficará menos na rua gastando dinheiro em bares ou outras formas de diversão, organizando seu lazer dentro de casa, com a família; 5) desenvolve o hábito de poupar. Como consequência, Le Play acreditava que a paz na família seria obtida. Essas ideias respondiam aos anseios da burguesia patronal, urbana e industrial que queria evitar, como já apontado anteriormente, a aglomeração de uma classe operária

---

<sup>7</sup> As obras citadas deste autor são *Les Ouvriers Européens* (1855), *La Réforme Sociale en France* (1864) e *La Méthode Sociale* (1879).

organizada politicamente. A burguesia buscava também uma forma de fazer com que a família operária suportasse melhor sua condição social. Sobre isso, os autores destacam um aspecto importante: naquele contexto histórico específico, no qual as ideias de um teórico (Le Play) encaixam-se aos anseios de uma classe dominante, a habitação se transforma em uma arma na luta de classes. Uma arma cortante, camuflada e mascarada.

Engels<sup>8</sup> perceberá essa estratégia e criticará as soluções apresentadas por Le Play. Para o teórico alemão, a ruptura da conexão que ligava o trabalhador ao solo seria uma exigência da evolução histórica. Não haveria razão para se lamentar disso. Pelo contrário, considerava que o abandono dos laços com o passado daria aos trabalhadores a capacidade de alcançar a grande transformação social que colocaria fim a toda exploração e a dominação de classe.

Segundo Engels, a oferta de habitação (de uma propriedade) ao trabalhador, seria apenas uma maneira de abaixar seu salário, ou seja, as despesas consentidas para a compra de uma casa constituíam-se como um mal negócio. O teórico alemão ainda continua com suas críticas ao dizer que em um regime capitalista, as políticas de habitação nunca serão um meio de melhorar a vida dos trabalhadores. Para ele, não existe interesse desse sistema econômico em encontrar uma solução para a questão habitacional. Nesse momento do livro, os pesquisadores se perguntam: então, como Engels e a classe proletária, organizada politicamente, resolveriam essa questão? Dependeria de uma revolução social, mas também da supressão da oposição cidade e país.

Os autores consideram que, tanto Le Play quanto Engels, sistematizaram princípios, no final do século XIX, que abririam caminho para as discussões sobre a questão da moradia, colocando em tensão discussões sobre duas forças políticas organizadas: a burguesia e o proletariado.

## **AS TEORIAS E A LEGISLAÇÃO: TENTATIVAS DE RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DA MORADIA**

Até o momento, vimos que o debate ainda permanecia no nível teórico, mas, por volta de 1870 esse debate se torna político. O que levou o Estado a se apropriar dessa discussão? A população de Paris que no início do século era de 500 mil habitantes, chega no século XX

---

<sup>8</sup> A obra citada deste autor é *La question du logement* (1872).

com três milhões de pessoas. Esse aumento ocorreu em todas as cidades industrializadas, transformando-as em locais com baixa qualidade de vida para os trabalhadores. Eles viviam empilhados em espaços insalubres e pagavam aluguéis caros por suas moradias urbanas. Com o desenvolvimento dos meios de transportes (ônibus e trens) a classe proletária encontrou uma possibilidade de moradia longe das péssimas condições vividas na cidade. No entanto, no início, as instalações eram péssimas, com loteamentos mal organizados e com ausência de manutenção. Nesse contexto, surge um outro problema para as questões habitacionais: a periferia.

Os autores apontam que entre 1881 e 1893, homens de diferentes origens e políticos de diferentes ideologias uniram-se para resolver a questão habitacional. As ideias de Le Play e as denúncias das condições de habitação operária elaboradas por arquitetos da época como Muller e Cachex, corroboram a condenação da moradia coletiva, em favor da casa individual para o trabalhador. Era uma forma de resolver os problemas de higiene, de moral e da ordem social, pois a possibilidade de tornar o trabalhador um proprietário, constituía um processo de desproletarização pela via da habitação, criando uma categoria social intermediária entre o proletariado e a burguesia, controlando a ordem social ameaçada pelos trabalhadores organizados politicamente e insatisfeitos com sua condição de vida no espaço urbano. Dessa forma, a política habitacional contribuiria para a paz social. Percebendo a gravidade da situação da moradia e a ameaça a ordem social estabelecida, o Estado vai desenvolver entre 1894 e 1928 uma política de habitação por meio de uma legislação específica que vai desde o controle do Estado sobre o planejamento, a qualidade e a salubridade das construções até a questões relativas ao financiamento dos imóveis e à preservação de áreas turísticas e históricas. Segundo os pesquisadores, essa intervenção do Estado garantiria a expansão da casa individual na França e seria responsável pelo seu surgimento e desenvolvimento. E nesse contexto, como ficaria o posicionamento da esquerda? “Recusa durante todo o período a solução da desproletarização pela habitação (*habitat*), pois ela espera que o desaparecimento do proletariado só pode ser realizado pela abolição das classes [...] Eles se recusam a fracionar as reivindicações e a pensar na solução do problema da habitação que não seja pela revolução social” (RAYMOND et al, 2001, p. 41).

Os autores acrescentam que Engels acreditava que era mais vantajoso pagar aluguel do que se tornar proprietário. Não importava tanto se a casa era individual ou coletiva, o que era grave, para o teórico alemão, seria acreditar que essa política poderia gerar melhorias na vida do trabalhador ou a transformação social. Nesse ponto, os pesquisadores destacam a dificuldade recorrente da esquerda de pensar em soluções imediatas, postergando, de forma recorrente, a solução dos problemas para um momento pós-revolucionário.

Os autores destacam que as leis que previam a obrigatoriedade dos municípios de apresentarem o planejamento, a manutenção e o controle de instalações em loteamentos eram frequentemente desrespeitadas, gerando assim uma desordem espacial na periferia. Essa desordem nas construções ocasionou um cenário que se repetia no entorno de todas as cidades industrializadas da França: loteamentos pouco organizados, longe da cidade, casas contornadas por terrenos ermos, ao longo de intermináveis ruas onde não passa ninguém, sem praças, lojas, mercados e cafés. Além disso, as moradias nas periferias geravam também um outro aspecto da desordem espacial: a desorganização causada pelo deslocamento das pessoas entre cidade-periferia e periferia-cidade.

No início do século XX, essa desordem *pavillonnaire* gerou inúmeras críticas que culminaram em uma reação urbanística. Os autores destacam principalmente as contribuições de Le Corbusieur na França e Gropius na Alemanha, arquitetos que propuseram outras soluções para o problema do crescimento urbano. Os Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (C.I.A.M) eram os locais propícios para a divulgação de ideias modernistas, resumidas da seguinte maneira: 1) apropriação de novas tecnologias para elevar as construções (prédios com torres altas); 2) benefícios da altura dos prédios para a moradia: a vista, a circulação do ar e a isolamento acústica. 3) condenação das moradias feitas sem projeto arquitetônico e construídas como uma forma de *bricolage*; 4) a ideia de que a periferia não deveria existir, suas casas eram mal construídas e com materiais de baixa qualidade.

Os pesquisadores apontam que essas críticas dos urbanistas modernos, embora sejam técnicas, possuíam um conteúdo social, pois defendiam uma visão coerente, unificada e homogênea da cidade. Para Le Corbusieur, a periferia não era saudável e nem deveria existir pois, na sua opinião, a moradia coletiva era superior a individual. As

suas ideias eram contra o individualismo, aspecto predominante na ideologia *pavillonnaire*. O arquiteto buscava oferecer nas moradias coletivas uma vida familiar relativamente isolada, mas enfatizava a importância da presença de equipamentos coletivos e sua utilização. Ele buscava, através da criação e construção dos grandes conjuntos, favorecer uma personalidade coletiva. Esse aspecto prepararia as pessoas para um coletivismo equilibrado, contribuindo assim para um progresso social. No pós-guerra, essa contra-ideologia *pavillonnaire* ganha força, principalmente pela alta dos preços dos terrenos, pela evolução das técnicas de construção que permitiram que as ideias de Le Corbusier e suas altas torres se concretizassem. Além disso, as pessoas passaram a buscar formas de moradia que reduzissem o tempo de percurso do trabalho para casa e a doutrina *pavillonnaire* acabou se configurando como reacionária e passadista.

Após essa apresentação histórica, política e teórica sobre o *Habitat pavillonnaire* os pesquisadores indagam: sobre o que pensam os usuários dessa forma de moradia periférica? Quais são os símbolos e quais são as práticas que os levam a escolher o *pavillon* como a moradia ideal ou como sinônimo de felicidade? Essas são algumas das questões que norteiam a escrita do capítulo II que apresentaremos a seguir.

## **APONTAMENTOS SOBRE O CAPÍTULO II – O MUNDO PAVILLONNAIRE: SIMBÓLICO E PRÁTICO**

Em termos investigativos, qual a importância de entender a ligação dos franceses com o *pavillon*? De acordo com os autores, existem ao menos duas razões para isso: fortalecer os argumentos dos teóricos que defendem o mundo *pavillonnaire* e contribuir para o aprimoramento desse mundo junto àqueles que são favoráveis a ele. Para relatar o desenvolvimento da pesquisa, os autores iniciam o segundo capítulo explicando que pensavam poder desenvolver a análise a partir do princípio da utopia *pavillonnaire*, ou seja, por meio de “[...] uma organização ideológica de um simbolismo a partir de um certo modo de vida” (RAYMOND et al., 2001, p. 57). Dessa forma, pretendiam utilizar um método de análise de oposições entre o que era da esfera do prático e do ideológico. No entanto, perceberam que esses dois aspectos não poderiam ser investigados separadamente: “Nós não podemos nem mesmo utilizar uma relação onde a prática deformada pela alienação teria conduzido a ideologia. Essa relação foi

bem conveniente para uma parte do material, mas ela não permitiu dar conta do conjunto” (RAYMOND et al., 2001, p. 57).

Para entendermos melhor essa diferenciação do prático e do ideológico, os autores utilizam alguns exemplos: quando o morador diz que no *pavillon* ele tem espaço para colocar as roupas para secar, é uma questão prática. No entanto, quando ele diz que tem ar puro, é uma questão ideológica. Por que os pesquisadores optam por não desenvolver a pesquisa a partir dessas oposições? Eles exemplificam: o morador, ao contornar seu espaço com uma cerca, diz respeito ao aspecto ideológico e simbólico relacionado com a propriedade ou o ser proprietário, mas é ao mesmo tempo uma ação relacionada a solução de problemas práticos: a segurança. Sendo assim, os pesquisadores estabeleceram três domínios para análise: 1) manifestações de tendências pouco socializadas como a marcação do espaço; 2) espaço de socialização – intimidade, vida social; 3) domínio ideológico – concepção de ciclo de vida e da sociedade. Os autores enfatizam que não existe um grau de sofisticação de um domínio sobre o outro. O grau de importância sofre variações de acordo o aspecto do mundo *pavillonnaire* que está sendo analisado.

Após a definição de como seria realizada a análise metodológica, os autores vão dividir o capítulo II em três partes: 1) a marcação do espaço; 2) as partes da casa; 3) o homem *pavillonnaire*. Vejamos as principais ideias apresentadas em cada uma delas.

## A MARCAÇÃO DO ESPAÇO

Para os moradores do *pavillon*, uma casa sem cerca significa que ela não está acabada. Os autores percebem que havia uma necessidade de delimitar o espaço, transformando-o em finito e com término. A cerca era a primeira coisa a ser feita, ela definiria o espaço do *pavillon* e era o fator de transição entre o fora e o dentro. Através das entrevistas com os moradores, os autores notam que a cerca, enquanto marcação de espaço, estava mais ligada às definições e às ritualizações das relações sociais, do que associada à segurança ou a uma ideologia pequeno-burguesa de propriedade. Ainda apontam diferenças entre o posicionamento da cerca: a cerca da frente permite ser vista, a de trás reservada a vida privada e a cerca das laterais projeta no espaço um modelo de relação com os vizinhos. Por exemplo, uma cerca viva, devido ao seu caráter natural não se

apresenta como uma vontade total de isolamento, pois permite um contato entre vizinhos.

Os pesquisadores descrevem um outro tipo de marcação do espaço: o espaço do sujo e do limpo. Os moradores relataram que a casa individual exige mais manutenção do que as moradias coletivas. No entanto, existem espaços marcados para a limpeza e outros para o sujo, entendendo sujeira aqui como o estado natural do espaço. No *pavillon*, tem espaços que devem ser limpos constantemente, outros que permanecem em seu estado natural (sujo) e que são limpos de tempos em tempos, por exemplo, o jardim, o quintal ou o porão. Além disso, perceberam que esse espaço da limpeza e da manutenção da casa é normalmente atribuído às mulheres que valorizam os signos da limpeza e da higiene divulgados na publicidade: brilhante e branco. Manter a casa limpa confere a mulher um certo *status* que ela busca e se orgulha em mostrar e destacar em suas falas.

Nas moradias coletivas não existem espaços para o não limpo. Além disso, nas entrevistas os autores perceberam um incômodo e uma frustração por parte dos moradores dos *HLMs*, em relação à manutenção das áreas coletivas como a entrada ou a escada. A sujeira ou o estrago das partes coletivas tem um reflexo direto no apartamento individual. É como se a degradação do coletivo sugerisse a degradação das unidades individuais. Vejamos o relato de um morador que aborda esse aspecto: “Quando eu chego em casa à noite, vejo como está a manutenção da escada, eu tenho vergonha de dizer que vivo ali dentro” (RAYMOND et al., 2001, p. 62). É negada, então, ao morador do *HLMs* a satisfação com local onde ele vive.

Da mesma forma, é negado aos usuários dos imóveis coletivos (*HLMs*) os locais de reserva que funcionam também como formas de marcar o espaço onde vivem. São áreas que podem ser reformadas e transformadas pelo morador, mudando o projeto original e atribuindo assim uma marca pessoal ao imóvel. Os autores citam alguns exemplos que ocorrem no *pavillon*: transformar o porão em escritório ou a lavanderia numa cozinha. Se antes falamos que a manutenção é o papel atribuído as mulheres no *pavillon*, é importante destacar que a marcação do espaço pelas reformas é um papel masculino naquele contexto. Essa transformação atribui poder de decisão ao morador, a autonomia de ter a possibilidade de construir nesses espaços vazios uma nova casa. Os pesquisadores perceberam que falta nos projetos arquitetônicos dos apartamentos coletivos

(*HLMs*) a oportunidade de marcação do espaço. Tal necessidade configura-se como uma pulsão inerente ao ser humano.

Outro fator relacionado com a marcação do espaço é atribuição de funções aos cantos específicos da casa: o canto de trabalho, o canto de descanso, o canto de ver televisão etc. O canto, segundo os autores, é um campo aberto aos objetos-signos que vão ser utilizados para a marcação desse espaço e favorece, na sociedade capitalista, a produção e consumo constante desses objetos de marcação: “O canto se torna então simplesmente uma parte do espaço que adquire, pela virtude significativa de alguns objetos (luminárias, porta-revistas, poltronas etc.), uma funcionalidade artificial” (RAYMOND et al., 2001, p. 57).

Os autores observaram também casos patológicos de marcações: o exagero de alguns jardins que apresentam objetos diversos em sua cobertura, demonstrando um sentimento exagerado de propriedade e enfatizam que é preciso mais estudos sobre o aspecto da marcação do espaço.

Os pesquisadores destacam que a funcionalidade existente nas moradias coletivas satura o espaço e reprime a pulsão de marcação do espaço. Além disso, a marcação do espaço no *pavillon* está mais sujeita aos possíveis e ao jogo (lúdico). Esse fato insere a casa individual em uma outra esfera que é a marcação do tempo, incorporando esse tipo de moradia em um ciclo de vida com suas possibilidades de manutenção, adaptação e reforma: amanhã limpamos o jardim; mês que vem arrumamos o porão; ano que vem construiremos uma lavanderia no quintal; quando os netos chegarem transformaremos esse quarto.

## AS PARTES DA CASA

Depois do espaço ser marcado, reformado, adaptado e ordenado, no interior desse local são atribuídas significações às diversas partes do *pavillon*. O primeiro aspecto destacado pelos autores diz respeito a parte da frente e a parte de trás da casa. Para a análise desse aspecto são apontadas duas vertentes de significações: Ver/não ver e ser visto/não ser visto. A primeira está relacionada com a transmissão de informações do mundo exterior, o morador quer ver o que acontece na rua, mas não quer ser visto. “Aqui na sala de jantar a gente vê tudo que se passa na rua, a gente olha, enquanto na cozinha, não é a mesma coisa” (RAYMOND et al., 2001, p. 70). A segunda vertente coloca em jogo a dimensão público/privada que atribui à frente da casa ao

domínio público e a parte de trás ao privado. Os autores perceberam pelos relatos dos moradores que a verdadeira casa é a parte de trás e a parte da frente não é inteiramente a nossa casa, mas a transição entre o público e o privado. A dimensão estética/prática está diretamente ligada a dimensão anterior, pois como a parte da frente é vista pelo público deve receber uma arrumação especial, é o espaço do *décor*. A parte de trás está mais ligada ao cotidiano e às suas atividades práticas.

Os autores destacam também a relação cozinha/sala de jantar. A primeira é o domínio do prático, da vida cotidiana e daquilo que não deve ser visto. A segunda é o domínio do estético, da vida excepcional, dos momentos de festas e reuniões. A sala de jantar funciona também como um “[...] espaço de transição que protege a intimidade da casa de uma intromissão possível, como se fosse uma recepção” (RAYMOND et al., 2001, p. 72). De acordo com os pesquisadores, tanto a cozinha quanto a sala de jantar não são lugares de afiliação, ou seja, não contém signos culturais que demonstram sua afiliação a uma determinada camada social, não são lugares de ilusões pequeno-burguesas. São locais privados que eventualmente estão à disposição para encontros sociais. No entanto, esses espaços podem adquirir um aspecto de afiliação quando o morador considera, por exemplo, a sala de jantar como um símbolo: “Tem pessoas que vivem na cozinha...” (RAYMOND et al., 2001, p. 72). Essa afirmação demonstra uma vontade de se distanciar e de se aproximar de uma camada social específica e superior.

Se no *pavillon* existe a possibilidade da sala de jantar adquirir um aspecto de símbolo e de afiliação, no contexto dos *HLMs* a realidade é outra. A chegada da televisão nas famílias fez com que a sala de estar ficasse sobrecarregada de funções. Dessa forma, a sala de jantar passa a ser mais utilizada no cotidiano das moradias coletivas, ocorrendo assim uma desalienação dos móveis que deixam de ter um uso simbólico para ter um valor de uso naquele contexto.

Voltando à realidade do *pavillon*, os autores observaram que, em relação aos quartos, existem poucas referências e descrições, sem significações para os moradores, pois não entram na parte socializada da moradia. Já o jardim adquire significações diferentes dependendo se ele ocupa o espaço da frente ou de trás da casa. Na parte de trás, ele adquire a função de receber tudo que não tem espaço ou que pode criar desordem dentro da casa: as brincadeiras das crianças, os trabalhos manuais do marido, os bichos, as roupas secando no varal.

É o espaço da descontração, da liberdade, é a possibilidade das crianças brincarem com a supervisão dos pais, sem estarem expostas aos perigos da rua. Em certa medida, esse jardim substitui o “viver no campo”, em contato com a natureza, colhendo as frutas e legumes que plantaram, sem agrotóxicos. Esse último aspecto, de acordo com os autores, adquire um domínio do símbolo, pois coloca em movimento a oposição natural/artificial. Ainda sobre os jardins, os autores observaram a presença desse local como espaço a ser mostrado, fato que exige do morador preocupações estéticas. Ele quer mostrar para quem passa na rua que seu jardim é bonito e agradável. O cultivo e a manutenção do jardim não são vistos como um problema pelo morador *pavillonnaire*, pelo contrário, gera prazer e felicidade, além de agregar valor à moradia.

## O HOMEM PAVILLIONNAIRE

Para desenvolver a análise desse aspecto, os autores enfatizam que o homem *pavillonnaire* retrata-se na relação com a sua moradia, através da marcação e socialização do espaço. A primeira questão abordada é a relação entre a intimidade e a moradia. O *pavillon* permite aos seus moradores uma privacidade conjugal que não é encontrada nos *HLMs*: “Intimidade? Ter cinco minutos com a sua mulher para conversar, mesmo se beijar, nem falo do resto. Isso é impossível num *HLM*” (RAYMOND et al., 2001, p. 80). Os autores observaram que a intimidade familiar pode ser proporcionada por um sistema de objetos, por exemplo, a televisão. Para o morador *pavillonnaire*, ver televisão junto com a família é melhor do que ter vários aparelhos espalhados pela casa, porque a importância não está no conteúdo do que está sendo transmitido, mas na oferta de relações sociais que são proporcionadas pelo momento em que eles compartilham uma mesma atividade cotidiana. Pelos exemplos apresentados, os pesquisadores apontam que a transferência do tipo de intimidade, da familiar para a conjugal e vice-versa, é facilitada pelos objetos encontrados na casa que funcionam como simulacros dessa intimidade: televisão indica uma intimidade familiar e um abajur aponta para a intimidade conjugal. A falta desses simulacros nos apartamentos alugados dos *HLMs* é o que faz com que seus moradores não se sintam em casa, ou em francês: não se sintam *chez-soi*.

E o que seria esse sentir-se em casa? Os pesquisadores dedicam um espaço importante no livro para abordar esse aspecto, na

tentativa de traçar as características do homem *pavillonnaire* e ao mesmo tempo criticar os projetos arquitetônicos que não levam em conta a importância do *chez-soi* e do *rentrez chez-soi* para o trabalhador. Os autores apontam que esse sentir-se em casa está diretamente ligado à questão da autonomia. O poder de modificar, reformar e arranjar a sua casa do seu jeito, com as suas escolhas:

[...] a ancoragem da vida cotidiana em um espaço cujas regras são autodeterminadas (pelo menos em aparência). Essa autonomia está ligada à um *fazer* do *pavillon*, quer dizer à possibilidade de arranjo do espaço fora de todo contexto que lembre o trabalho (RAYMOND et al., 2001, p. 84, tradução nossa).

A construção desse sentir-se em casa é, para o morador do *pavillon*, um objetivo de vida que envolve tanto um investimento moral quanto material, pois o desaparecimento do aluguel permite que o dinheiro do trabalhador seja investido na propriedade e que permaneça “dentro” da casa. De acordo com as entrevistas e relatos dos moradores, o *rentrez chez-soi*, ou seja, o chegar em casa é um aspecto de fundamental importância para o morador *pavillonnaire*. Além de ser o momento que se opõe e rompe com a vida do trabalho, chegar em casa é uma espécie de refúgio para o trabalhador, é o que dá sentido e ritmo ao cotidiano, gerando uma satisfação proporcionada principalmente pela autonomia.

Por esse motivo, os pesquisadores enfatizam a importância de uma política de moradia que não vise apenas saturar os espaços vazios funcionalmente, mas dar espaço para o arranjo, para a marcação e para a autonomia do morador. Esses aspectos é que vão proporcionar o sentimento de estar em casa e o prazer de chegar em casa. Os autores acreditam que a imaginação arquitetural não deve considerar esses aspectos como superficiais, mas, ao contrário, devem encontrar formas e soluções que levem em consideração o ponto de vista do morador. Isso não significa que eles buscariam saber a opinião dos moradores sobre formas e volumes. A proposta dos pesquisadores envolve a compreensão, por parte dos arquitetos, de que essas formas e esses volumes estão inseridos nas relações sociais. Quando esses profissionais não levam esses aspectos em consideração, constroem “usinas de morar”, ou seja, o habitat que na era industrial se torna um espaço de continuação do espaço do trabalho e não de sua ruptura, como ocorre no ambiente *pavillonnaire*.

As entrevistas demonstraram, assim, que o estar em casa é frequentemente associado a sentimentos de felicidade, contentamento e calma. De acordo com os moradores, a ruptura com o mundo exterior, o controle ritualístico de impedir uma possível intrusão e o estar dentro de casa é que nos permite sermos nós mesmos.

Quando eu volto para cá, eu choro de alegria! De estar em casa, com as minhas coisas, sobretudo com a minha cama, meus lençóis, meus banheiros. Eu sofro muito quando estou em um hotel. [...] Sempre quando eu penso algo interessante é para a casa. [...] Os outros voltam para a casa para dormir e comer, mas, não é esse o objetivo. Isso não é vida! (RAYMOND et al. 2001, p. 86-87, tradução nossa).

Os pesquisadores apontam outro aspecto interessante: o importante para esse morador *pavillonnaire* não exatamente ser proprietário ou ter uma propriedade, mas a autonomia sobre o espaço e sobre o tempo. É a possibilidade de projetar suas ações no futuro, em um tempo estruturável e de longa duração, que não se restringe unicamente ao tempo cotidiano: “De toda maneira, no *pavillon* a gente se sente mais em casa; a gente é livre, é uma outra vida, aquele que quer ter um cachorro, ele pode ter, enquanto que em um apartamento isso não é verdade, nem todo mundo pode ter um” (RAYMOND et al., 2001, p. 87, tradução nossa).

Pelo relato, percebemos que para o morador *pavillonnaire* não importa necessariamente se ele vai ter um cachorro ou não, mas o que gera a felicidade e o contentamento de morar em um *pavillon* é ter a possibilidade de fazer, é ter autonomia de poder fazer isso quando quiser.

Como vimos até aqui, a marcação do espaço, as reformas, as obras, o sentar em uma poltrona ou instalação de um armário, são gestos que no contexto do *pavillon* se configuram como uma relação social. Ou seja, os arranjos espaciais não são apenas o envoltório das relações sociais, já são, eles mesmos, uma relação social. São relações familiares que se desenvolvem através de ritos e de códigos de comunicação que também se estendem na relação com os vizinhos. O conceito de promiscuidade, entendido no texto como uma mistura desordenada, é evitada no ambiente *pavillonnaire* e, ao contrário, aspecto constante nas moradias coletivas. Os ruídos da descarga que indicam o uso do banheiro ou os sons que sugerem atividade sexual são intrusões e intromissões na intimidade alheia.

Dessa forma, os autores observaram que a escolha de morar em uma casa configura-se como uma defesa social e não consequência de

um individualismo pequeno burguês. O distanciamento da vizinhança, além de evitar uma invasão da intimidade provocada pelos ruídos indesejados e encontros ao acaso, permite que o morador decida quando quer encontrar alguém. Ao contrário, na moradia coletiva você é obrigado a encontrar o vizinho no corredor, no elevador, na escada, na entrada do prédio. Os apartamentos são mais suscetíveis ao olhar invasivo do vizinho, uma porta aberta já permite que o vizinho que esteja passando no corredor tenha um acesso visual a sala de estar do morador. No *pavillon*, devido ao espaço e aos muros, o residente consegue controlar melhor essa intromissão indesejada que ocorre na moradia coletiva. De acordo com os autores, esse aspecto da organização e controle das relações sociais, do medo da intromissão indesejada e da vontade de preservar a intimidade familiar, são aspectos que os arquitetos não haviam previsto ao elaborarem seus projetos de moradia coletiva.

## **OS ARGUMENTOS SOBRE A IDEOLOGIA E A UTOPIA PAVILLONNAIRE DISCUTIDOS NO CAPÍTULO III**

Visando sintetizar as ideias apresentadas no livro, o terceiro capítulo denominado “O *pavillon* é um arcaísmo?” retoma a ideia inicial da utopia *pavillionnaire*. Os autores se perguntam se a escolha de morar em *pavillon* é ditada por um aspecto passadista, ultrapassado, tão criticado pelo racionalismo urbanístico de Le Corbusier. Questionam também se o mundo *pavillionnaire* é governado unicamente pela utopia. No entanto, as entrevistas mostraram que as escolhas desses moradores estão diretamente ligadas a uma prática de um certo tipo de moradia e de um certo tipo de modo de vida, não necessariamente relacionados com um arcaísmo ou com uma utopia. Para justificar tal afirmação, os pesquisadores apresentam alguns argumentos levantados por meio dos relatos dos moradores:

1)A saúde física e moral - contato com a natureza por meio dos jardins, do quintal, das árvores, dos legumes frescos plantados e colhidos no quintal, do ar puro proporcionam essa saúde física relatada pelos moradores. Ela é complementada pela saúde moral que reside no fato do *pavillon* ser fruto do trabalho honesto do morador, resultado do seu trabalho. A saúde moral relaciona-se também com o

fato do *pavillon* estimular o trabalho, pois é preciso esforçar-se e poupar muito para conseguir pagar, manter e reformar a casa. Dessa forma, a família não comete “abusos”, se dedica ao trabalho e não fica nas ruas, nem nos cafés. Percebemos que esse fator é benéfico no ponto de vista dos teóricos da moradia patronal.

2) A propriedade – o investimento em sua casa própria é valorizado pelo morador *pavillonnaire*. No entanto, alguns críticos desse tipo de moradia questionam a casa individual a apontam que ela reduz a contestação, pois o trabalhador se acomoda com o seu prêmio e não vai buscar uma transformação social que proporcione uma sociedade melhor.

3) Estabilidade – ser proprietário além de fixar o indivíduo naquele espaço, apresenta outros aspectos que geram estabilidade: a venda da casa representa um recurso financeiro importante que pode ser utilizado de acordo com a necessidade. Além disso, o imóvel pode ser transmitido aos herdeiros, proporcionando, assim, uma garantia de um começo de vida estável para os filhos. Esse fator gera uma expansão da estabilidade financeira que passa do morador para os filhos.

A partir desses argumentos, os autores buscam construir os aspectos que estruturam a ideologia *pavillonnaire*. O primeiro aspecto é que o *pavillon* representa, para esses moradores, uma segurança contra os perigos do mundo exterior. As crianças são criadas e educadas livremente, seus barulhos e brincadeiras podem ser direcionados para a parte externa da casa, o que permite uma vigilância segura e livre dos acasos da rua. O segundo, diz respeito à propriedade que oferece ao morador a autonomia de marcar e arranjar seu espaço da forma que lhe convém. O morador da casa individual realiza o milagre de atribuir a sua propriedade tanto o valor de uso quanto o valor de troca. O primeiro representado pelo sentir-se em casa, o estar em casa, o chegar casa, aspectos que o morador do *pavillon* tanto valoriza. Ao mesmo tempo, ser proprietário permite que o imóvel seja vendido e transmitido aos herdeiros. Esse aspecto não é observado nos *HLMs*, onde o morador que aluga o espaço vive sempre no provisório, sem autonomia, sem marcar seu espaço, sem a possibilidade de se sentir em casa, pois de um dia para o outro o aluguel pode subir ou o locatário pode pedir o apartamento. O poder nesses espaços nunca é individual, nem do coletivo, é sempre do locador ou do gestor. Ao contrário, no *pavillon* o morador tem o poder de decisão, ele é autônomo.

Os autores apontam como terceiro aspecto da ideologia *pavillonnaire* a moral representada pelo esforço que é o preço a pagar pela qualidade de vida. Esse esforço diz respeito ao esforço de trabalhar para ter sua própria casa, mas também se relaciona ao esforço na manutenção da casa que é menos prática que um apartamento. No entanto, os pesquisadores perceberam, por meio entrevistas com os moradores, que esse trabalho de cuidar do jardim, do quintal, do espaço interno e da manutenção em geral é compensado pela qualidade de vida superior que eles possuem em relação às moradias coletivas. Na ideologia *pavillonnaire* mais trabalho significa mais prazer, mais praticidade e funcionalidade, representa felicidade e contentamento. O quarto aspecto está relacionado à ideologia do ser francês, ou seja, morar em um *pavillon* é uma norma, uma das características que compõem o caráter nacional. E finalmente, o quinto aspecto, a casa individual representa para os moradores um investimento afetivo, como uma concretização suprema do esforço de toda uma vida. Os autores finalizam o capítulo sintetizando da seguinte forma a escolha pelo habitat *pavillonnaire*:

[...] o desenvolvimento das construções *pavillonnaires* deve-se em parte a uma reação espontânea daqueles que não podiam mais morar de forma conveniente nas grandes cidades no início do século XX, e isso está fora de qualquer escolha ideológica. Hoje, as moradias sempre muito apertadas e barulhentas dos imóveis coletivos de aluguel (*HLM*) reservam para cada casa individual a possibilidade de satisfazer as exigências, que novamente, não tem nada a ver diretamente com uma ideologia *pavillonnaire*, mas que são necessidades muito simples e fundamentais (RAYMOND et al., 2001, p. 102, tradução nossa).

Dessa forma, o *pavillon* representa os próprios arcaísmos encontrados nos modelos sociais franceses e oferece o poder do homem sobre seu espaço, fazendo surgir um mundo completo e próprio.

## **AS CONSIDERAÇÕES FINAIS APRESENTADAS NO LIVRO**

Para concluir, os autores fazem uma série de apontamentos sobre o *habitat pavillonnaire* e retomam as ideias desenvolvidas na pesquisa: a marcação do espaço; a casa como ruptura com a vida do trabalho; as frustrações do morador de prédios coletivos (*HLMs*) e sua impossibilidade de organizar o espaço; a ideologia *pavillonnaire* que enxerga a moradia coletiva como espaço da desordem, da mistura, do

acaso e das relações sociais impostas; o morador *pavillonnaire* que vê o mundo exterior como ameaça e aborrecimento em oposição a autonomia interna; os espaços destinados ao convívio com a vizinhança e com parentes, como jardim, sala de jantar e porta; a casa como o mundo da intimidade onde as verdadeiras relações sociais devem se desenvolver e o espaço fechado do *pavillon* que possibilita uma recusa social. Dessa forma, os autores concluem que iniciaram o trabalho buscando uma utopia *pavillonnaire* e suas articulações ideológicas. No entanto, acabaram descobrindo no processo investigativo a existência também de uma prática *pavillonnaire*.

Os autores também destacam que a ideologia *pavillonnaire*, observada nos relatos dos moradores, não é contra uma ideologia coletivista defendida pelos urbanistas modernos, mas é especificamente não favorável a uma moradia coletiva. E ainda complementam que é justamente nos *HLMs*, que o a utopia *pavillonnaire* tem mais sentido, é lá que as frustrações geradas pela moradia coletiva tornam o *pavillon* um mundo idílico, um mundo sonhado. É nesse espaço, mais do que no contexto das casas individuais, que a recusa do coletivo é mais marcada.

Eles finalizam o livro com a seguinte questão: é preciso construir mais *pavillons*? De acordo com a pesquisa, 82% dos franceses querem morar em uma casa individual, demonstrando e reforçando assim que esse tipo de moradia está na personalidade de base dos franceses. Os pesquisadores apontam que em outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos existem grandes extensões de casas individuais sem que esse aspecto seja denunciado pelos estudiosos da área. O fator que desperta críticas dos especialistas nesses países são os engarrafamentos intermináveis nos centros urbanos. Os autores acreditam que desenvolvimento espacial das cidades deva ser limitado. Não se dizem defensores do *pavillon*, mas observam que a moradia, seja ela individual ou coletiva, deve oferecer aos seus moradores a satisfação dos aspectos analisados pelo estudo. Uma política de moradia não pode ignorar a atitude de morar em um *pavillon* e deve levar em consideração as motivações que levaram o indivíduo a fazer tal escolha.

Finalizamos, assim, esses apontamentos sobre a obra *L'Habitat Pavillonnaire* com uma afirmação que projeta esse estudo no tempo e permite que as análises aqui abordadas nos levem à reflexão sobre as construções arquitetônicas que nos circundam no presente e nos circundarão no futuro:

A plasticidade do habitat, a perfeição das técnicas, a imaginação dos arquitetos e dos urbanistas, tornam possível, qualquer que seja a estratégia adotada, a realização de moradias adaptadas às necessidades profundas dos habitantes. É o momento, então de perturbar a segurança funcionalista, de suavizá-la em seguida, para que o habitat volte a ser o que ele foi durante longos períodos: uma grande criação coletiva (RAYMOND et al., 2001, p. 114, tradução nossa).

## **REFLEXÕES APÓS O ESTUDO DO LIVRO L'HABITAT PAVILLONAIRE**

As discussões apontadas por este livro podem proporcionar, ainda nos dias de hoje, uma série de reflexões e nos instigam a transpor os resultados da pesquisa apresentada para o contexto brasileiro. Sabemos que os modelos pensados por Le Corbusier influenciaram arquitetos brasileiros e que as lógicas do *pavillon* e do *HLMS* aproximam-se de alguns modelos habitacionais brasileiros, desde os condomínios fechados até os programas/instituições voltados para moradia social, implementados no Brasil em diferentes versões, como o Banco Nacional de Habitação (BNH), Companhia de Habitação (Cohab), o “Minha Casa, Minha Vida” (MCMV) e o recente programa habitacional “Casa Verde e Amarela”.

Inicialmente, no Brasil, a política de construção de casas integrava o programa norte-americano de cooperação com a América Latina, “Aliança para o Progresso”, lançado por Kennedy em 1961, com o objetivo de promover o desenvolvimento e barrar o comunismo, que já havia se instalado em Cuba e ameaçava o continente. Além disso, o BNH assumia o discurso de que a casa própria fazia do trabalhador um defensor do direito à propriedade privada. Nesse sentido, a política habitacional baseava-se na ideia de que a casa própria seria “[...] um instrumento de combate às ideias comunistas e progressistas no Brasil, em plena Guerra Fria (ROLNIK, 2019, p. 282).

Passando pela Ditadura Militar, a abertura democrática, os dois mandatos neo-liberais de Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula empreende estratégias para a melhoria das políticas de habitação no Brasil. Entre elas está a criação do Ministério das Cidades em 2003, que iniciou a formulação de uma política urbana em nível nacional, fornecendo apoio técnico e financeiro a governos locais, “[...] integrando as arenas institucionais das políticas federais de habitação, saneamento e transportes” (ROLNIK, 2019, p. 294). Este Ministério, em diálogo com

diferentes representatividades sociais, aprovou o “Estatuto da Cidade” como modo de, entre outros fatores, facilitar e baratear o acesso à terra, combatendo a especulação com imóveis ociosos.

Concomitantemente, as incorporadoras passaram a estocar terrenos e a realizar diferentes lançamentos imobiliários. Contudo, com a crise financeira de 2008, vários empresários solicitaram ajuda ao Ministério da Fazenda, por meio da implementação de um “pacote habitacional”, nos moldes dos programas chilenos e mexicanos. O governo brasileiro subsidiaria a construção de mais de um milhão de habitações e o MCMV passaria a se constituir como um dos programas mais importantes do campo econômico-social. Apesar dessa importância, o programa “[...] permaneceu altamente dependente de recursos públicos, mobilizados para subsidiar a aquisição da propriedade por compradores de baixa e média renda” (ROLNIK, 2019, p. 300). Fato que reitera os modelos históricos de fundos públicos destinados à iniciativa privada.

Essas habitações foram construídas, em locais afastados dos centros urbanos (em um “tecido urbano monótono”), a partir da padronização de tipologias habitacionais, reproduzidas em mais de setenta cidades brasileiras. Assim como nos *HLMs*, a padronização nos tamanhos das unidades e nos seus arranjos internos, tiveram como consequência a inadequação das habitações ao tamanho das famílias e a inflexibilidade da moradia ao longo do ciclo familiar. A resposta para isso foram as pequenas reformas que ocasionaram o redesenho dos espaços por parte dos proprietários, fato que não ocorre nos *HLMs* que são alugados e não podem ser modificados.

O MCMV, conforme aponta Rolnik (2019, p. 314), gerou efeitos colaterais nas cidades. Contribuiu para “[...] impulsionar a propagação de um padrão urbanístico monofuncional e o estabelecimento de uma divisão territorial entre ricos e pobres”; reforçou a segregação urbana aumentando a densidade populacional de zonas “guetificadas” já existentes; não qualificou as áreas onde os empreendimentos eram implantados nem reduziu sua precariedade; os moradores devido a suas condições financeiras não conseguiram fazer a manutenção dos prédios a contento, fato que provocou o colapso nessas construções em pouco tempo.

Em muitos locais, esses empreendimentos passaram a ser dominados por grupos ligados ao tráfico de drogas e as milícias. Esses grupos possuem grande poder opressor sobre os moradores que são destituídos de autonomia de planejamento de suas vidas. Esses bandidos

determinam que os moradores abandonem seus imóveis para que outras famílias, indicadas por eles, possam ocupá-los. Sabemos que muitos milicianos adentraram o mercado imobiliário e passaram a construir prédios para venda. Contudo, tais construções apresentam grandes riscos, pois na maioria das vezes os prédios são construídos em terrenos ilegais, em locais de risco, sem projeto e com materiais de qualidade duvidosa. Recentemente tivemos que presenciar desmoronamentos de prédios, no Rio de Janeiro, construídos em meio a essa situação.

Além disso, como consequência, grandes bairros são formados em áreas distantes dos centros. Transportes públicos sobrecarregados para conduzir a massa de trabalhadores que dificilmente terão condições de viver a cidade “humanizada”, de ter direito aos seus diferentes espaços públicos. Restam ainda os que, por não terem emprego, não saem dos bairros onde moram. Como nos dizem Maricatto (2006) e Davis (2006), eles vivem um exílio forçado na “não-cidade”, formam a “humanidade excedente”, a “massa permanentemente supérflua”.

A lógica do *pavillon* também chegou até aqui e tangencia, de certa forma, a ideia dos condomínios fechados de casas individuais voltados para a classe média. Oferecem aos seus moradores o formato do condomínio-clubes, com segurança, convívio social, acesso à natureza. Voltam-se para dentro de sua própria infraestrutura, sem perder de vista as comodidades externas como o acesso a hipermercados e a *shopping centers*. Esse complexo de comodidades é tratado por Caldeira (2009, p. 09) como enclaves fortificados, “[...] espaços privatizados, fechados, monitorados, destinados a residência, lazer, trabalho e consumo. Podem ser *shopping centers*, conjuntos comerciais e empresariais ou condomínios residenciais”. Os enclaves fortificados criam um outro tipo de espaço que não é para o usufruto de todos, mas está articulado em torno de separações rígidas, segurança sofisticada que esconde a desigualdade que estrutura a sociedade capitalista.

A dita classe média e agregados, pode até buscar ainda pela utopia *pavilloraire*. Mas é possível supor, que em meio a complexificação do trabalho, voltado para suprir as demandas e mutações do capitalismo, a utopia está cada vez mais longe de ser alcançada. Os tempos/espacos do trabalho vem se ampliando e invadindo os espacos/tempos domésticos. Os *home offices* ocupam *locus* de destaque nas casas contemporâneas. Dão a falsa impressão de conforto, de poder trabalhar no ambiente tranquilo do lar. Mas na verdade, roubam o tempo livre, colocam as pessoas à disposição dos

empregadores. Elas permanecem em estado de alerta e não descansam nunca.

Ainda existem outras soluções habitacionais que culminam em diferentes possibilidades de moradias. Desde a auto-construção, aproveitando terrenos/loteamentos precários divididos por uma mesma família. São moradias construídas em locais de vulnerabilidade ambiental como ao lado de rios, encostas sujeitas às intempéries climáticas como chuvas torrenciais, enchentes de rios etc., mas também sem projeto arquitetônico, apertadas, sem ventilação e iluminação adequadas. A maioria dessas construções está apartada de redes de esgoto e muitas nem possuem acesso à rede elétrica. E, do mesmo modo que as construções do MCMV, distantes dos equipamentos públicos com áreas de lazer e do sistema de saúde.

Em meio a uma explosão de desempregados e a um déficit de cerca de 8 milhões de moradias, conforme dados de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a condição da moradia, nesse contexto, torna-se um problema com feições sociais, econômicas, mas também de saúde pública. Imensas favelas, oriundas da falta de alternativa dos escravos “libertos” no final do século XIX, chamadas agora de “comunidades”, tomam grande parte da cidade. Áreas de proteção ambiental são ocupadas por pessoas que reivindicam por moradias e não podem esperar que o poder público resolva o seu problema, no tempo que a burocracia impõe. Proteger-se do frio, da chuva, da violência, dormir, comer são urgentes e demandam por providências rápidas.

Observamos também que ocorrem centenas de ocupações de prédios abandonados. Organizações como as dos “Sem Teto” articulam-se e fazem ecoar suas vozes que clamam por um espaço digno para morar. Quando conseguem, pela via governamental, seja por meio de aluguel social ou de financiamento de baixo custo, tomam seus novos lares como uma conquista, que pode ser considerada por muitos, como sem precedentes. Mesmo afastadas dos centros urbanos, mesmo não se tratando de um *pavillon* com um jardim e contato com a natureza, são conquistas que lhe permitirão estabelecer vínculos simbólicos com aquele espaço e quem sabe, até mesmo experimentar um morar poético, como nos apontou Henri Lefebvre no prefácio da obra.

## REFERÊNCIAS

CALDEIRA, T.P.R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2009.

DAVIS, M. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

LEFEBVRE, H. Préface. In: RAYMOND, H; HAUMONT, N; DEZÈS, M.; HAUMONT, A. *L'Habitat pavillonnaire*. Paris: L'Harmattan, 2001.

MARICATTO, E. Posfácio. In: DAVIS, M. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

RAYMOND, H; HAUMONT, N; DEZÈS, M.; HAUMONT, A. *L'Habitat pavillonnaire*. Paris: L'Harmattan, 2001.

ROLNIK, R. *Guerra dos Lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças*. São Paulo: Boitempo, 2019.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Em 2018, no livro *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogos* (CÔCO et al., 2018), após dois anos de criação do Gepech, optamos por apresentar o grupo de pesquisa em suas intenções, opções teóricas e pesquisas em andamento. Naquele momento, nosso esforço primordial era situar a proposta de educação na cidade diante de abordagens existentes, em especial a Cidade Educativa (Unesco) e a Cidade Educadora (Associação Internacional de Cidades Educadoras).

Essa discussão tomou considerável espaço na publicação por necessidade de delimitarmos a identidade do próprio Gepech e seu projeto educativo contra-hegemônico vinculado ao “direito à cidade”. Assim, afirmamos à época:

É importante pensarem uma nova organização dos espaços e dos tempos da escola e da cidade, na perspectiva da instauração de práticas educadoras orientadas para o processo de humanização que se distancie dos preceitos capitalistas de mercantilização dos espaços citadinos. Consideramos necessário sistematizar propostas contra-hegemônicas que visem revelar as contradições presentes na cidade [...]. Desse modo, compreendemos que educar na cidade pressupõe o desvelamento de seus espaços, muitas vezes configurados para reproduzir a sociedade desigual, marca registrada da sociedade capitalista. Essas ambiguidades precisam ser reveladas por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os estimulem a, coletivamente, criar meios de transformar as condições de exploração a que estão submetidos (VASCONCELOS e CHISTÉ, 2018, p. 51).

Nesse sentido, também sinalizamos no livro de 2018 como essa decisão ganhava materialidade em pesquisas que abordavam a cidade sob o olhar artístico-literário ou infantil e estudos sobre a modernização da cidade de Vitória, a representação da capital capixaba em cartões-postais e seus espaços potencialmente educativos e repletos de contradição.

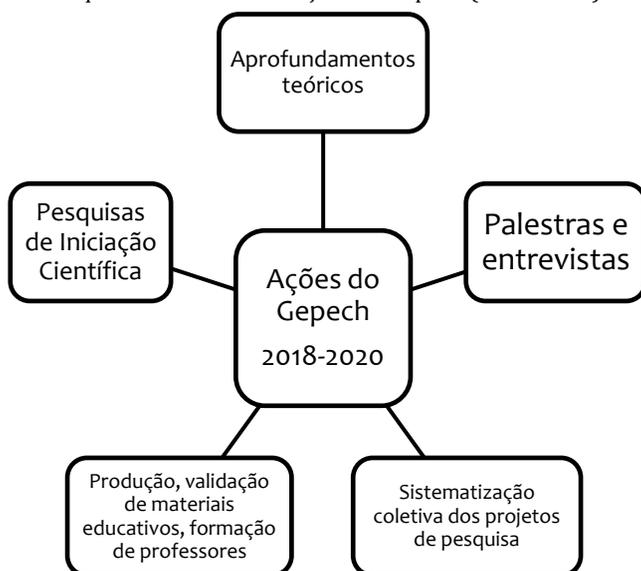
No livro presente, aprofundamos o referencial teórico cujas bases foram inicialmente anunciadas no livro anterior. A partir dessa base, expomos e refletimos a dinâmica de trabalho do grupo que articula o estudo da cidade, a formação continuada de professores da Educação Básica e a elaboração de materiais educativos.

O detalhamento dessas ações se faz em um horizonte de reflexão necessária sobre a articulação entre fins e meios (Esquema 6). Em outras palavras, o Gepech se propôs a analisar em que medida suas ações e dinâmicas em suas diversas frentes de trabalho são compatíveis com o caráter contra-hegemônico que suas pesquisas pretendem ter.

Essa tarefa se tornou imprescindível tendo em vista o contexto no qual o ensino superior se afunda em um processo de mercadorização e mercantilização sem precedentes em seu modelo operacional (CHAUÍ, 2003) e *commodityzante* (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017).

A produção do conhecimento sob a lógica do mercado tem como um dos seus lemas “publicar ou morrer” (EVANGELISTA, 2002) e se orienta por um produtivismo acadêmico “[...] resultante dos mecanismos de regulação e controle, em especial, os de avaliação, caracterizado pela sobreposição da quantidade à qualidade da produção científico-acadêmica” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009).

Esquema 6. Síntese das ações do Gepech (2018-2020)



Fonte: Gepech.

Tal lógica se capilariza no cotidiano das práticas universitárias. Como observam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 254), parte dos professores pesquisadores “[...] diante da intensificação e precarização de seu trabalho, enriquece seu Currículo Lattes, cumpre seus deveres de ofício, mas também se fatiga, adoce e ‘morre’ um pouco a cada minuto de suas práticas universitárias”.

A lógica operacional sequestra a subjetividade docente. Ela também impacta sobre os grupos de pesquisa em suas organizações e dinâmicas, movidas pela especialização e fragmentação dos estudos, competitividade interna entre os próprios integrantes ou com outros grupos, hierarquização e práticas autoritárias, além do distanciamento com as lutas pela transformação social. Tornam-se máquinas de produção de artigos e publicações em série cujo *telos* se exaure em si mesmo ou se limita a conhecimentos operacionais, fragilizados em sua teorização.

Em meio à tecnocratização da produção acadêmica, coloca-se como tarefa indispensável para uma tendência crítica refletir sobre o ambiente cognitivo no qual se desenvolvem as práticas de pesquisa e sobre as próprias decisões teórico-práticas tomadas.

Como buscamos evidenciar ao longo destas páginas, a partir de uma opção político-pedagógica contra-hegemônica, o Gepech adota

uma postura de busca incessante de aprofundamento teórico (que se mostra sempre insuficiente e lacunar) não apenas para suas pesquisas, mas para a formação de professores, a confecção dos materiais educativos e também para todos os procedimentos realizados pelo grupo.

Esse caminho metodológico favorece captar o fenômeno Educação na Cidade em suas múltiplas dimensões, complexidades e contradições. Contudo, oferece desafios ao gerar um grande volume de dados por meio de diferentes fontes e pela necessidade de colocá-los em diálogo.

Além disso, dentro de vários limites, o Grupo busca exercitar uma dinâmica de participação ativa, dialógica e colaborativa. Isso implica uma (auto)formação constante que provoque em nós atitudes pessoais e como coletivo alinhadas aos compromissos sociais que nos orientam.

Ao tematizar os saberes implicados na formação docente, Saviani (1996, p. 148) observa que o saber atitudinal

Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos.

Essa exercitação intencional de atitudes necessita ganhar expressão em procedimentos variados e se mostra um trabalho árduo de auto-fazimento como pesquisador e professor. Neste livro, buscamos evidenciar e refletir como tem sido nossa experiência. Por mais que nosso esforço esteja sujeito a críticas diversas, reafirmamos o desafio de “[...] lutar contra a pasteurização dos nossos cérebros e fragilidade das nossas almas” (WARDE, 2002, p. 238). Só assim o compromisso com a luta pelo direito à cidade e com o projeto de Educação na Cidade pode fazer algum sentido.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commoditycidade: ou de como e ando, se a educação/ formação é sacrificada no olhar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas: Mercado Letras, 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, 2003.

CÔCO, Dilza et al. (org.). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogos*. Vitória: Edifes, 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana maria N. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis/ São Paulo: EDUFSC/ Cortez, 2002. p. 297-300.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 145-155.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELOS, Simone Oliveira Thompson de; CHISTÉ, Priscila de Souza. Reflexões sobre cidade educativa, cidade educadora, município que educa e educação na cidade. In: CÔCO, Dilza et al. (org.). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogos*. Vitória: Edifes, 2018. p. 31-55.

WARDE, Miriam Jorge. Sobre orientar pesquisas em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana maria N. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis/ São Paulo: EDUFSC/ Cortez, 2002. p. 235-254.

Flanar pela cidade, conhecer seus lugares e compreendê-la é, para o Gepech, um ato de aprendizagem. O livro é atravessado por questionamentos que surgem da prática e do compromisso com a compreensão do mundo urbano que nos rodeia e que se lê e se aprende com o corpo e com a mente aberta aos horizontes da teoria, escalonando o caminho do método. Preocupado com a formação, o Gepech produz nesta obra, carregada de sentido e atravessada de um debate profícuo, a cidade para a escola, com arte e compromisso.

Ana Fani Alessadri Carlos (USP)

