

encontrografia

Ensino na educação básica

*Linguagens e
perspectivas*



Záira Bomfante dos Santos
Rita de Cassia Cristofoleti
Organizadoras

encontrografia

Ensino na educação básica

*Linguagens e
perspectivas*

Záira Bomfante dos Santos
Rita de Cassia Cristofoleti

Organizadoras

Copyright © 2020 Encontrografia Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores ou organizadores.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Foto de capa: Shutterstock

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino na educação básica: linguagens e perspectivas / organizadoras
Záira Bomfante dos Santos e Rita de Cassia Cristofoleti. Campos dos
Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020.
152 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-990467-7-3

1. EDUCAÇÃO BÁSICA 2. LINGUAGEM E LÍNGUAS – ESTUDO E
ENSINO 3. PROFESSORES – FORMAÇÃO 4. PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL – FORMAÇÃO 5. EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS I. Santos, Záira Bomfante dos (org.) II.
Cristofoleti, Rita de Cassia (org.) III. Título

CDD 370

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico – UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda – UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Sumário

Prefácio	8
Apresentação	11
1	
Sobre o tempo livre e as possibilidades do trabalho com a disciplina de História pelas experiências em uma escola pública do norte do Espírito Santo	15
Prisciliana Costa Ventura Maria Alayde Alcântara Salim	
2	
A dimensão crítica como potencialidade para prática transformada no ensino de Línguas	40
Záira Bomfante dos Santos Vanessa Tiburtino	
3	
Educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores	63
Eliane Gonçalves da Costa Manuela Brito Tiburtino Camata	

4	Formação continuada em Educação Especial: um diálogo entre as perspectivas Histórico-Cultural, Enunciativo-Discursiva e a Teoria Figuracional	79
	Rita de Cassia Cristofoleti	
	Isabel Matos Nunes	
	Leida Raasch	
5	Universidade e escola básica: processos comunicativos na construção do conhecimento químico	97
	Débora Schmitt Kavalek	
6	Oficinas pedagógicas: aproximação entre o saber popular e a escola	112
	Marli Quinquim	
	Maria Alayde Alcantara Salim	
7	Diversos atores costurando diferentes vínculos sociais: uma experiência educativa e comunitária em Terra Vermelha, Vila Velha - ES	127
	Ueber José de Oliveira	
	Índice remissivo	151

Prefácio

Sabemos que o aprendizado se dá pelas mais diversas formas de experiência no mundo. Entretanto, cabe-nos dizer que o ensino, nos espaços de educação formal e informal, sem sombra de dúvida, tem um papel primordial nos processos de formação humana. Sob a perspectiva histórico-cultural, reconhecemos que, pela mediação da linguagem, o ensino impulsiona o desenvolvimento humano, planejando e criando condições para que os sujeitos possam beneficiar-se das mais variadas funções cognitivas e comunicativas da linguagem que lhes possibilitam ser com os outros, numa existência plena e situada.

Na concepção de Vygotsky, a linguagem assume um papel constitutivo nos processos de pensamento. Processos psicológicos superiores são, antes de tudo, fenômenos sociais. Pensar sobre o ensino, hoje, nos leva a questionar sobre o papel da escola no desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes e sobre a centralidade da linguagem nesse processo. Ensinar na direção da formação de um ser crítico implica a construção de oportunidades reais de encontro com outras vozes, outros discursos. Implica também a busca de sentido sobre o conhecimento e sobre a própria existência. E essas construções só se tornam possíveis na apropriação dos recursos simbólicos e materiais da cultura, representados pela linguagem. Neste livro, essa representa o principal fio condutor que tece a trama dos discursos sobre o ensino.

A obra, em sua totalidade, nos conduz ao prazer de pensarmos em diversas possibilidades de ensino para além das práticas burocráticas e padronizadas cotidianamente reproduzidas nos espaços escolares. Em tempos brutais permeados por retrocessos e inúmeras formas de ataque aos Direitos Humanos, em meio a discursos obscurantistas veiculados nas conversas cotidianas e nos meios de comunicação, este livro abre portas e janelas que nos mostram a força transformadora que resiste e insiste em continuar viva nos espaços escolares: a educação – que se faz nas relações e no acesso ao conhecimento, mediada pela linguagem e pela cultura.

Os textos, em suas diferentes perspectivas, nos revelam que a educação também é impulsionada pela ousadia daqueles que não se conformam em percorrer os mesmos caminhos e daqueles que desejam proporcionar novas experiências para os estudantes, porque acreditam em suas potencialidades, independentemente da condição em que se encontram. Isso, porque também investem na ciência e apostam na oportunidade de transformarem os currículos em verdadeiras experiências de aprendizagem para a vida, que possibilitam aos estudantes atribuírem sentido sobre a realidade que os cerca.

Sob um olhar bakhtiniano, é importante considerar que a apropriação dos recursos simbólicos e materiais da cultura e de suas linguagens favorece a atribuição de sentidos vinculada à ação no mundo. Em seus textos, as autoras e o autor nos mostram uma escola onde há espaço de construção para todos e que respeita e valoriza a diversidade, assegurando que a formação de sujeitos críticos e reflexivos passa pelo encontro com a própria história de seu povo e com a realidade de sua própria comunidade.

Não obstante, os textos superam formas cartesianas de pensar as práticas educacionais, a produção de conhecimentos e a divulgação do conhecimento científico. Em suas experiências e reflexões, contemplam múltiplas disciplinas sob um paradigma de ciência que valoriza os saberes populares, ultrapassando a lógica dos universos reificados e das linguagens rebuscadas.

Metaforicamente, ainda preciso dizer que este livro é um fortificante para mentes e corpos entregues à escuridão do desânimo, do desespero e da resignação. Também pode ser muito valioso para aqueles que já não acreditam na potência da educação e das relações humanas, mas também para aqueles que não se conformam com discursos simplistas que culpabilizam professores e estudantes. Em meio a angústias e incertezas, podemos construir possibilidades na coletividade

e fortalecer as nossas relações e a nossa própria formação enquanto sujeitos em construção – essa é a grande mensagem deste livro para mim, pesquisadora e profissional da educação.

Finalizando, agradeço às autoras e organizadoras, as professoras Rita de Cassia Cristofoleti e Zaira Bomfante dos Santos, pela oportunidade de prefaciar este livro constituído por textos tão preciosos. Sinto-me revigorada com tantas possibilidades visibilizadas pelas autoras e o autor.

Verdadeiramente, este livro nos acorda para realidades possíveis e nos enche de esperança para continuarmos investindo pela via da educação, na construção de um mundo melhor para todos, mais justo e solidário.

Gisele Pessin

Doutora em Cognição e Linguagem (UENF)

Psicóloga escolar

Apresentação

É ponto pacífico que nenhum homem social está fora das relações de linguagem e não há linguagem sem o homem social. No binômio linguagem e homem social, colocamos a linguagem como o elo entre os homens e acordamos, então, que toda relação de ensino e aprendizagem se dá pela mediação da linguagem. Destacamos o papel da linguagem, pois compreendemos que ela liga o homem à natureza; nas palavras de Humboldt, “sem a linguagem não é possível a formação do conceito, sem sua intermediação nenhum objeto é acessível à nossa alma” (2013, p. 56). Considerando a intrínseca relação entre ensino e linguagem, esta coletânea reúne reflexões de diversos pesquisadores que, cada um pelo seu olhar, buscam dialogar sobre o ensino na educação básica e, conseqüentemente, o lugar da (s) linguagem (ns) no processo de mediação.

No primeiro momento, Prisciliana Costa Ventura e Maria Alayde Alcântara Salim discutem a relação entre tempo livre e o ensino de história a partir de experiências realizadas numa escola pública regular, buscando situar a construção do conhecimento como algo prazeroso, numa perspectiva crítica e reflexiva, transcendendo a algo que se deva delimitar unicamente por pretensões mercadológicas. As autoras buscam apresentar a perspectiva de tempo livre como possibilidade de trabalho com o ensino de história a partir da concepção de “escola” (*skholè*) grega, levando os alunos a confrontarem textos históricos e atividades

pedagógicas exigidas pela escola em planejamento anual por meio de outras linguagens, como a do teatro e a música (produção de rap). A experiência revela que a escola pode ser capaz de reviver o verdadeiro significado de *skholè*, como espaço onde a educação possa reconhecer as diversas e inúmeras possibilidades e potencialidades de todos os sujeitos que a compõe.

Na sequência, Zaira Bomfante dos Santos e Vanessa Tiburtino trazem contribuições dos estudos dos letramentos e problematizam a noção de “crítico” para discutir a necessidade do letramento crítico como potencialidade para prática transformada no ensino de Línguas. A discussão é tecida a partir de uma experiência social em aulas de Língua Inglesa na educação básica. As reflexões buscam situar que o ensino de línguas está longe de se ocupar apenas de tópicos gramaticais, mas preocupado com uma formação mais ampla, com uma pedagogia que se nutre do humano e se reencontra com os sujeitos da ação educativa, possibilitando agência dos sujeitos para intervir no fluxo social. As autoras situam que as aulas de línguas (materna ou adicional) precisam ser um espaço de construção de sentidos e que, criticamente, os alunos autoavaliem seu próprio pensamento e aprendizagem para intervir na realidade.

No terceiro capítulo, Eliane Gonçalves da Costa e Manuela Brito Tiburtino Camata, com o intuito de discutir a Educação das relações étnico-raciais, abordam a formação continuada de professores com vistas à implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, no que tange à formação continuada/formação em serviço dos profissionais da Educação Básica, no Ensino Médio. As autoras fazem uma reflexão sobre os processos de colonialidade, pontuando a necessidade de rompimento com a mentalidade eurocêntrica, que subjuga outras formas plurais de conhecimento. Situam, ainda, que a Educação Básica no Brasil vem passando por mudanças e torna-se imprescindível questionar e destacar sobre o direito dos profissionais da educação à sua qualificação em seu próprio local de trabalho, sobretudo quando levantamos a questão étnico-racial, assim como as várias outras expressões da diversidade.

O quarto capítulo, de autoria de Rita de Cassia Cristofoleti, Isabel Matos Nunes e Leida Raasch, aborda a formação continuada de professores em Educação Especial, trazendo um diálogo entre as perspectivas Histórico-Cultural, de Vygotsky, Enunciativo-Discursiva, de Bakhtin, e a Teoria Figuracional de

Norbert Elias. A escolha por abordar a formação de professores como um processo de produção de sentidos aproximou a discussão das teses dos autores que discutem acerca da linguagem e seu funcionamento nas relações sociais e de sua centralidade na constituição dos sujeitos, na produção e compreensão dos conhecimentos em circulação na vida social. Nesse contexto, pensando no processo de formação de professores, nas possibilidades de ensino e de aprendizado das crianças com deficiência e na teia de relações que se tece entre o processo de formação, as autoras analisam alguns enunciados produzidos no curso de extensão “Formação Continuada em Educação Especial”, na tentativa de compreender como as professoras, cuidadoras e equipe de gestão das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/ES significavam as práticas pedagógicas realizadas com os alunos, público-alvo da Educação Especial, no sentido de vislumbrar possibilidades de ensino e de aprendizagens.

No quinto capítulo, Débora Schmitt Kavalek discute sobre os processos comunicativos na construção do conhecimento químico e fundamenta-se na ideia de que a linguagem envolvida na construção do conhecimento químico perpassa por três dimensões: a construção e legitimação do conhecimento químico; a linguagem entre ciência e sociedade, ou seja, na divulgação científica; e, não menos importante, a linguagem utilizada no ensino de química. Os temas discutidos têm como objetivo principal proporcionar reflexões acerca de atitudes da docência, da linguagem utilizada em sala de aula e na perspectiva de favorecer a aprendizagem desta ciência, no que diz respeito ao ensino da linguagem científica na educação básica.

No sexto capítulo, as autoras Marli Quinquim e Maria Alayde Alcântara Salim analisam as contribuições do diálogo entre o Reis de Boi e as disciplinas escolares para as relações de ensino e aprendizagem vivenciadas na escola. Na perspectiva das autoras, o Rei de Boi é uma prática cultural recorrente no norte do estado do Espírito Santo, em especial, nas cidades de Conceição da Barra e São Mateus. No trabalho, são demarcadas experiências sob a forma de atividades desenvolvidas em oficinas pedagógicas com vistas a possibilitar a experiência com a realidade concreta dos sujeitos, entrelaçada com as reflexões teóricas, propiciando uma discussão da realidade cultural dos participantes. Além dessa aproximação cultural, essas experiências fomentaram o ensino da história local, a potencialidade de outras linguagens como a musicalização, assim como a aproximação dos professores e alunos, rompendo com o distanciamento entre educação formal e saberes populares.

No último capítulo, Ueber José de Oliveira socializa uma experiência educativa na educação básica, com base nos estudos historiográficos sobre o processo de formação, crescimento e desenvolvimento da Região da Grande Terra Vermelha, conglomerado urbano localizado no Município de Vila Velha - ES, com base, principalmente, no resgate das memórias de alguns moradores das comunidades que compõem a referida região e que estiveram, direta ou indiretamente, envolvidos em seu processo de desenvolvimento, além de buscar promover junto aos estudantes uma experiência no campo da pesquisa considerando a dimensão da cientificidade.

A iniciativa de organizar este livro surgiu, então, da necessidade de fomentar a discussão sobre o ensino na educação básica, de maneira consistente, mas que, ao mesmo tempo, fosse objetiva e orientada para a atividade do professor em sala de aula. Assim, reunimos um conjunto de textos que buscam refletir sobre o ensino na educação básica a partir de um olhar multidisciplinar e esperamos que esta obra possa facilitar e promover o estreitamento entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica, com relatos e reflexões teóricas sobre o ensino e o exercício docente em diversos níveis.

Boa leitura!

As organizadoras

Záira Bomfante dos Santos

Rita de Cassia Cristofoleti

1

Sobre o tempo livre e as possibilidades do trabalho com a disciplina de História pelas experiências em uma escola pública do norte do Espírito Santo

Prisciliana Costa Ventura¹

Maria Alayde Alcântara Salim²

-
1. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU/ES. Orientanda do Programa de Pós-Graduação em ensino na Educação Básica (PPGEEB). E-mail: lillaventura@hotmail.com; priscilianaventura82@gmail.com.
 2. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/Ufes. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em ensino na Educação Básica (PPGEEB). E-mail: malcantara@globo.com.

Considerações iniciais

Esses são os momentos bastante raros, mas sempre mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 39).

Os momentos raros e mágicos a que se referem os autores é o que aqui denominamos *tempo livre*, que constitui o objeto de estudo do presente capítulo, o qual busca compreendê-lo no dia a dia do trabalho com a disciplina de História a partir de experiências realizadas numa escola pública de ensino regular, localizada no norte do estado do Espírito Santo e que, como tantas outras, encontra-se envolta em trâmites burocráticos, normas técnicas e imposições que, por incontáveis vezes, nos fazem acreditar ser humanamente impossível no interior de uma instituição escolar, em que somos obrigados a correr contra o tempo, gerar ou ver gerar algo prazeroso na construção do conhecimento.

Esta escrita é dividida em três partes. Na primeira, trazemos o *tempo livre* norteado pela leitura de autores como Jean Masschelein, Maarten Simons e Jorge Larrosa, em discussão com historiadores como Walter Benjamin e Marc Bloch. Na segunda parte, apresentamos a escola pública onde toda a pesquisa fora realizada e, logo em seguida, apresentamos ao leitor as experiências que configuraram nosso objeto de estudo. O presente trabalho é desdobramento de uma pesquisa³ em andamento na referida escola e, para que pudesse ser construído, foram utilizadas as observações, relatadas em forma de diário de campo, da professora da disciplina de História, orientanda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus - ES, e que se inseriu na comunidade no ano de 2018, quando ali iniciou a pesquisa na área do ensino de História, ministrando a disciplina para turmas de primeiro, segundo e terceiros anos do ensino médio. Por questões éticas, todos os nomes utilizados na tessitura de

3. Trata-se de uma pesquisa fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo - FAPES, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo e a Escola de Ensino Fundamental e Médio onde uma das pesquisadoras é professora efetiva da disciplina de História. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação, registrada em um diário de campo, experiências didáticas e produção de textos.

nosso texto, diretamente relacionados à comunidade, são fictícios, desde pessoas ao prédio escolar em que se passa.

Enfatizamos que, ao mencionar a construção do conhecimento como algo prazeroso, o mesmo não possa ser compreendido aqui como algo que se deva delimitar unicamente por pretensões mercadológicas ou mesmo pela ótica de uma educação unicamente voltada à formação cidadã do indivíduo, já que essa discussão escapa a nossas pretensões na escrita. O que buscamos aqui é apresentar o *tempo livre* como possibilidade de trabalho com o ensino de História pela vivência no interior da educação básica, a partir de sua concepção com a *skholè* grega:

Em muitas línguas, a noção de “escola” (escuela, école, escuela, skola, Schule, etc.) deriva do grego *skholè*, que significa, antes de tudo “tempo livre”, mas também: resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola. Todos esses significados são importantes e fortemente relacionados uns aos outros e todos eles merecem uma elaboração substancial, mas vamos considerar, para começar, o sentido de tempo livre. Tempo livre não é nem o tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo do pensamento, estudo e exercício. Pode ser chamado também de o tempo da diferença, entre o que é possível e o que é real (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 160).

Entendemos que todas as significâncias para escola devem ser diagnosticadas, discutidas, minuciadas e compreendidas, não se pode e não se deve negar as particularidades dos inúmeros prédios escolares espalhados por esse imenso país. Escolhemos, entretanto, para melhor ilustração quanto ao que aqui trazemos, aquela capaz de nos mostrar, no interior de um prédio público escolar, atravessado por incontáveis questões de diversas ordens – política, social, econômica –, a leitura do que é real e o que é possível (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). A *skholè* grega nos ensina a suspender a ordem social vigente, já que não é esta quem determina o sábio ou o bom, ao mesmo tempo em que profana a ordem aristocrática e militar ao ofertar a construção do conhecimento a todos os homens livres.

Dos aspectos que os autores se apropriam para caracterizar *o escolar*, sejam eles: suspensão, profanação, atenção e de mundo, tecnologia, igualdade e amor, (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), trabalharemos as possibilidades

de suspensão e profanação dos instrumentos de institucionalização da escola como a conhecemos hoje. Instrumentos estes que podem ser sentidos cotidianamente em Portarias, Regulamentos, Currículos, Normas e Ordens e que têm a função de projetar a escola num contínuo progresso de formação do indivíduo na ótica da cidadania plena (CARVALHO, 2008) ou a formação de um amontoado de empreendedores (MARTINS, 2017), e acabam abdicando do presente no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no trato com as Ciências Humanas:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, percebemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica (BENJAMIN, 1994, p. 226).

Ao nos apropriarmos do que o autor traz como estado de exceção em comparação com a educação pública, entendemos que esta também esteja carregada de um passado marcado pelas desigualdades e dificuldades que acabam culminando em sentimentos de ineficiência e derrotismo como regra geral. March Bloch alerta quanto aos problemas no trato com a História como ciência do passado; para ele, a História configura-se como ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001), e não como algo estanque. Sua afirmação, em consonância com o que afirma Benjamin, nos leva a refletir sobre o ofício do historiador que não deve se colocar como mero servo da erudição, comumente privilégio das classes dominantes:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Martins (2017) afirma que o trabalho com a noção progressista de tempo no interior da escola interfere diretamente na forma como enxergamos o outro e cria concepções perigosas como os conceitos binários de evolução e não evolução, cultos e incultos, modernos e arcaicos. É a provocação que nos traz:

Se a instituição nos atribui papéis sociais específicos, impondo deveres e responsabilidades, estabelecendo critérios de diferenciação e distância, talvez a *skholé* nos ajude a resistir a essa lógica do embrutecimento. Estamos, nós, preparados para ver o comum naquilo que já se tornou habitual? Estamos, nós, sensíveis ao mundo de modo a permitir que ele nos comunique, nos afete, nos faça pensar? Quanto de novo, no velho, somos capazes ainda de ver, sentir e viver? (MARTINS, 2017, p. 232).

Feitas essas reflexões, fica a pergunta: como se envolver com o sensível do mundo no cotidiano escolar? A saber, o cotidiano de uma escola pública, distrital, pertencente ao município de Conceição da Barra, fronteira, localizada no norte do Espírito Santo e que traz, como tantas outras, em seu seio incontáveis questões, mas que também é capaz de criar caminhos diversos, nem sempre perceptíveis a “olhos nus”, à construção do conhecimento. Para responder a essa questão, mostramos que, em sua essência, a escola ou, segundo o grego, *skholé*, destinava-se a, fundamentalmente, ser o espaço público comum onde a construção do conhecimento acontecia ao longo do diálogo e das experiências promovidas, primeiramente por Sócrates, e depois por seus discípulos. Logo, em seu cerne, a escola nasce como espaço democrático de desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo a fim de prepará-lo da forma mais completa possível não apenas para a vida em sociedade, não para o mercado de trabalho, não para as projeções de seus pais e professores, mas para a demasiada complexidade da existência. Nesse sentido, Masschelein e Simons (2014, p. 28) apontam ser o que conhecemos hoje por “uma escola descolarizada”, pois, embora constituída por homens livres, a escola se faz presa a amarras que, somente quando suspensas, será possível promover o conhecimento livre e distante de convicções, comumente proferidas em seu interior, como:

“Você é isso, então tem que fazer aquilo”, “você pode fazer isso, então você entra aqui”, “você vai precisar

disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela matéria é apropriada”. Romper com esse tempo e lógica se resume a isso: a escola chama os jovens para o tempo presente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 36).

Também na obra intitulada “Elogio da Escola”, organizada por Jorge Larrosa (2017), é possível retirar uma definição para o que propomos discutir:

Escola. Do grego *skholé*, literalmente “tempo livre”, traduzido para o latim como *otium*, “ócio”. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo (RECHIA; MENDES; PREVE, 2017, p. 10-11).

O tempo produtivo ao capital parece estar sempre contra o profissional da educação pública, aqui referida como educação pública estadual, no atropelamento do dia a dia, em outras palavras, não se tem tempo; *tempo livre*, então, parece impensável. A verdade é que grande parte de nós acorda, escova os dentes, toma banho, pega um café e corre para o ponto de ônibus ou desce para a garagem e percebe o pneu do carro furado. Dali, nos colocamos a caminho da escola, ouvimos alguma coisa pelo fone ou aumentamos o som do carro no máximo para tentar despertar do sono que ainda insiste em provocar constantes piscares; chegamos ao local de destino e iniciamos mais um dia na cadeia capitalista. Somos atravessados por informações, desconexas ou não, o tempo todo, captamos algumas, ignoramos outras, surtamos com várias, montamos e remontamos ideias, respiramos e vivemos. É isso, vivemos. Na educação pública estadual, a situação parece ainda mais caótica, já que, não bastasse a dedicação dentro da sala de aula, todos sabemos serem os profissionais da área cumpridores de tarefas também fora dela.

E, o grande desafio está justamente aí, no meio de todo esse turbilhão de coisas a que nós, professores, estamos subordinados todos os dias, fertilizamos produtividade às vezes mesmo sem perceber, construímos e reconstruímos conceitos previamente definidos em nossos discentes e em nós mesmos e nisso “somos sacudidos nos nossos sentidos e, de repente, vemos que o que uma

vez pensamos ser um fato inabalável ou um dado natural era, na verdade, um preconceito” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 72).

É dessa construção, às vezes despercebida, a que referimos aquele curto espaço de tempo quando transformamos, em meio a uma aula de História demarcada por 55 (cinquenta e cinco) minutos cronometrados pela sineta ensurdecadora, em experiências de construção, de transformação de uma informação em criação de conhecimento. Ao provocarmos e sermos provocados por tais condições dentro de uma sala de aula, com trinta, quarenta alunos atravessados por questões, que de tão diversas não caberiam no que se convencionava tradicionalmente denominar pedagógico, é que podemos sentir esses momentos raros e mágicos. É sobre eles que falaremos ao trazer as práticas do ensino com a História que nos possibilitaram sentir o *tempo livre* no interior dos muros da escola. Para melhor entendimento, passamos a ilustrar ao leitor o lugar – escola – do qual falamos e onde ocorreram as experiências que se seguirão.

Um pouco sobre a escola e a comunidade em que se insere

Trata-se de uma escola com um proveitoso espaço interno. Dois andares para salas de aula e laboratórios tais como de química, matemática e informática. O refeitório é grande e os alunos parecem ficar confortáveis lá. Há uma biblioteca que funciona de acordo com a disponibilidade do pessoal da secretaria, pois o governo estadual cancelou contratos para bibliotecários permanentes. Grades separam os ambientes externos e internos da escola, atualmente a coordenadora abre os portões durante o recreio para que os alunos também utilizem o espaço externo. Segundo o Censo Escolar de 2018, a escola atende, entre estudantes do ensino regular e técnico, 583 discentes oriundos não só da sede, como também provenientes de comunidades adjacentes reconhecidas como conseqüentes da luta pela distribuição justa de terras – compostas, em grande parte, por integrantes ou ex-integrantes do MST⁴, tais como: Assentamento Jundiá, Acampamento Fidel Castro, Assentamento Cem Alqueires; além de alunos provenientes de remanescentes quilombolas, como as Comunidades Fontoura, Paraíso e Córrego do Sertão, dentre outras.

4. Movimento Sem Terra.

Referimo-nos a ela como “Escola da Capitania Perdida”, historicamente conhecida por ser uma região localizada entre as Capitânicas do Espírito Santo e Porto Seguro, ficando isolada, pertencente inicialmente ao Espírito Santo, depois Porto Seguro, passando a pertencer ao Espírito Santo novamente. Capitania Perdida é o termo utilizado pela escritora barrense Bernadette Lyra, que, em matéria divulgada pelo jornal *Século Diário* no ano de 2019, explicou-o da seguinte maneira:

Nos idos dos 1800, quando o príncipe prussiano Maximilian Weid passou 80 milhas ao norte do Cricaré, relatou sentir uma “solidão melancólica” ao se deparar com longas e ermas planícies. “Era o que eu sentia desde a minha infância. O que mais sentia é que estávamos isolados” (SÉCULO DIÁRIO, 2019).

Recentemente, durante a divulgação de obras de autores capixabas no distrito denominado Itaúnas, pertencente à Conceição da Barra - ES, a escritora deu um novo significado ao que compreendíamos pelo mencionado isolamento até então. A princípio, quando em contato com a entrevista da autora, entendemos o sentimento expressado com tristeza, certa inquietude e talvez até um pouco de rancor, já que a Capitania – cujo território compreende a parte norte do Espírito Santo – era então deixada de lado por seus primos mais famosos, no caso aqui explicado, os territórios hoje compreendidos como estados da Bahia e Espírito Santo⁵, e que hoje tal sensação de inferioridade ainda viria à tona quando se traz em grau de comparação o norte do estado capixaba frente a outros municípios espírito-santenses. Entretanto, achamos importante ressaltar aqui uma nova concepção percebida ao ver aquela mulher de oitenta anos discursando frente a uma modesta plateia presente no local, utilizando-se de palavras fortes ao se referir aos povos que deram origem ao norte do estado, sejam eles: negros, índios e pardos; percebemos ter sido o “isolamento” tantas vezes reforçado por ela, um agente potencializador da força mantedora da vitalidade local, esta sim, arcabouço de sua poesia. Tal vitalidade e força são reveladas nos versos que integram a dramatização do Ticumbi⁶, enfatizando a

5. Historicamente falando, as Capitânicas mencionadas eram lucrativas para as pretensões portuguesas, seja pelo ciclo do açúcar, seja pelo ciclo do ouro mineiro.

6. Manifestação cultural típica do norte do estado do Espírito Santo. Aqui, nos interessa mostrar a resistência do Rei Bamba quando sucumbido.

ousadia e o enfrentamento do Rei Bamba ao Rei de Congo quando se vê diante de seu batismo cristão, como observamos em um trecho transcrito na obra de Aguiar (2007, p. 30):

*Se eu tivesse em minha terra,
Eu não te daria a mão.
Com feitiços e veneno
Te acabava a geração.*

Portanto, ao decidirmos relatar em um trabalho acadêmico as experiências obtidas na Escola da Capitania Perdida, talvez seja esse o olhar que nos permeia o texto: o de uma escola pública que, apesar das dificuldades, é capaz de criar e recriar variadas formas de ensino e aprendizagem, como o Rei Bamba que, mesmo subjugado, desafia a seu opressor com feitiços e veneno, relembrando e revivendo as origens de seu povo.

Apropriamo-nos da poesia de Bernadette Lyra para promover ao leitor uma compreensão da realidade onde se encontra nossa escola. Nossa Capitania Perdida está situada entre os estados de Minas Gerais e da Bahia e é pertencente ao município de Conceição da Barra⁷, sua população, conforme estimativa da CESAN⁸, gira em torno de 13.000 (treze mil habitantes) e é composta por negros, mulatos, índios, pardos e brancos. Segundo alguns de seus moradores, a comunidade foi formada a partir da primeira fábrica madeireira que nas proximidades se instalou, isso na década de 60, entretanto, cabe-nos acrescentar que, no decorrer do contato mais próximo com outras pessoas da comunidade, descobrimos famílias inteiras residentes no local antes da chegada da empresa sem nenhum contrato empregatício com a madeireira. É o caso de Seu Preto Veio e Dona Dandara, ela descendente quilombola da comunidade do Linharinho, e ele de família criada nas proximidades, na Comunidade do Rio Preto, ambos entrevistados por nós em um projeto cujo principal objetivo é conhecer a história local. São eles que dizem: “[...] aqui era tudo mato minha filha, tinha muita caça, muita água, e hoje não hay mais nada disso”. A explanação do casal quanto à devastação

7. Segundo informações do site oficial da Prefeitura de Conceição da Barra, o distrito onde nossa escola se encontra foi criado pela lei estadual 4075 de 11 de maio de 1988.

8. Companhia Espírito Santense de Saneamento. Os dados foram utilizados em estimativa dada a dificuldade no encontro de números oficiais do distrito.

do norte do estado por empresas madeireiras pode também ser confirmada através da fala de Caboquinho, em artigo de Ferreira (2011) constante na obra Aracruz Credo:

[...] – como é que ela começava a trabalhar no terreno?

Caboquinho: – ah, o primeiro que veio foi o desmatamento, né?

– mas os terrenos que a Aracruz comprou, tinham mata também, mata nativa, floresta?

– Caboquinho: mata nativa! Tinha! Mata nativa! Quebrava, quebrava tudo! Até hoje eu sinto uma falta, uma revolta tão grande... você passava daqui para Conceição da Barra, aqui você passava por cada mata na beira dessa estrada!... Mata purinha! Aí ela pegava com o correntão e quebrava tudo! E a gente, quando eles chegava assim, era paca, era tatu, era veado, era tudo, os bicho ficava entocado tudo, fazia dó, preguiça! Um dia eu tava num lugar cheio de ave chorando! Malvadeza! Eu vi isso demais aí, ó, mas o que você vai fazer, né?

– E essa madeira da mata, ela fazia o que com ela?

Caboquinho: – queimava!

(FERREIRA, 2011, p. 49).

A família de Dona Dandara, acostumada a lidar e a viver do que a terra fornece, mantém, ainda hoje, via descendentes, uma pequena barraca no Mercado Municipal, onde são comercializados diversos produtos, dentre eles a farinha e o beiju, memória viva da ancestralidade que carregam. É nessa comunidade repleta de histórias e memórias nem sempre contadas via livros didáticos onde se insere nossa Escola e em que se deram as experiências que iremos relatar no trabalho com a disciplina de História.

Das percepções e experiências na escola

Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo; é tempo que permite a alguém se desenvolver como

um indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 97).

É sobre esse tempo que passamos a relatar. O tempo que por alguns minutos parece parar, aquele em que conseguimos profanar a institucionalidade escolar, suspender obrigações, criar e recriar conceitos e projeções. Para maior compreensão do que venha a configurar o *tempo livre* na Escola da Capitania Perdida, iremos apresentar as experiências vividas durante o trabalho com o ensino de História em turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio nos anos de 2018 e 2019, descritas pela professora regente das turmas em diário de campo, e essas seguirão a lógica dos momentos específicos em que foram vivenciadas, organizadas por temas, a saber: experiências com movimentos sociais, cidadania, e história oral na construção de consciência negra.

Costumamos dizer que compreender as potencialidades do *tempo livre* desperta em professores e alunos outras formas de se enxergar a educação. Eduardo Galeano (2013), em trecho denominado “Utopia”, disse que esta não se resumia a sonho ou algo inalcançável, mas sim ao caminhar em direção ao que se almeja no horizonte e, nesse sentido, utilizamos o *tempo livre*, às vezes em sala de aula, outras vezes fora dela, como estrada em direção aos objetivos buscados para um ensino de História que não seja endurecido por uma concepção única de progresso, em que oprimidos e opressores estão em posição rígida, que não seja um tempo vazio e homogêneo, mas um tempo saturado de “agoras” (BENJAMIN, 1994), capaz de criar e recriar olhares tanto de alunos quanto de professores.

Das experiências vivenciadas

*Cara, pelo jeito vocês não perceberam
Mas Tibério e Caio Graco lutaram, mas morreram
Porque a luta prosseguiu
Por sua história, uns caras ainda me atrapalha no Brasil
Esse tal MST me deixa bravo
Se continuar assim eu mato*

*Poxa, fazer o quê
Se ter terra significa poder?*⁹

O trecho acima é parte de um rap¹⁰ produzido pelos alunos do Primeiro Ano Vespertino III da Escola da Capitania Perdida. Antes de falarmos sobre o trecho em si, é de suma importância para o leitor compreender o contexto em que o mesmo foi criado.

No começo do ano escolar de 2019, a referida turma fora entregue à regência da professora efetiva da escola a turma em questão. Tratava-se de uma classe do primeiro ano com todas as problematizações que turmas iniciantes trazem consigo aos olhos docentes: imaturidade, descompromisso, falta de respeito para com o professor e outras. Bastante heterogênea, apresentava alunos com imensa facilidade e desinibição para cumprimento de tarefas pedidas, e outros nem tanto. Apesar de inúmeras dificuldades no manejo com o primeiro ano, a professora conseguia cumprir o previamente estipulado para o currículo da série inicial do ensino médio. Em uma de suas aulas, trabalhara Antiguidade Clássica grega e romana a partir da questão da Reforma Agrária proposta pelos irmãos Graco.

Sabedora da existência de um Assentamento e um Acampamento bem próximos à escola e, àquela altura, já contando com a parceria de duas alunas do curso de Educação do Campo CEUNES/Ufes realizando a disciplina de estágio supervisionado, advindas do Acampamento Fidel Castro, organizaram, então, um trabalho de campo a fim de que os alunos conhecessem uma realidade tão próxima e ao mesmo tempo tão distante da comunidade da Capitania Perdida. Logo após o trabalho realizado, a professora sentou-se em uma roda de conversa com eles e pediu primeiramente que expressassem o observado pela fala e depois em relatório textual. Em meio às produções daquele momento, já em sua mesa, a professora recebe a aluna Irani, que diz: “Professora, por favor não fala alto, não quero que eles ouçam. Meu pai é assentado e eu sempre tive vergonha disso. Ontem entendi a luta dele”.

9. Experiência descrita em diário de campo ocorrida no primeiro dia do mês de outubro do ano de 2019 com turma do primeiro ano vespertino.

10. Segundo o dicionário Houaiss, o rap é um gênero de música popular, urbana, que consiste numa declamação rápida e ritmada de um texto, com alturas aproximadas. Conversa, canto ritmado.

Semanas depois, a professora foi sorteada para liderar a mesma turma durante a Mostra Cultural da Escola no mês de outubro. Os meses que findam o ano letivo, outubro e novembro, são eternos e cansativos para os professores que já estão fatigados e com a capacidade de criação seriamente comprometida. Assumindo a turma para o evento, a professora pediu que os alunos se dividissem em dois grupos e sugerissem o que gostariam de fazer, sendo dito por eles que fariam um teatro e cantariam uma música, já que o setor pedagógico havia aconselhado também a organização de uma Mística¹¹ pelos próprios alunos.

Em meio a tantas cobranças do setor administrativo da escola quanto ao preenchimento de Planos de Ensino, Planos Mensais, Relatórios, Planilhas e Avaliações, as poucas aulas na turma (duas semanais), além da organização da apresentação de outra turma do matutino, o Primeiro Ano Vespertino acabou assumindo, de forma autônoma, a maior parte do processo de elaboração e execução do projeto, já que a docente, como observado, não tinha tempo para a construção com a turma. A professora se limitou a dar alguns retoques nas falas do teatro, liberar alguns minutos das aulas para ensaio e entregar a lista de material pedido pelos alunos à coordenação, além, é claro, de esperar a produção (ou reprodução) de uma Mística sem demais surpresas, mera cópia, tal qual havia sido solicitado. O resultado, entretanto, foi surpreendente, não só pela regente da turma, como pelos demais componentes do corpo escolar, e pôde ser sentido pela salva de aplausos e pedidos de repetição feitos pelos alunos do turno que assistiram tanto ao teatro quanto à música, ambos de autoria da turma do Primeiro Ano Vespertino III: o teatro que reviveu a chacina de Eldorado dos Carajás quando, em 1996, 19 (dezenove) integrantes do Movimento Sem Terra foram brutalmente assassinados por policiais militares no sul do estado do Pará e um rap de total autoria dos discentes e que trazia em seu conteúdo não apenas a História romana, mas a realidade dos integrantes do Movimento Sem Terra hoje.

Mesmo sendo o primeiro Assentamento reconhecido por Lei no estado do Espírito Santo após anos de luta pelo MST e encontrando-se tão próximo à comunidade, foi a segunda vez que o Movimento dos Trabalhadores Sem

11. A Mística representa um ritual dos assentados e acampados que compõe o Movimento dos Sem Terra. É dotada de palavras de ordem e cantos que relembram a história de resistência e luta do movimento.

Terra compareceu à nossa escola para falar sobre sua trajetória. É bastante comum ouvirmos dentre professores e alunos tratar-se o “MST de um bando de vagabundo, cheio de gente que já tem coisa e tá lá querendo mais”. Quando estudantes apresentam o outro lado da história com uma percepção tão crítica e reflexiva, oferecem àqueles que os ouvem, portanto, uma espécie de serviço social de informações. Uma escola para além de seus muros e que tem sido ao longo dos anos:

[...] acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social (com frequência a de um Estado-nação), na qual a língua certamente desempenha um papel central (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 19).

Quando a escola se fixa unicamente a pretensões mercadológicas, morais ou de uma cidadania que apenas arranhe superfícies sem efeito prático, acaba por se esquecer das origens da palavra *skholé* e sua potencialidade na formação do indivíduo capaz de, não apenas reproduzir modelos prontos, mas aperfeiçoá-los e recriá-los conforme sua realidade. Masschelein e Simons (2017, p. 27) vão além ao afirmarem que, justamente por ter em sua essência a ideia democrática do *tempo livre*, que nega o efeito meramente mercadológico, é que a escola é demonizada desde sua criação em Atenas e, por que não afirmar, até os nossos dias. É necessário profaná-la e, para exemplo, trazem:

VII. Uma questão de profanação (ou tornar algo disponível, torna-se um bem público ou comum).

Motores e carros meio desmontados são exibidos como se estivessem em um museu. Mas esse não é um museu do automóvel, é uma oficina, um atelier. Uma espécie de garagem, mas sem os clientes problemáticos e impacientes. Essas peças não têm dono, apenas estão lá, para todos. Elas não são os modelos e motores mais recentes – mas é a essência o que conta. Montagem e desmontagem, em sua forma mais pura. Manutenção e pequenos reparos, também. Nós não falamos sobre o preço. Não agora, não aqui. As coisas devem ser bem feitas, com um olho para o detalhe, know-how também, e muito discernimento. Não discernimento mecânico, mas o discernimento em

mecânica. E eletrônica. Apenas o motor despojado parece ser capaz de dar esse discernimento, como um modelo nu em torno do qual o professor reúne seus alunos. Como se a coisa ansiasse por ser estudada, admirada, mas também desmontada e cuidadosamente restaurada. Não tanto o professor, mas aquele motor requer habilidade, e é como se os motores em exposição tivessem se sacrificado para o aperfeiçoamento dessas habilidades. Eles fazem o tempo, dão tempo – e o professor garante que os alunos o usem. Para praticar, com olhos, mãos e mente. Uma mão hábil, um olho experiente, uma mente focada – a mecânica está no toque. Apenas adequado, mas felizmente não totalmente. Porque, então, não haveria mais tempo para o estudo e a prática e, portanto, não haveria tempo para erros e novos discernimentos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 38).

O motor não tem valor, não será comercializado, não há competição para quem o monta primeiro, muito menos qualquer procedimento avaliativo para sua conclusão. Trata-se do *tempo livre* dedicado a construí-lo e de todo o processo que, dispensando os ditames mencionados no início deste parágrafo, entrega-se completamente à construção dele. Experiência semelhante ocorreu em sala de aula com uma turma do terceiro ano vespertino, não se construiu um motor, mas, em meio à correria dos cinquenta e cinco minutos que demarcam o tempo da aula, parou-se o tempo para compreender, longe do que nos trazem as mídias e o senso comum, a lógica de funcionamento do Movimento Sem Terra a partir de um de seus sujeitos:

Estou em meio a uma roda de conversa com uma turma do segundo ano e uma moça se apresenta como estagiária de ciências humanas pedindo para acompanhar minhas aulas na tarde de hoje. Concorde e seguimos para o terceiro ano. O tema da turma é o governo de João Goulart e hoje discutimos as Reformas de Base, precisamente a Reforma Agrária. Início a aula perguntando aos alunos o que pensam eles a respeito de um Assentamento dos Sem Terra, localizado bem próximo à comunidade de Braço do Rio. Alguns alunos manifestam-se com os seguintes dizeres: “professora, tem um monte de gente que já

conseguiu terra, que tem carro, casa própria e continua no assentamento. Eu não concordo!"; "professora, um monte de homem ali o dia todo sem fazer nada, só pedindo as coisas, eu não acho certo isso não"; "ah, professora... minha mãe diz que são um bando de desocupado, faz nada". Ouço calmamente aos alunos que manifestam sua indignação quanto ao Assentamento e ouço uma aluna que se coloca a favor da luta deles. Peço a palavra e começo a aula com a visão histórica a respeito da necessidade de uma Reforma Agrária no país, para tanto inicio uma digressão a partir das Capitânicas Hereditárias. Os alunos ainda não se parecem convencidos. A estagiária que acompanha minha aula pede a palavra, ela se mostra emocionada. Se apresenta aos alunos com a seguinte frase: "eu sou estudante da Universidade Federal do Espírito Santo, sou da Educação no Campo, sou do Assentamento...". E começa então a contar sua história e a luta por terra de seu povo... os alunos estão vidrados em seus relatos e eu estarecida¹².

Muito mais do que descrever o estarecimento durante o momento apontado na anotação acima, reportamo-nos ao silêncio da sala e sua atenção voltada à fala da estagiária, na mudez daquele ambiente vivenciou-se uma experiência única da descoberta e do inesperado, não se tratava de uma avaliação, nem de uma notícia midiática, muito menos de uma palestra pronta e previamente arquitetada, mas sim da experiência, do experimentar, do novo. Na obra "Tremores: escritos sobre a experiência", Jorge Larrosa aponta:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço (LARROSA, 2017, p. 10).

12. Experiência descrita em diário de campo no dia 27 de setembro de 2018 com turma do terceiro ano vespertino.

Aquele momento, ainda que ínfimo no interior de uma aula de História cravada em cinquenta e cinco minutos, permitiu o mergulho nas indagações e as dúvidas quanto a certezas pré-concebidas ao que se refere não apenas às aulas sobre as Reformas de Base, nas quais está inclusa a Reforma Agrária, propostas por João Goulart, mas principalmente ao olhar sobre o outro, este outro, assentado, produtor rural, militante de movimento social Sem Terra e que, mesmo tão próximo geograficamente à escola, parecia estar tão distante. No decorrer das demais aulas, pôde-se perceber um maior zelo quanto a questões que envolvessem movimentos sociais e as discussões geraram um convite aos moradores do Assentamento Jundiá e do Acampamento Fidel Castro para comparecer à escola e conversar com os alunos numa roda organizada no pátio.

Discutir com tais grupos no interior da escola, sobretudo a escola pública, mesmo diante da resistência de alguns colegas de profissão; ouvir e tecer leituras no interior das instituições de ensino é uma das formas de se buscar compreender de que maneira a educação formal ofertada vem intervindo não apenas no futuro, mas também no presente do público ao qual se destina, ou seja, o aluno, aquele que se torna capaz de reconhecer no direito do outro o limite do seu próprio direito.

Com essa percepção, também a Cidadania se fez presente nas discussões elencadas pela professora de História da Escola da Capitania Perdida. Desde o ano de 2018, quando se envolveu com a escola, a regente de turmas optou por trabalhar o livro “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, de José Murilo de Carvalho, ofertando um material diferente e que confrontasse o uso quase exclusivo do livro didático. Várias foram as críticas ouvidas: professores mais experientes diziam que alunos do ensino médio teriam dificuldades em compreender a linguagem do autor, os alunos por inúmeras vezes reclamavam da linguagem do livro, do tamanho dele, a professora relatou ter ouvido de uma aluna: “*esse lugar aqui não é pra você! Parece que é doida, onde já viu professor de história dar livro pra gente ler?*”. Por vezes desanimada, ora pelo desânimo dos alunos, ora por cobranças pedagógicas quanto à Portaria 065-R¹³, a professora regente da disciplina ainda assim deu prosseguimento ao livro com a leitura em conjunto com todas as turmas do segundo ano do ensino médio

13. A Portaria 065-R expõe em seu texto a obrigatoriedade de recuperações paralelas aos alunos que não obtiverem êxito ou não cumprirem tarefas em tempo hábil.

da Escola da Capitania Perdida, divididas em grupos, construindo textos em grupos e o projeto, antes nascido de uma necessidade teórica de quem está – arrogantemente – procurando criar pontes entre o ensino público regular e o universo do ensino superior, passou a constituir experiências gratificantes.

Utilizando-nos das palavras de José Murilo de Carvalho no livro “Cidadania no Brasil: o longo caminho”:

Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria [...]. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social (CARVALHO, 2008, p. 10).

A discussão a respeito da construção da cidadania no país é de suma importância. Utilizar o espaço da escola pública para esses diálogos é aproximar o alunado de sua realidade, às vezes tão dura, mas não imutável. Por isso também José Murilo de Carvalho foi e tem sido objeto de estudos na Escola da Capitania Perdida, dando respaldo a boas experiências com exercício de pensamento no interior da sala de aula e em outros ambientes da escola, já que o pátio externo e a cantina também são utilizados para as discussões em dias de calor intenso.

Há dois exemplares da obra na escola. Essa é dividida em temas que vão desde o Brasil Colônia até o ano de 2008, quando Luís Inácio Lula da Silva estava à frente da presidência da República e, portanto, acaba culminando em conversas proveitosas com os alunos a respeito de nossa sociedade, seus “ranços e seus avanços”¹⁴. Tornou-se, para a docente, prática usual o trabalho de leitura do livro, utilizando-o no último trimestre do ano letivo a fim

14. A expressão é usada por Pedro Demo ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aqui a mencionamos na análise da construção da sociedade brasileira.

de discutir a construção da cidadania no Brasil com reflexões acerca de sua história. Para tanto, a professora divide o livro em capítulos, normalmente seis – contando-se com a introdução e a conclusão – e logo depois os alunos iniciam seminários apresentados em roda de conversa. Em um dos capítulos do livro, intitulado Passo Atrás, Passo Adiante (1964-1985), o autor descreve o período histórico brasileiro compreendido por Ditadura Militar e, como o próprio título sugere, elenca os ranços e os (relativos) avanços ocorridos durante aquele momento. O capítulo mencionado ficou por conta do aluno Abeguá, do segundo ano vespertino, e a título de organização de sua apresentação o mesmo situou o seguinte trecho:

Mas não cobraram também dos trabalhadores. Os recursos do Funrural vinham de um imposto sobre produtos rurais, pago pelos consumidores, e de um imposto sobre as folhas de pagamento de empresas urbanas, cujos custos eram também, naturalmente, repassados pelos empresários para os consumidores. De qualquer maneira, os eternos parias do sistema, os trabalhadores rurais, tinham, afinal, direito a aposentadoria e pensão, além de assistência médica. Por mais modestas que fossem as aposentadorias, eram frequentemente equivalentes, se não superiores, aos baixos salários pagos nas áreas rurais (CARVALHO, 2008, p. 171).

Antes de comentar a respeito da experiência, apresentamos o aluno responsável por ela: Abeguá é aquele típico aluno que gosta de Ciências Humanas. Apresenta em sala ideias e percepções críticas que geram discussões profundas, mas é um aluno cuja escrita é comumente apontada por seus professores como “deficiente”. Acostumada a essas conversas proveitosas com ele, a professora entrevistou em seu seminário constatando ser aquele trecho, escolhido pelo discente, parte do que o autor traz como “Passo Adiante”, já que, naquela conjuntura, o trabalhador rural adquiriu o direito à aposentadoria em meio à turbulência do período militar. A professora, então, foi imediatamente interrompida pelo estudante:

Na verdade não, professora. Eu trouxe esse trecho aqui por outro motivo. O autor até mostra que tá ali no meio do governo Médici como um passo adiante terem dado aposentadoria para o trabalhador da

roça. Mas eu não vi assim professora. Os homi lá do governo mataram os movimentos que eram contrários no campo e ofereceram em troca uma aposentadoria miserável. Isso calou o pessoal, não deixou acontecer a Reforma Agrária. Não vi como coisa boa não¹⁵.

A experiência ocorreu no final do ano de 2018, último trimestre letivo, e quem poderia prever que o sistema de aposentadoria do trabalhador do campo – criado pelos generais dos idos da década de 70 do século XX, tão aclamados pelo atual presidente da república – viria a se tornar em 2019 um dos alicerces da falsa propaganda que levou milhões de brasileiros a acreditarem numa reforma urgente da previdência que continua a ferir e a calar justamente as populações mais pobres desse país.

Mesmo com toda complexidade que o livro apresenta, Abegué, morador de Assentamento, naquele momento ensinou a quem o ouvia, inclusive à sua professora, que, quando sentida, a cidadania se torna um poderoso instrumento de reflexão social. Não se trata de mera coincidência que o autor, ao elencar direitos sociais, tenha relevado em primeiro plano o direito à educação na construção da cidadania no Brasil. O cidadão pleno deve ser capaz de reconhecer seus deveres e, principalmente, brigar por seus direitos, assim se dará a justiça social nesse país de dimensões continentais e de tamanha desigualdade. E, nesse caso, ao dissertarmos como profissionais da educação, enxergamos que a construção de uma sociedade menos desigual possa acontecer nos prédios onde a educação formal transcorre e de maneira que esta possa servir para a compreensão das inúmeras realidades locais.

Ainda no trato com o livro de José Murilo de Carvalho no interior de uma escola pública do norte capixaba, outra experiência foi relatada pela regente de classe. Durante a discussão do capítulo intitulado “A cidadania após a redemocratização”, um trio formado por dois alunos pardos e um negro deu ênfase ao seguinte trecho da obra:

15. Experiência relatada em diário de campo no dia 25 de outubro de 2018 numa turma de segundo ano vespertino.

Em 1992, a polícia militar paulista invadiu a Casa de Detenção do Carandiru para interromper um conflito e matou 111 presos. Em 1992, policiais mascarados massacraram 21 pessoas em Vigário Geral, no Rio de Janeiro. Em 1996, em pleno Centro do Rio de Janeiro, em frente à Igreja da Candelária, sete menores que dormiam na rua foram fuzilados por policiais militares. No mesmo ano, em Eldorado do Carajas, policiais militares do Pará atiraram contra trabalhadores sem-terra, matando 19 deles (CARVALHO, 2008, p. 2014).

Quando o grupo de alunos enfatizou o trecho da obra, a professora, a fim de chamar a atenção de todos os outros, convidou toda a turma ao seguinte: *façamos agora uma conta simples, vamos somar quantas pessoas foram identificadas como assassinadas no trecho do autor!* Feita a conta, foi perguntado aos alunos se, diante do trecho do livro, poderiam imaginar e descrever as pessoas do trecho. A turma não respondeu à pergunta, mas foi o momento em que começaram a surgir burburinhos no meio da discussão e a docente, buscando organização no que ouvia, pediu aos alunos que falassem devagar e, caso quisessem, expusessem o pensamento:

Moro num bairro aqui atrás da escola, professora, a polícia me parou, perguntou se eu já tinha pego numa arma e se eu traficava. Eu tava voltando do mercado pra minha mãe. (...) E eu? Eu vinha de bicicleta acelerando o pedal no morro aqui da BR, a viatura veio atrás de mim com as luzes ligadas, gritando, pediram pra ver meu celular e me mandaram tirar o chinelo. (...) Professora, a polícia pode pegar o celular de criança? Pegaram, e estraçalharam o celular porque o moleque tava ouvindo funk. Eu vi isso no meu bairro, a mãe do menino tava só o veneno!¹⁶

16. Experiência descrita em diário de campo no dia 21 de novembro de 2019 com a turma do segundo ano matutino.

Não é novidade a truculência policial diante de pretos e pardos, a novidade, no caso, foi a segurança dos alunos ao discutirem tais fatos numa roda de conversa realizada no meio do pátio, cientes de que sua cidadania, naqueles momentos, fora violada, acrescentaram experiências pessoais ao capítulo, reforçando e refletindo sobre a afirmação de Carvalho (2008, p. 214) quando aponta que a população ou teme o policial, ou não lhe tem confiança.

A leitura dos textos definitivamente não atingiu a todos os alunos da mesma forma. Nas rodas de conversa, era possível identificar alunos de cabeça baixa, outros usando o aparelho celular ou mesmo aqueles que, diante da complexidade da leitura e de seu tamanho, tenham desistido mesmo antes de tentar. Em que momento se aplica o *tempo livre*, então? Durante as experiências de leitura conjunta, havia um momento muito específico em que a professora observava a atenção da esmagadora maioria da turma: eram momentos em que havia identificação na leitura dos textos com o cotidiano dos alunos. Cada um dos depoimentos que foram surgindo no decorrer do trabalho veio de experiências pessoais de alunos e estas nos trouxeram a certeza de que o trabalho proveitoso com a disciplina de História pode partir de uma tríade que seja capaz de comungar teoria, prática e reflexão de mundo.

A última experiência de *tempo livre* se passa em meio à obrigatoriedade da aplicação de recuperações paralelas aos alunos que não obtiveram êxito – média de 60% da nota – em todas e quaisquer atividades aplicadas na escola. Retrata a liberdade de ação do docente frente às forças que tentam domar a escola e apresenta a leitura de mundo de um aluno que, dispensado de uma determinada atividade escolar de recuperação, é convidado pela professora a conhecer uma leitura específica, o que, segundo a docente, poderia lhe ser proveitosa, dadas as suas últimas conversas, que envolveram a necessidade de se discutir a consciência negra.

Durante a aplicação de uma atividade avaliativa à turma do segundo ano vespertino, o aluno Raony foi dispensado de realizá-la. O aluno, naquele momento, usava fones de ouvidos e a professora ofereceu-lhe, então, um livro que mantinha em punho, chamado “Sobre o autoritarismo brasileiro”, de Lilia Schwarcz, sugerindo o capítulo que trata sobre racismo, já que esse foi objeto de uma discussão anterior. No meio da sua leitura, Raony diz:

[...] professora, fomos a uma comunidade Quilombola lá perto de São Mateus e foi massa demais, vey!
Conversamos com o pessoal mais velho de lá e é muito

diferente de ouvir história dos negros contada por eles mesmos daquela escrita por brancos de caneta dourada sentados em escritórios confortáveis¹⁷.

Raony não estava desconsiderando o livro que a professora o emprestou, pelo contrário, anotava várias de suas frases e algumas delas foram, inclusive, transcritas em sua rede social. O que o jovem fez naquele curto espaço de tempo, entre um exercício e outro realizado pela turma, foi explicar à professora que, sem desconsiderar toda a leitura produzida sobre os negros até o momento, a vivência de alguns dos mais velhos presentes e atuantes em Comunidades Quilombolas é capaz de atingir com maior grau e permanecer na memória do aluno. O desafio passa a ser entender como transformar o currículo obrigatório e comum, ofertado nas diversas instituições de ensino, em verdadeiro aprendizado para o alunado, um aprendizado que não preze apenas por regras e teorias, mas que se faça presente em sua construção cotidiana como sujeito transformador de uma realidade. Paulo Freire, em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, escrita durante a primavera de 1965 em seu exílio e publicada posteriormente, aponta:

Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1991, p. 36).

Passaram-se cinquenta e quatro anos desde a reflexão de Freire e ela ainda se faz muito presente: afinal, qual é o papel da escola na formação do sujeito? E mais, de quantas maneiras possíveis podemos criar e recriar o ato de ensinar e sermos ensinados todos os dias?

17. Experiência relatada em diário de campo no dia 17 de outubro de 2019 com a turma do segundo ano vespertino.

Considerações finais

Em uma das obras de Bernard Charlot, temos uma definição para o que é o aluno:

Mas o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos (CHARLOT, 2000, p. 33).

Ao nos depararmos com uma educação que reconheça as potencialidades do trabalho com um sujeito que, confrontado com sua realidade, faça dela um instrumento de construção do conhecimento, pensamos em como a noção de *tempo livre*, discutida por meio dos tópicos apresentados, pode sustentar o trabalho com as ciências sociais, em caso específico, o ensino de História.

É bastante possível que ainda parem sobre a cabeça do leitor dúvidas quanto ao que nos dispusemos a discutir aqui como *tempo livre*; afinal, todas as experiências acima se passaram no decorrer do tempo cronometrado da escola e foram, decerto, sugeridas pela professora regente de classe. O grande ponto discutido em todo o capítulo foi justamente esse: os alunos foram confrontados a textos históricos, ofertados pela professora, e atividades pedagógicas já exigidas pela escola em seu planejamento anual, entretanto, ao escreverem a letra de um rap, remontarem via teatro a chacina de Eldorado dos Carajás, discutirem a Reforma Agrária, falarem sobre experiências pessoais quanto à truculência policial e reverenciarem a ancestralidade dos mais velhos na construção do ensinamento de uma dada comunidade, os alunos profanam a escola, tão degastada pelo tempo e todas as suas implicações; suspendem obrigações a que estamos submetidos a todo momento e demonstram, via essa subversão permitida, que a mesma pode ser capaz de reviver o verdadeiro significado de *skholè*, como espaço onde a educação possa reconhecer as diversas e inúmeras possibilidades e potencialidades de todos os sujeitos que a compõem.

Referências

- AGUIAR, Maciel de. **História dos quilombolas**. V. 22. São Mateus: Memorial, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERREIRA, Simone B. A degradação socioambiental no Sapê do Norte. *In*: GOMES, H.; OVERBEEK, W. (Orgs.). **Aracruz Credo: 40 anos de violações e resistência no ES**. Vitória: Patrícia Bonilha, 2011, p. 36-53.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.
- GALEANO, Eduardo. **El derecho al delirio**. 12 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yHzAPeJHZ5c&t=9s>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio-ago. 2017, p. 213-233.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RECHIA, Karen C.; MENDES, Geovana L.; PREVE, Ana Maria H. Apresentação. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SÉCULO DIÁRIO. **Em Busca da Capitania Perdida**. Vitória, 20 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/noticias/em-busca-da-capitania-perdida>. Acesso em: 13 nov. 2019.

2

A dimensão crítica como potencialidade para prática transformada no ensino de Línguas

Záira Bomfante dos Santos¹

Vanessa Tiburtino²

-
1. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/Ufes. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). E-mail: zbomfante@gmail.com.
 2. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). E-mail: vanessatiburtino84@gmail.com.

Considerações iniciais

O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, capacitador, aprendedor, transformador, criador de beleza [...]. A invenção da existência envolve [...] a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos (FREIRE, 1996, p. 57).

O texto em epígrafe destaca o processo dialético da natureza humana que vem construindo-se ao fazer e refazer o mundo e enfatiza a capacidade humana de criar e intervir na realidade pela tomada da consciência-mundo. Para o autor, a capacidade de o homem criar a cultura, intervir na realidade e dizer o mundo traz à consciência níveis de criticidade que o levam a construir o mundo através da comunicação e de uma práxis transformadora. Diante desse processo de ação, (re) ação, construção e (re) construção do ser e do mundo, buscamos problematizar a relação da dimensão crítica que permeia as práticas transformadas.

Muitos pesquisadores, tanto no cenário nacional, como Freire (1996), Saviani (1990), Monte Mór (2008) e Ferraz (2015), como no internacional, como Bourdieu (1982), Wallace (2003), Fairclough (2001), Kress (2003, 2010), dentre outros, têm desenvolvido pesquisas buscando enfatizar a dimensão crítica na educação. É recorrente ouvirmos e lermos nos documentos oficiais expressões como leitores críticos, pedagogia crítica, cidadãos críticos, ensino crítico, letramento crítico etc. Concordamos com Ferraz (2018) quando aponta, a partir das assertivas de Pennycook (2010), que o termo crítico esteja saturado. Há rumores sobre ele estar ultrapassado, contudo, ele ainda precisa ser problematizado e compreendido, principalmente em tempos de recrudescimento da homogeneização, da educação apolítica, da ilusão da existência de sentido único e de verdades absolutas.

Em um mundo pacífico sem ameaça de guerra, conflitos étnicos, desastres ambientais, vulnerabilidades sociais etc. onde todos exercessem sua cidadania com direito a casa, moradia, saúde, alimentação, vida digna, ainda haveria a necessidade de problematizar a noção de crítico que permeia a vida de todo homem social. Nas palavras de Janks, “haveria a necessidade de um letramento crítico pois mesmo em um mundo onde as relações de poder socialmente construídas tenham sido niveladas, ainda teríamos que gerenciar a política de nossas vidas diárias” (2018, p. 16).

Buscando salientar a relevância e urgência do letramento crítico, a autora situa dois tipos de política: a política com p minúsculo e a com P maiúsculo; a primeira designa a micropolítica da vida cotidiana e refere-se às escolhas habituais e às decisões que nos tornam quem somos; está ligada ao nosso desejo, medo, como os construímos e como eles nos constroem. Segundo Janks (2018), é a política sobre pequenos triunfos, sobre vencedores e perdedores, sobre ricos e pobres, sobre como tratamos outras pessoas no dia a dia, sobre aprender ou não um idioma, sobre reciclar o próprio lixo, enfim, é a política de nossas práticas diárias. Já a Política com P maiúsculo refere-se aos acordos comerciais mundiais, à geopolítica global, ao capitalismo, aos acordos de paz da Organização das Nações Unidas, às questões ambientais, dentre outros. Nesse sentido, a compreensão dessas escolhas e uma postura diante delas possibilitam uma agência dos sujeitos no intuito de promover ações a partir da consciência e da reflexão, buscando intervir no fluxo social.

Ao colocar a perspectiva “crítica” como um dos elementos que constituem a educação linguística, sinaliza-se para possibilidades que ela é capaz de apontar, descrevendo e avaliando processos de escolhas no espaço social, os processos de encobrimento naturalizado, geralmente caracterizados por situações de opressão, bem como suas causas e efeitos. A educação linguística nesse viés crítico propõe trazer para o centro das discussões o que muitas vezes fica às margens, explorando o que não é visível, mas, de algum modo, perceptível no convívio social. O sentido de crítico, nos termos de Ferraz (2018), pode ser entendido como um modo de pensar criticamente, suspeitando das verdades, dos consensos, dos discursos homogeneizantes, das grandes narrativas e dos posicionamentos radicais; esse modo de pensar abre espaços, brechas e possibilidades de desenvolver “agências” para construção de sentidos (*meaning making*) e, por conseguinte, para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que os sentidos não estão dados e não são fixos nas relações sociais, mas sim múltiplos e negociáveis, conforme a situação em que se inserem.

Nessa perspectiva, viver é um processo constante de negociação de significados. Logo, consideramos que uma posição crítica quanto à linguagem não pode ser tratada como irrelevante ou ultrapassada, visto que o discurso ajuda a constituir (e modificar) o conhecimento e seus objetos, as relações e identidades sociais. Assim, vislumbramos discutir a dimensão crítica como espaço de desconstruir/defazer um texto, significados, discursos para (re) construir, (re) produzir um texto como potencialidade para uma prática transformada.

Levantamos essa discussão a partir das contribuições do Grupo de Nova Londres, por meio do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, o qual expande o conhecimento sobre os letramentos. Para tanto, tecemos nossa discussão a partir de uma experiência social em aulas de Língua Inglesa na educação básica. Assim, prossigamos.

O manifesto “Pedagogia dos Multiletramentos” do Grupo de Nova Londres

O termo multiletramentos foi introduzido no campo educacional a partir das contribuições do *New London Group*³ (1996), com a preocupação de ressaltar o que se constituiria um letramento escolar adequado em contextos de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global.

As demandas múltiplas exigidas pelas mudanças sociais, econômicas, particulares e mercadológicas que hoje vivemos requerem um ensino de Línguas que parta do entendimento de que os sujeitos precisam se posicionar criticamente, embasando-se na compreensão de que os processos de leitura, interpretação e oralidade estão em constante transformação, exigindo do sujeito aprendiz habilidades para além da decodificação de códigos. Assim, ao refletir sobre o ensino inserido nessas realidades, não há como conceber práticas que entendam o texto fora de contexto ou vazio de significados ideológicos, políticos e culturais, visto que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Coadunando com essa realidade, os textos passam a tomar novas formas frente à pluralidade de linguagens, enfatizadas, principalmente, pelas mídias e tecnologias digitais. Aliado a isso, vemos multiplicar os modos de apresentação, distribuição e consumo dos textos, além dos aspectos multiculturais e multilinguísticos que os textos carregam.

Mediante essa diversidade de linguagens e de culturas que impactam os discursos e as formas de produção de significado, um grupo reunido em Nova Londres (1996) cunha o termo multiletramentos. A partir da defesa de que os discursos e currículos devem se engajar e refletir as experiências dos alunos

3. Grupo de Nova Londres.

aliadas aos múltiplos modos em que os textos se apresentam, o grupo passa a investigar essa variabilidade da criação de significado amparada nos distintos contextos sociais, políticos e culturais, enfatizando que

O conceito de Multiletramentos foca dois construtos chave nas sociedades contemporâneas: primeiro, o hibridismo cultural aumentado pela interação das fronteiras culturais e linguísticas nas e entre as sociedades, e, segundo, a multimodalidade: a crescente saliência de múltiplos modos de significado – linguístico, visual, auditivo, e assim por diante, e a crescente tendência dos textos em ser multimodais [...]⁴ (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171, tradução nossa).

Amparados, portanto, na ótica do multiculturalismo e multilinguismo, passa-se a entender que a comunicação é marcada pela multiplicidade de modos de construção do significado, onde o textual também é relacionado ao visual, espacial, comportamental, sonoro, entre outros, ou seja, entende-se que toda comunicação é multimodal.

Além disso, o Grupo de Nova Londres ratifica que, aliada a essas mudanças nas formas de apresentação e representação textual, há a imbricação da diversidade local/global, apontando para a necessidade de o sujeito aprender a negociar sentidos, social e culturalmente: no entanto, este processo de negociação não é fácil, por vezes, acarreta abismos e diferenças de valores e de identidades, exigindo que professores e alunos sejam participantes ativos nas mudanças sociais, que se transformem em *designers* ativos (*active designers*) na compreensão e construção do significado.

Nesse contexto, ao aluno não cabe o papel de meramente receber conteúdos de forma passiva, inquestionável e soberana, como se estes, uma vez aprendidos, operassem por si só (FREIRE, 1996). O educando, entendido, então, como ser inacabado, com autonomia, identidade e dignidade, tem papel

4. Tradução de: “The concept of Multiliteracies focuses two key developments in contemporary societies: first, cultural hybridity increasing interaction across cultural and linguistic boundaries within and between societies, and, second, multimodality: the increasing salience of multiple modes of meaning – linguistic, visual, auditory, and so on, and the increasing tendency for texts to be multimodal [...]” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171).

fundamental na produção de significado, nos efeitos de sentido que o texto e os discursos podem acarretar.

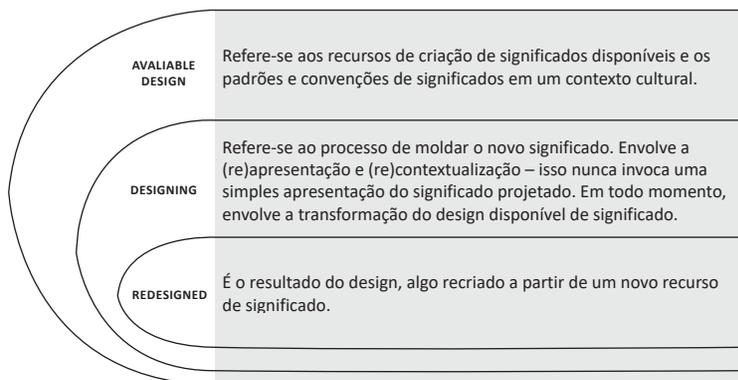
Algumas preocupações do grupo repousavam em como agregar as particularidades linguísticas e culturais no espaço globalizado, os novos modelos e tecnologias da comunicação e as mudanças no uso do texto em locais de trabalho reestruturados. Perante essas preocupações, o grupo propõe uma pedagogia do letramento para responder as condições de mudanças sociais do capitalismo e as exigências que ele coloca na força de trabalho. O *New London Group* (NLG) delinea o papel do aluno e do professor para os tempos globais, frisando que,

[...] ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é simplesmente sermos tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e compatíveis. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de manifestarem-se, de negociarem, e serem capazes de se engajarem criticamente com as condições da vida de trabalho deles (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 67).

Com base nesses princípios, o grupo chama atenção para as vivências dos estudantes, que, em tempos globais, permite-lhes lidar com a diversidade linguística e cultural. Nesses moldes, NLG defende um ensino voltado para projetos que considerem essa diversidade e tornem explícitas as dimensões profissionais, pessoal e de participação cívica. Logo, não podemos pensar no ensino de uma língua materna ou adicional que se restringe apenas aos aspectos instrumentais da língua, tópicos gramaticais, morfológicos etc. em detrimento de uma formação humana mais ampla.

Para contemplar essas dimensões da vida social, o grupo projeta uma estrutura que propõe o processo de ensino-aprendizagem articulado por algumas orientações. O conceito-chave que norteará essas orientações é tomado como *Design*, sendo compreendido como um processo dinâmico, subjetivo e de transformação. O processo de construção de significados por meio de *design* se dá na inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

Figura 1 - Designs de significados na Pedagogia dos Multiletramentos



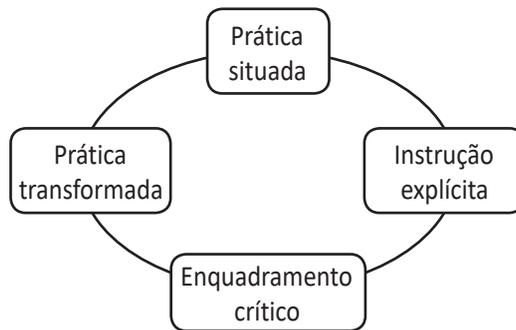
Fonte: Baseado em Cazden *et al.* (1996).

A distinção entre a abordagem por meio de *design* em relação a outras abordagens tradicionais está na noção de agência e variabilidade. Em outras palavras, a noção de agência é compreendida como a capacidade socioculturalmente mediada para agir. Nas palavras de Jordão (2010), constitui-se numa ação informada para a transformação social, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações de mundo. A variabilidade se constitui na diversidade linguística e cultural que se manifesta na linguagem, rompendo, assim, com modelos pré-estabelecidos/definidos. Essa perspectiva não fazia parte do processo de ensino, especialmente no ensino de língua que, por muito tempo, esteve circunscrito ao uso exclusivo de um ou outro método, focado em norma-padrão, na gramática tradicional etc. Nesses moldes, a variabilidade está intimamente ligada à agência e subjetividade.

É importante situar também que a noção da aprendizagem pelo *design* não envolve somente a ação/papel do aluno, mas também do professor. Conforme Cope e Kalantzis (2015), os docentes se tornam *designers* quando selecionam as atividades, planejam suas sequências e refletem sobre seus resultados durante e depois do processo. Assim, ao se assumirem como *designers*, os docentes reconhecem a relevância das escolhas pedagógicas, da diversidade dos alunos, da incorporação das tecnologias e das diversas formas de criar significados a partir da performance dos aprendizes.

Considerando as contribuições do NLG, o *design* é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os *designs* disponíveis (*available designs*) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (*designing*) e, criticamente, replanejar e reconstruir (*redesigning*) os sentidos, suas identidades, oportunidades, como cidadãos globais. Para o desenvolvimento desse processo, o NLG projeta uma estrutura articulada por meio de quatro orientações:

Figura 2 - Orientações da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Baseado em Cazden *et al.* (1996).

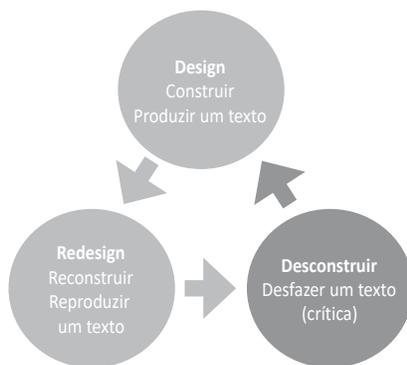
Em suma, a **prática situada** envolve experiências de mundo e significados em contexto do mundo real, contextualizando e engajando as práticas de ensino nas vivências dos alunos. Valorizam-se os *designs*, as experiências e identidades de alunos e professores. A **instrução explícita** envolve uma compreensão sistemática, analítica e consciente. Requer uma introdução de metalinguagens explícitas que escrevem e interpretam os elementos do *design* de diferentes modos de significação. O **enquadramento crítico** refere-se a desconstruir o que se sabe; interpretação do contexto social e cultural, de relações de causa e efeito, de políticas e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos. Isso envolve a retomada dos significados que os alunos estão estudando e relacioná-los criticamente ao seu contexto de produção. Por fim, a **prática transformada** seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição em diferentes contextos. Em outros termos, compreende a reconstrução e a recontextualização por intermédio de novas formas de ação, de percepção e

de significação que fazem com que o aluno desenvolva maneiras de refletir e aprender em um ambiente mais heterogêneo e diversificado.

Diante dessas orientações, percebemos que a prática transformada colocada como resultado é possível a partir da relação de interdependência com os outros elementos, sendo importante o processo de desconstrução e interpretação viabilizado pelo enquadramento crítico para que se vislumbre o seu resultado. Nesse sentido, Pinheiro (2016, p. 527) situa que “toda prática transformada é um *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna necessariamente uma prática transformada”. Para que essa correlação exista, precisamos compreender que os quatro elementos⁵ devem ser partes constitutivas do *design*.

Reconhecemos a interdependência dos elementos; ressaltamos aqui a importância da dimensão crítica para o *redesigned* do texto. Sem criticidade, a possibilidade de interromper os discursos que habitamos é reduzida. Segundo Janks (2018), a capacidade de reconhecer e criticar o interesse do orador e afastar-se disso é necessária para o *redesign*. Assim, a autora pontua o ciclo de *redesign*:

Figura 3 - Ciclo do redesign



Fonte: Janks (2018).

5. Importante situar que as quatro orientações propostas pelo *New London Group* – prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada – não constituem uma hierarquia linear, nem tampouco ocorrem separadamente, sendo passíveis de justaposição e simultaneidade, assumindo, assim, um viés múltiplo e de coexistência. No entanto, conforme afirma Pinheiro (2016), para que o processo de *redesigned* se torne necessariamente uma prática transformada, é preciso que as quatro proposições tenham efetivamente ocorrido no *design*.

O ciclo proposto por Janks demonstra que a desconstrução – a crítica – fica entre o *design* e o *redesign*. A criticidade, para a autora, permite que os participantes se envolvam conscientemente com as formas em que os recursos semióticos são aproveitados para servir aos interesses do produtor e como recursos diferentes poderiam ser aproveitados para re-construir e re-posicionar o texto. A partir dessas considerações, buscaremos observar, na seção seguinte, por meio de uma experiência vivenciada nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio, como a prática social da leitura é construída pelo olhar das orientações dos multiletramentos e como a dimensão crítica vai se constituindo para se pensar em uma prática transformadora.

O enquadramento crítico nas aulas de leitura de Língua Inglesa: uma experiência no Ensino Médio

Os processos de *meaning making*, quando entendidos a partir da noção de *design*, *available design* e *redesign*, abarcam um caráter dinâmico e variável, concebendo os alunos como seres ativos que são construtores e reconstrutores dos signos e, conseqüentemente, transformadores dos significados. Por tal motivo, o *corpus* analisado no presente capítulo volta-se à educação linguística no contexto escolar, mais especificamente, às aulas de Inglês do 3º ano de uma escola pública de Ensino Médio⁶. A discussão das aulas assistidas foram acerca da seção de leitura de uma das unidades do livro didático (LD)⁷ adotado na escola, que tratava do cuidado com o meio ambiente, abrangendo temas como desmatamento, poluição, reflorestamento e reciclagem.

Para as transcrições dos fragmentos das aulas, tomamos como embaçamento, de forma adaptada, os códigos de Marcuschi (1986), conforme

6. As aulas foram observadas entre os meses de junho e outubro de 2018, numa turma de 3º ano de uma escola estadual de Ensino Médio no município de Nova Venécia/ES. As aulas fizeram parte do *corpus* de análise da pesquisa de Mestrado de uma das autoras deste capítulo, que teve como foco investigar o ensino de leitura de Língua Inglesa sob o viés dos gêneros, multiletramentos e multimodalidade. Para o presente trabalho, fizemos um recorte do *corpus*, limitando-nos aos processos de *available design*, *design* e *redesign* observados na leitura e interpretação dos textos trabalhados nas duas aulas assistidas no mês de junho de 2018.

7. Os excertos das aulas presentes neste capítulo se referem às discussões realizadas a partir da unidade 2 (*Going Green*), volume 3, do livro *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016).

descrito na tabela 1 que se segue, objetivando a fidedignidade na autenticidade e espontaneidade das falas.

Tabela 1 – Adaptação do Modelo de Norma de Transcrição de Falas

Símbolo	Correspondência	Descrição das correspondências
[[Falas simultâneas	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
[Sobreposição de vozes	Quando a concomitância de fala não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto.
[]	Sobreposição localizada	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno.
(+) ou (2.5)	Pausa	A cada 0.5 segundo, sugere-se (+); pausas acima de 1.5 segundo, indica-se o tempo entre parênteses.
()	Dúvidas ou suposições	Quando não se entende parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão incompreensível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
/	Truncamentos bruscos ou interrupções	Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
MAIÚSCULA	Ênfase	Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
(())	Comentários do analista	Para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes.
Repetições	Reduplicação da letra ou sílaba	Para repetições, reduplica-se a parte repetida.
::	Alongamento da vogal	Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração.

Fonte: Marcuschi (1986).

Antes de trabalhar o texto principal da seção de leitura do capítulo em questão, a professora, ao direcionar as perguntas estabelecidas na pré-leitura, envolve os alunos em atividades e práticas contextualizadas a respeito da reciprocidade, como podemos perceber nos excertos que se seguem:

(215) **Prof2:** Tem alguém aqui que na família já tem esse hábito de levar a própria sacola pro supermercado?

(216) **Alunos:** ((vários falam ao mesmo tempo))

(217) **Aluno:** [[A minha mãe usa.

(218) **Aluno:** [[A minha avó faz isso.

(219) **Prof2:** Sim, a avó faz, certo. Vocês têm então esse hábito, algumas famílias aqui, de levar a própria sacola pro supermercado pra fazer a compra?

(220) **Alunos:** Não.

(221) **Prof2:** Isso, gente, é uma coisa muito cultural nossa aqui e também por ser cidade mais de interior. Se a gente vai pra uma cidade grande aqui no Brasil, às vezes também não é comum e lá na Inglaterra isso também não existe, você leva a sua sacola, tem que levar a sua sacola de casa, eles não disponibilizam a sacola plástica, *tá!* Por que que acontece isso? Pensando no todo, aqui, ó ((apontando para o termo *Going green* no quadro)), neste estilo de vida do *Going green*, se você quiser comprar sacola plástica, você tem que pagar por ela, então as pessoas levam a sacola de casa.

(222) **Aluno:** Lá em Vitória⁸ teve um tempo que *tava* com isso aí.

(223) **Prof2:** Aí, viu?

(224) **Aluno:** Fez o quê?

(225) **Aluno:** Tinha que pagar pela sacola.

(226) **Aluno:** Saiu até no jornal.

(227) **Prof2:** Olha bem gente, a lógica é sempre a mesma, você paga ou, se você já tem, você vai levar a sua, né, e isso é muito comum em algumas cidades grandes, é porque a gente não pensa nisso, né, eu mesma já não levo minha sacola *pro* supermercado,

8. O aluno refere-se à capital do Estado do Espírito Santo.

tenho que começar a levar a minha sacola. E outra coisa interessante, a gente fica esperando a pessoa ensacolar nossa compra.

(228) Aluno: CLARO!

(229) Aluno: Isso é ridículo!

(230) Prof2: Gente, isso não existe em outros lugares não, *tá?* Isso é uma prática nossa aqui; quando você sai, vai *pro* exterior, se você ficar lá esperando, ninguém vai ensacolar não, não tem esse serviço. Inclusive, tem alguns caixas meio que *self service*, você vai lá, passa sua compra, põe na sua sacolinha, paga e vai embora. Isso daí daria certo aqui?

(231) Alunos: Não!

(232) Prof2: Então, assim, só pra gente pensar que é algo também cultural, né?! Não tem; então, da mesma forma que gera uma estranheza pra quem vem pra cá e vê isso, quando a gente sai daqui e vê outros lugares, também é diferente.

(Turnos 215 a 232 da aula 1 – 11 de junho de 2018).

O fragmento de enunciados destacado ilustra alguns aspectos de um ensino de língua adicional voltado aos Multiletramentos, preocupado, *a priori*, não com a forma da língua, mas com a formação do pensamento do aluno, seu acesso a outras culturas e os reflexos da aprendizagem em seu contexto. Ao levantar questões locais e pessoais a respeito dos hábitos de vida dos estudantes e suas famílias, a professora propicia uma prática situada (*Situated Practice*), oportunizando reflexões a partir dos *designs* disponíveis e já acessíveis a eles. Kalantzis *et al.* (2016) reforçam que, ao colocar os *designs* disponíveis em uso, o construtor do significado nunca simplesmente replica ou copia os *designs* encontrados, mas sempre cria um novo *design* que é, inevitavelmente, uma expressão da sua voz, por meio dos recursos, códigos e convenções existentes em seus contextos e culturas.

Assim, notamos que as reflexões ocorridas nessa atividade de pré-leitura imergiram o aluno num processo de agência, em que os *designs* disponíveis fizeram sentido por meio da problematização das experiências vividas e de seus

repertórios prévios. Pinheiro (2016, p. 526) pontua que “o *available design* é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções”. Ao perceber as correlações entre culturas e hábitos distintos e analisar as diferenças encontradas no próprio país, o aluno já se insere num processo de *design* que possibilita a reflexão do seu próprio contexto, potencializando, assim, possíveis sentidos que podem ser construídos a partir do que é experienciado na aula. Esse modelo de aprendizagem que reconhece a diversidade, os elementos e repertórios, enriquecido pela problematização dos *designs* evidenciados pela professora, propicia um processo de (re) construção do conhecimento, que agrega, inclui e se (re) transforma de acordo com as mudanças da nossa realidade multifacetada.

No intuito de refletir sobre as aulas de Inglês situadas num contexto de educação linguística voltada à formação do cidadão capaz de refazer/repensar suas práticas de letramentos num viés crítico, passamos, agora, a focar nossa análise no recorte da aula que trata sobre o estudo e a compreensão do texto principal na seção de leitura disponível na unidade 2, volume 3, páginas 30 e 31 da coleção *Alive High*⁹.

Em resumo, o texto da unidade traz anúncios que abordam o desmatamento, a poluição dos mares e dos rios. A partir do cenário de três conhecidas histórias infantis, questionam se é a realidade nelas expressa que desejamos contar aos nossos filhos¹⁰. O anúncio da letra A é protagonizado pela personagem da *Chapeuzinho Vermelho* cabisbaixa, andando por um bosque sem árvores, sugerindo o desmatamento; em B, o cinza do fundo do mar onde a *Pequena Sereia* tem que mergulhar/sobreviver remete à sujeira; e, em C, o *Patinho Feio* em tom preto refere-se à ideia da poluição do lago de onde ele acabara de sair. Refletimos, pois, que há a necessidade de o leitor-aluno se atentar aos diferentes artefatos e modos semióticos orquestrados nos textos (cores, cenários, postura das personagens, o verbal e o visual), a fim de compreender o movimento que as três imagens fazem.

Os textos recorrem a recursos que facilitam a compreensão e afinidade com a mensagem, pelo intermédio de enunciados breves e sugestivos e com

9. Informações detalhadas da proposta de leitura em: MENEZES, V. et al. **Alive High**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

10. As três histórias apresentam a pergunta: *You don't want to tell your children this story, do you?*

imagens que se destacam pelo movimento intertextual que remete a textos comuns à infância dos adolescentes (alunos em questão), propiciando discussões a respeito de problemas relevantes e urgentes de reflexão. Dessa forma, o educando tem ciência de que um anúncio também pode, por vezes, problematizar e conscientizar sobre questões que assolam nossa realidade. No caso em voga, os anúncios fazem seu apelo através de uma pergunta provocativa, bem como recorrem para o lado emotivo do leitor, visto que objetivam tocá-lo por meio de suas lembranças de infância ao utilizar histórias ouvidas quando criança.

Os excertos replicados a seguir referem-se às discussões levantadas pelos alunos e professora no processo de interpretação desses anúncios.

(149) Prof2: Poluição do mar, e aí qual seria a mensagem principal que o autor quis mostrar aí quanto à poluição do mar?

(150) Aluno: Ah, tipo (+), a consequência *pras* gerações futuras se a gente continuar poluindo a água, o mar.

(151) Prof2: Sim, certo. Mais alguém quer completar a letra *f*? (+) ((Nome de uma aluna)), a letra *f*, você não terminou não?

(152) Aluna: Eu coloquei que: eles passam a mensagem de conscientização da poluição dos oceanos, para que nossos filhos possam ver e não apenas imaginar, ouvir histórias contadas sobre o mar limpo.

(153) Prof2: Sim, então ó, poluição dos oceanos para que nossos filhos possam ver e não apenas imaginar, ouvir histórias [contadas sobre/

(154) Aluna: [é, igual eu/, a minha mãe fala que ela tomava banho ali no rio *Cricaré*¹¹, era limpinho, ela falava, aí eu fico pensando, gente, tomar banho ali, que nojo! Deus me livre, é sério professora! Ela tomava banho ali.

11. Rio Cricaré (ou Rio São Mateus) é um rio que nasce no Estado de Minas Gerais e corta alguns municípios do Espírito Santo, entre eles, Nova Venécia; deságua no Oceano Atlântico na altura da cidade de Conceição da Barra/ES.

(155) **Prof2:** Sim, eu sei. Vocês percebem que a ((nome da aluna)) sempre consegue fazer essa visão do global e trazer pro local, né?! É interessante e importante isso! [...].

(Turnos 149 a 155 da aula 2 – 18 de junho de 2018).

As indagações da docente incentivam a turma a participar, responder e intervir, trazendo contribuições a partir do que vivem em seu cotidiano. Essas vozes sociais elaborando sentidos ao texto oportunizam a abordagem crítica (*Critical Framing*), o que pode potencializar uma prática transformada (*Transformed Practice*) e, inclusive, ativar conhecimentos, correlações, comparações, como foi o caso da aluna que, ao ouvir diálogo sobre a poluição dos mares, voltou seu olhar para sua realidade, ao lembrar da poluição do rio que corta a cidade onde vive. O processo de *design* da aluna já evidencia como é possível, a partir das proposições dos Multiletramentos, fazer uma análise e reinterpretção de questões sociais, políticas e culturais que refletem no contexto local. Ao confrontar o que é discutido no LD com a realidade do rio de sua cidade, os efeitos reais do texto são evidenciados, abrindo espaço para que os alunos que compartilham daquela realidade possam produzir reflexões críticas e situadas socialmente.

Kalantzis *et al.* (2016) afirmam que as pessoas interpretam mensagens quando fazem sentido para elas e que todo aluno traz para a sala um repertório de *designs* disponíveis de significados por meio de inúmeros modos – as coisas que eles leram, ouviram e viram como parte de suas vidas e de experiências educacionais prévias. Assim, ao acentuar as mudanças do rio causadas pela poluição, a aluna não somente compartilha a vivência particular de sua família, mas propicia que os outros alunos analisem e negociem novos significados do texto que discutem, pois percebem que o que leram no LD também é vivenciado diretamente em seu cotidiano.

Ainda na mesma aula, guiada pelas propostas do LD, a professora retorna à opinião dos alunos para instigá-los sobre a temática ambiental, como se nota nos fragmentos seguintes:

[...]

(233) **Prof2:** Na opinião de vocês, que que é mais [fácil de prevenir], o desmatamento ou a poluição?

Aluna: [A poluição]

Aluno: [A letra *b*]

Prof2: Por que que a poluição é mais fácil prevenir?

(234) **Aluna:** [[Porque, porque::

(235) **Aluna:** [[Qual é a mais fácil?

(236) **Aluno:** Porque é mais [fácil de evitar.

(237) **Aluna:** [É mais fácil de evitar? É pra falar qual a mais fácil de evitar?

(238) **Aluna:** De prevenir, né!?

(239) **Vários alunos:** ((Vários falam ao mesmo tempo sobre o que é mais fácil para eles)).

(240) **Aluna:** Eu não acho mais fácil porque todo mundo polui. ((Conversa))

(241) **Prof2:** ((Ao perceber que vários debatem o tema)) Psi::u, escuta gente, um de cada vez.

(242) **Aluna:** Porque muita gente polui e pra você poder conseguir tirar o petróleo do mar, por exemplo, é muito difícil, mais demorado. É mais fácil o desmatamento.

(243) **Prof2:** Você acha então que é mais fácil prevenir o desmatamento?

(244) **Aluna:** Aham.

(245) **Prof2:** Quem acha mais? (+) Quem discorda? ((Ao perceber que um aluno levantou a mão)) Vai lá, ((nome do aluno)).

(246) **Aluno:** Eu acho mais fácil prevenir o desmatamento.

(247) **Aluno:** Prevenir, cara.

(248) **Prof2:** É mais fácil o desmatamento?

(249) **Aluna:** O, *fêssora* ((aluna levantando a mão))

(250) **Aluno:** Não tem como o país desenvolver o PIB dele sem poluir, cara!

(251) **Aluna:** Verdade, ((nome do aluno)).

(252) **Aluna:** Eu discordo. E depois o que acontece?

(253) **Aluno:** Depois que acontece a poluição, o jeito é conviver.

(254) **Aluna:** É mais fácil pelo menos tentar evitar isso, a poluição. ((conversa na turma)) Porque tipo, nós mesmo não lembramos muito do negócio de reutilizar nossas coisas.

(255) **Prof2:** Envolve muito também o que a gente pensa que é o desmatamento.

(256) **Vários alunos:** ((Debate na turma))

(257) **Aluna:** Mas a gente fazer a nossa parte, porque, tipo, nem todo mundo vai dar o seu máximo pra reutilizar as coisas.

(258) **Aluna:** Pra mim é mais fácil colocar árvore do que tirar o lixo do fundo do mar.

(259) **Aluno:** *Pô*, mas tem desmatamento que é pra ampliar a terra e não pra/

(260) **Aluna:** É prevenir e não fazer uma coisa depois que a outra *tá* feita. É prevenir! Fazer alguma coisa antes.

(261) **Aluna:** Eu acho que o desmatamento é uma ação direta nossa.

(262) **Prof2:** Hã? Como?

(263) **Aluna:** É que a gente que polui as coisas.

(264) **Aluno:** O desmatamento também.

(265) **Aluna:** *Tá*, gente, mas o que que a gente pode fazer pra prevenir, fazer antes disso?

(266) **Aluna:** Então, a gente pode não jogar o lixo na água.

(267) **Aluna:** *Cês* tão falando/ela falou certo ((apontando para a aluna que falou para não jogar lixo na água)).

(268) **Prof2:** Entenderam? Então, o que a gente pode fazer? Vocês concordam então que o mais fácil é a poluição na opinião de vocês?

(269) **Aluna:** Eu acho.

(270) **Aluna:** Eu acho que não.

(271) **Aluno:** Agora eu acho assim que é a poluição mais fácil pra prevenir. ((Aluno que tinha falado anteriormente que achava ser o desmatamento de mais fácil prevenção)).

(272) **Prof2:** É? Se a gente pensar em desmatamento? Teve uma observação interessante na outra sala, “*Professora, mas e o papel?*”

(273) **Aluna:** É, então! A borracha!

(274) **Aluna:** Mas tem como fazer papel vegetal.

(275) **Aluno:** Aí gasta mais água, mais energia. ((Recomeça o debate entre vários)) (incompreensível)

(276) **Aluna:** Árvore demora mais pra crescer.

(277) **Aluna:** Mas gente, se você retirar uma árvore, você pode replantar. É só pensar!

(278) **Prof2:** Então é mais fácil/. Ó, pra ((nome da aluna)) nenhum dos dois é mais fácil. Se a gente pensar em poluição, gente, tem vários tipos de poluição. Veja a sua sala ali, ó, jogar o lixo ((apontando para a porta, pois a sala de aula desta turma fica em frente à sala de Inglês)), igual assim ó, embaixo das carteiras assim ((fazendo o gesto de passar a mão embaixo das mesas)). Então, a gente pensar em desmatar não é só pegar ali um motosserra e sair lá derrubando tudo. Vou dar um tempinho pra vocês anotarem a resposta de vocês então, na sua opinião (+) que tipo de problema ambiental é mais fácil [prevenir.

(279) **Aluna:** [Eu acho que é os dois!

(280) **Prof2:** E por que se você acha que é um, acha que é o outro, se você acha que é os dois, põe a opinião de vocês, *tá?*!

(281) **Aluno:** *Cê* acha que é o que? ((Nome da professora)), você acha que é o quê? ((Este é um dos alunos que faz parte do trio que senta na parte de trás da sala, que fora chamado atenção no início da aula por não estar respondendo no caderno)).

(282) **Aluna:** É a sua opinião, não é a dos outros não.

(283) **Aluno:** *Tá*, mas eu quero ouvir a opinião dela também.

(284) **Prof2:** O que que você acha? ((risos))

(285) **Aluno:** Não, sério.

(286) **Prof2:** Eu *tô* te devolvendo a pergunta.

(287) **Aluna:** Eles querem colar de você, professora ((risos))

(288) **Aluno:** Não, não.

(289) **Prof2:** Não, mas *cês tão* mais pra qual?

(290) **Aluno:** Não, sério, mas o que *cê* acha? Você, vai. Eu acho o desmatamento.

(291) **Prof2:** Desmatamento? E vocês ((virando para os outros dois que compõem o trio))?

(292) **Aluno:** Desmatamento.

(293) **Aluno:** Desmatamento.

(294) **Prof2:** *Tá*, a minha, na minha opinião, *tá* (+), eu acho que é poluição.

(295) **Aluno:** Viu, você falou outra coisa ((virando pro colega)).

(296) **Prof2:** O ((nome do aluno)) *tá* falando que é o desmatamento. ((conversa)) Gente, gente, voltando!! (5.0) [...].

(Turnos 233 a 296 da aula 2 – 18 de junho de 2018).

Esse trecho da aula ratifica a relevância de uma prática transformada (*Transformed Practice*) que discute, que traz as dúvidas para o contexto do debate, que desafia o aluno em suas aspirações e em seus pontos de vista, que

possibilita a transferência do conhecimento formal para sua realidade, enfim, que amplia o repertório cultural, social e cognitivo do aprendiz por meio de processo de construção e ressignificação dos sentidos, oferecendo possibilidades de intervenção direta em seu cotidiano. Tais colocações são comprovadas por vários enunciados dispostos nesse fragmento: ao estimular o educando a justificar suas respostas referentes a uma pergunta complexa; ao propiciar o contato com diferentes opiniões para uma mesma pergunta, entendendo outros argumentos; ao compartilhar as visões a respeito do tema, estabelecendo uma relação de afinidade e partilha.

Por meios dessas análises, conseguimos perceber como a problematização do texto propiciou o *redesign* dos significados, por meio da instrução explícita por parte da professora, do enquadramento crítico e prática situada, visto que a todo momento se requer a percepção, problematização e contextualização na vida do aprendiz. Novos significados são construídos, transformando os processos de aprendizagem e o próprio aluno, fazendo das práticas das aulas de leitura de Língua Inglesa uma prática transformada. “Na vida do construtor do significado, este processo de transformação é a essência da aprendizagem” (KALANTZIS *et al.*, 2016, p. 224).

Logo, ao analisar ideias a partir de diferentes perspectivas sobre o desmatamento e a poluição, trabalhar em grupo, lidar com questionamentos complexos e possíveis resoluções de problemas, assumir posicionamentos a partir do que foi ouvido e aprendido e realizar autoavaliação crítica de suas opiniões e aprendizagens, o educando pode redesenhar seus conhecimentos, percepções e transformar os sentidos do texto, num viés crítico que partiu do *design* disponível a princípio para construir novos significados (*redesign*) embasados nos recursos e artefatos disponíveis (*available desings*) que acarretam um reposicionamento do texto a partir de uma perspectiva histórica, política e social.

Considerações finais

Assumimos no presente texto que a aprendizagem só é possível “quando se conecta com as identidades do aprendiz e quando é significativa para ele” (KALANTZIS *et al.*, 2016, p. 77). Essa aprendizagem é resultado da problematização dos saberes dos alunos, que (re) constroem sentidos por meio da reflexão, problematização. A emancipação do sujeito crítico e *designer* de novos

significados requer uma ação social ética e transformada a partir de reflexões e reconstruções frente aos textos, discursos e interações que se colocam diariamente nas nossas vidas.

Essas reflexões buscam situar que o ensino de Línguas está longe de se ocupar apenas de tópicos gramaticais, mas preocupado com uma formação mais ampla, com uma pedagogia que se nutre do humano e se reencontra com os sujeitos da ação educativa, possibilitando agência dos sujeitos para intervir no fluxo social. Encaminhamo-nos para as palavras finais afirmando que é preciso que as aulas de Línguas (materna ou adicional) sejam um espaço de construção de desconstrução de sentidos e que, criticamente, os alunos auto-avaliem seu próprio pensamento e aprendizagem para intervir na realidade.

Retomando o texto em epígrafe, “a invenção da existência envolve a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais complexos”, é elementar que o ensino de Línguas nas escolas possibilite aos educandos compreender os níveis mais complexos da existência humana, das práticas sociais e das realidades construídas por meio da linguagem. Não é ultrapassado falar ou problematizar o crítico numa perspectiva de romper com fragmentações, naturalizações, opressões etc., quando compreendemos que a linguagem e a realidade se predem dinamicamente.

Referências

- BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- CAZDEN, C. *et al.* **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Massachusetts, v. 66. Spring: Harvard Educational Review, 1996, p. 60-92.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of Multiliteracies: learning by design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006, p. 162-181.
- FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. (Orgs.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia - MG, v. 34, n. 1, jan./jun. 2018.
- JORDÃO, C. M. A posição do professor de Inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia - MG, v. 26, n. 2, p. 427- 442, jul-dez. 2010.
- KALANTZIS, C. *et al.* **Literacies**. 2. ed. Australia: Cambridge University Press, 2016.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MENEZES, V. *et al.* **Alive High**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Revista eletrônica Matices de Lenguas extranjeras**, n. 2. Bogotá, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Hanard Educational Review**, 1996, p. 60-92.
- PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, Monash University Press, 2010.
- PINHEIRO, A. P. Sobre o manifesto “A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, maio/ago. 2016.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1990.
- WALLACE, C. **Critical Reading in Language Education**. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2003.

3

Educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores

Eliane Gonçalves da Costa¹

Manuela Brito Tiburtino Camata²

-
1. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: elianecoordena@gmail.com.
 2. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Atualmente, atua como professora do quadro efetivo de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio “Dom Daniel Comboni” – Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU. E-mail: manuelamisma@hotmail.com.

Considerações iniciais

Nosso trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa realizada durante a produção da dissertação de mestrado intitulada: “A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo para a Educação das Relações Étnico-raciais (2003-2019), município de Nova Venécia” (PPGEEB/Ufes - 2020). É, pois, um recorte das leituras e percepções acerca da formação em serviço, com professores da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, na perspectiva de observar como a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) tem sido implementada e investigar como os professores que atuam no Ensino Médio, na cidade de Nova Venécia, desenvolvem a temática, e como o ensino da História e da Cultura da África e Afro-brasileira, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), pode reorganizar o currículo em ação dentro do espaço escolar. Apesar de várias mudanças no sistema educacional nas últimas décadas, buscamos verificar as políticas públicas estaduais voltadas à melhoria da qualidade da educação e o cumprimento de sua legislação.

A Educação Básica no Brasil vem passando por mudanças e colocando em debate novas práticas, novos conceitos, modelos e contextos. Os sinalizadores de tais transformações em nosso sistema educacional nas últimas décadas estão presentes num conjunto de leis que tratam da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013), com diretrizes específicas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEF (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2011) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – DCNFP (BRASIL, 2015); e, o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); entre outros documentos, decretos, todos tendo como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica.

As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que exige cada vez mais que seus espaços não sejam apenas para a transmissão de conhecimentos, mas trazem algumas exigências no âmbito da formação do sujeito que, ao mesmo tempo em que questiona os modelos da escola básica pública atual, amplia as suas funções e cobra de seus profissionais um

engajamento maior, mas que, por vezes, não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

O ambiente escolar e seus espaços sempre foram vistos como espaço de complexidade e, recentemente, com maior ênfase, têm olhado para a pluralidade e diferenças que constituem a escola e, nessa perspectiva, têm revisto e reformulado as velhas formas de pensar e fazer essa instituição. É nesse ambiente que é possível lidar com a heterogeneidade e, conseqüentemente, com os desafios de se trabalhar e atender a grupos tão diversificados de alunos.

Portanto, proporcionar uma educação legitimamente democrática deve abarcar uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Torna-se imprescindível questionar e destacar o direito dos profissionais da educação à sua qualificação em seu próprio local de trabalho, sobretudo quando levantamos a questão étnico-racial, assim como as várias outras expressões da diversidade, tão em pauta atualmente. Não é possível conceber práticas e discursos racistas na sociedade e, por conseguinte, no sistema de ensino e nas escolas.

A formação docente e a Lei nº 10.639/03

Aprovada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que faz alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para implantar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio em todo o currículo escolar, representa uma grande conquista na democratização do currículo em nosso país.

Com a Lei nº 10.639/03, a educação para as relações étnico-raciais ganha notoriedade, reconhecendo o debate e intervindo com ações e projetos sobre as disparidades entre brancos e negros em nosso país. Hoje, após dezessete anos da Lei, notamos a presença de vários desafios para legitimar de fato a sua implementação e, conseqüentemente, desenvolver novas práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua visão acerca da História da África, dos africanos e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Ainda é necessário rompermos com a

visão etnocêntrica e europeia que domina os bancos acadêmicos e escolares. Sobre o principal objetivo da educação das relações étnico-raciais, a autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva assim discorre:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2011, p. 12).

O racismo está presente de várias maneiras, claras ou dissimuladas no sistema educacional em nosso país. A escola, após a família, é o segundo local de socialização da criança e é o ambiente que espelha a sociedade, refletindo também o racismo.

Podemos citar como exemplos as manifestações de racismo nos livros didáticos, visão estereotipada do negro nas descrições e qualificações que o reduzem a escravizado; bem como o silenciamento dos conhecimentos, valores, crenças da população negra, entre outros vários exemplos que reproduzem e consolidam a subalternidade do povo negro. Assim, o racismo está no cerne da desigualdade que é naturalizada em nossa sociedade.

Temos visto que esse debate tem crescido nas academias e que as vozes estão ecoando a resistência em espaços cada vez maiores. Mas, é preciso ir além dos espaços acadêmicos, integrando os espaços formais da Educação Básica, reconstruindo uma nova história, apesar das adversidades.

O eurocentrismo é o reflexo de um discurso hegemônico que concebe a Europa como modelo cultural e como o paradigma a partir do qual o restante do planeta deve ser medido e comparado, sendo uma forma específica de etnocentrismo. Nesse sentido, subjuga outras formas plurais de conhecimento, não rompendo, assim, com a mentalidade colonial baseada em uma educação eurocentrada. Qualquer outra ideia, imaginário, língua ou visão de mundo não europeia não é valorizada.

Mesmo com o processo de emancipação política do continente, a colonialidade é muito presente nas sociedades que se formaram com a colonização moderna, e o saber histórico escolar é seu produto e reproduzidor e, é urgente entrarmos num processo de “superação da perspectiva eurocêntrica de

conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012, p. 107).

Diante de tantas propostas e mudanças curriculares, sobretudo na última década, percebemos que, mesmo diante da aprovação de inúmeras emendas na LDB introduzindo novos conteúdos nos currículos da educação básica, e que, mesmo em face de uma intensa atividade a despeito da reforma curricular brasileira, prevalece a negação da existência do racismo e do preconceito dentro do espaço escolar e, mais ainda, pouco se discute sobre a temática, dificultando aos alunos “conhecer, respeitar e lidar ética e pedagogicamente com essas diferentes experiências socioculturais” (GOMES, 2006, p. 34).

Para que haja mudanças, acreditamos que é preciso superar o pensamento colonizado e colonizador nas escolas e, nesse aspecto, dentre outras coisas, entra a formação docente. Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, que reconhece e legitima um direito histórico da população afro-brasileira de ter sua historiografia discutida e refletida de forma coerente em sala de aula, é importante que, para que isso ocorra, os cursos de licenciaturas incluam, em seus currículos, disciplinas que tratem da história, cultura, literatura e outras artes, do continente africano, destacando os países que têm a língua portuguesa como oficial, bem como a cultura afro-brasileira. É necessário também que os docentes em exercício na educação básica, pública ou privada, tenham acesso a cursos de qualidade que abordem a educação das relações étnico-raciais, de forma que possam identificar e tratar de maneira coerente e eficaz o combate ao racismo, e também apresentar uma outra versão da história do continente africano e da cultura afro-brasileira.

Antes da aprovação da Lei nº 10.639/03, a formação inicial dos docentes tratava muito pouco das questões étnico-raciais, com diversos aspectos lacunares de formação antirracista na trajetória acadêmica dos futuros docentes. Nesse sentido, segundo Gomes,

[...] A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. [...] Para que a Lei nº 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que

ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente. [...] Uma lei de tal força política e pedagógica faz parte de um processo mais amplo de mudança estrutural na escola. Por isso, estamos desafiados a tratar a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica com o mesmo profissionalismo e seriedade com que tratamos as outras discussões, temas e questões sociais, políticas e históricas presentes no campo educacional e escolar (GOMES, 2010, p. 78-87).

As dificuldades que os professores enfrentam para efetivar um currículo antirracista são muitas, consequência do limitado conhecimento, uma vez que não tiveram, no decorrer de sua formação (sobretudo a formação inicial), acesso às temáticas voltadas à História da África e à Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido, segundo Gomes (2012),

Descolonizar os currículos [inclusive os voltados para a formação de professores] é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Nesse sentido, reiteramos a importância da prática docente para a implementação adequada da Lei nº 10.639/03, na perspectiva de uma educação antirracista, e para isso “urge que os cursos de formação de professores reelaborem as suas propostas curriculares e incluam a questão racial como um tema a ser estudado e discutido” (GOMES, 2001, p. 89). Cabe aos municípios, juntamente com suas Secretarias de Educação, bem como ao Estado e suas políticas, construir propostas voltadas para a formação de professores, pela perspectiva étnico-racial.

Atualmente, ao falarmos de formação de professores, devemos considerar todas as formas de conhecimento: sejam teóricos e práticos, os conhecimentos pessoais ou historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos ou ressignificados e, sobretudo, conhecimentos advindos das pesquisas do

campo educacional, e sabemos que tal formação não se dá apenas na graduação, mas necessita de continuidade, de cursos, por isso a formação continuada é tão importante.

Somos desafiados a repensar o campo da formação de professores no Brasil, que vai além do conhecimento escolar, considerado oficial, para que oportunize o acesso ao conhecimento de diferentes origens étnico-raciais – oculto dos currículos escolares, ultrapassando estereótipos e extinguindo preconceitos. Em relação à necessidade de formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enfatizam:

Para se obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, restaurando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Destaca-se que a formação, tanto inicial quanto continuada, não garante a efetivação da Lei nos espaços escolares, mas o processo de formação é fundamental para qualificar o trabalho docente e, conseqüentemente, isso trará resultados diretos no processo de implementação da Lei nº 10. 639/03. Investir em políticas de promoção da igualdade racial depende de vontade política e do engajamento da comunidade escolar, uma vez que a discussão sobre a questão racial não é exclusiva dos afrodescendentes, mas de toda a sociedade.

A formação continuada de professores na rede pública estadual do Espírito Santo

O currículo da Educação Básica do Espírito Santo para o nível médio baseia-se nas orientações nacionais, a partir dos subsídios teóricos e metodológicos propostos nos documentos nacionais, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). As propostas curriculares, por sua vez, devem atender aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Em nosso Estado, o Governo do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEDU, reformulou, entre os anos de 2004 e 2009, os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, propostos pelo documento curricular Currículo Básico Escola Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2009), deixando evidente o seu compromisso em

[...] garantir não apenas a gratuidade e a obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda pluralismo e democracia no processo de definição das políticas educacionais (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 11).

No Estado do Espírito Santo, o currículo foi elaborado em conjunto pelos profissionais de educação do Estado, juntamente com a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e incluiu professores redatores, professores analistas, professores colaboradores, articuladores municipais e toda a equipe (da rede municipal e estadual) que realizou um trabalho colaborativo a fim de planejar e organizar a formação do novo Currículo do Espírito Santo.

Nesse processo, não podemos deixar de mencionar ainda a participação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, que vem apoiar as Secretarias Estaduais e as Secretarias Municipais de Educação na revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, lançando mão, também, dos documentos oficiais e das leis que regem a educação brasileira e, também, respeitando as características, as necessidades e as potencialidades da nossa realidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) define as aprendizagens essenciais, assegurando o direito de desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes da educação básica no país, além de garantir a

professores, pedagogos, diretores escolares e estudantes de todo o território nacional o acesso a uma base curricular sistematizada, assegurando similaridade entre os programas curriculares do Brasil, como um todo.

A sanção da Lei nº 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas de ação afirmativa voltadas para a educação básica que pressionam, também, o ensino superior.

Em geral, as pessoas escravizadas do continente africano que chegaram ao Brasil e ao Espírito Santo, sobretudo no século XVI, eram de Angola e Moçambique. Nosso Estado possui um grande contingente populacional negro e, apesar das perseguições, intolerâncias e destruição de algumas práticas culturais africanas, muitas características dessa herança se fazem presentes até os nossos dias.

Entre as raças que constituem e constroem a cultura capixaba, a negra pode ser considerada a menos estudada, sobretudo em nossas escolas. Apesar de todo o legado histórico-social-cultural deixado pelos africanos em nosso Estado, nota-se um número pequeno de obras dedicadas ao seu estudo. Ao passo que, culturas e obras europeias (principalmente italianas, portuguesas e germânicas) possuem maior visibilidade intelectual nas aulas espalhadas pelas escolas públicas de todo o país e do Estado do Espírito Santo.

O reconhecimento histórico da força moral dos negros passa despercebida na sociedade brasileira atual. O heroísmo com que o povo africano enfrentou os trabalhos forçados, a tortura, a desconstrução da vida familiar, a negação de sua história e de sua cultura não está devidamente marcada no imaginário social brasileiro. Faz parecer banal a submissão de centenas de milhares de africanos e de negras e negros já nascidos no Brasil. É um dos sintomas mais graves da doença social que nos assola, que faz do Brasil uma sociedade não apenas desigual, mas profundamente despreocupada com a construção da igualdade (MA-CIEL, 2016, p. 16).

Portanto, a descolonização do currículo implica em confronto entre distintas experiências e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento torna-se um desafio para a escola, para os

educadores, para o currículo e a formação docente. O certo é que temos muito a dialogar e a fazer para que, de fato, construa-se uma educação antirracista, comprometida com todos os alunos e professores, objetivando a construção de um currículo plural e democrático que respeite e valorize as diferenças que fazem a nossa cultura ser tão rica e diversa.

Nesse sentido, é preciso pensar na formação continuada dos professores em uma perspectiva de igualdade racial que permita uma mudança real de comportamento e de ponto de vista no que diz respeito ao trato às diferenças. É um processo complexo e deve ser uma ação conjunta e alinhada com as políticas e a prática na escola, em que o docente possa participar efetivamente no estudo e assimilação de conceitos e discursos sobre currículos e práticas pedagógicas que, muitas vezes, estão subjetivamente arraigados em preconceitos e estereótipos.

O Estado do Espírito Santo possui o documento Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo, construído entre outubro de 2017 e julho de 2018 pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com os municípios do Espírito Santo e a assessoria da Fundação Carlos Chagas, cujo objetivo geral é

[...] desenvolver ações sistêmicas que favoreçam o aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente, de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e para a valorização dos profissionais que atuam nas escolas públicas do estado (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 16).

Todavia, ainda que a legislação educacional brasileira apresente elementos que contemplem a existência de formação em serviço, questionamos as evidências que impedem o alcance dos objetivos referentes à formação de professores. Gomes e Silva (2002, p. 23) pontuam que

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para

conhecer essa mesma relação na vida de seus alunos e alunas. Assim poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. Esses são componentes essenciais à educação. Quem sabe o campo da educação é compreender melhor que o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, os educadores e as educadoras poderão ser mais capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade (GOMES; SILVA, 2002, p. 23).

Com relação à Formação de Professores do Estado do Espírito Santo, tem-se o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE, criado pela Lei nº 10.149 (2013), sendo representado em cada uma das Superintendências Regionais de Educação pelos Núcleos Formativos Regionais – NFR.

No entanto, ao verificarmos as ações formativas realizadas, entre os anos de 2013 a 2017, tivemos somente uma ação de formação em serviço, na Secretaria do Estado do Espírito Santo, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, registrada em 2014, segundo os dados do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE e da Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério – GEPED, disponíveis no site da Secretaria de Estado da Educação.

Portanto, faz-se necessário que a formação continuada de professores trabalhe a partir de uma perspectiva em que sejam consideradas tanto as identidades individuais quanto as coletivas, em especial, no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, para que a formação oferecida se materialize em ações do cotidiano escolar. Sobre essa questão, Munanga (2005, p. 17) afirma que, “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”. Assim, concluímos que é cada vez mais imprescindível que a formação inicial e continuada de professores esteja pautada pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e as bases teóricas da Lei nº 10.639/03.

A invisibilidade dessa temática nos cursos de licenciaturas e a ausência de políticas públicas de formação continuada de professores em exercício ampliam a dificuldade dos docentes em lidar com situações de racismo que surgem no cotidiano escolar. A ausência de um entendimento efetivo sobre a questão racial resulta na perpetuação de ideias fundamentadas no mito da democracia racial e que, por conseguinte, percebem a sociedade brasileira como isenta de preconceitos.

Considerações finais

“Se todas as vidas importassem, nós não precisaríamos proclamar enfaticamente que a vida dos negros importa” (ANGELA DAVIS, 2015).

Sabemos que uma Lei, por si só, não muda a realidade, mas com esforços contínuos é possível desconstruir estereótipos e diminuir uma cultura de racismo e violência. Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. É preciso um trabalho contínuo que incentive leituras e olhares sobre história, arte, religião e literatura dos povos africanos, valorizando a diversidade sociocultural presente em nosso país.

Apesar de a Lei ser clara ao dizer, em seu artigo 26-A, que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é conteúdo obrigatório, o que se tem observado nas escolas, de maneira geral, especialmente na educação básica, é que a aplicação da Lei não tem se efetivado por uma série de razões, dentre elas, falta de formação inicial; ausência de formação continuada/em serviço, falta de envolvimento e de diálogo entre conteúdo e vivência.

Quando não há uma política séria voltada à implementação da Lei nº 10.639/03, nem todos os professores se sentem responsáveis pela produção do debate em torno da temática, mesmo quando a consideram importante. Percebe-se que a carência para a formação em serviço dos docentes impede a criação de debates e discussões sobre práticas realizadas e vivenciadas nos espaços escolares.

Nosso estudo buscou compreender a formação continuada dos profissionais da educação do município de Nova Venécia, Estado do Espírito Santo, no que tange à inserção da temática racial, fundamentada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Foi tomado como recorte temporal o período 2003-2018, por considerar que este marca a implementação da Lei nº 10.639/03 e aponta para uma mudança e para a necessidade de que novos profissionais conheçam as bases da educação das relações étnico-raciais.

Percebemos, ao longo dos anos, no Brasil, desde o período pós-abolição, a invisibilidade e desvalorização da/o negra/o nos espaços escolares, tampouco houve uma preocupação em pensar um currículo que retratasse a sua identidade. Foi a partir das políticas de ações afirmativas que o debate sobre currículo de diversidade étnico-racial no Brasil e a necessidade do diálogo com os educadores ganharam amplitude.

Ao tratarmos da questão étnico-racial na área da educação, percebemos que tanto educadores quanto gestores, seja na educação básica, seja no ensino superior, estão construindo alicerces teóricos e metodológicos para uma educação antirracista.

A SEDU-ES tem trabalhado na estruturação da área de EREER nas escolas da rede oficial de ensino e essa ação está em processo de construção por meio de consulta às escolas, através de um link via Superintendências Regionais de Educação (SRE) sobre a temática. Notamos um avanço significativo desde o mês de outubro de 2019, quando fomos ao CEFOPe conhecer sobre o processo de Formação Continuada da rede estadual de Ensino e nos deparamos com uma realidade de reestruturação de formato, sem uma pessoa específica para responder sobre a EREER e com interesse, ainda embrionário, de uma proposta de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Evidencia-se a urgência e a necessidade de ampliar o debate na dimensão escolar, discutindo sobre os valores, as representações sobre o negro, a construção da identidade negra, o sentimento de pertencimento, a discussão pautada nos conceitos de raça, etnia, cultura afro-brasileira e, principalmente, no sentido de combater casos de racismo e preconceito nos espaços escolares, sejam eles físicos, ou mesmo nos discursos e imagens produzidos pela escola.

Algumas incertezas e conflitos permeiam o âmbito escolar e, nos últimos anos, alguns retrocessos têm ameaçado a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Por isso, para além de conhecer a história, as conquistas dos movimentos

sociais e a legislação sobre a aplicação das políticas afirmativas, faz-se necessário aprofundar as discussões teóricas e ampliar o diálogo sobre a ERER com toda a comunidade escolar, pois combater o racismo é tarefa da escola, na medida em que busca formar cidadãos críticos capazes de compreender as diferenças e, a partir da equidade, pensar relações humanas, sociais, políticas e econômicas.

Reiteramos que a formação continuada tem papel fundamental na carreira docente e questões da contemporaneidade precisam ser revistas e tratadas como conteúdos curriculares, para isso precisam de teoria e um olhar desprendido de preconceitos arraigados na sociedade brasileira. Residem, nesse ponto, a possibilidade e a abertura de novos desdobramentos e estudos sobre a efetivação da referida Lei nos espaços escolares, bem como, as práticas pedagógicas que contemplam a diversidade e o panorama dos profissionais docentes e o conhecimento da Lei e seus percursos históricos.

Importa dizer que nosso percurso não finda aqui, espera-se que o presente estudo seja um elemento motivador para que tantas outras pesquisas sobre a formação continuada e formação para a educação das relações étnico-raciais possam ser realizadas – há sempre um porvir, construções e desconstruções. A pesquisa acadêmica nos impulsiona a novos desafios e ficam aqui as considerações do importante papel de mobilizar toda a comunidade acadêmica e escolar para o acompanhamento das políticas públicas de promoção da igualdade racial em nossa sociedade.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 10.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.

- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. MEC/SEB, Brasília, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 09 de dezembro de 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo Básico da Escola Estadual**. Ensino Médio: Vol. 01 - Área de Linguagens e Códigos. Secretaria de Educação. Vitória: SEDU, 2009.
- ESPÍRITO SANTO. Portaria 185-R, de 21 de dezembro de 2018. **Institui a Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 21 de dezembro de 2018.
- GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 89-91.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 67-89.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, Belo Horizonte - MG, 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória, ES: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. (Coleção Canaã, v. 22).

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 97-99.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

4

Formação continuada em Educação Especial: um diálogo entre as perspectivas Histórico-Cultural, Enunciativo-Discursiva e a Teoria Figuracional

Rita de Cassia Cristofoleti¹

Isabel Matos Nunes²

Leida Raasch³

-
1. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/Ufes. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br; ritadecassiacristofoleti@gmail.com.
 2. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/Ufes. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Gestão Pública (Ufes/PPGGP). E-mail: isabel.nunes@ufes.br; bel_mnunes@hotmail.com.
 3. Mestre em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/Ufes. E-mail: leidacetto@gmail.com.

Considerações iniciais

Este texto é fruto da análise das produções realizadas em um curso de extensão intitulado “Formação Continuada em Educação Especial”, que foi realizado nos anos de 2017 e 2018 com profissionais da rede municipal de ensino da cidade de São Mateus/ES. Participaram do curso de extensão professoras das salas de aula do ensino comum, professoras das salas de recursos multifuncionais, diretoras, profissionais da secretaria de Educação Especial e cuidadoras. O curso teve como objetivo contribuir para o aprimoramento da qualidade da prática pedagógica e do ensino destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para análise das práticas produzidas em forma de relatos escritos dos participantes do curso, referenciamos nos estudos de L. S. Vygotsky (2011, 2012), sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, nos estudos de Norbert Elias (1980, 1994), acerca da ideia de figuração, sendo um conceito central na elaboração teórica do autor, o qual coloca as relações como ponto de partida na investigação sociológica, acentuando que os indivíduos e grupos humanos só podem existir em figurações ou em inter-relações, e nas contribuições de M. Bakhtin (1999, 2000), acerca da produção de sentidos atribuída à profissionalidade docente.

Nesse contexto, é importante ressaltar que Vygotsky, Elias e Bakhtin, embora partindo de matrizes teóricas diferentes⁴, apresentam discussões que se assemelham, tais como as considerações sobre a estreita interdependência das instâncias de formação social e individual e a necessidade de abordar os processos humanos na história da espécie, dos grupos sociais e dos indivíduos.

As contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência

Uma característica marcante dos estudos de Vygotsky (1989, 2011, 2012) é a grande importância dada à educação social de crianças com deficiência, em seu potencial para um desenvolvimento com vistas às possibilidades.

4. Vygotsky apresenta seus estudos vinculados ao campo da Psicologia; Norbert Elias, ao campo da Sociologia, e M. Bakhtin, ao campo da Filosofia da Linguagem.

Nesse contexto, há a necessidade de se conhecer os processos de desenvolvimento das crianças com deficiência e descobrir suas particularidades e diversidades, porém, de acordo com Vygotsky deverá prevalecer o trato e a compreensão das deficiências como consequências sociais e não como fato especificamente biológico. Dessa maneira, para o autor, existe a deficiência primária, que é de ordem orgânica, e a deficiência secundária, que engloba as consequências psicossociais. Na maioria das vezes, “las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social”⁵ (VYGOTSKY, 2012, p. 93).

A maior dificuldade para o desenvolvimento da criança com deficiência não é tanto o defeito biológico, mas as restrições no campo social que impedem uma educação diferenciada, com metodologias específicas que permitam à criança com deficiência um desenvolvimento semelhante às crianças normais. O autor ainda complementa:

A cegueira é um fato psicológico, não é uma desgraça. Esta se converte em desgraça como fato social [...]. Decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência tem a base não só no núcleo biológico, e sim no social (VYGOTSKY, 1989, p. 58).

As limitações secundárias são mediadas socialmente, em que há que se considerar que, na maioria das vezes, a cultura remete a uma série de restrições físicas, educacionais e atitudinais que dificultam a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Não se pode, dessa maneira, pensar formas de ensino focalizadas nos limites intelectuais e/ou sensoriais da criança, pois isto resulta em restrições de suas possibilidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento.

Como afirma Vygotsky (1989, p. 12), “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus

5. “As consequências sociais do defeito acentuam, nutrem e consolidam o defeito em si. Neste problema não há nenhum aspecto onde o biológico possa ser separado do social” (VYGOTSKY, 2012, p. 93, tradução nossa).

coetâneos normais, sino desarrollado *de otro modo*⁶. Assim sendo, a compensação sociopsicológica não pretende completar ou sanar o “defeito”⁷, mas superar as dificuldades criadas pelo mesmo, através de condições sociais de qualidade possibilitadas ao sujeito. Dessa forma, ao conseguirem materializar suas capacidades, as pessoas com deficiência não ficarão prejudicadas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao passo que o desenvolvimento de uma criança sem deficiência ocorre por meio da interação dos aspectos físicos e biológicos com os culturais, com a criança com deficiência esses dois planos podem divergir em função do “déficit” orgânico; por essa razão, essas crianças necessitam de intervenções diferenciadas em seu processo de aprendizagem. Essas formas alternativas compõem um conceito proposto por Vygotsky (1998) denominado de “caminhos indiretos”.

Vygotsky (2011) afirma que, para a criança com deficiência se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, faz-se necessário que as estruturas das formas complexas de pensamento versem em uma forma de caminhos indiretos, que atuam quando a operação psicológica da criança é impossibilitada de atuar pelas vias diretas.

Um exemplo de caminhos indiretos seria quando perguntado a uma criança qual o resultado de 6 mais 3 e esta, por não saber dar uma resposta “de pronto” ao professor, recorre aos dedos para efetuar a adição. Nesse caso, as mãos, que não possuem relação direta com a pergunta, adquirem significado de instrumento assim que a execução da tarefa pelo caminho direto se mostra impedida para a criança.

De acordo com Vygotsky (2011), esses caminhos indiretos e alternativos podem ser possibilitados, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado, superando o sentimento de inferioridade social em razão do déficit orgânico, e buscar, por meio da compensação sociopsicológica, a adaptação desta criança de maneira integral ao meio construído para o dito ser humano “normal”.

6. “A criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de maneira diferente”. (VYGOTSKY, 1989, p. 12, tradução nossa)

7. Palavra utilizada por Vygotsky (1989, 2012) quando define a tese central dos estudos sobre a defectologia.

Nesse sentido, todo aprendizado amplia o universo mental do aluno, um novo conceito não se resume somente à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança, por exemplo, com o domínio da escrita, a criança adquire também capacidade de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico.

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento incompleto das funções elementares geralmente é ocasionado por uma deficiência, ao passo que problemas de desenvolvimento nas funções superiores surgem de algo que foi produzido socialmente, somado à deficiência. Assim sendo, é primordial entender o que é primário (déficit orgânico) do que é secundário (social) para se pensar a prática educativa de um aluno com deficiência. Nesse contexto,

[...] Los procesos elementales, inferiores, son los menos educables, los menos dependientes en cuanto a su estructura de las influencias externas, del desarrollo social del niño, esto por una parte. Por otra, esos síntomas primarios que nacen directamente del propio núcleo del defecto se hallan tan íntimamente ligados a este núcleo que no se logra vencerlos en tanto no sea eliminado el propio defecto. Y, como en la enorme mayoría de los casos, la eliminación del defecto es algo prácticamente imposible, resulta natural que también la lucha contra los síntomas primarios esté condenada de antemano a la esterilidad y el fracaso⁸ (VYGOTSKY, 2012, p. 222).

O desenvolvimento humano é uma construção histórica e social, que ocorre nas interações e condições objetivas da vida. Nessa concepção está incutida a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é estar imerso na cultura, num mundo de significações, de convenções, de uso de objetos, de

8. “Os processos elementares, inferiores, são os menos educáveis, os menos dependentes em termos de sua estrutura de influências externas, o desenvolvimento social da criança, isto por um lado. Por outro lado, os sintomas primários que surgem diretamente do próprio núcleo do defeito estão tão intimamente ligados a esse núcleo que ele não pode ser superado até que o próprio defeito seja eliminado. E, como na grande maioria dos casos, a eliminação do defeito é praticamente impossível, é natural que a luta contra os sintomas primários também seja condenada antecipadamente à esterilidade e ao fracasso” (VYGOTSKY, 2012, p. 222, tradução nossa).

formas diversas de agir, interagir e o modo de pensar com os que se encontram inseridos nesse mesmo grupo social, que compartilham as mesmas referências culturais. É nesse processo, no movimento materialista, histórico e dialético que se transformam sujeito e mundo, que decorre a premissa de que o homem se constrói humano por meio da interação dialética com seu meio sociocultural.

A convivência entre crianças “anormais” e as “normais”, assim denominadas por Vygotsky (1989, 2011, 2012), é crucial na concepção da teoria Histórico-Cultural em razão da possibilidade de relações interpsicológicas, primordiais para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem.

Considerações acerca dos estudos de Norbert Elias e a Educação Especial

Entender as questões da Educação Especial à luz da Sociologia Figuracional torna-se um desafio agradável e instigante. É um desafio, porque Norbert Elias (1980, 1994) não se dedicou a pesquisar as questões da Educação Especial ou da deficiência, como o fez Vygotsky (2011, 2012) especificamente. Uma das grandes questões sociológicas de investigação, ao longo de mais de 50 anos, foi a relação entre indivíduo e sociedade⁹.

Ao longo de sua trajetória, Norbert Elias desenvolveu diversos conceitos como configuração, interdependência, poder, equilíbrio de tensões, entre outros. No entanto, trabalharemos neste texto apenas o conceito de figuração ou configuração (nas palavras de Elias). O conceito de configuração é desenvolvido por Elias quando este critica a dicotomia indivíduo/sociedade. O autor critica a ideia de pensar que a sociedade é constituída por estruturas que são exteriores – aos indivíduos, no caso – e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade (ELIAS, 1980).

Nesse sentido, Elias (1980, 1994) contribui efetivamente para a eliminação da rigidez do pensamento que distingue e separa o indivíduo da sociedade,

9. Elias foi um dos principais precursores da chamada “Sociologia Figuracional”, por meio da qual se estudam as relações humanas de forma processual (micro e macrosocial). Segundo esse autor, o sentido figuracional é usado para ilustrar redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de seu poder.

demonstra que, para entendermos a problemática sociológica, é preciso um trabalho de reorientação da compreensão do termo sociedade, diluindo a ideia de que a sociedade é composta por estruturas que nos são exteriores – pelas quais os indivíduos estão “rodeados” –, e avançar para o conceito de teias de interdependências ou configurações, que nos encaminha para uma visão mais realista das disposições e afetos das pessoas em suas variadas maneiras de viver e estar no mundo.

Na apropriação dessa interpretação da sociedade, é preciso percebermos que as relações, ou melhor, que as teias de interdependências ou configurações são orientadas por forças sociais tidas como forças compulsivas e, como tais, são de fato exercidas pelas, sobre e entre as pessoas. Ou seja, o nível social possui regras que lhe são próprias e que não se podem explicar somente em função dos indivíduos. “É preciso ver as coisas na perspectiva do ‘eu’, na do ‘ele/ela’, na do ‘nós’ e na terceira pessoa do plural. Tudo isso simultaneamente” (ELIAS, 2001b, p. 75).

Nessas redes de interdependências, os indivíduos estão ligados uns aos outros por um fenômeno de dependência recíproca (ELIAS, 2001b). Para esclarecer a ideia da interdependência ou da dependência recíproca, Elias (1994, p. 28) argumenta:

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas.

Daí o conceito de configuração, ou seja, uma “[...] formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis, em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (ELIAS, 2006, p. 13). Conforme Elias (2006, p. 25), o conceito de configuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da Sociologia por incluir expressamente “[...] os seres humanos em sua formação”.

As formas como os grupos humanos se organizam são singulares e code-terminadas pelo conhecimento que cada grupo detém. Apreendemos, assim,

com base no autor, que as configurações grandes ou pequenas são formadas na coexistência humana e têm a linguagem e o conhecimento como mediadores dessas relações. Podemos ainda dizer que o conceito de configuração se aplica onde quer que se formem “conexões e teias de interdependência humana”, já que expressa a ideia de um ser humano com abertura e algum grau de autonomia (mas nunca absoluta) em relação aos outros homens.

Tomando como base essas ideias iniciais, para compreender os enunciados dos professores sobre o trabalho pedagógico na Educação Especial à luz da Sociologia Figuracional, é preciso nos imbuir da ideia de que os professores estão interligados na existência humana, formando configurações específicas, e devem ser compreendidos nas teias de relações, no caso em questão, a formação de professores se constituiu em uma teia que aproximou profissionais da Educação Especial no município de São Mateus, formando uma figuração específica, tornando-os interdependentes. Conforme Elias (2001a, p. 184) afirma: “[...] dizer que os indivíduos existem em configurações implica dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes”.

Implicações das teses de Bakhtin para a compreensão das possibilidades formativas da profissionalidade docente

A escolha por abordar a formação de professores como um processo de produção de sentidos aproximou-nos das teses de M. Bakhtin acerca da linguagem e seu funcionamento nas relações sociais e de sua centralidade na constituição dos sujeitos, na produção e compreensão dos conhecimentos em circulação na vida social.

Partindo de suas teses sobre a linguagem, Bakhtin (2000) define como objeto específico das Ciências Humanas o homem social que fala e produz sentidos e, como realidade imediata dessas ciências, os textos por ele produzidos, tomados em sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos.

Para estudar e compreender esses textos, sem incorrer em subjetivismos que sugeririam uma subjetividade autônoma em relação à sociedade e também sem apagar o sujeito, submetendo-o às estruturas sociais, faz-se necessário estudar a rede de relações em que eles são produzidos.

Como sugestivamente destaca Padilha (2014), para compreender e trabalhar analiticamente o pensamento bakhtiniano um conceito chave é o de relação:

Tudo está em *relação* com tudo: aquilo que digo com os meus dizeres anteriores e com os dizeres de outros também; aquilo que dirão a partir do que eu digo; o tipo de *relação* que estabeleço com meu interlocutor; qual *relação* que eu posso estabelecer (ou já se estabelece por si) entre o meu enunciado e o lugar de onde eu falo, em qual campo ou esfera de atividade humana meu enunciado (ou o dos outros) é produzido, quais *relações* entre as pessoas ocorrem ali: amigáveis, hierárquicas, democráticas, autoritárias, abertas, preconceituosas, possessivas, opressoras, produtivas, criativas, entediadas, violentas... ah... uma lista enorme de possibilidades! (PADILHA, 2014, p. 02).

Para tanto, a história é crucial à análise das condições de produção imediatas e mais amplas dos sentidos em circulação nas relações sociais, e os dados relevantes para o pesquisador interessado na formação humana estão nas relações que os sujeitos estabelecem entre seus pares, ou seja, a quem, com quem e em que condições seus enunciados são produzidos, interpretados e replicados na vida social.

Assim, os sentidos sobre a escola, sobre suas práticas, sua organização e sobre a legislação que a ordena, de que os sujeitos se apropriam e singularizam como próprios, são construídos continuamente nas relações sociais produzidas na própria escola e naquelas em que a escola é tematizada, seja nas conversas cotidianas, nas teorizações estudadas, na formação inicial e continuada, na universidade etc.

É nas condições objetivas das relações sociais, que são sempre relações de poder, marcadas pelas múltiplas pertencas – pertença de classe social, pertença de gênero, raça, geração etc. – e lugares sociais, distintos e assimétricos, ocupados pelos interlocutores, que os sentidos da escola, da docência, da democratização, da participação, da qualidade do ensino, da autonomia, da identidade, centrais nas teorizações hegemônicas acerca da profissionalidade docente, vão sendo apropriados e elaborados, tornando-se parte daqueles que os enunciam.

Os sentidos elaborados e a formação docente, portanto, constroem-se dentro dos limites possíveis às interações verbais. Não há um significado intrínseco às palavras escola, docência, ensino, aprendizagem, nem às palavras teoria, prática, reflexão, autorreflexão, postura investigativa, professor reflexivo, responsabilidade, mudança, inovação etc., e sim formações históricas, que as constituem e sustentam em coordenadas sociais, culturais e de subjetivação e experiências que atendem a necessidades práticas e a propósitos pragmáticos específicos.

É no entrecruzamento das condições de produção da vivência imediata com as determinações mais amplas da história social que os sentidos se produzem, reconfigurando “o princípio suposto de uma inteligibilidade comum [como o lugar] onde as dessemelhanças se revelam” (AMORIM, 2004, p. 29). Ou seja, os significados não são apenas refletidos pelos sujeitos, como as imagens em um espelho, mas também são refratados por eles, em sentidos múltiplos e contraditórios que nos remetem, como assinala Bakhtin (1999, p. 46), “ao confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica”.

O complexo processo de produção dos sentidos indicia-se nos enunciados concretos, cuja compreensão e interpretação realizam-se em ligação estreita com as condições de produção da situação social em que se materializam.

Pensando no processo de formação de professores, nas possibilidades de ensino e de aprendizado das crianças com deficiência e na teia de relações que se tece entre o processo de formação, os enunciados produzidos e as práticas desenvolvidas e ancoradas nas perspectivas teóricas discutidas neste texto, analisaremos alguns enunciados produzidos no curso de extensão “Formação Continuada em Educação Especial”, na tentativa de compreender como as professoras, cuidadoras e equipe de gestão das escolas e da Secretaria Municipal de Educação significavam as práticas pedagógicas realizadas com os alunos, público-alvo da Educação Especial, no sentido de vislumbrar possibilidades de ensino e de aprendizagens.

Os enunciados produzidos acerca do trabalho pedagógico na Educação Especial: desafios e possibilidades da prática docente

No decorrer do curso de extensão realizado, com vistas à formação continuada de profissionais que trabalham com a Educação Especial no município

de São Mateus - ES, os cursistas frequentemente produziam relatos sobre suas práticas e fazeres com os alunos, público-alvo da Educação Especial.

Concordamos com Gonsalves (2001, p. 95) quando nos alerta que “[...] a investigação social deve estar voltada para a melhoria da condição humana” e é sob esse pressuposto que este texto é tecido. Se a escola culturalmente é parte da vida das crianças e jovens e instrumento importante na produção de conhecimentos, ao assumirmos esse compromisso com a formação dos profissionais envolvidos com a Educação Especial no município de São Mateus - ES, estamos, simultaneamente, assumindo um compromisso com a vida dos educandos com deficiência matriculados nas escolas do município.

No sentido de compreender a configuração do trabalho pedagógico das professoras, cuidadoras e equipe de gestão que atuam na modalidade de Educação Especial a partir dos enunciados produzidos no decorrer do curso de formação, selecionamos e analisamos alguns trechos que demonstram as “teias de interdependência” (ELIAS, 2001a) constituídas na relação com o aluno público da Educação Especial. São as interdependências que constituem o núcleo daquilo que se designa aqui como configuração, entendendo que o ser humano é constituído em uma rede de relações, é um “eu” que tem presente o “nós”.

Nessa compreensão, temos também como “lentes” as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência (VYGOTSKY, 2011, 2012), e elementos das teses de Bakhtin (1999, 2000) para a compreensão das possibilidades formativas da profissionalidade docente. Nossa intenção é dar visibilidade às possibilidades e inventividades de caminhos alternativos, produzidos pelos professores na prática docente com o aluno público da Educação Especial.

Em uma das atividades realizadas, mediadas pelos estudos sobre a defectologia de Vygotsky (2012) e sobre as possibilidades de trabalho pedagógico que podem ser produzidos com os alunos da Educação Especial, as professoras enunciaram alguns dizeres:

Fui apresentada a Mariana, uma menina meiga, sorridente e falante, aluna do 8º ano do Ensino Fundamental no dia 20 de fevereiro de 2017. Mariana tinha 23 anos e possuía o diagnóstico de deficiência intelectual e dificuldades visuais. Quando comecei a trabalhar com ela, fiquei profundamente incomodada

com o fato dela não saber ler e de sua grande dificuldade com a escrita. A aluna está no 8º ano e tem 09 professores. A cada 50 minutos uma aula diferente, e ela ali perdida em meio a tanto conteúdo sem se quer conseguir ler uma sílaba...

[...]

Mariana era só sorrisos, me lembro de sua face alegre em que dizia “tia, eu sei lê”. Devido a minha euforia fiz com que Mariana lesse as palavras para a pedagoga. Mariana alegremente leu 8 palavras dissílabas sem errar. Realmente nesse dia senti que todos os meus esforços e toda a dedicação por parte da aluna, enfim, começaram a dar resultados. Hoje sei que é preciso utilizar técnicas diferentes, materiais especiais para ajudar cada criança, cada aluno com sua deficiência e seu modo de aprendizagem.

No enunciado acima, podemos perceber o incômodo sentido pela professora perante a dificuldade da aluna em ainda não dominar a leitura e a escrita e a possibilidade de instaurar processos de aprendizagem através de caminhos diferentes dos que habitualmente são utilizados com os alunos que não possuem deficiência. No enunciado da professora, há indícios dos processos de aprendizado de Mariana a partir do uso de estratégias pedagógicas que enfoquem suas possibilidades. A conquista da aluna em aprender a ler mobilizou não só a aluna em face de sua conquista, mas também a professora em perceber “os possíveis” perante as situações de diversidade humana. Segundo Vygotsky (2011, p. 868), “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos”.

No próximo enunciado, podemos também perceber o quanto a incerteza do fazer pedagógico pela professora vai abrindo possibilidades de atuação, vislumbrando caminhos outros que não se dariam se a deficiência não estivesse ali presente.

O primeiro aluno que recebi na escola em que trabalho, quando ainda não era obrigatório a inclusão, tinha paralisia cerebral, com um quadro motor bastante comprometido. Lembro que foi recusado a sua matrícula por inúmeras escolas que, ao verem a

criança, se recusavam em recebê-la alegando falta de condições, o que, na época, também não dispúnhamos. Nem de pessoas habilitadas a trabalhar com o grau de comprometimento do aluno. Sequer tinha cuidador. Mas encarei o desafio, sensibilizando os alunos, o que não foi muito difícil, porque criança não é preconceituosa. Isso é coisa de adulto. Vamos chamá-lo de Davi. Davi não falava, balbuciava, babava bastante e em pouco tempo ele iniciou o processo de alfabetização, reconhecendo algumas palavras.

O planejamento foi sendo adaptado às necessidades de Davi e às suas potencialidades. Busquei relatos e diagnósticos junto à família. Fui trabalhando na tentativa de acertos e erros. Novas formas de trabalho foram propostas, para de fato incluir o aluno no processo de aprendizagem. Fato este que levou a melhoria da aprendizagem dos demais alunos passando a se interessarem mais pelos conteúdos ministrados.

O espírito de colaboração dos alunos foi um dos fatores que se sobressaíram. Interação positiva, considerando que os alunos chegavam a discutir para decidir quem auxiliaria Davi nas atividades. A família também era coautora do processo de aprendizagem de Davi, sendo participativa e colaborativa. O que contribuía para qualificar a aprendizagem de Davi.

Outro fator que se destaca acerca do enunciado acima produzido diz respeito à interdependência que existe da aprendizagem e do desenvolvimento acontecerem imersos nas relações sociais que são produzidas no interior das escolas e das salas de aulas. A necessidade da ajuda, da cooperação e do trabalho compartilhado entre professores e alunos leva a uma maior aprendizagem por parte do aluno com deficiência, além de trabalhar com ações que vislumbrem o respeito e a aceitação de características que são constitutivas a cada um de nós.

A educação das crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro

plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VYGOTSKY, 2012, p. 47).

É importante destacar que as possibilidades compensatórias para superar a deficiência citada por Vygotsky (2012) devem se constituir no contexto social. Nesse sentido, a escola deve valorizar a coletividade e o engajamento mútuo, compreendendo a relação com os saberes e considerando, sobretudo, o ser humano como sujeito que aprende e se constitui na relação com o outro (ELIAS, 1994).

Enquanto professora da rede privada, conheci Thiago de dez anos com autismo leve, retardo na fala e coordenação motora lenta. Esse aluno significou muito para mim. Não o conhecia dos anos anteriores, mas os relatos sobre ele eram de agressão e irritabilidade. Lecionei no 4º ano e através de minhas observações pude conquistá-lo. Não foi fácil diante de uma turma de alunos super envolvida e avançada, trabalhar com um aluno que estava sempre atrasado, e ainda assim, dar conta de conteúdos literalmente programados, com datas marcadas para aplicá-los, percebi muito a falta de um suporte pedagógico para alunos especiais e senti uma grande angústia.

O que fazer? O que pensa a família? Qual o diagnóstico real? Enquanto pedagoga, minha ponte move-dição para atravessar os fossos repletos de crocodilos e chegar até o castelo¹⁰ foi a pedagogia da presença: **Todos os dias um olhar e uma atenção diferenciada, pronto.** Não existia mais aquela distância. Todos os dias eu recebia muitos beijos molhados e abraços desajeitados. E o engraçado é que nos meus momentos de impaciência, ele me repreendia. Nos momentos em que ele se perdia nas atividades e fazia suas birras, não permitia que isso me convencesse de suas

10. A professora está se referindo à leitura do texto de Lígia Assumpção Amaral, presente na obra: AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 11- 30.

fraquezas. E assim foi ao longo do ano. Para mim, consegui incluir.

Ao observarmos as práticas dos professores em sala de aula, podemos perceber que seus modos de agir são mais do que modos individuais de ser professor. Eles são históricos e como tal são marcados pelo movimento das ideias, pelas questões e debates relevantes em um dado espaço e tempo. O não saber o que fazer, a partir das reflexões produzidas, vai abrindo espaços para “possíveis” no trabalho pedagógico junto ao aluno, público-alvo da Educação Especial.

E, nas relações estabelecidas a partir das leituras proporcionadas no curso de extensão, dos saberes constituídos na prática com o aluno público da Educação Especial e do encontro com “os outros profissionais”, as possibilidades são tecidas, e, tomando forma, constituem-se como uma “rede de pesca”.

[...] Uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si. [...] a forma de cada fio se modifica quando se modificam a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E, no entanto, essa rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do toda uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar particular e toma uma forma específica (ELIAS, 2001a, p. 70-71).

Dessa forma, os múltiplos fios do trabalho realizado pelo professor da Educação Especial vão se constituindo na própria relação com o aluno e com os outros sujeitos que atuam na escola. Nessa “associação” ou rede de interdependência, cada profissional, em sua função, se modifica, podendo, assim, modificar grande parte do fazer escolar, sem deixar de ser quem é; cada um seria como um fio que, ao entrelaçar-se aos outros, formaria uma nova estrutura – a rede – sem, contudo, deixar de ser o fio.

Segundo Bakhtin, isso explica porque os modos de agir, que são sociais, não são apenas reproduzidos pelos sujeitos. Eles são singularizados no curso

das relações de cada sujeito com as vozes sociais constitutivas da realidade em que estão imersos. Vozes relativas, como assinala Bakhtin (2000), à época, ao meio social mais amplo e também ao micromundo (o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas) em que cada um cresce e vive. Essas vozes compõem o horizonte social de cada geração que

[...] possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias, diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem etc. (BAKHTIN, 2000, p. 313).

Na atualidade, a discussão sobre a qualidade das relações sociais produzidas no interior das relações de ensino e que promova a acessibilidade ao currículo e a efetiva inclusão de alunos, público-alvo da Educação Especial, provoca vozes de angústia, de incertezas, de desafios, mas, acima de tudo, de “possibilidades”. São os possíveis, através de caminhos incertos, mas com caminhos diferentes que defendemos neste texto.

Considerações finais

Partimos do pressuposto de que o conhecimento e o desenvolvimento humano se constroem nas interações sociais, na imersão na cultura, e que é a escola, enquanto detentora do conhecimento sistematizado, que, de forma deliberada, por meio da intencionalidade pedagógica, se torna a responsável pela formação intelectual da criança.

As abordagens teóricas discutidas nesse texto, caracterizadas pelos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, têm possibilitado uma nova leitura da formação humana no campo da história, da cultura, da linguagem e da dimensão individual das pessoas. A crença de que a aprendizagem

é social produziu um novo olhar para as práticas pedagógicas, não mais somente se considera “o que ensinar”, mas também o “como ensinar”, “quando ensinar” e “a quem ensinar”.

Todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo, ele atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. É na relação aluno-professor e aluno-aluno e deste com o meio que se produz conhecimento. A interação do sujeito com os mais variados significados sociais é que fundamenta a passagem do ser *biológico* para o ser *social*, construindo, dessa maneira, as estruturas mentais complexas (VYGOTSKY, 1998).

Nesse contexto, entendemos que a criança se constitui enquanto sujeito por meio da mediação semiótica ou social, que a linguagem, a experiência social e a relação com outras pessoas imersas na cultura são a fonte da compensação sociopsicológica para a pessoa com deficiência, e que é primordial oferecer condições de desenvolvimento e participação social para essa criança, sendo reconhecida em suas especificidades e não em sua limitação, oportunizando seu desenvolvimento enquanto sujeito constituído, ativo, autônomo e atuante na sociedade.

Referências

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Edições 70. 1980.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.
- ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.
- ELIAS, Norbert. Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública. In: NEIBURG, I.; WAZBORT, L. (Orgs.). **Escritos e Ensaio:** Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- GONSALVES, E. P. Pesquisar, participar: sensibilidades (Pós) modernas. **Revista Contexto e Educação,** Ijuí, ano 16, n. 63, jul./set. 2001.

- PADILHA, Simone de. A arquitetônica dos dizeres: em todas as direções. **Anais da XVIII Semana de Letras: A potência da lingua(gem)**. Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 2014. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/filesTemp/anaisxviisemanalettras.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Traducción de Julio Guillermo Blank, 1997. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

5

Universidade e escola básica: processos comunicativos na construção do conhecimento químico

Débora Schmitt Kavalek¹

1. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/Ufes. E-mail: quimicadebora@hotmail.com.

Considerações iniciais

A linguagem faz parte de toda a história da ciência, não é possível a construção de um conhecimento que não perpassa pela comunicação verbal ou escrita. Vemos que, em todas as etapas do desenvolvimento do conhecimento científico, o diálogo está presente, desde seu nascimento, até sua divulgação, seja entre colegas, membros da equipe de pesquisa, mestres, há sempre alguém com quem se comunicar. No momento científico, tecnológico e social atual, esse alguém representa toda uma comunidade, com interesses sociais, econômicos, políticos, sendo que o conhecimento científico não é apenas entre “pares”, mas entre toda a população, que será atingida e influenciada pela ciência.

Ciência, pois, é diálogo, comunicação, representação, divulgação. Na química, por exemplo, elementos, moléculas, substâncias, reações, são transformados em linguagem. Por um lado, os químicos analisam e sintetizam compostos em laboratório; e, por outro, fazem declarações e divulgações em artigos de pesquisa. Consequentemente, a linguagem é um aspecto essencial da química, portanto, é imprescindível entender como os químicos usam seu vocabulário, quais regras governam seu uso e quais consequências a utilização dessa linguagem tem para o ensino de química na educação básica. Esse contato entre a ciência, a Universidade e a sociedade é de grande importância, pois os resultados científicos prontos e a maneira como são comunicados podem desencadear um profundo impacto na sociedade.

Assim, o ensino de química deve ser orientado no sentido de introduzir alunas e alunos nessas discussões, não como meros receptores da linguagem científica, mas na compreensão de como se dá e que aspectos envolvem essa comunicação.

O presente capítulo é uma revisão bibliográfica que parte da análise temática da produção em ensino de ciências (CHASSOT, 2006, 2008; ADÚRIZ-BRAVO, 2001; POMBO, 2000; OLIVEIRA *et al.*, 2009), em filosofia da química (JACOB, 2001), e em história da ciência (ALFONSO-GOLDFARB, 2004), em que podemos indicar, organizar e sistematizar alguns problemas acerca dos processos comunicativos que consideramos relevantes para o ensino de química na educação básica.

O texto a seguir fundamenta-se na ideia de que a linguagem envolvida na construção do conhecimento químico perpassa por três dimensões: a construção

e legitimação do conhecimento químico; a linguagem entre ciência e sociedade, ou seja, a divulgação científica; e, não menos importante, a linguagem utilizada no ensino de química. Os temas discutidos têm como objetivo principal proporcionar reflexões acerca de atitudes da docência e da linguagem utilizada em sala de aula, na perspectiva de favorecer a aprendizagem desta ciência, no que diz respeito ao ensino da linguagem científica, na educação básica.

A linguagem no conhecimento químico

Algumas ciências, como a química, empregam uma linguagem específica para nomear seus objetos de pesquisa (substâncias, por exemplo). Segundo Jacob (2001), a pesquisa em química envolve a discussão sobre substâncias em termos gerais, compreensão de leis, modelos e conceitos relacionados ao comportamento de compostos. Também perpassa pela discussão epistemológica sobre teorias, sua origem e sua base empírica.

Essas linguagens são importantes e vitais para a pesquisa em química. Em particular, a relação entre os símbolos químicos usados para representar substâncias e as próprias substâncias é uma das mais relevantes para o químico pesquisador. Já no ensino, torna-se de grande importância também a discussão e a reflexão sobre as leis e teorias.

A linguagem química possui características linguísticas específicas. Como apontam os estudos de Jacob (2001), os elementos linguísticos individuais do simbolismo químico podem ser definidos em analogia a uma “linguagem modelo”, que consiste em um alfabeto de símbolos elementares que possuem um significado particular. Os símbolos elementares são, então, conectados para formar “palavras”, de acordo com as regras ortográficas; e as palavras são conectadas para formar “frases”, de acordo com regras gramaticais. Ambas as regras formais são resumidas como regras sintáticas para distingui-las das regras semânticas que governam o significado de símbolos, palavras e frases elementares (JACOB, 2001).

Já o alfabeto químico utiliza cerca de 115 símbolos representando os elementos químicos, não sendo um número limitado, e que também podem combinar-se entre si, formando uma fórmula química. Essas combinações de símbolos seguem um conjunto de regras, comparáveis às que governam a formação de palavras e frases de uma linguagem modelo, e podem ser definidas

como sintaxe química (JACOB, 2001), envolvendo as regras que governam a combinação de símbolos elementares com fórmulas químicas (valência, estado de oxidação) e também as regras que guiam as equações da reação (coeficientes estequiométricos, equações balanceadas, o uso da seta unidirecional ou de equilíbrio e as condições de reação).

Cada símbolo químico possui um significado na realidade, no mundo. A semântica química aborda os significados das representações linguísticas, por exemplo, a relação entre o NaCl (cloreto de sódio) e um pedaço de sal, ou do NaOH (hidróxido de sódio) e a reação de saponificação, ou seja, símbolos, fórmulas ou equações em relação à prática, à sua utilização.

Na representação do conhecimento químico, portanto, é comum a utilização de uma diversidade de linguagens: linguagem científica formal, linguagem simbólica, computacional, equações, fórmulas, gráficos, analogias, metáforas, narrações, maquetes, simulações, modelagem, esquemas, diagramas, imagens, sendo um conhecimento que não é apenas transmitido pelos conceitos.

Sobre esse tema, Barreto *et al.* (2015) consideram que os modelos são tão necessários nas descrições científicas, nas teorias, nos conceitos e leis, que podemos considerar a compreensão da ciência como o entendimento dos modelos utilizados pelos cientistas.

Outra contribuição importante em relação à linguagem química foi feita por Adúriz-Bravo (2001), que denomina essa diversidade de “linguagem artificial”, em que se combinam a linguagem natural, as linguagens de mundo e a linguagem científica, como mecanismos de construção da linguagem escolar. Em geral, podemos afirmar que a ideia de linguagem constitui a parte analítica do problema da ontologia, que se concentra na natureza do conhecimento científico (ADÚRIZ-BRAVO, 2001, p. 174).

Nesse sentido, deve-se introduzir a reflexão a respeito da linguagem no ensino de química, na formação de professores do ensino básico. A linguagem química tem particularidades específicas e merece uma atenção especial, pois influencia na compreensão dos fenômenos científicos.

A linguagem na divulgação da ciência: reflexões sobre o passado, o presente e o futuro

A ciência foi construída progressivamente, com o esforço de diferentes atores, em distintos períodos e de muitas nacionalidades. Sem a divulgação desses resultados, as ciências não teriam se constituído enquanto cultura e visibilidade. Desde os primórdios da história da ciência, segundo as palavras de Pombo (2005), todo conhecimento é comunicação. Considera-se necessária uma breve reflexão histórica a respeito da evolução da divulgação da ciência, pois a modernidade está trazendo novos interlocutores.

Voltando o olhar para a Grécia, visualiza-se que o caráter comunicativo da ciência já conduzia à necessidade da existência de instituições, para conversar, discutir, interrogar e divulgar o conhecimento. Dos conventos, mosteiros, à Universidade, o saber restrito era compartilhado, escrito, lido, discutido e interpretado. “Homem de ciência”, como era chamado na época, foi, durante a história, um filósofo, um professor, ou então um conselheiro da corte, um médico, um eclesiástico, ou um “mecenas”.

Entre os séculos XVI e XVIII, os “mecenas da ciência” (ALFONSO- GOLDFARB, 2004, p. 45) e as demonstrações públicas de experimentos científicos curiosos ficaram famosos. Homens cultos da comunidade formavam grupos de pessoas para aprender sobre a ciência, procuravam convencer a sociedade a ter simpatia e curiosidade pela ciência. Não só através de experimentos, mas de lendas, ficção, ou apresentações de teatros científicos, procuravam popularizar a ciência, atrair a simpatia da sociedade pelas “descobertas” científicas.

Como forma de divulgação, foram surgindo obras que facilitavam o entendimento da ciência, através de uma linguagem popular, e que aguçavam a curiosidade da população em relação às maravilhas da ciência, que prometiam mudar o mundo. Assim, embora não tenha sido verdade o fato de que “Galileu subiu a torre de Pisa para jogar, diante de meia cidade, uma bola de ferro, e outra de igual peso, de algodão” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p. 47), foi uma das várias lendas criadas na época, e disseminadas ainda nos dias de hoje por ilustrações em livros didáticos, ou por imagens veiculadas na mídia, e até mesmo por muitos docentes.

Nessa conversão da linguagem formal da ciência para uma linguagem acessível, a história da divulgação científica também nos revela resultados

apresentados como espetáculos ou dramatizações, como a descoberta do rádio por Pierre e Marie Curie, em 1898; a descoberta da penicilina, em 1928, por Fleming; a viagem de Yuri Gagarin, o primeiro homem no espaço, em 1961; ou a descida de Neil Armstrong à Lua, em 1969. Também são conhecidas certas dramatizações trágicas, desde Hiroshima (1945) até, em 1986, os desastres do Challenger, e o acidente atômico de Chernobyl (POMBO, 2000).

Na atualidade, os interlocutores mudaram, ou seja, configuraram-se novos tipos de práticas comunicativas na ciência. Na esteira das conquistas científicas e tecnológicas, aumenta o interesse público e, com este, diferentes fontes de informação científica.

Pombo (2000) cita o jornalismo científico, o qual, tendo começado por ser uma atividade de observação, simplificação e vulgarização da ciência enquanto atividade humana, tão culturalmente significativa como a música ou as belas artes, assume hoje funções críticas e quase policiais, devido à dimensão e aos custos da atividade científica.

De acordo com Bueno (2011), o jornalismo científico constitui-se num discurso particular, relacionado com o vínculo, a trajetória, o perfil, a história de vida dos repórteres, a proposta editorial, e expressa o vínculo com inúmeras circunstâncias que tipificam o seu processo de produção. Nesse sentido, deve-se ficar atento à escolha de fontes, excluindo-se aquelas que não são vistas como especializadas.

Numa sociedade em rede, em que a informação circula em diferentes espaços virtuais ou presenciais, essa comunicação também fica cada vez mais intensificada pela explosão da tecnologia de informação e comunicação e pelo aumento de publicações, contatos, encontros (virtuais ou presenciais). São cerca de 1 milhão de *papers* publicados anualmente, dos quais apenas 10% com contribuições importantes para a ciência (POMBO, 2000).

Vilela (2016) usa o termo “inclusão discursiva” para expor a relevância do formato e da quantidade de informações veiculadas, pois, em excesso, geram falsa sensação de dever cumprido, enquanto o que ocorre é a geração de grandes volumes de informação que não contribuem para a melhora do conhecimento. Torna-se necessária, portanto, a apropriação desses conhecimentos por todas as pessoas, sendo que o conhecimento deve chegar aos principais interessados, ou seja, a população em geral.

Hoje, no intuito de tornar mais manipuláveis os conceitos, ou seja, ao procurar tornar acessíveis a um público não especializado os resultados da sua investigação, a proximidade aos fatos da experiência empírica e o seu sentido real devem ser reforçados.

O papel do cientista contemporâneo vai além de produzir o conhecimento, deve também acompanhar as informações veiculadas e a construção e condução da opinião dos indivíduos. A comunicação da ciência deve ser vista, portanto, de forma estratégica e em sua dimensão política e educacional.

De acordo com Caldas (2011, p. 23),

Se o papel da escola é essencial para a formação científica de crianças e jovens, não menos importante é o papel da mídia, cujas reportagens são cada vez mais utilizadas na própria escola, porém sem o necessário exercício crítico por parte do professor. Nesse sentido, a responsabilidade da imprensa em geral, em seus diferentes suportes (eletrônica, digital e impressa) é enorme. O poder da mídia na formação da opinião pública é reconhecido por todos, mesmo considerando outras variáveis na construção da cultura científica como escola, museus, livros, e diferentes grupos sociais.

O que ocorre, muitas vezes, é que a informação científica é apreendida pela opinião pública e reproduzida nas escolas de forma acrítica, como se a ciência e a tecnologia fossem neutras, atemporais, segundo Caldas (2009). Dessa forma, constituem-se em mera informação, desconstituídas de contexto histórico, não propiciando a necessária formação da cultura científica.

Assim, há a necessidade de uma reflexão ampla e cabe à escola levar os educandos a uma reflexão histórica e epistemológica que busque a compreensão da ciência pela sua capacidade de resolver problemas práticos, considerando riscos e implicações.

Linguagem na educação científica

Quando se pensa em linguagem química, em geral, considera-se apenas a comunicação entre pares e na divulgação do conhecimento químico, mas há

uma terceira linguagem de grande importância nesse cenário, que é a linguagem no ensino de química, na escola.

Não há ciência sem educação científica, pois o conhecimento científico deve ser divulgado, compartilhado, e depende de instituições que garantam a transmissão, às gerações mais novas, do patrimônio de conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores, como a escola. Aprender química, segundo Adúriz-Bravo (2001), implica, antes de tudo, aprender linguagem, o que significa que ensinar envolve, além da análise dos conteúdos, considerar diferentes estratégias de comunicação. Aprender o conteúdo envolve também saber comunicá-lo de forma efetiva.

De acordo com as ideias de Pombo (2000, p. 20),

É certo que, na perspectiva individual, a escola tem por missão oferecer a todos os que franqueiam a sua porta, a oportunidade de adquirir competências científicas correspondentes ao seu grau de ensino, destrezas físicas e intelectuais, correção de raciocínio, elegância do discurso, ginástica dos corpos e dos espíritos, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo. Ela tem por obrigação permitir-lhes adquirir os conhecimentos que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas gerais e básicas do mundo e dos seres que o habitam e que lhe podem permitir situar-se no seu próprio mundo.

O problema é que, em muitos cursos de Licenciatura, como de Química, por exemplo, a temática relativa ao ensino é deixada em segundo plano, desqualificando a educação em ciências. Inclusive, muitos docentes tendem a pensar a sua função de professores como um entrave à sua atividade de investigação, reduzindo-a a função secundária. Há um vácuo entre o professor pesquisador universitário e o docente da escola básica, e deveria ser o contrário, o professor que está no chão da escola também deveria colocar-se na posição de pesquisador. Porém, torna-se consumidor de um saber feito por outros (POMBO, 2000).

Nas palavras de Oliveira *et al.* (2009, p. 22),

A linguagem científica tem particularidades específicas e merece, em Educação em Ciência, uma particular

atenção pois interfere na compreensão de conceitos científicos. Linguagem e Ciência estão, por conseguinte, intimamente ligadas, tal como afirmava Lavoisier em 1789. Parte-se do pressuposto teórico que a linguagem científica desenvolve o pensamento científico e com a complexificação deste desenvolve-se essa mesma linguagem científica. O domínio da linguagem pelo aluno transforma-se, assim, num valioso instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos e orienta a construção do próprio conhecimento.

Portanto, é necessária uma atenção maior a essa dimensão, a comunicação do conhecimento científico a nível escolar. É preciso, pois, haver uma maior interação, através da comunicação, entre o docente do ensino básico e o investigador, diminuindo essa lacuna.

A maneira como o docente aborda os conceitos é fortemente influenciada pelo contexto com o qual está interagindo e lidando. Nesse sentido, a linguagem utilizada pelo docente está sujeita a conflitos de interpretações. Muitas vezes, as representações, a modelagem, as imagens e os diagramas utilizados pelos docentes em sala de aula podem levar a equívocos, sendo esses fatores os principais obstáculos no ensino de química, pois, muitas vezes, os estudantes não entendem corretamente tal linguagem, dentro de um contexto científico.

Nesse sentido, as ideias expostas em sala de aula pelo docente, seja utilizando uma representação (linguagem diagramática), ou uma explicação oral (linguagem discursiva), nem sempre são compreendidas pelo estudante, pois cada aluno possui uma estrutura cognitiva que o faz entender o conhecimento científico e estruturar suas ideias, inclusive dependendo de seu conhecimento prévio, de sua cultura, de seu convívio social, de sua realidade.

Segundo Oliveira *et al.* (2009), inúmeras vezes os conteúdos são simplificados, podendo transformar-se num obstáculo epistemológico, afetando o conhecimento científico e desviando das teorias e seus conteúdos racionais. Nesse sentido, é indispensável uma atitude crítica e reflexiva perante a linguagem científica, pois seu uso de maneira precipitada e incorreta pode alterar as ideias perante um conteúdo. “A compreensão da linguagem científica contribui para a literacia científica, base de uma cultura científica crucial para a participação ativa de cada cidadão no atual mundo científico e tecnológico” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 23).

É necessário que a escola, na figura do docente, leve ao entendimento do estudante os fatos em seu contexto científico, numa linguagem clara (PEIRCE, 1878). Essa linguagem deve ser entendida pelo aluno, de tal maneira que a reconheça no mundo real e que nunca a confunda com outra, sendo que, se o docente alimentar ideias confusas, ou utilizar representações sem significado para o estudante, pode causar ambiguidades no entendimento.

Em vista do exposto, concebe-se que a linguagem não se restringe apenas a atos de falas, expressões, textos ou imagens. A linguagem institui realidades, nunca é transparente e, para além do explícito, é sempre multisemiótica e plural (FOUCAULT, 2009). Por isso, quando o professor define uma estratégia metodológica é imprescindível que ele avalie os impactos que tais linguagens podem ter na construção do conhecimento por parte dos alunos.

Jacob (2001) aponta que tão importante quanto a sintaxe química, que são as representações das substâncias, é a semântica química que permite descrever a relação entre substâncias existentes e suas representações linguísticas. O entendimento da distinção entre regras sintáticas e regras semânticas permite uma assimetria importante entre operações com linguagem e operações com compostos.

O professor da escola básica acaba apropriando-se de todas essas linguagens e construções, muitas vezes apoderando-se dos discursos, tendo que adaptar, transpor ao ensino, em sala de aula, muitas vezes num caráter meramente reprodutor e abstrato, matematizado. Esses fatores, somados às concepções de senso comum presentes nas representações imagéticas, causam o desdobramento de concepções incorretas dos conceitos da ciência, que não pertencem a um contexto científico. Há um cuidado maior na pesquisa e divulgação do conhecimento científico, e menos preocupação com seu ensino.

Introduzir os alunos nesse universo cultural, portanto, requer do docente habilidades adicionais e perpassa pela alfabetização científica que, segundo Chassot (2008), deve levar o (a) educando (a) a ser um (a) cuidador (a) do mundo, usando a ciência como instrumento para promover o bem-estar social. Para Chassot (2006), entender a ciência é percebê-la como uma linguagem escrita e falada, construída e compreendida ao longo dos tempos, com suas potencialidades, limites e responsabilidades. Sendo assim, saber ciência é entender suas linguagens e perceber as reais consequências de suas aplicações na sociedade e no ambiente.

Resultados e discussões

Após uma análise da linguagem que envolve o conhecimento químico, elaborou-se o seguinte quadro (Quadro 1), identificando as três linguagens destacadas, os problemas associados e possíveis propostas baseadas em pesquisas nas áreas de ensino de ciências, filosofia da química e história da ciência.

Quadro 1 - Linguagens que envolvem o conhecimento químico, problemas associados e propostas para a formação de docentes

Linguagem	Problemas associados	Propostas para a formação de docentes
Conhecimento químico	Transição de linguagens: modelo/conceito; transposição didática; explicação estrutural; dualidade dos conceitos.	Tratar aspectos da linguagem no ensino de química na formação de professores do ensino básico.
Divulgação do conhecimento	Grandes volumes de informações que não contribuem para a melhora do conhecimento.	A comunicação da ciência deve ser vista em sua dimensão política e educacional. Levar à compreensão crítica do conhecimento divulgado.
Ensino de química	Reduccionismo; conteúdos simplificados, resumidos; matemática.	Professor/pesquisador. Uso de diferentes linguagens. Modelo Didático Analógico. Perceber a linguagem no cotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à linguagem química, os fatores analisados levam à compreensão de que aprender química é conhecer nomenclatura, reações, equações, fórmulas, balanceamento, interpretar gráficos, compreender teorias, leis e analogias. Cada vez mais, aumentam as nomenclaturas e terminologias, com o avanço do conhecimento científico e da divulgação da ciência, sendo que, nesse contexto, o problema da aprendizagem da linguagem científica tem se agravado crescentemente.

Já sobre a linguagem na divulgação da ciência, percebe-se, analisando aspectos da história da divulgação científica, que a forma como o conhecimento

científico vem sendo comunicado não é a mesma de alguns anos atrás. Na atualidade, há novos interesses e novas dinâmicas comunicativas.

Percebe-se um momento contemporâneo em que, além da linguagem proveniente da pesquisa científica, surgem novos interlocutores e novos grupos que interferem no conhecimento a ser construído nas escolas. Também se destaca a atenção ao jornalismo científico, às *fake news*, e aos problemas concretos, que devem ser aproximados e não afastados do estudante. A mídia deve ser um agente no desenvolvimento de uma cidadania ativa, através da formação de uma consciência individual e coletiva.

A ciência não se relaciona apenas com a esfera política e dos poderes econômicos, mas também com a capacidade de interrogação que a opinião pública detém, da sua capacidade crítica e de intervenção (largamente potenciada pelos meios de comunicação de massas). É função da escola desvendar o mundo científico construído pela mídia.

Nesse sentido, torna-se fundamental ao docente do ensino básico a utilização de diferentes linguagens nas explicações. Transitar entre as linguagens, conceitos, modelos, aplicações reais, propiciando momentos de aprendizagem em que o estudante possa, além de visualizar fórmulas, diagramas e modelos, perceber essa linguagem em seu cotidiano, torna-se elementar na educação científica.

Conforme estudos de Oliveira *et al.* (2009), os docentes podem auxiliar os estudantes na aprendizagem dos conceitos e modelos científicos, por meio da orientação à aquisição da competência linguística científica: saber ler, escrever e interpretar a linguagem utilizada, saber apreciar a ciência e o pensamento científico e, também, no envolvimento na cultura científica. Nesse contexto, entender ciência significa conhecer a linguagem científica, não seu vocabulário, mas principalmente seu processo de pensamento. Pensar na palavra, no significado da palavra, e no significado associado a essa palavra.

Oliveira *et al.* (2009, p. 25) discorrem sobre o tempo dispendido pelo docente de ciências em sala de aula:

Um estudo desenvolvido por Sutton (1992) mostrou que os professores de ciências, de vários níveis de ensino, é que detinham o maior tempo de utilização da linguagem na sala de aula utilizando-a para diversas funções, nomeadamente para controle, supervisão, informação, apoio individual, discussão, leitura

e escrita. Este tempo aumentava ao longo dos anos de escolaridade. O tempo dedicado pelo professor à transmissão da informação ia aumentando assim como o tempo dedicado ao apoio individual ao aluno ia diminuindo. O tempo dispendido à linguagem dos alunos era usado para ouvir, observar, chamar o professor, fazer atividades, discutir com o professor e com colegas, escrever e ler. A atividade de ouvir era, sem sombra de dúvida, aquela que ocupava o maior tempo dos alunos na sala de aula, indo ainda este tempo aumentando com os anos de escolaridade. Os professores utilizavam o diálogo orientado, mas faziam mais questões que os alunos. Estas questões eram sobretudo de natureza factual. É, pois, de esperar que o ensino das ciências, desenvolvido desta forma, não promova capacidades cognitivas requeridas para o desenvolvimento da linguagem, nem para uma educação científica adequada.

Assim, podem-se enumerar algumas estratégias didáticas para o desenvolvimento da linguagem científica, nas aulas de química, como: usar diferentes linguagens (escrita, oral, desenho, modelos, simulações em computador); fazer uso de jogos didáticos, fotografias, imagens, dramatizações; proporcionar momentos de reconhecimento de palavras utilizadas na linguagem do senso comum e na linguagem científica; leitura e comparação de textos (técnicos, poéticos, científicos, jornalísticos); utilizar diversos autores na preparação das aulas; empregar a biografia de cientistas, seu contexto de trabalho e a história da ciência no ensino. Além de tudo isso, segundo Oliveira *et al.* (2009), deve-se oportunizar aos alunos que explorem o método científico, que pesquisem, registrem, gravem suas investigações, compartilhem suas análises. Um ensino que envolva a história da ciência e as relações de poder que envolveram o desenvolvimento da mesma, numa ação conjunta de diversas áreas do saber.

Galagovsky e Aduriz-Bravo (2001) apresentam o Modelo Didático Analógico, que consiste num modelo de analogias centrado no professor e no aluno, em que o aluno elabora as analogias e dialoga com o professor, que conduz as etapas de ensino. As analogias são entendidas aqui como a relação entre o conhecido e o pouco conhecido ou desconhecido, que podem levar ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como a criatividade e a tomada de

decisões. O autor também concorda que, por outro lado, as analogias podem gerar dificuldades e problemas na compreensão dos conceitos, por exemplo, a analogia pode ser interpretada como o conceito em estudo, ou dela serem retirados apenas alguns detalhes sem se chegar ao conceito pretendido.

Aguçar a curiosidade, não mostrar respostas, mas despertar a vontade de encontrar novas explicações, num processo contínuo de produção do saber. Um ensino que possa fazer com que o indivíduo compreenda a realidade, não sendo reduzido à linguagem de teorias e conceitos, o que implica não simplesmente descrever a natureza, mas entendê-la.

Considerações finais

Vemos, através das reflexões contidas na análise de considerações que envolvem o ensino de ciências, a filosofia da química e a história da ciência, as múltiplas facetas que envolvem a linguagem no ensino de química.

É necessário um docente que esteja atento aos fatos reais relacionados à natureza da ciência, aos interesses sociais e econômicos envolvidos em todas as etapas do conhecimento científico, desde sua produção até sua divulgação, incluindo o momento atual, pensando num ensino que integre todas essas variáveis.

Não é mais possível a mera transmissão da linguagem química, ensinando fórmulas e representações, muitas vezes utilizando apenas uma linguagem, sem a necessária atenção aos reais impactos na construção de um conhecimento significativo e real, que busca explicações para os problemas levantados. A linguagem da ciência no ensino deve trazer à tona as questões de cunho político, estético, ambiental, social, em que o estudante não seja um mero espectador.

Vivencia-se, hoje, a necessidade de cidadãos que não só vislumbrem os feitos da ciência, como nos séculos anteriores, nem apenas cobrem da ciência as respostas e soluções aos problemas novos, mas que também proponham ações, exijam o cumprimento de normas, apoiem pesquisas, determinem objetos de estudo. Assim, a escola, através da linguagem utilizada no ensino das ciências na educação básica, tem uma função clara e indispensável nesse processo de interlocução da ciência.

Destaca-se a necessidade de expansão de pesquisas relacionadas aos impactos da comunicação científica midiática, e como esses conhecimentos são

percebidos pela opinião pública. Também se julga necessário ampliar as pesquisas relacionadas às influências de uma comunicação inadequada dos docentes, no ensino de química, e às consequências na aprendizagem dos educandos.

Referências

- ADÚRIZ-BRAVO, Agustín. **Integración de la epistemología em la formación del profesorado de ciencias**. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, outubro de 2001.
- ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **O que é história da ciência?** São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BARRETO, Uarisson Rodrigues; SILVA, Lisandro Bacelar da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas; RIBEIRO, Marcos Antônio Pinto. Uma agenda de problemas sobre a linguagem química discutidos pela filosofia da química para o ensino de química. **Anais do XVII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)**. Florianópolis, SC, Brasil, 25 a 28 de julho de 2015.
- BUENO, W. C. As fontes comprometidas no jornalismo científico. In: PORTO, C. M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, S. T. (Orgs). **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 55-72.
- CALDAS, Graça. Mídia e políticas públicas para a comunicação da ciência. In: PORTO, Cristiane de Magalhães; BROTAS, Antonio Marcos Pereira; BORTOLIERO, Simone Terezinha (Orgs.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. 20. ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GALAGOVSKY, L.; ADURIZ-BRAVO, A. Modelos y analogias em la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didático analógico. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 19, n. 2, 2001, pp. 231-242.
- JACOB, Claus. Analysis and Synthesis. Interdependent Operations in Chemical Language and Practice. **HYLE - International Journal for Philosophy of Chemistry**, v. 7, n. 1, 2001, pp. 31-50. Disponível em: <http://www.hyle.org/journal/issues/7/jacob.htm>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- OLIVEIRA, Teresa; FREIRE, Ana; CARVALHO, Carolina.; AZEVEDO, Mário.; FREIRE, Sofia; BAPTISTA, Mónica. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar em Revista**, n. 34, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013365002>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- PEIRCE, C. S. How to make our ideas clear. **Popular Science Monthly**, 12, 286-302, 1878. Disponível em: <http://www.peirce.org/writings/p119.html>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- POMBO, Olga. Comunicação e construção do conhecimento (Communication and knowledge building). **Revista de Educação**, IX, n. 1, pp. 5-25, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2TEgArQ>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- VILELA, E. F. M. **Dengue na mídia: tudo aquilo que você não vê**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

6

Oficinas pedagógicas: aproximação entre o saber popular e a escola

Marli Quinquim¹

Maria Alayde Alcantara Salim²

1. Professora da rede municipal de São Mateus. Mestre em Ensino na Educação Básica. E-mail: mquinquim@gmail.com.

2. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro universitário Norte do Espírito Santo. Doutora em Educação. E-mail: malcantara@globo.com.

Considerações iniciais

Este texto é parte da pesquisa de mestrado realizada no ano de 2018, produzida a partir de uma proposta de intervenção interdisciplinar tendo como tema uma manifestação da cultura popular denominada de Reis de Boi. Apresentou por objetivo central analisar as possíveis contribuições do diálogo entre o Reis de Boi e as disciplinas escolares para as relações de ensino e aprendizagem vivenciadas na escola (QUINQUIM, 2019).

O Reis de Boi é uma prática cultural recorrente no norte do estado do Espírito Santo, em especial, nas cidades de Conceição da Barra e São Mateus. Relaciona-se com as festividades do ciclo natalino que prestam devoção aos Santos Reis que acontece, geralmente, no período de 06 de janeiro a 03 de fevereiro (dia de São Brás, santo considerado no catolicismo como protetor das gargantas). A brincadeira do Reis de Boi tem dois momentos distintos durante a apresentação: primeira parte, considerada sagrada, pois remete ao pedido de licença, às louvações em honra aos Santos Reis; segundo momento, considerado profano, pois na apresentação entra em cena o Boi e a bicharada, momento de maior descontração na brincadeira. Essas são apenas algumas mostras do que vem a ser a brincadeira do Reis de Boi.

A referida pesquisa teve as seguintes etapas: pesquisa histórica sobre o Reis de Boi, que consistiu em entrevistas com mestres de Reis de Boi da região; sistematização do trabalho de pesquisa e socialização dos resultados entre a equipe; a apresentação da temática de pesquisa ao corpo docente da escola; e a elaboração da proposta de intervenção em conjunto com os (as) professores (as) das disciplinas específicas de Educação Física, Filosofia, Musicalização e as professoras regentes de cada turma. Algumas atividades de ensino, como as oficinas pedagógicas e as visitas de estudos, contaram com a participação de todos os alunos do turno vespertino, e outras foram desenvolvidas pelos professores de cada área com suas respectivas turmas, sendo todas as atividades vinculadas à temática da proposta de intervenção. Todas as atividades de intervenção foram registradas em diário de campo para facilitar o processo de organização e análise dos dados (QUINQUIM, 2019). Abordaremos, neste texto, as contribuições das oficinas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, enquanto prática de circulação e socialização de conhecimento entre os mestres da cultura popular, os professores e os alunos.

Apresentaremos o trabalho desenvolvido com os alunos de todas as turmas do turno vespertino (1º ao 5º ano) de uma escola no município de São Mateus – ES, a partir das oficinas “Contação de Histórias” e “Batucar Pandeiros”. Essas oficinas contemplavam conhecimentos oriundos do contexto da comunidade local que se articularam com os conhecimentos de cada disciplina.

Nossas experiências infantis com a brincadeira Reis de Boi

“É preciso aprender o Reis de Boi desde pequeno para tomar gosto pela brincadeira” (Mestre Nilo).

Iniciamos com a frase do Mestre Nilo, que nos direcionou o olhar para a infância. Registramos essa frase durante a oficina de Contação de Histórias, que ele e o Mestre Antônio Conceição ministraram para as crianças na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Ela retrata a importância atribuída pelo Mestre ao processo de aprendizagem das práticas culturais locais desde “pequeno”. Nesse sentido, destacamos uma frase de Kramer (2007, p. 20): “O tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças”, que nos remeteu ao pensamento da importância de desenvolver um trabalho comprometido com o processo de ensino e aprendizagem desses infantes.

Entendemos que nem todas as crianças, nas relações estabelecidas na sociedade, têm a possibilidade de acesso a algumas experiências da cultura popular que foram historicamente silenciadas. Compreendemos, então, a escola como um local possível de fomentar o contato com esses saberes. Desse entendimento compartilham Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 97) ao se posicionarem que a escola dificilmente promoverá cenários que propiciarão a aprendizagem de tudo o que é importante para as crianças, “[...] mas pode possibilitar que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade”.

Para Walter Benjamin (2009), a memória do brincar carrega as experiências vivenciadas pelas crianças no período da sua infância e é a base para estabelecer os vínculos entre o passado e o presente, entre as distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais. Nessa dinâmica, o brincar e o brinquedo se tornam agentes que possibilitam a aprendizagem cultural.

Podemos considerar em, Kramer (2007), que as crianças, sujeitos históricos e sociais, são produzidas na cultura e, ao mesmo tempo, produtoras de cultura, por isso fazem parte de um grupo social e suas brincadeiras manifestam esse pertencimento, ou seja, incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações com os outros.

Nessa perspectiva, apresentaremos algumas passagens das atividades desenvolvidas com o Reis de Boi na escola e que possibilitaram experiências para as crianças com essa prática cultural. Nosso desafio neste texto foi trazer no relato, em um único momento, as diversas experiências do percurso partilhado pelos professores das distintas disciplinas escolares durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Temos consciência das tantas outras atividades, falas e experiências que foram oportunizadas e que não serão possíveis de serem relatadas neste ambiente textual, mas, foram importantes nessa tessitura de conhecimentos que se fizeram presentes no labirinto das práticas de ensino (MORIN, 2015).

Delinearemos, neste escrito, o trajeto de experiências compartilhadas que nomeamos como “Experiências coletivas”, que se configuraram nas atividades desenvolvidas em formato de oficinas pedagógicas com todas as turmas do turno vespertino da escola pesquisada. Essas oficinas não só tiveram o intuito de trazer conhecimentos para os alunos, mas também para os professores, pois alguns não conheciam a dinâmica do Reis de Boi, como exemplo o professor de musicalização, que, devido à sua clássica formação inicial, não tinha aproximação com o pandeiro, instrumento fundamental na referida manifestação cultural.

Experiências coletivas

Inicialmente, é necessário ponderar a respeito das nossas opções quanto ao encaminhamento de algumas atividades. Mesmo com o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento na pesquisa, pela proximidade de algumas leituras no campo da História, focalizamos a escolha de opções metodológicas a partir das orientações desta área. Pela seleção de um tema que se inserisse na linha de pesquisa da história local, ou seja, uma prática cultural local: o Reis de Boi.

Na educação, o ensino da história local começou a ganhar espaço no final da década de 1990, com sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) e sua indicação como estrutura fundamental para a organização dos programas curriculares. O documento destaca que a abordagem da história local, por sua diversidade de tempos histórico-sociais, apresenta o potencial de que os discentes “[...] ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 40), ou seja, que os alunos reconheçam as realidades específicas a partir da diferença e da multiplicidade; que percebam a necessidade de pesquisar a história do seu entorno, para, assim, serem capazes de compreender a história dos seus antepassados, elementos integrantes da sua identidade.

Os PCN da área de História ressaltam a relevância dos conteúdos emanarem das adversidades locais, sem desconsiderar as dimensões regionais, nacionais e mundiais. Neste documento, a seleção dos conteúdos está disposta como a seguir:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais (BRASIL, 1997, p. 35).

A partir desse documento, no ensino da história local devem-se pensar diferentes fontes para que os alunos se familiarizem com os conteúdos e se tornem cidadãos críticos e históricos. Caimi (2010) sinaliza algumas propostas para que os professores possam proporcionar os conteúdos de ordem local para que o ensino alcance os alunos:

1. Observar e registrar as marcas deixadas pelas sucessivas gerações que nos antecederam,
2. Visitar lugares formais e não formais de memória, como museus, bibliotecas, sítios arqueológicos e arquivos. Os arquivos podem ser familiares, escolares, municipais, paroquiais, notariais, legislativos, de acordo com cada contexto escolar e local.
3. Coletar e analisar documentos históricos, (...)
4. Coletar depoimentos

e entrevistar pessoas da comunidade para compartilhar de suas experiências, (...) 5. Montar acervos escolares de memória oral, de objetos culturais, de utensílios domésticos, de documentos impressos etc. (p. 73-75).

Nessa lógica, consideramos importante, no planejamento das ações, pensar esses encaminhamentos metodológicos da História por nos apresentarem alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de diferentes práticas de ensino que possibilitassem experiências das crianças com a cultura local.

Com base nesse delineamento, as atividades que serão evidenciadas compõem um conjunto de estratégias que visaram momentos de participação coletiva dos alunos como forma de compartilharem experiências. Além disso, essas estratégias também nos auxiliaram na resolução de alguns impasses nesse ambiente: a organização da escola em seus tempos cronometrados, fechados e rigorosamente planejados, que não nos possibilitaria muitas aberturas para desenvolver atividades que estão para além do que já fora estipulado. Assim, interpretamos a famosa frase de Benjamin (2008): “escovar a história a contrapelo”, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de organizarmos as estratégias de ensino a partir de um ângulo diferente, explorando a narrativa daqueles que fazem parte da experiência vivida das práticas culturais populares, para mobilizar o espaço, o tempo e os conhecimentos produzidos na escola sobre a realidade local.

As oficinas com os Mestres

Na escola, é sempre um desafio o processo de articulação entre a teoria e a prática e, nesse sentido, a pesquisa sinalizou que as oficinas pedagógicas podem contribuir no enfrentamento dessa situação. Conforme Vieira e Volquind (2002), uma oficina pedagógica é

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática (p. 11).

Seguindo essa ótica, apontamos que a oficina pode possibilitar a experiência vivida, ou seja, a realidade concreta dos sujeitos, entrelaçada com as reflexões teóricas, propiciando uma discussão mais próxima da realidade cultural dos participantes. Conforme Freire (1996), só se desenvolve o espírito investigativo do aluno quando o professor consegue aguçá-lo sua curiosidade epistemológica, articulando em suas estratégias de ensino as dimensões da teoria e da prática, de forma a expandir a capacidade de construção e abstração do conhecimento.

Dessa forma, as oficinas são instrumentos que possibilitam uma experiência inovadora dentro da escola, em especial, quando trazem conhecimentos que fazem parte do contexto cultural local, propiciando um processo de ensino e aprendizagem enriquecedor, que se entrelaça com a dinâmica ativa no ambiente escolar, a partir da troca de experiências na construção de conhecimentos coletivos.

- A Oficina de Contação de Histórias

A preocupação de Walter Benjamin (2008, p. 197) que permeia todo o seu pensamento é que “[...] a experiência da arte de narrar está em vias de extinção”. Para o autor, a tradição desvanece devido à corrida incessante pelas novidades no mundo capitalista moderno. Nesse enfraquecimento, valorizaram-se o romance e a informação jornalista em detrimento da narração tradicional pelos sábios mais velhos, assim trocou-se o saber contido na experiência do passado pela praticidade e utilidade do presente, a informação imediata, desprovida de contexto e sentido. Em consonância, Benjamin (2009) postula que a aceleração da informação fatura com a lógica de considerar a infância como um tempo favorável à experiência.

Na busca pela aproximação da escola com os Mestres de Reis de Boi, propusemos o desenvolvimento de duas oficinas, sendo ministradas pelos brincantes³, na tentativa de “romper” a barreira existente entre o espaço escolar

3. É importante esclarecer que, em alguns momentos deste texto, a manifestação “Reis de Boi” será mencionada como “brincadeira” e os participantes dos grupos como “brincantes”, pois, conforme Rocha e Abreu (2011, p. 09) descrevem: “[...] Os integrantes dos grupos de Reis de Boi declaram ‘nós brincamos os Reis’”. Para esses sujeitos, o Reis de Boi é uma brincadeira e eles a brincam.

e os sujeitos representantes de uma cultura popular. As oficinas foram apresentadas como alternativa para incentivar os diálogos e as interconexões entre esses diferentes contextos, e uma maneira de iniciar um abalo entre essas fronteiras existentes, pois, conforme Sousa Santos (2010), os saberes populares e acadêmicos devem coexistir, devem dialogar, podendo, em determinados momentos, um complementar o outro. Nesse viés, o referido autor argumenta que esses grupos oprimidos e inferiorizados organizam as práticas culturais e sociais que podem enriquecer a universidade, no nosso caso, a escola como representante do conhecimento científico escolarizado, com suas cosmovisões (SOUSA SANTOS, 2010).

Essa atitude de levar os brincantes de Reis de Boi para dentro do espaço escolar está em consonância com a teoria de Sousa Santos (2010) de tornar o impossível em possível e fazer das ausências, presenças, pois

A contracção do presente esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo. Benjamin identificou o problema mas não as suas causas. A pobreza da experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (p. 100-101).

Entendemos, então, que, ao levarmos os brincantes de Reis de Boi para o espaço-tempo escolar, possibilitamos a esses representantes do saber cultural compartilharem suas experiências que são desperdiçadas pelo currículo escolar (SOUSA SANTOS, 2010). Essa ação foi importante para o processo educativo por identificar e valorizar outros modos de pensar e de estar no mundo, na tentativa de burlar os modelos educacionais oficiais e disponibilizar novas vivências aos educandos.

A organização da “Oficina de Contação de Histórias” foi planejada pelos professores participantes da pesquisa, considerando o reconhecimento da necessidade de que todos tivessem a oportunidade de conhecer a prática cultural a partir da experiência daqueles que a vivenciam. A princípio, foi feito o convite aos Mestres, que prontamente se colocaram à disposição. Experiência inovadora para os Mestres, para os professores e alunos da escola.

No dia agendado, as crianças, os professores e demais funcionários foram reunidos na quadra poliesportiva da escola. Todos estavam aguardando a chegada dos Mestres e Marujos. Quando as crianças os avistaram, ficaram eufóricas, pois perceberam que os brincantes de Reis de Boi carregavam pandeiros em suas mãos, na visão das crianças, “de verdade”⁴, e chapéus ornamentados.

Enquanto os Mestres e Marujos caminhavam até a arquibancada da quadra, percebemos que uma quantidade significativa de alunos estava de posse dos pandeiros, alguns construídos pelos pais com materiais alternativos, outros comprados. Na semana anterior à oficina, enviamos bilhete às famílias solicitando que confeccionassem o instrumento junto com seus filhos utilizando materiais alternativos, no entanto, alguns preferiram comprar.

Os Mestres, Sr. Nilo e Sr. Antônio, e os Marujos, Jhefinho e Amarildo, foram apresentados aos alunos. Posteriormente a isso, o Mestre Nilo deu início à sua fala contando às crianças que iniciou no Reis de Boi quando tinha 07 anos de idade e, apontando para os alunos do primeiro ano que estavam sentados à frente, disse que era do “tamaíño”⁵ deles quando iniciou na brincadeira: “[...] hoje, tenho a idade de 70 anos, e toda minha vida, praticamente, eu brinquei de Reis de Boi, só parei dois anos porque tive de fazer uma cirurgia e ficar de repouso, mas hoje brinco de Reis [...]”. Explicou às crianças que o Reis é uma brincadeira, mas também faz parte da devoção que tem ao Nosso Senhor Jesus Cristo e aos Santos Reis. Salientou às crianças que “[...] é preciso aprender o Reis de Boi desde pequeno para tomar gosto pela brincadeira [...]”, e que ele gostaria que pelo menos um deles se tornasse brincante de Reis de Boi.

O Mestre Antônio, com mais intimidade ao falar para crianças⁶, contou que começou a ser brincante de Reis de Boi com mais ou menos 19 anos, mas

4. Para as crianças, os pandeiros que elas confeccionaram com seus familiares não eram de verdade porque foram construídos com materiais alternativos. A partir desse entendimento dos alunos, então, os pandeiros dos Mestres eram de “verdade” por serem manufaturados com materiais adequados à produção sonora.

5. DIÁRIO DE CAMPO. **Oficina de Contação de História e Oficina de Tocar Pandeiros**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 27 ago. 2018.

6. Desenvolve um trabalho com oficinas de Ticumbí, Reis de Boi e Jongos nas escolas da rede pública de Conceição da Barra, cedido pela Secretaria de Cultura do município.

que na sua infância fez parte do grupo de Ticumbí⁷ que seu pai era Mestre. Mencionou que, a partir de sua inserção na brincadeira do Reis de Boi, passou por vários papéis/personagens e, na atualidade, é Mestre do Reis de Boi Mirim e Contra Guia do grupo do Mestre Nilo. Disse às crianças que é importante aprender nas escolas as práticas culturais, e citou como exemplo o Jhefino, pois o rapaz foi aluno no projeto de Reis de Boi na escola e, hoje, é brincante no grupo do Mestre Nilo (diário de campo).

Durante as falas dos Mestres, as crianças não fizeram muito barulho, grande parte delas estava atenta e curiosa. Algumas com um olhar meio confuso de que não estavam compreendendo, outras com certo entusiasmo e interesse; algumas, ainda, batendo nos seus pandeirinhos. Os comentários entre os professores presentes eram justamente sobre como as crianças estavam atentas, na sua maioria, pois em nenhuma outra atividade em que reuniram mais de uma turma, as crianças ficaram atentas e com tanto interesse.

Após as falas dos Mestres, foi dada a oportunidade às crianças para fazer perguntas. Os alunos não realizaram muitos questionamentos. Atribuímos esse acontecimento ao fato de que eles estavam interessados no início da oficina de “Batucar Pandeiro”, que seria logo após o término da oficina de “Contação de Histórias”. Ofertamos as duas oficinas no mesmo dia pela impossibilidade de os Mestres retornarem na escola em outro dia.

- A Oficina de Batucar Pandeiro

Antes de agrupar as crianças para a “Oficina de Batucar Pandeiro”, os brincantes de Reis de boi cantaram e tocaram uma marcha do seu grupo. Nesse embalo, as crianças com seus pandeirinhos batucavam à procura de acompanhar o ritmo da marcha:

*Encontrei a rosa
Toda molhada
O que te molhou?
Serenos da madrugada (2x)*

7. É um baile de congos, encontrado no Vale do Cricaré, entre as cidades de Conceição da Barra e São Mateus, no norte do Espírito Santo. Tradicionalmente, acontece no início do ano, é uma dança coreografada para homenagear o padroeiro dos negros, pobres e oprimidos, São Benedito, e, também, São Sebastião. Essa dança tem o enredo que conta a história do “Rei Congo” (cristão) e o “Rei Bamba” (pagão).

*O que tem Maria,
Madalena Chora,
Na retirada,
Marujo vai embora (2x)*

Mestre Antônio mostrou às crianças o posicionamento que os Marujos ficam durante as apresentações. E colocou-os posicionados em dois cordões. Nesse intervalo de tempo, as crianças queriam mesmo era batucar e, às vezes, enquanto ele falava, elas estavam batucando. O Mestre as ensinou uma letra de uma marcha. Depois disso, ele ensinou uma batida do pandeiro (1, 2, 3 – com todos os dedos e o deslize com o polegar). Nesse momento, foi grande a movimentação, os alunos batiam mais de três vezes e praticamente ninguém conseguia fazer o deslize do dedo polegar sobre o pandeiro. Pacientemente, o Mestre Antônio e o Jhefinho auxiliavam as crianças. Todos nós, professores, também estávamos aprendendo, inclusive o professor de musicalização. Foi uma grande experiência, pois os alunos ficavam abismados, porque estávamos aprendendo algo junto com eles. Para eles, isso era muito interessante, pois têm a visão de que os professores sabem tudo, desmistificando esse olhar de que o professor é o detentor do saber absoluto.

Em certo momento, quando estávamos tentando fazer a batida, um aluno chegou e disse: “Tia, não é assim que faz, é assim, oh!”, nesse momento, ele fez a batida e, a seu modo, explicou como deveria ser realizada. Fizemos conforme o ensinado e, quando conseguimos, a alegria e o orgulho dele foram nítidos, pois ele disse: “A tia aprendeu! Eu que ensinei!”. Esse momento nos fez recordar o que Paulo Freire (2005) reitera a respeito de que não existe educador que não viva a experiência de educando e, ao mesmo tempo, que não há educando que não viva a experiência de educador.

No final, o Mestre perguntou às crianças se elas gostaram de aprender a batucar no pandeiro. Entusiasmadas, responderam em coro e gritando: “Sim!”. Rapidamente alguns perguntaram: “Quando vocês voltam?”. O Mestre respondeu: “Quando aquela menina quiser”. E logo se viraram para a professora e perguntaram: “Quando, tia?”. A resposta foi: “Veremos um novo momento, em breve”⁸.

8. O grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo retornou à escola no dia 20 de outubro de 2018, na festa de culminância do projeto, para uma apresentação da brincadeira.

Outra experiência marcante durante a oficina foi a percepção dos alunos de que o professor Gerânio⁹ aprendeu junto com eles o batucar o pandeiro no ritmo dos Reis de Boi. Freire (2005) realça que, na ação educativa, professores e alunos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e, na educação problematizadora, busca-se estimular a postura ativa e crítica da realidade de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as crianças, ao perceberem que os professores também estavam aprendendo junto com eles, ficaram maravilhados e, ao mesmo tempo, um pouco confusos, pois estava sendo quebrado o paradigma de que o professor é aquele que tudo sabe. Eles deliciavam-se, em alguns momentos, ao nos auxiliarem no batucar, pois muitos aprendiam mais rápido do que os professores. Essa experiência trazida pelos Mestres e Marujos foi importante para os alunos, pois uma parcela significativa, anteriormente, não teve contato com o instrumento, sendo uma oportunidade dupla de conhecê-lo e aprender a batucar no ritmo do Reis de Boi.

Podemos observar que essas atividades que contaram com a participação dos brincantes foram significativas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como, para os Mestres e Marujos, pois oportunizaram a valorização dos saberes populares, ou seja, as experiências, e os tornaram presentes no espaço-tempo escolar. Com base na Sociologia das Ausências, de Sousa Santos (2010), adentrar com essas experiências alternativas no âmbito escolar foi uma maneira de validar esses conhecimentos dentro desse espaço. Essa validação surtiu efeito, pois os participantes escolares foram receptivos aos novos saberes apresentados.

Depois do contato com a “Oficina de Batucar Pandeiros”, muitos alunos se mostraram interessados em aprender mais sobre o instrumento. Interrogaram-nos sobre quando os brincantes de Reis de Boi retornariam à escola para continuar ensinando-os a tocar. Percebemos, dessa forma, que o movimento de interesse pela prática foi resultado de uma ação que buscou um novo modelo de tratamento e processamento do conhecimento, ao tecer novas possibilidades de ensino num espaço, na busca por romper com o ensino linear, fragmentado e descontextualizado (MORIN, 2015).

9. Os professores receberam nomes fictícios na pesquisa. Escolhemos nomes de flores para identificá-los. Já as crianças escolheram os nomes com os quais gostariam de ser identificadas na pesquisa, que foram de bichos que faziam parte do Reis de Boi, em sua maioria.

Essas oficinas foram transmitidas ao vivo, via *Facebook* da escola, pela coordenadora Hortênsia, assim como foi feita a publicação de fotos. Nos comentários dos familiares, não houve nenhuma observação que trouxesse conotação de rejeição à prática devido a seus ritos ligados à religiosidade da Igreja Católica. Pelo contrário, em nossa pesquisa, os comentários firmavam a importância do desenvolvimento de atividades diferenciadas na escola e parabenizavam a iniciativa. Ao encontrar alguns dos familiares no horário da entrada ou na saída, os murmúrios a respeito do projeto sempre foram no sentido de que a iniciativa levou algo novo para a escola e sobre a curiosidade que causou nas crianças. Em contrapartida, citamos o trabalho de Rangel (2017), que encontrou resistência dentro do espaço escolar, em uma escola no município de São Mateus, por desenvolver estratégias de ensino na disciplina de Educação Física com a temática do Jongo, que é de matriz africana, evidenciado, assim, o racismo em nossa sociedade e suas implicações no espaço escolar.

Para possibilitar uma maior aproximação dos professores e alunos com o Reis de Boi, promovemos esse momento no espaço escolar: levar os brincantes de Reis de Boi para esse ambiente, rompendo com esse distanciamento que existe entre a educação formal, materializada na escola, e os saberes populares. Acreditamos que enveredar os brincantes para aquele universo educacional formal e possibilitá-los a falar sobre suas experiências vividas, suas histórias, foram atitudes que puderam aproximar as crianças e os professores de um contexto fora de sua realidade e que deram um sentido e um significado diferente do que o que, talvez, seria possibilitado pelos professores. Essa ação correspondeu a uma idealização de Freire (2000) de que no futuro a escola seja “sem muros” e a prática educativa formal e informal sejam mútuas.

Essa opção por colocar as crianças e os professores em contato com os Mestres de Reis de Boi e com suas histórias reais, contadas a seus modos, com seus sentimentos, suas experiências, também esteve relacionada à ideia de Benjamin (2008, p. 198) de que os sujeitos no mundo moderno estão renunciando à “[...] faculdade de intercambiar experiências [...]”. Então, as crianças pouco ouvem histórias que trazem consigo a experiência vivida dos sujeitos. A partir do pensamento de que há necessidade de aproximar a cultura popular local ao ambiente escolar, optamos por trazer os brincantes até a escola e potencializar esse acesso. Além da experiência com as histórias, as crianças puderam visualizar o

instrumento pandeiro e os chapéus característicos. O ponto marcante para as crianças foi a fala do Mestre Nilo ao dizer que começou a brincar de Reis de Boi com a idade de 07 anos: “[...] quando era do tamaíinho de vocês. Hoje tenho 70 anos e, toda minha vida brinquei de Reis [...]”.

Considerações finais

A partir das experiências apresentadas, podemos estabelecer que as oficinas pedagógicas como estratégia no processo de ensino e aprendizagem que almeja um trabalho compartilhado constituem-se uma prática que contribui no que se refere ao entrelaçamento de conhecimento de distintas áreas e, para além disso, oportuniza a inserção de sujeitos que são representantes da cultura local para compartilhar suas experiências, tanto a partir de suas histórias de vida, assim como no fazer prático.

As oficinas proporcionaram um saber carregado de experiências vividas pelos sujeitos brincantes e oportunizaram que os protagonistas falassem sobre suas experiências cotidianas com a brincadeira.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem a partir das oficinas, percebemos que a presença de pessoas que não são do contexto escolar instigou as crianças, que se colocaram como sujeitos ativos dentro do contexto, pois todos puderam participar das atividades como aprendizes, inclusive os professores, o que desmistificou para os alunos a ideia do professor como “detentor” do conhecimento.

No que se refere às disciplinas curriculares, ouvir e vivenciar a manifestação cultural com aqueles que a perpetuam ampliou a visão de mundo dos (as) professores (as) a respeito das possibilidades de articulação entre os conhecimentos disciplinarizados e os da cultura local.

Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** História e Geografia. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: out. 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? *In*: OLIVERIA, Margarida Maria Dias de (Org.). **História:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 59-82.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo e reflexão. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 97-108.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- QUINQUIM, Marli. **Entre Saberes: a brincadeira Reis de Boi na tessitura de práticas dialogadas em uma experiência visível nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus.
- RANGEL, Gleislele Saraiva. **No Movimento do Jongo:** a educação física e as relações étnico-raciais na escola. 2017. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus.
- ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros; ABREU, José Roberto Gonçalves de. Reis de Boi: por uma interpretação da cultura. *In*: Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - Ufes, 2011, Vitória. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/view/1549/1139>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

7

Diversos atores costurando diferentes vínculos sociais: uma experiência educativa e comunitária em Terra Vermelha, Vila Velha - ES¹

Ueber José de Oliveira²

-
1. Agradeço imensamente aos estudantes do 2º ano de uma Escola filantrópica da Região da Grande Terra Vermelha, que abraçaram a ideia e se empenharam para a realização da pesquisa que redundou no presente trabalho. São eles: Aline Prates, Arthur Assunção, Brenda Valéria Oliveira, Cinndhy Bremenkamp, Daniela da Silva, Danúbia Borel, Douglas Sena, Rafaela Oliveira, Shayla Spalenza, Thauan Vieira, Thiago Sena, Valeska Coutinho, Wesley Gama.
 2. Doutor em Ciência Política e Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas (Ufes).

Considerações iniciais

O presente capítulo tem por finalidade o estudo, em termos historiográficos, do processo de formação, crescimento e desenvolvimento da Região da Grande Terra Vermelha, conglomerado urbano localizado no Município de Vila Velha - ES, com base, principalmente, no resgate das memórias de alguns moradores das comunidades que compõem a referida região, e que estiveram direta ou indiretamente envolvidos em seu processo de desenvolvimento.

Trata-se do resultado de uma experiência educativa realizada durante o período em que atuei como professor de História de uma escola filantrópica de ensino básico na região, oportunidade em que ministrei uma disciplina denominada “Iniciação científica”, ofertada a partir de maio de 2012, cujo objetivo era promover juntos aos estudantes uma experiência primária no campo da pesquisa considerando a dimensão da cientificidade.

Ao ser-me atribuída tal disciplina, passei alguns dias refletindo acerca do que oferecer aos estudantes em termos de proposta educativa. Tratava-se de uma experiência nova para mim e mais ainda para os discentes, uma vez que a realidade na qual estávamos imersos era de uma comunidade extremamente carente em termos socioeconômicos, cujos alunos eram provenientes, majoritariamente, de famílias de baixa renda, com pouca escolaridade, para os quais o campo científico era compreendido como algo abstrato, para não dizer estranho. Tal realidade foi constatada a partir de conversas prévias que realizei com os estudantes. Por outro lado, como é sabido, a Região da Grande Terra Vermelha é rica em termos culturais, e cenário de fenômenos bastante interessantes, conforme veremos mais adiante.

Foi considerando essa realidade paradoxal que comecei a pensar no que trabalhar junto aos estudantes. A inserção de tal disciplina no currículo do 2º ano do ensino médio, que consiste em ação pioneira da referida instituição de ensino, representou uma oportunidade extraordinária para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como para as primeiras aproximações da realidade em termos científicos. Nesse sentido, a disciplina foi adotada na perspectiva de colocar o aluno, desde cedo, em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa, constituindo-se em canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade investigativa no aluno. Em síntese, a iniciação científica foi adotada como instrumento de formação.

Os trabalhos realizados na disciplina ocorreram em várias etapas, a saber:

- 1) Sob a coordenação do Professor, os alunos foram induzidos a compreender os postulados fundamentais do conhecimento científico, isto é, foram inseridos no debate acerca do que é *conhecimento cientificamente aceito*. Nesse tópico, foram abordados autores considerados como os pais da ciência moderna, tais como Galileu Galilei, Isaac Newton e Francis Bacon, que promoveram verdadeira revolução científica a partir do século XVII. Nessa etapa das atividades, a preocupação esteve voltada para a compreensão do que significava ciência para cada um deles, bem como para aspectos sobre os quais há confluência. Nesse sentido, foi possível aferir que, na modernidade, *conhecimento científico é conhecimento provado*: opiniões e preferências pessoais, ou suposições especulativas não têm lugar na ciência moderna, e que o experimento é a fonte fundamental do conhecimento;
- 2) Em seguida, na segunda etapa, as preocupações estiveram voltadas para a reflexão sobre método, especialmente sobre o indutivismo, para o qual a ciência começa com a observação; e o *raciocínio lógico dedutivo*, que parte de generalizações. Nas discussões, procurou-se sublinhar acerca dos critérios e procedimentos a partir dos quais se pode fazer generalizações e os riscos da indução ingênua;
- 3) A terceira etapa compreendeu orientações gerais acerca dos caminhos que devem ser trilhados para a elaboração de um projeto de pesquisa, enfocando as etapas da mesma, desde a escolha do tema, passando pelos passos iniciais, que visam à exploração da literatura existente sobre o tema, a construção de justificativa, objetivos, hipóteses, quadro teórico, até metodologia e fontes. Nessa parte dos trabalhos, buscou-se associar as reflexões feitas nos encontros à prática direta nos procedimentos e passos da pesquisa. Além disso, foi elencado como *tema gerador* a formação e o desenvolvimento da Região da Grande Terra Vermelha. Nessa etapa, após ser trabalhado com mais profundidade o método da História Oral, foram iniciadas as entrevistas com moradores e lideranças da região com vistas a estabelecer as primeiras aproximações com a realidade.

Quadro 1 – Síntese do que foi trabalhado durante a disciplina de Iniciação Científica, em termos de elaboração de projeto de pesquisa/ etapas da pesquisa

1º	Introdução – Delimitação Temática/objeto problema	O que fazer? Quem fará?
2º	Revisão Bibliográfica	Dialogando com quem?
3º	Justificativa	Por que fazer? Relevância Social; Relevância Científica; Pertinência do Tema; Originalidade; Viabilidade.
4º	Objetivos:	Para que fazer?
5º	Quadro Teórico/Hipóteses	Com que fundamentos?
6º	Fontes e metodologia	Com que materiais? Com que instrumentos? De que modo fazer?
7º	Cronograma	Quando fazer? Prazos? Etapas?
8º	Recursos e Aspectos Orçamentários	Com recursos?
9º	Bibliografia.	

Fonte: Barros (2005).

Nessa última etapa, foram entrevistadas, ao todo, 4 lideranças da região. Com o intuito de não ficarmos enquadrados dentro de uma caixa de perguntas, elaboramos um questionário semiestruturado a partir do qual se induzia o resgate das memórias dos entrevistados, para o qual é fundamental que se sinta, ao máximo, à vontade. Assim, as indagações que compunham o questionário semiestruturado padrão tinham a intenção de apenas provocar o debate, isto é, servia como ponto de partida para o diálogo. Os resultados foram entrevistas bastante ricas e instigantes, que remontaram parte do cenário de formação e desenvolvimento da Região da Grande Terra Vermelha, trazendo à luz o olhar dos seus moradores. Em vários aspectos, as entrevistas se confluem e, em outros, elas se conflitam, o que demonstra a complexidade do fenômeno em apreço.

Quanto à utilização de variados documentos associados aos depoimentos orais, adotou-se como parâmetro a chamada *Pesquisa Documental Múltipla*. Segundo Pedro Ribeiro (2008, p. 27), “[...] na ciência política nacional, esse método tem se mostrado o mais seguro para a realização de estudos de maior fôlego [...]”. Isso porque, segundo a visão de Benevides (1981), “[...] somente cruzando múltiplas fontes - documentos e imprensa partidária, dados oficiais, cobertura da imprensa não-partidária, bem como análises de outros autores [...]”, entre outros, o pesquisador consegue construir um quadro que resgata “[...] o papel dos atores políticos, o enredo, vitórias e frustrações, as motivações, os interesses - reais ou supostos [...] situados em cena própria, mas não isolada ou estanque [...]”. A autora conclui afirmando que “[...] o caminho da pesquisa às fontes primárias, com rigor redobrado, é o melhor remédio na busca pela inatingível imparcialidade epistemológica [...]” (BENEVIDES, 1981, p. 18-19).

Ademais, pelo fato de tratar de um fenômeno de ocupação territorial, na contemporaneidade, e se basear, em grande medida, no relato de partícipes diretos no objeto estudado, o presente trabalho pode ser enquadrado naquilo que se convencionou chamar de “História do Tempo Presente”, escola fundada por François Bédarida em meados da década de 1970 e que trazia como principal inovação a união e a interação entre o presente e o passado, em meio a uma crise de paradigmas das ciências sociais, momento do “retorno vigoroso da história e da memória” (BÉDARIDA, 2005, p. 219). Em se tratando da “História do Tempo Presente”, é comum a vinculação entre esta e a utilização dos métodos e técnicas da “História Oral”, que este trabalho utilizará como parâmetro.

Segundo Delgado (2010, p. 15), História Oral pode ser conceituada

[...] como um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, visões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais [...].

Tal *História Oral* recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida. Assim, a *História Oral* pode ser considerada também uma produção especializada de documentos e fontes (DELGADO, 2010).

A referida autora chama a atenção para as possibilidades de tal modalidade de pesquisa, que podem sintetizadas nas seguintes: a) revelar novos campos e temas de pesquisa; b) apresentar novas hipóteses; c) recuperar memórias locais, comunitárias, regionais, entre outras; d) possibilitar a construção de evidências via entrecruzamento de depoimentos (DELGADO, 2010), entre várias outras possibilidades. Assim, é importante ressaltar que esta pesquisa trata justamente de um estudo regional acerca de um conjunto de bairros cuja existência guarda as suas especificidades. Assim, o estudo focado em uma região é modalidade muito importante, pois

[...] não se pode ignorar o peso do regionalismo na evolução política de um país como o Brasil dada a natureza limitada do controle do governo central sobre o poder local durante um longo período de formação do Estado Nacional [...]. Governos locais gozavam de autonomia administrativa e comercial, perdendo-a gradualmente para centros nacionais de poder (SILVA, 1990, p. 48).

Com esse raciocínio, não se pode concluir que a história nacional é o somatório das histórias regionais, mas estas indicam as variáveis que são relevantes para a compreensão do sistema global de relações, que é o Estado Nacional. Salienta-se, ainda, que as “[...] histórias regionais podem indicar o grau de estabilidade e de continuidade deste sistema [...]” (SILVA, 1990, p. 49). Além disso, é importante observar que as especificidades dos estados, dos municípios e, no limite, das microrregiões e até dos bairros, quase nunca são incorporadas a um tratamento analítico mais elaborado.

Desse modo, seguindo a metodologia da *Pesquisa em História Oral* que recomenda que a escolha dos entrevistados não deve ser orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens (ALBERTI, 2005), tivemos a preocupação de fazer a escolha tendo como base a posição do entrevistado no grupo ou no fenômeno estudado, sendo, portanto, uma escolha qualitativa. Dessa forma, foram entrevistadas 4 (quatro) pessoas (que, no trabalho, identificaremos com iniciais para preservar suas identidades) entre os meses de julho e novembro de 2012. Pessoas que tiveram algum papel no processo de formação dos bairros que compõem a região da Grande Terra Vermelha, bem como no seu desenvolvimento.

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas e não foram cotejadas de forma aleatória. Foram, sim, cotejadas à luz de outras fontes disponíveis, seja nos arquivos públicos, seja nos órgãos governamentais, ou nos veículos de imprensa, bem como em outros meios de busca de informação, inclusive virtuais, no sentido de compreender a Região de Terra vermelha nas suas mais diversas dimensões.

Diante dessas considerações, o trabalho está dividido em duas partes, além desta introdução. Na primeira, trataremos da formação da Região da Grande Terra Vermelha, do contexto histórico em que surgiu, tanto nacional quanto regional, e das motivações que levaram as pessoas a se deslocarem para a região. Em seguida, no segundo tópico, trataremos de caracterizar a região depois de constituída. Indicaremos, assim, suas atuais condições, em termos econômicos, sociais, políticos e culturais. Por fim, serão tecidos alguns comentários em termos de considerações finais, seguidos das referências bibliográficas.

Formação da Região da Grande Terra Vermelha: memórias da ocupação

A Região da Grande Terra Vermelha (RGTV), também denominada Aglomerado, localiza-se na região sul do Município de Vila Velha, há aproximadamente 15 Km do centro e a cerca de 30 Km da capital do Estado do Espírito Santo, Vitória. Os bairros que compõem a área da Grande Terra Vermelha se localizam, na sua quase totalidade, à margem direita da Rodovia do Sol (ES-060), no sentido Vila Velha – Guarapari (ZANOTELLI, 2004), próximos à Barra do Jucu e nas imediações da Reserva de Jacarenema. São, ao todo, 12 bairros, a saber:

Tabela 1 - Lista de bairros que compõem a Região da Grande Terra Vermelha

1 -	23 de maio
2 -	Barramares (Estrela)
3 -	Brunela (Terra Vermelha)
4 -	Cidade da Barra
5 -	João Goulart
6 -	Morada da Barra
7 -	Normília da Cunha
8 -	Riviera da Barra
9 -	São Conrado
10 -	Residencial Jabaeté
11 -	Terra Vermelha
12 -	Ulisses Guimarães

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Espírito Santo (2011).

Há, também, algumas localidades de ocupação pouco intensa, que não são ainda consideradas bairros, mas *Localidades Rurais*³. De acordo com o Censo 2000, o aglomerado urbano possuía naquele ano uma população de 29 mil habitantes. Em 2010, segundo os dados do último censo, o número de habitantes saltou para 43.467 habitantes.

O Município no qual se localiza a RGTV, Vila Velha, faz parte da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), composta por 6 municípios – Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Viana, Guarapari e Fundão – cuja população atual é estimada em 414.586 habitantes. Vila Velha é o segundo município mais populoso do Estado, atrás somente de Serra e à frente de Cariacica, além da Capital, Vitória, 4ª colocada, sendo o maior colégio eleitoral (227.797 eleitores), à frente de Vitória, Serra e Cariacica⁴.

3. Segundo o Relatório produzido pela Secretaria Extraordinária de Ações Estratégicas (SEAE) e Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), o Conglomerado de Terra Vermelha possui 12 bairros. Em alguns sites consultados, a exemplo do site <http://historiastvermelha.blogspot.com/2010/05/listagem-verdadeira.html>, acessado em 08 de fevereiro de 2012, a Região possui 22 bairros. Para alguns moradores, a quantidade de bairros da região gira em torno de 26 a 27. Para a presente reflexão, tomamos a informação oficial como parâmetro, por acreditar que é a partir dela que o Poder Público direciona ações para a região.

4. Dados do Censo do IBGE, 2010. Disponíveis em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 fev. 2012. Segundo Estimativas do IBGE, o município de Serra se tornou, muito recentemente, o município mais populoso, ultrapassando Vila Velha, primeira colocada até então. Para maiores esclarecimentos, ver: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/08/noticias/cidades/1458608-espírito-santo-ganha-quase-325-mil-pessoas-em-tres-anos-serra-e-o-município-mais-populoso.html.

Importante salientarmos que, apesar de estar localizada em um dos municípios mais prósperos do Espírito Santo, a Região de Terra Vermelha representa um contraste, visto que não possui uma condição muito privilegiada em termos socioeconômicos. Embora se evidencie que esse quadro vem se modificando significativamente nos últimos anos, Terra Vermelha adquiriu e manteve, no decorrer de sua história, o estereótipo de região que abriga os bairros pobres, violentos e perigosos, assim como as invasões e loteamentos irregulares, tal como atestam os trabalhos de Mattos (2011), Mattos e Rosa (2011) e Zanotelli (2004).

Note-se ainda que Terra Vermelha, por sua localização, foi uma entre as várias regiões de ocupação desordenada que surgiram como consequência das transformações demográficas e urbanas que atingiram o Espírito Santo, em especial a região da Grande Vitória, a partir das décadas de 1960 e 1970 (SIQUEIRA, 2001). Segundo dados levantados pela Professora Maria da Penha Smarzaró Siqueira (2001), o Município que abriga a RGTV, Vila Velha, evoluiu de 56.445 habitantes, em 1960, para 203.401 em 1980, o que representa um salto de cerca de 360% (Tabela abaixo), e Terra Vermelha foi um dos principais destinos desse excedente populacional, especialmente a partir de meados da década de 1980 e início dos anos 1990.

Tabela 2 – População de Cariacica e da Grande-Vitória (1940-1980)

ANO/CIDADE	1940	1950	1960	1970	1980
Vila Velha	17.079	23.127	56.445	123.742	203.401
Cariacica	15.228	21.741	40.002	101.422	189.099
Serra	9.381	9.245	9.729	17.286	82.568
Vitória	42.271	50.415	81.361	133.019	207.747
Viana	7.611	5.896	6.847	10.529	23.448
Grande-Vitória	91.570	110.424	194.384	385.998	706.263

Fonte: Siqueira (2001).

Esse conjunto de transformações demográficas ocorreu na esteira do tardio processo de industrialização do Espírito Santo, impulsionado simultaneamente pelo programa de erradicação dos cafezais (1962 a 1967), que extinguiu 53% da lavoura do Estado, num total de aproximadamente 300 milhões de pés erradicados, e que provocou um impacto social de 60 mil desempregados rurais, equivalendo a 200 mil pessoas que saíram do campo para a cidade, das

quais 120 mil dirigiram-se para a região da Grande Vitória e 80 mil deixaram o Estado (ROCHA; MORANDI, 1991). Apesar da criação dos Grandes Projetos Industriais, esse quadro levou ao surgimento de grandes bolsões de pobreza, sobretudo na região metropolitana.

Tabela 3 – Percentual de cafezais erradicados em relação ao número existente em 1962

Estado	%
Espírito Santo	53,8
Minas Gerais	33,0
São Paulo	28,4
Paraná	26,0

Fonte: Rocha e Morandi (1991).

Originalmente, a Região da Grande Terra Vermelha abrigava um conjunto de fazendas e sítios, conforme as memórias da Dona GMS, uma das moradoras pioneiras da região:

[...] onde nós estamos tudo aqui era uma fazenda. Da rua principal de Terra Vermelha pra lá, subindo até lá no Normília era outra fazenda. Aonde é o casarão hoje também era uma fazenda. Então meu pai trabalhava na fazenda. Então tinha nossa casa aqui, e a casa do fazendeiro lá em cima do morro, e o resto era tudo mata. Então toda lua cheia meu pai e minha mãe subia pra ver a lua nascer na praia, lá do morro a gente avistava a praia. E aí derrubaram o morro e acabaram com tudo. Eu morei 12 anos aqui antes de Terra Vermelha [...]. A gente produzia abacaxi, banana, mamão, laranja, mexerica, jaca, e a gente plantava algumas hortaliças, como quiabo, jiló, essas coisas assim. E a gente ia pra feira com essas coisas [...]⁵.

5. GMS. **Região da Grande Terra vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola Filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

A ocupação mais incisiva da região da GTV se iniciou em meados da década de 1980, a partir de famílias que ocupavam área próxima à adutora do Rio Marinho⁶, bem como de famílias desprovidas de residência fixa que moravam em outros bairros do Município de Vila Velha, as quais descobriram um terreno desocupado, que fazia parte do loteamento denominado *Brunella Um*⁷. O então Governador do Estado, Max Freitas Mauro (1987-1990), após diversas reivindicações de vários movimentos por moradia no Município, desapropriou a área de restinga e autorizou a construção das casas. As memórias da mesma Dona Joana são também reveladoras nesse sentido, quando afirma que

Um fazendeiro que era dono de Normília, onde é o Casarão e a baixada onde é a principal rua de Terra Vermelha, pra lá, até na beira do valão né, ele era dono de todo o terreno, todinho. Ele tinha o terreno, mas o terreno era devoluto. Ele invadiu o terreno, e falou que não foi na fazenda do estado porque ele invadiu o terreno. Você vai na fazenda do estado e legaliza, paga os impostos e aí você fica quite com o Estado. Isso porque o cara lá não tinha feito isso. Ele invadiu e foi tratando, fez loteamento e aonde era pra tratar... ele mexia com gado, e fez um curral muito grande naquela baixada ali, fez um curral e tirava leite, fazia queijo, esses negócios assim [...]⁸.

Ainda sobre esse momento inicial de ocupação, contamos com as memórias da moradora LSO, que nos dão pistas acerca da organização dos movimentos por moradia no Município de Vila Velha e também acerca da maneira como a região foi sendo ocupada:

[...] Eu sou do interior de Ecoporanga/ES, aí vim pra cá para Vila Velha, morava em Paul. Pagava aluguel, e na época surgiu o movimento popular de moradia. A

6. Corresponde a um bairro do mesmo Município de Vila Velha.

7. Terra Vermelha – Sua Origem. Disponível em: <http://www.morrodomoreno.com.br/materias/terra-vermelha-sua-origem.html>. Acesso em: 08 fev. 2012.

8. GMS. **Região da Grande Terra vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

gente fazia reunião todo domingo. E na época, cada região tinha o seu coordenador. Em Paul era o Orlando, em Aribiri era Maria Clara e, se eu não me engano, em Boa Vista era Dozinha. Na época, eu estava muito necessitada, e a gente fazia reunião todos os domingos lá em Paul, e ia meu marido e eu estava grávida na época. Eu sei que tinha muita gente que precisava na época, mas o Seu Orlando viu minha necessidade, aí construíram umas casinhas. No meu caso, foi a última etapa. Aí ele chegou lá em casa e falou assim: “Seu João, se você quiser a casa, a chave está aqui e se você quiser ir para lá hoje, você vai porque estão querendo invadir lá”. Aí o João veio de noite mesmo e passou a noite e no outro dia foi trabalhar. E na mesma semana eu juntei minhas coisinhas aí nós viemos. Aí uma semana depois eu fui na feira e nessa época não tinha energia e nem água nas últimas etapas [...]”⁹.

Após essas primeiras ocupações, algumas regulares, a partir da subvenção do governo do estado, outras ocupações, irregulares, realizadas sem controle algum, também foram ocorrendo. Sobre essas primeiras ocupações, seguem relatos da Dona GMS:

Na época era o Vasquinho¹⁰, não sei se vocês conhecem o Vasquinho, Vasco Alves, porque ele era Prefeito. Então, até chama ele de “*Prefeito invasor*” porque foi ele que abriu as portas pra invadir isso tudo aqui, entendeu? E aí começou a invadir pra lá, começou a invadir pra cá, e depois Barramares, primeiro foi Normília, aí começou a expandir. Terra Vermelha ficou a Grande Terra Vermelha, como vocês veem falar aí, a Grande Terra Vermelha!¹¹

9. LSO. **Região da Grande Terra vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e às turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 3 jul. 2012.

10. Vasco Alves foi prefeito do Município de Vila Velha entre os anos de 1992 a 1996.

11. GMS. **Região da Grande Terra vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

Pela forma como se deu a sua constituição, o crescimento populacional da região não foi acompanhado de planejamento adequado do uso do solo, nem da disponibilidade de serviços públicos de qualidade, ou de equipamentos coletivos. Consta que, após a inauguração do bairro, a RGTV não contava sequer com água encanada, vista como o principal problema nos primórdios da ocupação e por motivos óbvios.

Assim, com o povoamento desordenado da RGTV, a falta de água tratada na região passou a ser uma constante, sendo os moradores obrigados a utilizarem água de um poço em uma fazendinha próxima¹². As memórias da mesma moradora nos esclarecem a respeito:

[...] como só tinha a minha casa aqui, só eu tinha poço de água, não tinha água aqui. Os primeiros moradores que vieram pra cá, pra Terra Vermelha, sofreram um pouco, porque tinham que vim aqui na minha casa pegar água pra comer, pra beber, pra fazer comida. Eles vinham lavar roupa, tudo aqui no meu poço. Aí eu já tinha luz, já tinha bomba, já era tudo mais fácil. Ligava a bomba, lavava a roupa e vinha aquele monte de mulher lavar a roupa e depois ia embora. Era aquela luta! Carregava balde de água na cabeça, foi muita luta! Vocês não pegaram essa fase. Se vocês pegaram, deve que até tava na barriga da mãe de vocês ainda. Essa aqui eu sei que tava porque eu conheço desde a barriga da mãe dela. Então foi assim que nasceu Terra Vermelha¹³.

Ainda sobre a situação, as memórias da moradora nos dão a medida exata das condições precárias a que estavam submetidos os primeiros moradores da região. Apesar de longo, o trecho seguinte é revelador:

Tinha muita gente. Veio muita gente pra cá em situação precária, que morava debaixo de lona. É, morava

12. Terra Vermelha – Sua Origem. Disponível em: <http://www.morrodomoreno.com.br/materias/terra-vermelha-sua-origem.html>. Acesso em: 08 fev. 2012.

13. GMS. **Região da Grande Terra vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e às turmas de 2º ano do Ensino Médio da escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

em baixo da lona! E não tinha o que comer. Então, quando veio esse CAIC pra cá, para essa região aqui, o CAIC veio na época da invasão do Normília, invasão do João Goulart, invasão da Cidade da Barra e do Ulisses Guimarães. Veio na época a invasão, o CAIC [...]. Então, na época, eu trabalhava no CAIC. Eu trabalhava na parte da manhã de cozinha. Aí é... A comida que sobrava era jogada [atende celular]. Muita gente, muita gente pobre, muita pobreza mesmo! Muita pobreza mesmo entende? De a pessoa ter que comer lavagem entendeu? Então, assim, tinha garoto que entrava na fila para merendar e falava assim: Tia, com a vasilhinha... se a senhora não me der um pouquinho pra mim levar pra minha irmãzinha, eu não vou merendar. Por que lá em casa não tem nada pra comer. Então, nessa época, a gente tinha um diretor muito bom! Era o Luís Mares. Ele era um diretor que não fazia conta. Ele era radialista da rádio de Minas Gerais. E ele dizia: Dona Joana, dá comida para esses meninos. Não deixa eles passarem fome, pelo amor de Deus! Eu não aguento ver ninguém passando fome!. Aí eu pegava o prato e deixava a marmitinha que eu enchia e dava pra eles na hora de ir embora. A comida que sobrava na panela eu levava e botava numa vasilha grande e levava pra duas famílias que estavam passando necessidade. Levava e dividia pouquinho pra um, pouquinho pra outro. Antes disso, tinha um processo que não deveria dar comida. A SEDU não autorizava ninguém a levar um caroco. Então, o que sobrava dentro da panela, você não podia repetir e não deveria guardar pra amanhã. Você tinha que jogar no ralo. Então eu cheguei pro diretor e falei: você não vai jogar mais nada no ralo! Aí eu peguei e falei pra SEDU: estão jogando muita comida no ralo, e eu quero uma autorização do senhor pra que eu possa dar a comida para as crianças. Eu fazia assim: quando terminava a merenda, eu fazia assim: cada um vai ganhar um pedaço. Era muita sopa. Não era igual na época de vocês, era muita sopa de letrinhas, sopa de macarrão, não dava comida, arroz, feijão. Depois que começou a dar arroz, feijão e carne. Mas antes, era muita sopa de legume, sopa de macarrão, sopa daquilo. Então, nas tardes, as

crianças, todo mundo levava aquela marmitinha de comida e esquentava em casa pra comer [...]¹⁴.

Outra grande precariedade era o transporte público, pois não havia ônibus que desse acesso ao bairro. Logo, os moradores tinham que passar pelo transtorno de descer na Barra do Jucu e caminhar mata adentro até chegar à Terra Vermelha, carregando seus objetos, ferramentas como enxada, pá, entre outros utensílios¹⁵. Sobre a dificuldade de transporte, um fragmento da entrevista da D. LSO, ao falar das dificuldades enfrentadas no contexto do parto de um dos seus filhos, é bastante interessante:

Na época os primeiros moradores pegavam ônibus lá na Rodosol. Aí já na minha época, já que eu vim em 1991, já não era mais na Rodosol já era ali na JR. Pegava o ônibus, e até quando eu fui pra ganhar neném, por exemplo, Terra Vermelha só tinha um fusca, um carro aqui, um fusquinha do Brunella, ali... do ... Alemão do Brunella. Eu estava lá no ponto de ônibus esperando, porque o ônibus demorava muito. Eram horas e horas para passar um ônibus, e eu lá, desesperada, com dor e em pé, andando pra lá e pra cá. Nem lugar pra sentar não tinha. Aí meu marido arranhou aquele carrinho, o fusquinha amarelo, pediu a ele e me levou. Aí só tinha esse carro em Terra Vermelha, e na época dela já tinha já a ambulância. Eu já fui de ambulância. Terra Vermelha já tinha ambulância que ajudava as pessoas¹⁶.

Mas não demoraria muito para que os moradores buscassem formas de melhorar a sua condição de vida. É sobre essas movimentações que a próxima seção pretende se debruçar.

14. GMS. **Região da Grande Terra vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e às turmas de 2º ano do Ensino Médio da escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

15. Terra Vermelha – Sua Origem. Disponível em: <http://www.morrodomoreno.com.br/materias/terra-vermelha-sua-origem.html>. Acesso em: 08 fev. 2012.

16. LSO. **Região da Grande Terra vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 03 jul. 2012.

Região da Grande Terra Vermelha: diversos atores costurando diferentes solidariedades e vínculos sociais

Após esse início complicado, as comunidades que compõem a Grande Terra Vermelha, a partir de ampla mobilização política e social, vêm adquirindo, nos últimos anos, um conjunto variado de intervenções públicas e privadas que, embora ainda longe de atender a todas as necessidades dos moradores, trouxe algumas melhorias para a região.

Assim, a presente pesquisa surge também por ocasião das preocupações ante a necessidade de resgatar e resguardar, para as gerações futuras, as memórias de determinados atores, tanto protagonistas quanto coadjuvantes, que tiveram participação direta ou indireta na formação da região da Grande Terra Vermelha, no sentido de trazer à luz histórias de vida marcadas por sofrimentos, angústias, dificuldades, mas também por alegrias e por amor pela comunidade que, de alguma forma, ajudaram a constituir. O trabalho se justifica, desse modo, pela sua própria natureza, isto é, para que tais memórias não se percam no tempo.

Nessa perspectiva, o presente trabalho de pesquisa pretende “criar e recriar” aqueles que viveram o processo de formação de Terra Vermelha, por meio da coleta de depoimentos, vistos aqui como algo “vivo”, “móvel”, “criativo” e “destrutivo”, sendo, por isso, prospectados tendo o cuidado de cotejá-los na busca dos nexos entre texto e contexto, isto é, estabelecendo as relações entre as ideias contidas nos discursos, suas formas de expressão e as demais fontes de investigação.

O resgate das memórias de indivíduos que estiveram envolvidos de alguma forma na ocupação da Região de Terra Vermelha tem a finalidade de suprir, pelo menos parcialmente, uma lacuna, pelo fato de a história regional, focando em um bairro ou em um conjunto determinado de bairros, não é assunto dos mais estudados, principalmente em se tratando de zona de ocupação recente e desordenada tal como ocorreu com Terra Vermelha.

Um trabalho dessa natureza tem a sua importância reforçada quando atentamos para o fato de que a tentativa de explicação histórica, especialmente de fenômenos recentes, precisa confrontar-se com a memória das pessoas que participaram diretamente dos fatos, ou que tiveram intenso conhecimento deles, ainda que indiretamente envolvidos. Nessa perspectiva, sugere Carlos Fico (2008, p. 38),

[...] a história, pensada enquanto uma representação de algo que já se passou, pode ser objeto de uma disputa de memória, entendida não como “evocação” ou “lembrança”, mas como afirmação de uma determinada “verdade”. O mesmo personagem pode ser glorificado ou demonificado, dependendo de quem o descreva; um mesmo acontecimento pode ser tido como extremamente positivo, totalmente negativo ou, mesmo, inexistente [...].

É justamente isso que a presente pesquisa pretende. Descartando a suposição de que os relatos orais sejam acessos garantidos à verdade, pretendemos seguir procedimentos no sentido da aproximação de um olhar o mais coerente possível, sendo que tais procedimentos podem soar como redundância a cientistas mais experientes, até pela sua simplicidade: devemos coletar os relatos orais a respeito da Região de Terra Vermelha e cotejá-los à luz de outras evidências empíricas disponíveis.

Assim, Meihy (1996, p. 53) fornece a conclusão com a qual se pode pensar o presente tópico:

[...] A História Oral não se restringe a uma história de vida, a um único relato, ou a um único depoimento: trabalhando com relatos de vários indivíduos de uma mesma coletividade, abre-se possibilidade de leitura do social, através de múltiplas versões individuais, permitindo reconstruir, através de vários relatos, a história estrutural [...].

Assim, após as dificuldades vivenciadas pela população por ocasião da ocupação da Região da Grande Terra Vermelha (RGTV), tal como se mostrou no item anterior, inicia-se, no seio da comunidade, uma forte mobilização no sentido de imprimir transformações qualitativas na infraestrutura e na organização do espaço geográfico, além, é claro, de reivindicação por mais e melhores equipamentos públicos em geral, como escolas, postos de saúde, praças, abastecimento de água, entre outros.

No que tange às lideranças comunitárias que contribuíram para a melhoria da região, todos os entrevistados são consensuais quanto aos nomes do Sr.

Washington, o Sr. Marquinho da Moradia, Dona Luzinete, Dona Graça, entre outros, todos líderes comunitários¹⁷, sendo alguns deles destacados presidentes da Associação de Moradores. Além desses, muitos outros contribuíram de forma direta e/ou indireta para as conquistas da região.

Quanto às conquistas da população da Região da Grande Terra Vermelha, embora reconheçamos os limites das mesmas, aspecto bastante valorizado, tendo como base as entrevistas realizadas por ocasião da confecção deste trabalho, foi a questão dos investimentos em educação. Quando perguntados sobre quais conquistas haviam sido as mais impactantes para a região, todos os entrevistados mencionaram, de alguma maneira, a construção de escolas, isto é, o investimento em educação. Há uma percepção bastante corrente de que a educação é o elemento fundamental para a região. Isso pode ser evidenciado ao cotejarmos as memórias de Dona GMS, conforme fragmento abaixo:

À principio, as crianças tinham que ir para a Barra do Jucu ou para o *Godofredo*¹⁸, em Vila Velha. As crianças que passavam da 5ª série, que não tinha escola. Depois surgiu, em Terra Vermelha, a EPG em Terra Vermelha. Eu acho que a melhor coisa que surgiu em Terra Vermelha foram as escolas mesmo. Também as linhas de ônibus, pois os ônibus passavam de hora em hora. Mas, assim, as escolas eram mais importantes por causa do perigo de as crianças saírem daqui para fora pra estudar. Ir para Vila Velha, para Barra do Jucu. Escolas de 2ª grau só tinha na Barra do Jucu. Aqui só havia até a 5ª série, que era o CAIC. Depois foram surgindo escolas; foi entrando prefeito que gostava de trabalhar. Depois foi surgindo o Max Filho, que foi um que fez muita escola aqui dentro, entendeu? Eu gosto desse “maldito”. Max só fez

17. LSO. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º anos do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 03 jul. 2012; GMS. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012; AM. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 08 out. 2012.

18. Dona GMS se refere à escola da rede estadual Godofredo Schneider, que se localiza próximo ao Centro de Vila Velha e, portanto, bastante distante da Região de Terra Vermelha.

escola, porque tudo começa na escola. Depois da casa da gente é a escola!¹⁹

Acerca de outras dimensões conquistadas pela comunidade de terra Vermelha, a mesma entrevistada completa, afirmando o seguinte:

Depois surgiu um posto médico; surgiu um médico que vinha; depois surgiu o posto médico. Esse posto médico seria construído aqui onde é essa escola hoje, mas depois, como tinha local lá, a gente não deixou, porque eles tinham local lá em Terra Vermelha, que era mais centralizado. Depois surgiu a farmácia, que foi a do João. Na verdade João nem era dono da farmácia, ele trabalhava para alguém que botou uma farmácia aqui dentro; veio o primeiro supermercado, não sei se vocês lembram, acho que vocês não lembram, não é do tempo de vocês não, era um supermercado grande, Beбето, e depois passou para o Fernando (Fernando do sítio Nandobel)²⁰.

Dona LSO compartilha da mesma opinião acerca de quais as conquistas mais importantes:

Olha, o que é necessário, em primeiro lugar, é mesmo avançar na educação. A gente passa em todas as esquinas e vê aquele monte de jovens nas esquinas sendo olheiros de vagabundos, e, não é bom pra nós. Além disso, além das escolas, projetos para os jovens, e depois a parte de infraestrutura mesmo, das ruas, que estão bem problemáticas, precárias [...] ²¹.

19. GMS. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

20. GMS. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

21. LSO. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 03 jul. 2012.

É possível notar nos depoimentos uma grande satisfação pelas conquistas obtidas, isto é, pela construção de escolas, postos de saúde, obras de saneamento básico, entre outros. Mas, é possível notar, também, o reconhecimento e o indicativo de que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que Terra Vermelha se torne um lugar adequado para se viver, em todos os sentidos.

O depoimento de Dona LSO é bastante elucidativo no que tange às desigualdades existentes entre os vários bairros da região, o que nos faz observar a necessidade de maior equidade nos investimentos, bem como de ampliação do volume desses investimentos:

[...] A gente vive nesse mundinho nosso de Terra Vermelha, mas se você for andar lá pra João Goulart, Morada da Barra, o negócio lá é muito triste. Semana passada mesmo, fui em Morada da Barra, é doído você olhar, sabe? A gente acha que está tudo tranquilo, mas vai um pouquinho mais pra dentro pra você ver uma coisa!²²

Apesar dos problemas ainda existentes na região, conforme demonstram os dados do *Relatório socioeconômico do Governo do Estado sobre os equipamentos públicos do Aglomerado Urbano da Região da Grande Terra Vermelha*, formulado no ano de 2011, todos os entrevistados são enfáticos quanto ao sentimento que nutrem em relação ao local onde vivem. Sobre esse ponto, Dona LSO argumenta o seguinte:

Desde o primeiro dia em que eu botei os pés aqui em Terra Vermelha, eu falei assim que é aqui que eu quero morar! Eu quero viver aqui! E eu tenho 21 anos já morando aqui, criei meus filhos, meu menino tem 21. Nasceu aqui e está trabalhando direitinho, ela (aluna) está aí também, estudando direitinho, não me dá trabalho. Eles não me dão trabalho, e foi bom, foi ótimo, pra mim foi ótimo estar aqui em Terra Vermelha, eu quero continuar aqui mesmo, tem lugar melhor que aqui, não²³.

22. LSO. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 03 jul. 2012.

23. LSO. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º anos do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 03 jul. 2012.

Dona GMS fala algo muito semelhante:

Tem bastante coisa boa em Terra Vermelha. Assim, primeira coisa é quem tem bastante Igreja. Tanto católica quanto evangélica. Temos aqui posto de saúde, ônibus de 15 em 15 minutos, de 20 em 20 minutos, temos duas linhas aqui dentro de Terra Vermelha, que a gente pode sair daqui e pegar. Temos várias linhas do verdinho (ônibus municipal) também. Então, eu acho assim, quem mora aqui hoje é muito feliz. Vou falar um fato de uma pessoa que mora aqui recentemente, que ela veio de Parque das Gaivotas, naqueles prédios lá, e ela falô assim: – Joana, eu gosto de morar aqui porque aqui a gente sente o calor humano, aqui, todo mundo fala com todo mundo, a gente, a gente se sente gente, bem assim que ela falô!. Que eu moro tanto tempo nos prédio lá e eu não tenho um vizinho, eu não tinha um amigo lá no prédio, entendeu? E aqui eu já tenho um monte de amigo. Então, assim, é fácil de a gente fazer amizade! Então, assim, eu tenho orgulho de morar aqui, o meu filho eu sei que também tem, entendeu? Eles são igual a mim, se alguém falar mal de Terra Vermelha dentro do ônibus, eles briga também, entendeu? Defendem Terra Vermelha, porque todo mundo vê Terra Vermelha como um bairro que só tem crime, não vê as coisas boas! E eu já falei isso na rádio, que deveria, ao invés de estar falando que Terra Vermelha é isso, é aquilo, eles poderiam vir aqui e ver com seus próprios olhos as coisas boas que tem aqui em Terra Vermelha²⁴.

O fragmento deixa claro que os maiores problemas enfrentados pela população de Terra Vermelha não são puramente materiais, de infraestrutura, mas o *estigma negativo* existente sobre a região. Em uma das reuniões junto aos alunos do 2º ano por ocasião da presente pesquisa, uma das alunas, em consonância com os demais alunos da turma, citou uma história muito reveladora acerca do que mencionamos. Segundo consta, é comum que, quando a casa

24. GMS. **Região da Grande Terra Vermelha: histórias e memórias**. 2012. Entrevista concedida a Ueber José de Oliveira e à turma de 2º anos do Ensino Médio de uma escola filantrópica de Terra Vermelha, Vila Velha, 19 jun. 2012.

de shows existente na região denominada *Território* anuncia um evento, o faça indicando o endereço como sendo Barra do Jucu ou Ponta da Fruta, balneários próximos. Ocorre que, quando houve um homicídio em frente à mesma casa de shows, divulgaram o ocorrido com o endereço de Terra Vermelha. Isto é, no contexto da venda de um produto, de um evento, busca-se desvinculá-lo da RGTV, porém essa mesma preocupação não ocorre diante de um fato negativo, tal como um crime.

Portanto, além dos investimentos que ainda se fazem necessários, é fundamental que as autoridades atentem para essa dimensão, ou seja, a de desenvolver ações de políticas públicas que promovam mudanças no modo como Terra Vermelha é vista, uma vez que, para transformar uma dada realidade, é fundamental, em primeiro lugar, conhecê-la, e sem pensamentos preconcebidos, ou a partir de visões enviesadas.

Considerações finais

O presente trabalho, pela sua natureza exploratória, não teve a pretensão de esgotar o assunto proposto, pois este implica uma leitura densa, intrigante e muito rica, especialmente quando observamos a grande quantidade de fontes existentes, especialmente orais, que ainda não foram exploradas, e a simultânea dificuldade em colhê-las. Assim, o que se fará, neste tópico final, é aquilo que se poderia denominar de considerações acerca do *passo inicial de um longo trabalho*, que é o de contribuir para a escrita da história da Região da Grande Terra Vermelha, Vila Velha - ES, com o foco em depoimentos orais, bem como em outras documentações.

No primeiro tópico, tentamos demonstrar a ocupação da região. Observou-se que a ocupação foi motivada pelo grande êxodo rural decorrente da crise do café verificada a partir de meados da década de 1960, processo ocorrido de forma simultânea à implementação dos *Grandes Projetos de Impacto*, programa de industrialização levado a cabo pelos Governos estaduais no contexto do Regime Militar.

Em seguida, na segunda parte, as preocupações estiveram voltadas para a análise das movimentações por parte dos moradores no sentido de buscarem mudanças qualitativas para a região. Foi possível aferir dificuldades diversas encontradas pelos primeiros moradores para edificar a sua comunidade. Foi

possível ainda perceber, nos depoimentos, o elemento essencial que movia a comunidade: *a solidariedade*. Com ela, foi possível construir certos princípios de consenso para que a comunidade como um todo pudesse ser beneficiada.

A pesquisa também nos permitiu observar que, apesar das diversas melhorias verificadas na região, ainda há muito em que se avançar. São necessários investimentos em educação, saúde, saneamento, regularização fundiária, enfim, políticas públicas dos mais variados tipos e modalidades. É notável o orgulho e a satisfação por parte dos moradores da região em nela viver. Mas, uma comunidade composta, em sua imensa maioria, por gente sofrida e trabalhadora, necessita e merece muito mais do que tem sido ofertado pelos poderes constituídos.

Essas e outras questões acerca dos processos que envolvem a história da ocupação e desenvolvimento da Região da Grande Terra Vermelha carecem, portanto, de estudos mais aprofundados. Diante dessas constatações, muitas questões permaneceram em aberto nesta pesquisa e serão alvos de pesquisas futuras.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BARROS, José D'Assunção. **Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 219-229.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **A UDN e o Udenismo: ambigüidades do liberalismo brasileiro (1945-1965)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. **As relações entre gênero e meio-ambiente no processo de ocupação do espaço: Terra Vermelha - Vila Velha/ES**. Vitória, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CP, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1996.
- CORRÊA, Humberto P. História Oral: considerações sobre suas razões e objetivos. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re) introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diagnóstico dos equipamentos públicos: aglomerado de Terra Vermelha**. Vitória, julho de 2011. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/1032-diagnostico-dos-equipamentos-publicos-aglomerado-de-terra-vermelha>. Acesso em: 01 jun. 2020.

- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- FICO, Carlos. **O Grande Irmão**: da operação Brother San aos anos de chumbo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- MARZULO, Eber Pires. **Espaço dos pobres**: identidade social e territorialidade na modernidade tardia. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - IPPUR/CCJE/UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
- MATTOS, Rossana. Desenvolvimento econômico, segregação e violência urbana: um estudo na Região Metropolitana da Grande Vitória. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**: mudanças, permanências e desafios sociológicos, 2011, Curitiba, p. 1-23.
- MATTOS, Rossana; ROSA, T. S. Reestruturação econômica e segregação sócio espacial: uma análise da Região da Grande Terra Vermelha. In: **Anais do I Seminário Nacional do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**. UFES. Vitória, 2011, p. 1-21.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. História Oral: um lócus disciplinar federativo. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re) introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.
- ROCHA, Haroldo C.; MORANDI, Ângela. **Cafecultura e Grande Indústria**: a transição no Espírito Santo 1955/1985. Vitória: FCAA, 1991.
- RIBEIRO, Pedro José Floriano. **Dos sindicatos ao governo: a organização nacional do PT de 1980 a 2005**. 2008. 306 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2008.
- SANTOS, Sarah Maria Monteiro. **Transformações do Uso do Solo Urbano: o caso do município de Vila Velha-ES**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – UFRJ/CCJE/IPPUR, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1982.
- SARAVÍ, Gonzalo. Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. **Revista de la Cepal**, n. 83, 2004.
- SILVA, Adriana Ilha da. **A segregação sócio-espacial em Vitória/ES a partir do exame das condições gerais de produção capitalista e dos equipamentos e serviços públicos**. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
- SILVA, Marcos A. da. (Org.). **República em Migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzarro. **Industrialização e empobrecimento urbano**: o caso da Grande Vitória (1950-1980). Vitória: Edufes, 2001.
- VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ZANOTELLI, L. C. Fragmentações sócio espaciais e criminalidade violenta: o caso de Terra Vermelha - Aglomeração de Vitória-ES. In: **Encontro Estadual de Geógrafos do Espírito Santo**. Vitória: AGB, 2004.

Índice remissivo

A

Alunos 11, 12, 13, 16, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 67, 72, 73, 80, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 98, 106, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 147

Aprendizagem 9, 11, 12, 13, 17, 18, 23, 45, 46, 52, 53, 60, 61, 70, 72, 80, 81, 82, 88, 89, 90, 91, 94, 99, 107, 108, 111, 113, 114, 117, 118, 123, 125, 126, 128

C

Cidadania 18, 25, 28, 32, 33, 34, 36, 41, 108

Compensação sociopsicológica 82, 95

Conceitos 19, 20, 25, 64, 72, 75, 84, 85, 99, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 110

Conhecimento 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 38, 42, 43, 53, 60, 66, 67, 68, 69, 71, 76, 85, 86, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 115, 118, 119, 123, 125, 129, 142

Consciência 25, 36, 41, 42, 72, 108, 115

Crianças 13, 80, 81, 82, 84, 88, 89, 91, 103, 114, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 140, 141, 144

D

Desenvolvimento 8, 14, 17, 19, 42, 47, 70, 80, 81, 82, 83, 84, 90, 91, 92,

94, 95, 96, 98, 105, 108, 109,
115, 117, 118, 124, 128, 129,
130, 132, 149

Desigualdade 34, 66

Discurso 42, 66, 102, 104

Diversidade 9, 12, 43, 44, 45, 46, 53,
65, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
90, 100, 116

Docência 13, 87, 88, 99

E

Educando 44, 54, 60, 106, 122

Enunciados 13, 52, 53, 60, 86, 87, 88,
89, 94

Escola filantrópica 127

Espaço escolar 64, 67, 118, 119, 124

Estudantes 8, 9, 14, 21, 28, 45, 52, 65,
70, 71, 72, 105, 108, 127, 128

Êxodo rural 148

F

Formação social 80, 85, 96

G

Grupo de Nova Londres 43, 44

H

História da África 65, 68

I

Ideologia 43

Igualdade racial 69, 72, 76

Iniciação científica 128

Institucionalização 18

Interações 61, 83, 88, 94

J

Jovens 20, 89, 103, 145

L

Lideranças comunitárias 143

Língua materna 45

Literatura 67, 74, 125, 129

M

Mediação 8, 11, 95

Memórias 14, 24, 128, 130, 132, 133,
136, 137, 138, 139, 141, 142,
144, 145, 146, 147

Metodologias 81

Mística 27

Movimento dos Trabalhadores 27

Multidisciplinar 14

Multiletramentos 43, 44, 46, 47, 52, 55

O

Organização do espaço geográfico
143

P

Possibilidades 9, 10, 12, 13, 17, 38, 42,
60, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
93, 94, 123, 125, 132

Povoamento 139

Prática docente 68, 88, 89

Práticas pedagógicas 13, 61, 72, 76,
77, 88, 95

Preconceito 21, 67, 75, 92

Professores 9, 12, 13, 16, 19, 20, 25,
27, 28, 31, 33, 44, 45, 47, 64, 65,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
78, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 100,
104, 107, 108, 109, 111, 113,
115, 116, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125

Programa de Pós-Graduação em en-
sino na Educação Básica 15

R

Regime Militar 148

Relações humanas 9, 76, 84

Relações sociais 13, 42, 86, 87, 91, 94,
116

S

Sala de aula 13, 14, 20, 21, 25, 29, 32,
58, 67, 93, 99, 105, 106, 108,
109

Significado 12, 22, 38, 43, 44, 45, 46,
52, 60, 82, 88, 99, 100, 106, 108,
124

Simbolismo 99

Subjetividade 46, 72, 86

T

Tecnologias da comunicação 45

Tema gerador 129

Trabalho 11, 12, 13, 16, 17, 19, 23, 24,
25, 26, 32, 36, 38, 45, 49, 64, 65,
69, 70, 72, 74, 85, 86, 88, 89, 90,
91, 93, 109, 113, 114, 117, 120,
124, 125, 127, 131, 132, 133,
142, 144, 146, 148

Trabalho colaborativo 70

Trabalho docente 69, 72

Transformação social 46

V

Visão etnocêntrica 66

Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro e Calibri e foi impressa em papel Pólen Soft® 80 grs./m², no inverno de 2020.

A presente obra, em sua totalidade, nos conduz ao prazer de pensarmos em diversas possibilidades de ensino para além das práticas burocráticas e padronizadas cotidianamente reproduzidas nos espaços escolares. Em tempos brutais permeados por retrocessos e inúmeras formas de ataque aos Direitos Humanos, em meio a discursos obscurantistas veiculados nas conversas cotidianas e nos meios de comunicação, este livro abre portas e janelas que nos mostram a força transformadora que resiste e insiste em continuar viva nos espaços escolares: a educação – que se faz nas relações e no acesso ao conhecimento, mediada pela linguagem e pela cultura.

Gisele Pessin

Doutora em Cognição e Linguagem (UENF)

Psicóloga escolar



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia