



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PRISCILIANA COSTA VENTURA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA LEITURA DA CULTURA ESCOLAR:  
SUJEITOS, VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E FORMAS DE COMPREENSÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA.**

**SÃO MATEUS, 2020.**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA LEITURA DA CULTURA ESCOLAR:  
SUJEITOS, VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E FORMAS DE COMPREENSÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área do Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Alayde Alcântara Salim

SÃO MATEUS, 2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

V468e Ventura, Prisciliana Costa, 1982-  
O ensino de história na leitura da cultura escolar: sujeitos,  
vivências, práticas e formas de compreensão da escola pública  
/ Prisciliana Costa Ventura. - 2020.  
158 f. : il.

Orientadora: Maria Alayde Alcântara Salim.  
Tese (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. História. 2. Ensino. 3. Aluno. 4. Cultura. 5. Escolar. I.  
Alcântara Salim, Maria Alayde. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III.  
Título.

CDU: 37

---

# **O ENSINO DE HISTÓRIA NA LEITURA DA CULTURA ESCOLAR: SUJEITOS, VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E FORMAS DE COMPREENSÃO DA ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área do Ensino de História.

Aprovada em 14 de maio de 2020.

## **COMISSÃO AVALIADORA**

**Profa. Dra. Maria Alayde Alcantara Salim**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientadora**

**Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Prof. Dr. Jorge Luis Verly Barbosa**  
**Secretaria de Estado da Educação – ES**

**Prof. Dra. Sandra Kretli da Silva**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROTOCOLO DE ASSINATURA**

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por

MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM - SIAPE 2571155

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educ. Básica - PPGEBRN/CEUNES Em 10/06/2020 às 12:56

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/29869?tipoArquivo=0>

## AGRADECIMENTOS

### PARTE I

Aos meus,

Chamava-se Danilo e era estudante do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Negro, magro, alto, usava pulseiras e um cordão coloridos. Não tinha o sorriso mais bonito que já vi, mas parecia, quando sorria, conseguir encaixar as laterais da boca em sua nuca.

Era minha primeira vez no interior de uma sala de aula como professora. O contrato havia sido assinado poucas horas antes e o diretor ordenou que entrasse ainda naquele dia. Senti-me uma espécie de minúscula caça, uma presa jogada em meio às feras, tremia, eu tremia muito. A turma estudava “A Era Vargas”, e sobre isso, só me lembrava de um filme visto há pouco tempo, chamado *Olga*, utilizei-o a meu favor. Andava pela classe, gesticulava, conversava com eles sobre a tristeza, a luta e resistência presentes na obra e sentia haver o interesse, de considerável parte da turma, para com aquilo que eu tinha a oferecer naquele momento.

Ao final da aula, Ele, o menino de pulseiras coloridas e sorriso aberto, saiu do fundo da sala onde ocupava uma carteira, veio até minha mesa, e de pé, colocou seu pulso sobre o móvel, observando-me de cima. Pude perceber o quanto o moleque era grande. Conversamos durante um curto e prazeroso espaço de tempo e, no meio do diálogo, o garoto fez a provocação que, presente na introdução desse trabalho acadêmico, foi capaz de desencadear toda minha escrita.

Danilo morreu pouco tempo depois do nosso encontro. “Gripe suína”, disseram. E eu, passada mais uma década do fato narrado, não poderia deixar de ser imensamente grata às memórias e experiências que ele e tantos outros alunos propiciaram para a constituição desse trabalho, que carrega consigo, um pouco de cada desses moleques.

## PARTE II

As construções e os infinitos aprendizados a que estou permeável todos os dias são resultado de minha formação para a docência. Considero que tal formação, em constante mutação, ocorra dentro e fora de Centros Acadêmicos. Algumas pessoas participam diretamente disso.

Meus pais e minhas tias, disseram-me, muito cedo, sobre a necessidade do estudo como única forma em “ ser alguém na vida”, não sei o sentido disso para eles, mas posso afirmar que ao estar em salas de aula, realmente me sinto alguém na vida. Se, por vários momentos, eu desisti de desistir, devo à insistência do Sr. Sebastião, Dona Margarida, Tia Lu e Tia Dudu, quem inclusive, proporcionou meu primeiro encontro, ainda na infância, com a subversão de Paulo Freire.

Meus irmãos, Pom e Rafa, todos os dias, mesmo de longe, me encorajam a ser quem sou e não abrir mão disso. É com a mão deles que conto sempre que venho ao chão.

À Di, a menina que diante de dificuldades em acesso a livros na infância, tornou-se uma leitora voraz, e uma de minhas grandes amigas. Sua história ainda hoje é contada e recontada em minhas aulas.

A cada um daqueles, que vibraram e torceram por mim nessa etapa: Lílian, Sabrina, Maria, Ana, Cristina, Arlete, Penhusca, Lulu e Andy, Janine, Net, todas as energias positivas foram bem vindas.

Devo ser grata aos meus mestres na graduação, Maria Cristina Robert Boechat e Miguel Aparecido Teodoro, que são minha inspiração na docência.

Não poderia deixar de ser grata a Jurez Gomes Sofiste, responsável por mostrar-me o caminho da investigação dialógica no trato com a disciplina de História.

Agradeço aos membros da banca avaliadora, Sandra, Rita e Jorge, que dedicaram seu tempo a ler, questionar e acrescentar valiosas observações ao que me propus defender.

Também sou grata ao pessoal da secretaria do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), o comprometimento e profissionalismo de vocês resguardam nossa saúde mental nos momentos em que tudo parece novo e louco.

Ao pessoal da limpeza que, em meio ao silêncio barulhento dos corredores dos prédios da Universidade, dão o melhor de si para que o ambiente nos seja acolhedor. Não me esqueço de vocês.

À Maria Alayde Alcântara Salim, minha orientadora, com quem compartilho as melhores (e as mais tensas) histórias dos últimos anos. Tenho a certeza de estar no lugar certo com a pessoa certa. Obrigada pelos inúmeros puxões de orelha, parecia que não, mas eu estava atenta às suas falas.

A cada um de vocês que me ajudam na construção e reconstrução de minha história, um forte abraço.

## **VOZ**

Límpida,

anasalada,

tonitruante,

tranquila,

aguda,

grave,

mutuante,

firme:

canal, enfim, a desaguar todas as coisas.

Jorge Verly (2017)

## RESUMO

A pesquisa aborda a prática do ensino de história no contexto de uma Escola Pública do estado do Espírito Santo, em consonância com a vivência de jovens alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio, intencionando compreender a Cultura Escolar ali presente. Apresenta como principal objetivo realizar a leitura acerca dos aspectos que marcam o Ensino Médio de uma escola pública no estado do Espírito Santo, a partir das experiências com a disciplina de História, buscando compreender as diversas formas de percepção dos jovens em relação à instituição em consonância com a comunidade em que se encontra inserida. Tem como objetivos secundários, analisar como a diversificação das práticas do ensino de história podem promover a compreensão das especificidades sociais relacionadas ao espaço em que os alunos se encontram inseridos; e mapear diferentes formas de percepção e expectativas dos alunos em relação ao espaço escolar tendo como referência as especificidades locais. Como pensar a escola de dentro para fora, interligada aos seus agentes, no interior da comunidade em que se insere, próxima ao papel do professor, ao que trazem documentos e outorgas impostas pelo sistema educacional, aos números expressos em pesquisas, mas principalmente, como a escola era sentida e modificada pelos os seus alunos? A escrita foi tecida, em seu quadro teórico, por autores como: Bloch (2001), Benjamin (1996) , Burke (2008); Escolano (2017); Masschelein e Simons (2017), Larrosa (2017) e Freire (1996) como possibilidade ao diálogo com o que diz o jovem aluno no interior do espaço escolar. A metodologia qualitativa, de cunho participante, traz como instrumentos da pesquisa etnográfica: diários de campo; a construção de documentos produzidos pelo alunado, grupo de discussão e um projeto de pesquisa, realizado no interior da comunidade com alunos do Ensino Médio de escola pública em que se deu o estudo. A conclusão a que se chegou, através dos diálogos com as memórias compartilhadas pelos residentes locais e os estudantes, é a possibilidade de um ensino focado em uma história mais humanizadora.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Ensino de História. Aluno-sujeito.

## ABSTRACT

This research is about the practice of History's teaching in the context of a Public School on the State of Espírito Santo, in consonance with the experience of young students on the first, second and third years of High School, with the intention of comprehend the Scholar Culture presenting there. It presents as main purpose to perform the lection about the aspects that mark High School of a public school on the State of Espírito Santo, from the experiences with the discipline of History, searching to understand the varied forms of youngs' perception related to the institution in consonance with the community they are in. It has as secondary objectives, to analyse how the diversification of the practices on History teaching can promote the comprehension of the social specificities related to the space the students are in; and map diferent ways of students' perception and expectations related to the scholar space having the local specificities as references. How to think the school from the inside out, interconnected to its agentes, in the community it is in, next to teacher's role, that respect the documents and grants imposed by the educational system, the numbers expressed in researches, but mainly, how was the school felt and modified by its students? The writing was made, in its theoretical aspects, by authors like: Bloch (2001), Benjamin (1996) , Burke (2008); Escolano (2017); Masschelein e Simons (2017), Larrosa (2017) e Freire (1996) as a possibility to the dialogue with what is said by the young student inside the scholastic space. The qualitative methodology, participant way, brings as ethnographic research instruments: field diaries; documents built by the students, discussions groups and a research project, conducted in the interior of the community with public school students of High School where the study was made. The conclusion accomplished, by the dialogues with memories shared by locals and students, is the possibility of a focused teaching in a more humanizing History.

Keywords: Scholastic Culture. History Teaching. Student-subject.

## LISTA DE SIGLAS

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

JPP – Jornada de Planejamento Pedagógico

CBC – Currículo Básico Comum

CeR – Crítica e Reflexão

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

MEC - USAID – Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development

AIDS - Acquired Immunodeficiency Syndrome

FAFIA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola

ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

PPGEEB – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica

PIC JR. Projeto de Iniciação Científica Júnior

FAPES – Fundação de Assistência à Pesquisa do Espírito Santo

CESAN – Companhia Espírito Santense de Saneamento

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

MST - Movimento Sem Terra

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

COBRAICE – Cia Brasileira de Indústria e Comércio

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Trabalho realizado por aluna durante aula de História	99
Fotografia 2 – Vista da mesa preparada, por militantes do MST, para visita de alunos ao Acampamento Fidel Castro	108
Fotografia 3 – Alunos encenam teatro retratando Eldorado dos Carajás	110
Fotografia 4 – Tabela de trabalho utilizada para cálculo de madeiras	128
Fotografia 5 – Residência no bairro Cobraice	130
Fotografia 6 – Imagem de Chico Dantas	144
Fotografia 7 – Grupo de pesquisadores no interior da Casa do Ticumbi com os mestres do Ticumbi	145
Fotografia 8 – Fachada externa da Casa do Ticumbi	145
Fotografia 9 – Momento que antecede à leitura do livro	149

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses com temática pertinente	65
Quadro 2 – Dissertações com temática pertinente	69

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b>	16
1.1	PROBLEMAS DE PESQUISA E OBJETIVOS	22
1.2	QUADRO TEÓRICO	24
1.2.1	História Cultural e Cultura Escolar	25
1.2.2	Por uma escola democrática – Breve histórico da educação brasileira	35
1.2.3	A escola entre reformadores e restauradores interpretada sob o olhar de nossas experiências como discentes e docentes	51
1.2.4	O <i>tempo livre</i> como possibilidade ao Ensino de História	58
1.2.5	História e vivências na escola: diante da carne humana	61
1.3	REVISÃO DE LITERATURA	64
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b>	77
2.1	O “CORRER JUNTO” E A ESCOLHA PELO MÉTODO ETNOGRÁFICO	78
2.2	O PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E OS TRABALHOS DE CAMPO	89
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	92
3.1	QUE LUGAR É ESSE?	92
3.2	O QUE DIZEM NOSSOS ALUNOS EM SUA ESCRITA	97
3.3	PRÁTICAS DE ENSINO: O ATO DE LER O MUNDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	104
3.4	A RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA REVELANDO NOVAS HISTÓRIAS NA CAPITANIA PERDIDA	119
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	147
	<b>REFERÊNCIAS</b>	151

## - 1 PRIMEIRAS PALAVRAS -

*“Se você faz planos de vida para um ano, semeie arroz. Se você faz planos para dez anos, plante árvores. Se você pensa planos para cem anos, eduque o povo.”*

Retirado da escrita de José Carlos Brandão (2007) *A pesquisa participante: um momento da educação popular*, o velho ditado chinês pontifica a relação entre um futuro promissor à forma como se concebe a educação de um povo. O sentido que nos interessa, à compreensão do ato de se educar a alguém, discutido nesta introdução, é a denominada formal, ofertada no interior dos prédios escolares e como esta é sentida por quem é atravessado por ela.

Nestas Primeiras Palavras, será apresentada a ideia inicial proposta à escrita do trabalho, bem como as observações cotidianas no local em que se dera a pesquisa, que acabaram por dar novos rumos àquilo que se idealizou a princípio, acarretando uma mudança de direção, no decorrer de todo o processo.

A pesquisa, desenvolvida ao longo dos anos de 2018 e 2019, nasceu de encontros, que podem ser previamente escolhidos ou não. O acaso também interessa aqui, e dele foram retiradas valiosas experiências<sup>1</sup>. Buscou-se por meio da leitura de autores de referência fundamental ao debate historiográfico contemporâneo, como Marc Bloch (2001) e Walter Benjamin (1996), a compreensão do trabalho com a disciplina de História, de forma que ela pudesse ser entendida, não como algo findo, mas como uma Ciência em constante mutação, capaz de promover compreensões do presente em suas inúmeras realidades e, para estas, escolheu-se a Escola Pública e suas interpretações por meio da Cultura Escolar.

---

<sup>1</sup> Para um melhor diálogo as experiências desta pesquisa encontram-se descritas em duas falas (pessoas do verbo), distintas. Nos primeiros capítulos, e nas considerações que a finalizam, permeadas, em diversos momentos, por memórias pessoais e experimentos que teceram a minha formação profissional, utilizo a primeira pessoa. A análise dos dados, entretanto, foi realizada em terceira pessoa. Estética e academicamente não é o mais aconselhável, porém, entendo ser o mais próximo que consigo chegar à elevação das vozes que constituíram a escrita e que, sem elas, não seria possível a realização da forma como idealizei.

Dessas infinitas realidades, elencou-se uma a ser analisada: a Escola Pública<sup>2</sup> Estadual, mais exatamente ao norte do estado do Espírito Santo. Para tanto, a leitura da Cultura Escolar promovida por autores como Antônio Augustin Escolano (2017), Dominique Julia (2001), Jorge Larrosa (2017), Jean Masschelein e Maarten Simons (2017), fora de suma importância, uma vez que ajudou a compreender o espaço escolar, repleto de vidas e vozes, nem sempre ouvidas.

Ao falar de encontros, estipulados ou não, esclareço terem sido, eles, os “divisores de água” na trajetória da pesquisa. Por meio destes, com a leitura, com a escola, com a comunidade em que está inserida, ousei uma proposta diferente da que havia se constituído no início do percurso do Mestrado. No início do curso, procurei entender a relação entre a educação pública estadual e o universo do ensino superior, partindo de experiências (e frustrações) pessoais, relatos de profissionais da educação e artigos referentes ao número de jovens ingressos das camadas mais pobres nos cursos superiores. Achei válido relatar esse princípio de caminhada.

Das frustrações, em uma das inúmeras vezes em que um aluno levantou um questionamento de difícil resolução, é fácil recordar. Ao assumir um contrato provisório para a docência no Ensino Público de uma escola distrital no município de Santa Margarida – Minas Gerais, onde ocorriam aulas no período noturno, logo no primeiro contato, conversava com uma turma de terceiro ano a respeito da Era Vargas (1930-1945). Após a aula, num desses diálogos informais que acabam acontecendo com os poucos alunos restantes na sala, a fim de conhecer a professora nova, um deles, em específico, reteve a atenção do pequeno grupo ali presente. Isso porque durante os cinquenta minutos demarcados pela sineta da escola, o rapaz demonstrou uma participação diferenciada em sala: perguntando, emitindo opiniões, debatendo de forma madura para alguém que não devia ultrapassar seus dezessete anos. Por curiosidade, perguntado em meio ao bate papo, pós-aula, o que ele pretendia fazer quando saísse do ensino médio, sua resposta foi imediata: *“e a gente aqui pode escolher, tia<sup>3</sup>?! Ou é roça ou é caixa de supermercado!”*. Tal episódio, ainda hoje, inquieta minha memória e permeia a prática em sala de aula, vindo

---

<sup>2</sup> Termos como “escola pública” ou “aluno(a) da escola pública” serão, intencionalmente, reiterados ao longo do texto. A intenção é de reforço quanto ao local originário a todas as experiências que compõem esta pesquisa.

<sup>3</sup> A expressão é bastante utilizada tanto por jovens do meio urbano quanto do meio rural.

colaborar com o intento da pesquisa que se baseava, em primeiro plano, por realizar mais uma discussão a respeito do que traziam números e teorias engendradas desde os primórdios da educação brasileira: histórico das pedagogias e seus intermináveis debates, taxa de escolaridade, evasão escolar, nível socioeconômico como critério de aprendizado, estrutura física das escolas, investimentos dos estados na educação básica, etc.

Almejava, assim, compreender o espaço escolar e suas problematizações sociais, econômicas, políticas; tendo como parâmetro uma de suas consequências mais visíveis: as barreiras encontradas para o ingresso no ensino superior e a decorrente diminuição das oportunidades de mudança social. Seria possível mesmo tecer uma linha analítica, desde as desigualdades visíveis no município de Abaré-BA<sup>4</sup> ao recente episódio em Suzano-SP<sup>5</sup> ; ou, ainda, acerca da atual proposta do governo federal para o ensino domiciliar<sup>6</sup> e , para tanto, papéis expressos em legislações ou teorizações vigentes não faltariam. Filósofos e tecnocratas dispostos a publicar estudos enviesados em ditames sociais e econômicos também não.

Procurava, a princípio, compreender estes retratos da educação e como isso influenciava diretamente no ingresso do jovem no ensino superior. Como ponto de partida, utilizei a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua<sup>7</sup> realizada, anualmente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo a mesma, no ano de 2017, 46,1% dos brasileiros com idade superior a 25 (vinte e cinco) anos concluíram, pelo menos, a etapa do ensino básico obrigatório e 7,2% da população brasileira, de mesma idade, não possuía nenhum tipo de escolaridade. Ainda, segundo a pesquisa, a região Sudeste concentrava o maior número de pessoas concluintes do ensino obrigatório e a região

---

<sup>4</sup> O contato com o quadro da educação na cidade de Abaré ocorreu através de uma aula intitulada Coronelismo no Brasil na Velha República. Nesta, apresentei aos alunos uma reportagem sobre o pequeno município de Abaré – BA, onde crianças atravessavam o Rio São Francisco em barcos sem o mínimo de segurança porque a lancha destinada pelo Governo Federal ao transporte dos alunos encontrava-se ancorada do então secretário da prefeitura, também conhecido por Coronel Delísio.

<sup>5</sup> No dia 13 de março do ano de 2019, dois ex- alunos da Escola Estadual Raul Brasil, localizada no município de Suzano-SP, adentraram armados ao prédio assassinando oito pessoas, dentre alunos e funcionários.

<sup>6</sup> Recentemente os Ministérios da Família, da Mulher e Direitos Humanos e o Ministério da Educação elaboraram Projeto de Lei que define regras para a implantação do ensino domiciliar no país, proibido por lei até então.

<sup>7</sup> A PNAD é realizada trimestralmente por meio de um módulo sobre as características básicas da educação para pessoas de 05 anos ou mais de idade, e, anualmente, no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de módulo ampliado para todas as pessoas da amostra. Como base tomou-se o ano de 2017.

Nordeste o menor percentual.

Em relação ao ensino superior, dizia:

As pessoas de 18 a 24 de idade, quando prosseguem seu histórico escolar sem atrasos, normalmente já poderiam estar frequentando pelo menos o ensino superior de graduação. Nota-se que o patamar da taxa de escolarização para esse grupo etário, independentemente do curso frequentado, se mostrou bem abaixo daqueles para os grupos entre 4 e 17 anos, que contemplam a idade ideal para cursar a educação básica obrigatória garantida por lei. Além disso, houve uma redução da participação das pessoas de 18 a 24 anos na escola de 2016 para 2017, cuja taxa foi 31,7% (BRASIL,2017, p.7).

A fala do jovem estudante da escola pública distrital no interior de Minas Gerais, ainda que sem acesso aos dados acima, estava correta. Segundo as estimativas, as chances que ele teria de ingressar no universo acadêmico e fazer uso das possibilidades de melhoria no condicionamento econômico, que o mesmo oferece, eram baixas. Ainda que contasse com um objeto de pesquisa na cabeça, um norte para iniciar o trabalho e fontes seguras para referenciá-lo, a ansiedade ainda se fazia presente pois faltava algo e talvez este não estivesse expresso em números.

Longas tardes de discussão se fizeram necessárias na sala de orientação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES. Havia um princípio para o desenvolvimento do trabalho com a pesquisa, porém, verdades quantitativas expressas em dados estatísticos se faziam inquietantes e pouco atraentes. Este inconformismo ilustrado por inúmeras discussões, no princípio do processo de pesquisa, acabou por levar à percepção - numa movimentação que envolveu reconhecer determinismo, arrogância e ingenuidade de minha parte - não ser cabível projetar, como único caminho ao jovem saído do ensino médio, o ensino superior.

Esta mudança nas percepções começou com o ingresso na escola onde faria a pesquisa. Tratava-se de um movimento de aproximação com a unidade de ensino um exercício de escuta mais sensível realizado em seu interior. Tal exercício ficou marcado pelas falas dos estudantes, dentre as quais destaco: *“estudar pra quê Eu gosto mesmo é de ir pra oficina depois que saio daqui”*<sup>8</sup>. A afirmação reflete a postura de um aluno levado à coordenação

---

<sup>8</sup> Relato constante em Diário de Campo referente ao mês de março de 2018. Reflete a frase dita por um aluno

após ter desacatado um professor. Pode ilustrar o deslocamento do foco no processo de investigação, quando, a partir da inquietude causada por aquele diálogo, passei a enveredar por um plano mais amplo, menos pontual e, a meu ver, mais consistente. Um processo capaz de não se restringir somente ao que dizem números e gráficos, mas facilitador de uma aproximação com sujeitos presentes no ambiente escolar e, conseqüentemente, do entendimento de como estes eram atravessados por ela. Passei a imaginar de quantas maneiras possíveis seria capaz de ler a forma como o jovem compreende a escola em consonância à sua vivência fora dela.

Surgiram, então, questões a serem abordadas já num novo panorama de pesquisa: quem seriam aquelas pessoas que, ao participarem da educação deste país de dimensões continentais, eram transcritas como números expressos em análises institucionais, tratadas como evadidas, transferidas, concluintes, não concluintes, desistentes? De quantas maneiras essas pessoas – os alunos - enxergavam a escola, como a vivenciavam o que aprendiam e o que ensinavam aos seus professores naquele espaço da educação formal? Enfim, quais sentidos existiriam neste espaço para os indivíduos que dele participavam?

Para o desvendamento de tantos questionamentos que permearam o processo de escolha do tema investigado, o diálogo com a disciplina de História encontrou-se centralizado na teia da pesquisa que começou a ser redesenhada. O fato de ser a Escola, estudada, medida, julgada, definida por *não-alunos*, ou seja, normalmente por observações externas a ela, foi o ponto de partida.

Abdicando de pretensões típicas de docentes, principalmente daqueles que compreendem a educação superior como única possibilidade ao aluno egresso do ensino médio, passei a ter um olhar mais cauteloso a respeito do que pensam e dizem os discentes compreendendo-os como o maior público da Instituição Escolar, logo, como aqueles que, permitiriam, a partir da análise das particularidades de suas ações e falas, auxiliar no entendimento de indagações educacionais mais abrangentes.

Não tive a intenção de tecer um estudo minucioso a respeito de cada um dos indivíduos

---

levado à coordenação da escola pesquisada.

componentes das análises elencadas e muito menos da Escola participante da pesquisa. Seria presunçoso alçar um voo tão alto e imaginar que durante um processo investigatório, cuja duração temporal é de dois anos, tal ato se fizesse possível. Pretendi, dentro das limitações da escrita acadêmica, compreender como o aluno se colocava no universo escolar a partir de uma investigação realizada com a disciplina de História, o que pensava a respeito da Instituição de Ensino a que pertencia e, assim, atravessado pelo processo de pesquisa, deixava de ser percebido como objeto de estudo, passando a sujeito ativo, pessoa que forma a escola viva e dinâmica alcançando, assim, um patamar de *gente que dialoga em espaços educacionais*.

Ouvir e interpretar essa gente que dialoga na escola só foi possível por realizar o movimento de deslocamento do papel de pesquisador passivo - isolado da pesquisa que realiza - para o de participante. Abdiqueei da ideia de uma escola como instrumento que dedica tempo demais ao mercado de trabalho ou às exigências do ensino superior (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017); e passei a enxergá-la como organismo vivo, onde, no presente, no agora, poderia investigar qual papel a escola de ensino público assumiria para seu aluno.

Não há maneira de negar a temporalidade da escola e suas infindáveis questões, não se pode anular seu passado, ao contrário, compreende-se que ela, a instituição, deva renovar-se já, como preconizam seus entusiastas (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017). Uma renovação não encontrada em teorizações e números, mas em pessoas que vivenciam esses espaços escolares e que, portanto, são capazes de modificá-los. Esta pesquisa realizou observações entre passado e presente escolar em diversos momentos, seja por meio de uma análise da escola desde os primórdios da educação no Brasil, seja por meio da memória docente que também já foi discente em uma escola pública ou, ainda, a partir de sujeitos que, apesar de pertencentes à escola desde seus primórdios, comumente não eram ouvidos. Dessa relação necessária entre passado e presente, Bloch (2001) relembra ser a ignorância do passado não apenas prejudicial à compreensão do presente, mas que comprometeria no presente, a própria ação.

Esta ação no presente foi a que me dispus a realizar na Escola Pública. Um processo meticuloso de pesquisa realizado ao longo de dois anos, atravessado por incontáveis subjetividades que, ao mesmo tempo, me encantava, e também frustrava, justamente por sua grandeza e o pouco tempo disponível à realização. Na obra, *Brasil: uma Biografia*,

Schwarcz e Starling (2018) permitem uma analogia:

A história do Brasil, por suposto, não cabe num único livro. Até porque não há nação cuja história possa ser contada de forma linear, progressiva, ou mesmo de uma só maneira. Assim, aqui não se pretende contar uma história do Brasil, mas fazer do Brasil uma história. Ao contar uma história, tanto o historiador quanto o leitor aprendem a “treinar a imaginação para sair em visita”, como diria Hannah Arendt (SCHWARCZ & STARLING, p.19, 2018).

Assim, nas próximas páginas, ciente de que o todo escolar não seria alcançado, por razões de ordem prática e acadêmica, passei a treinar a *imaginação para sair em visita* compreendendo o tema de pesquisa, a partir do grupo estudado, no interior das possibilidades da observação e reflexão da Cultura Escolar, como uma das infindáveis maneiras de se interpretar algumas das milhares de questões que perpassam a educação pública estadual do Espírito Santo, fazendo disso, também, uma história.

A seguir apresento os objetivos propostos para a realização daquilo que me propus a pesquisar.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Conhece todos eles. As estatísticas e os artigos de jornal. Os imigrantes que ficaram para trás antes mesmo de porem os pés em uma escola. Os filhos de pais solteiros – isso ainda é um risco. O diploma da mãe. Cuidado! O status socioeconômico; o anacrônico SES fala por si hoje. Ele sabe que essas são correlações, e não relações causais. São chances e médias. Também sabe que os jornais são rápidos em culpar e dar nomes. Conhece os números. Mas não reconhece seus alunos neles (MASSCHELEIN; SIMONS, p.66).

Conhecê-los!

Durante manhãs e tardes, inúmeros adolescentes e jovens caminham pelos pátios da escola. Nesse perambular de idas e vindas, quem são eles e quais são seus anseios? Esses questionamentos levaram ao problema de pesquisa que direcionou toda a proposta de nosso estudo.

Como pensar a escola de dentro para fora, interligada aos seus agentes, no interior da

comunidade em que se insere, próxima ao papel do professor, ao que trazem documentos e outorgas impostas pelo sistema educacional, aos números expressos em pesquisas, mas principalmente, como era sentida e modificada pelos seus alunos?

Para alcançar tal propósito, foram propostos os seguintes objetivos:

Geral:

✓ Realizar uma leitura acerca dos aspectos que marcam o Ensino Médio de uma escola pública do município de Conceição da Barra, estado do Espírito Santo, a partir das experiências com a disciplina de História, buscando compreender as diversas formas de percepção dos jovens, em relação à instituição, em consonância com a comunidade em que está inserida.

Específicos:

✓ Analisar como a diversificação das práticas do ensino de história podem promover a compreensão das especificidades sociais relacionadas ao espaço escolar.

✓ Mapear diferentes formas de percepção e expectativas dos alunos em relação ao espaço escolar tendo como referência as especificidades locais.

✓ Realizar um resgate etnográfico da comunidade em que está inserida a escola pesquisada, bem como uma leitura histórica acerca da mesma.

Em relação ao Objetivo Geral estipulado, recorri ao documentário *Nunca me Sonharam* (2017) como base para a redação. Uma obra que conta com o protagonismo de alunos da educação básica da rede pública de ensino de alguns estados brasileiros, inclusive do Espírito Santo, e tem como foco os sonhos e realidades delineados, sobretudo, a partir da visão e depoimentos dos estudantes. O encontro com o documentário foi um dos principais pontos para a escolha do novo objeto de análise já que, até então, em meu entendimento docente, era a escola detentora de um único propósito:

A escola está reduzida a um ambiente de aprendizagem e a ser provedora de caminhos de aprendizagem, entre muitos outros, e, portanto, deve demonstrar o seu valor em relação a esses outros ambientes e caminhos de aprendizagem. O próximo passo nessa lógica é: a escola é dispensável, até que ela prove o contrário (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017.p.22).

Vista sob uma lógica industrial, a escola é abastecida por uma cadeia de produção em massa, de números e resultados gráficos: número de aprovados, número de reprovados, número de evadidos, números constantes em avaliações institucionais e, assim, infinitamente é encarada com aquele olhar pessimista de quem espera mais dia, menos dia, o colapso do sistema. No decorrer das reflexões tecidas ao longo da ainda incipiente trajetória na educação básica e das leituras apresentadas durante a construção do projeto de pesquisa, passei a ponderar que, se a escola era uma grande indústria maquinada por um sistema opressor, seria possível que, dentro dela, existissem *ludistas*<sup>9</sup> dispostos, à sua maneira, a quebrar toda essa conjuntura. E essa “quebra” nem sempre se fazia física.

Em relação aos objetivos específicos, para o êxito em sua conclusão, optei por observações cotidianas relatadas em Diário de Campo, envolvendo discentes de todas as turmas com as quais trabalhamos; trabalhos extraclasse e a formação de um grupo de discussão, atendendo à exigência de um projeto externo<sup>10</sup>, formado por cinco alunos, além de trabalhos de campo que buscassem compreender a relação destes para com a escola pública e com a comunidade na qual se encontra, trazendo para a pesquisa a percepção dos participantes quanto a estes locais. As anotações da escrita e da fala do alunado, bem como as reuniões com o grupo de discussão foram descritas ao longo de todo o corpo do trabalho.

## 1.2 QUADRO TEÓRICO

Os objetivos propostos na pesquisa somente puderam ser alcançados após debruçar-me sobre leituras que auxiliaram a aproximação com questões a que me dispus investigar. Para efeito, escolhi como sustentação de minha escrita: a Cultura Escolar; o Histórico da

---

<sup>9</sup> Referência ao movimento ludista inglês. Os ludistas quebravam máquinas protestando contra a substituição da mão-de-obra humana pelos maquinários durante a Revolução Industrial.

<sup>10</sup> Ele será melhor explicado adiante, na metodologia.

Educação no Brasil; a discussão com Reformadores e Restauradores da escola a partir de autores como Maschellein e Simons (2017) em diálogo como minha experiência discente e docente; o conceito de *tempo livre* e, por fim, um diálogo com o ensino de história a partir do farejar a carne humana nos infindáveis “agoras” propostos pelo contato com March Bloch (2001) e Walter Benjamin (1996), em conversa com uma educação libertadora preconizada por Paulo Freire (1996), nas aventuras que rondam o aprender.

### **1.2.1 História Cultural e Cultura Escolar**

Para que pudesse compreender esse aluno e suas expressões no contexto da escola, recorri às possibilidades do estudo com a Cultura Escolar, uma das ramificações da História Cultural, que estuda os reflexos da cultura no interior dos ambientes escolares e que ainda ocupa um espaço relativamente novo – datada da década de 80 – nos estudos que tangenciam a educação.

Neste tópico será apresentado o quadro teórico que embasou todo o desenvolvimento da pesquisa, a saber: História Cultural e Cultura Escolar a partir de autores como Peter Burke (2008), Antônio Augustin Escolano (2017) e Dominique Julia (2001). No interior das discussões, busquei em Jean-Claude Forquin (1992) e Chervel (1990) respaldo à interpretação de currículos e das disciplinas que compõem o quadro da educação formal e a compreensão de estratégias adotadas pelos profissionais da educação e pelos alunos no trato com o pedagógico, no interior da escola, por meio de Certeau (1994). Diretamente filiada à perspectiva da História Cultural, a compreensão da Cultura Escolar tem como foco os sentidos, apropriações e significados produzidos pelos sujeitos inseridos no campo de observação: a escola.

Antes de adentrar à discussão a respeito da História Cultural, é importante que se trace um breve histórico sobre o processo que passou a entender “Cultura” como campo propício às investigações científicas.

Durante anos, os estudos voltados à investigação das culturas foram negligenciados,

tratados em segundo ou terceiro plano, quando não referenciavam à cultura erudita. Burke (2005, p.15) subdivide a História Cultural em quatro fases distintas: 'clássica'; a fase da 'história social da arte' que começou na década de 1930; a descoberta da história da cultura popular, na década de 1960; e a 'nova história cultural'. A primeira fase, denominada "clássica" demarca o período entre 1800 e 1950, em que o historiador se lançava sobre as artes, a literatura, e filosofia afim de representar a Cultura, a partir do erudito ou do modo de vida das camadas mais abastadas. Há, em 1930, a história social da arte, que traz como obra relevante *O processo civilizador*, de Norbert Elias em que, segundo Salim (2009, p.41) "o autor analisa a gênese do Estado Moderno e a consolidação do poder da burguesia, tendo como foco o comportamento e os costumes cotidianos", e, em 1960, há, então, o nascimento de uma História Cultural que se aproxima das camadas populares, diz Salim (2009):

Na década de 1960, a aproximação promovida pelos historiadores ingleses Hobsbawn – História social do jazz – e Thompson – A formação da classe operária inglesa – entre as análises marxistas e o universo da cultura popular, marcou o terceiro momento da História Cultural. Por fim, a partir da década de 1970, com a aproximação entre historiadores e antropólogos, começa a se configurar uma outra tendência nos estudos culturais, denominada Nova História Cultural. Essa tendência conquistou um grande espaço no meio acadêmico, tornando-se a forma dominante de História Cultural nos últimos anos (SALIM,2009, p.42).

O estudo da cultura somente passou a ser entendido como suscetível de investigação ao longo do século XX quando, ressignificado, concebeu-se por cultura - ou culturas - toda produção humana que se faz no interior de um âmbito maior. Ao me apropriar do conceito elaborado por Geertz (1989):

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 1989, p.4).

Tomando o amplo universo que a cultura atravessa, interpretado por este "amarrado de teias e significados", compreendi que seu estudo não devia ser realizado através de análises que prezassem pela exatidão de algo pronto ou findo. Isto me levou ao ressurgimento da História Cultural, apresentada durante as três últimas décadas do século XX como campo interessado no que é denominado *micro-histórias* e, conforme aponta Chartier

(1988), surgira a partir da necessidade de uma renovação da própria história diante da primazia dos estudos das conjunturas econômicas e demográficas ou estruturas sociais que as demais ciências sociais abalaram nos anos de 1960:

Daí a emergência de novos objectos no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc – o que representava a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros (CHARTIER, 1989, p.14).

Desta necessidade de remodelação, afirma Burke (2005, p.07), cinderela entre as demais disciplinas, desprezada por suas irmãs mais bem-sucedidas, foi redescoberta nos anos de 1970”, e vem como resposta a uma nova ordem que passou a exigir, por consequência, nova postura dos estudos historiográficos. A História Cultural me mostrou sujeitos ativos diante do cotidiano, trazidos, anteriormente, como meros receptores passivos de dadas situações, e que passaram a ser enxergados como construtores das realidades a partir de suas representações. Neste sentido, diz Certeau (1994), em *A invenção do cotidiano – artes de fazer*:

Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando –as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir (CERTEAU, 1994, p.39).

Ele aponta, na lógica da colonização, a representação dos indígenas frente às ordens impostas pelo colonizador. Quando o nativo não tem meios para escapar à dominação, ele subverte a ordem e a readéqua conforme seus próprios anseios e necessidades. O conceito de representação, em Certeau (1994), é de suma importância à compreensão do que pensam e como agem os diversos sujeitos culturais em que se nota:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 1994, p.40).

Trazendo-o para o campo da educação, nega, portanto, serem os indivíduos pertencentes a uma dada realidade meros reprodutores dela, convidando a enxergar, como táticas de

sobrevivência, as representações que a grande massa desenvolve diante das estratégias articuladas pelos sistemas impostos e que são produzidas como atos de resistência pelos sujeitos, em meu caso específico, os da escola. Ao trazer a Cultura Escolar como um dos desdobramentos da História Cultural, tive, portanto, a possibilidade de pensar todo um emaranhado de significados apresentados nos interiores dos prédios escolares, ao mesmo tempo nem sempre passíveis de serem mapeados, dada a complexidade de todos os seus componentes.

Durante quase dois séculos, o ambiente escolar foi visto a partir de análises documentais numa referência ao que, aqui, denomino de escola vista de fora para dentro. Era enxergado sob o crivo de documentos transcritos, de leis educacionais e ideias pedagógicas aplicadas, como parte de uma cultura vigente e não como dotada de próprias competências peculiares aos grupos que a compõem. O estudo acerca da cultura escolar como uma cadeia de rituais interativos, conforme nos traz Escolano (2017), é um campo novo, que começa a ser explorado há, aproximadamente, três décadas.

A análise proposta nesta pesquisa promoveu uma discussão a respeito da cultura escolar produzida no interior dos prédios escolares e, de modo específico, àquela presente na comunidade onde se encontra a escola pública em que atuo, e as várias possibilidades de compreensão que oferece, reafirmando ser estudo, desta, um campo relativamente novo, e que, segundo Vidal (2005, p.23), “vem subsidiando as análises historiográficas e assumindo visibilidade na estruturação de eventos do campo da História da Educação”, porquanto traz consigo toda uma imensa gama de representações, sujeitos, subjetividades, normas, padrões, técnicas e usos, cuja elucidação seria improvável em uma única escrita, dada sua constante renovação.

O historiador Dominique Julia (1995), durante o XV Congresso da Associação Internacional de História da Educação, assim a definiu:

“[...] Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (JULIA, 1995, p.10).

A cultura escolar, como objeto de estudo, resulta da mudança metodológica da abordagem da escola, quando esta passa a não ser vista como passiva e mera reprodutora do conhecimento acadêmico e normas burocráticas produzidas fora dela. O ambiente escolar alcançou, então, o status de universo de estudo.

Apesar de hodierno em sua teorização científica, o movimento concreto de construção e reconstrução de uma cultura escolar própria, segundo nos traz Escolano (2017, p.23), data das primeiras escolas observáveis nas cidades-Estado gregas, onde “para além da especulação e das leis vigentes no governo da *polis*, a cultura da escola se criava nas ações iniciadas no manejo do conjunto de utensílios materiais de um estabelecimento de instrução infantil no mundo clássico”. As ações, a que o autor se refere, compreendem a uma dinâmica própria da escola, para além da legislação de época.

Propor o debate acerca do conceito de Cultura Escolar, ou como sugere Frago (2016), “*culturas escolares*”, não é uma fórmula miraculosa de se obter respostas objetivas para o amplo quadro de questões que compõem a educação brasileira. É um dos meios que se dispõe para se procurar apreender indagações pertinentes aos microrganismos que integram cada um dos prédios escolares. A respeito desta diversidade o autor afirma:

[...] Sirven - nos han servidos a mí y a otros - para explicar, como he dicho, el fracaso relativo de las reformas e innovaciones educativas, una parte - solo una parte - de lo que sucede en la vida cotidiana de los centros docentes y aulas, la génesis y evolución de determinadas disciplinas, saberes y actividades escolares, o sus relaciones con los sistemas educativos en los que anidan. Pero no son conceptos o enfoques explícalo-todo. Entre otras razones, porque no hay conceptos o enfoques que lo expliquen todo. En los últimos años, visto el uso y abuso que se viene haciendo del concepto de cultura escolar - todo es cultura - , soy más cauteloso y reacio a utilizarlo, y cuando lo utilizo lo hago en plural, culturas escolares (FRAGO, 2016, p.21).

Compreendida a proposta e sentida sua abundância, suplanta-se a expectativa de se encontrar na pesquisa a respeito das diferentes Culturas Escolares respostas únicas acerca

de toda multiplicidade de fatores que compõe o universo das Instituições dedicadas ao ensino básico, público, suas singularidades e suas pluralidades. Neste sentido, torna-se necessário esclarecer que a escolha pelo tema permitiu que o presente estudo se apresentasse como parte de algo maior que almejava investigar, distante da ambição em se encerrar a discussão a respeito, o que pensa o sujeito, atravessado pelas inúmeras teias que compõem os multiversos escolares, a respeito da escola a qual pertence.

Ao tomar nota das particularidades da escola pública, tais como: a arquitetura do prédio escolar, disposição de carteiras, relações entre docentes e discentes, normas escolares (uso do boné e da calça *legging*, uniformização), festividades comemoradas no interior da instituição, os livros didáticos e o currículo, sobretudo da disciplina de História, a legislação que norteia todo o corpo escolar e como esta é aplicada pelos gestores e desempenhada pelos demais sujeitos, a utilização de tecnologias como o celular, a reprovação e a evasão, as avaliações que compõem o quadro da educação pública estadual, é possível dialogar com as mesmas e tecer compreensões, a respeito das rupturas e continuidades que atravessam o tempo. Elas se fazem perceptíveis na escola e podem favorecer o entendimento não apenas da realidade do alunado, mas de questões mais abrangentes relativas à educação brasileira.

Ainda Escolano (2001), em *Arquitetura como Programa – Espaço, Escola e Currículo*, apresenta o ambiente escolar como um espaço vivo que reflete discursos e também fala:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. Já faz vários anos que M. Foucault descreveu, com magistral argúcia analítica, como a “arte das distribuições do espaço”, aplicada igualmente a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas do que as clássicas (...) (ESCOLANO, 2001, p.27).

Desde sua estrutura predial aos membros que dela fazem parte, a escola vai redesenhando, ao longo das eras, suas significações simbólicas. Seu nascimento é marcado por regras, estruturas e parâmetros ditados pela ordem vigente e esse conjunto é apropriado e ganha novas significações a partir das vivências de seus sujeitos. A fala da diretora, durante a primeira reunião com professores e pedagogos no ano de 2018, ajuda a compreender tal afirmação, segundo ela: “*se está na Portaria é para cumprir. De nada*

*adianta discutirmos isso aqui!”<sup>11</sup>*

O discurso fez parte do conjunto de informações que recolhi na instituição, no período de dois anos, e referenciava ao cumprimento da Portaria 02-R<sup>12</sup>, exposta durante a primeira Jornada Político Pedagógica da escola, ocorrida no mês de fevereiro de 2018. A escolha da citação partiu do pressuposto do cumprimento, apontado como incontestável, das normas estabelecidas pelo sistema, mas levou-me também à discussão, a partir da observação analítica, das diversas formas que os sujeitos escolares, doravante oriundos de uma cultura construída no âmago desse ambiente, defrontavam determinadas situações.

Para se compreender a complexidade da escola não poderia ficar restrita às determinações legais, mas era preciso estar atenta ao que se produzia naquele espaço, suas formas de apropriação e construção dos sentidos. A escolha e transmissão dos conhecimentos e comportamentos ditados pelos Sistemas de Ensino passaram então a ter nova conotação, na acepção de que estes deixaram de ser apenas introduzidos e executados, alcançando uma análise dentro do contexto em que se inseriam a partir dos sujeitos que os incorporam, produzindo novas interpretações e sentidos.

Assim, a cultura escolar é capaz de alcançar um significado além da condição de mera reprodutora de algo pronto de uma instância superior, como afirmou Bourdieu (2005) em *A economia das trocas simbólicas*, “como monopólio das classes dominantes” e como tal uma duplicação dos interesses desta, para tornar-se, também, construtora de uma micro reorganização que pode ser observada em várias de suas especificidades, dentre elas, o currículo ou, como aponta Forquin (1992), “seleção cultural escolar”:

Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura. Proponho utilizar o termo currículo para designar essas seleções” (FORQUIN,1992, p.31).

Há, para cada uma das disciplinas que integram o quadro da escola, um Currículo Básico

---

<sup>11</sup> Fala da diretora da escola transcrita em Diário de Campo em fevereiro de 2018 durante Jornada de Planejamento Pedagógico.

<sup>12</sup> A referida Portaria estabelece procedimentos visando garantir que todas as aulas previstas no calendário do ano letivo e respectivos conteúdos curriculares sejam cumpridos nas escolas da rede estadual de educação do Espírito Santo

Comum abreviado por CBC<sup>13</sup>. Os CBC's estipulam, via outorga ou não, os conteúdos comuns a serem transmitidos ao alunado no decorrer do ano letivo. Estabelecem o que, prioritariamente, deve ser ensinado em toda a rede escolar, por diversos momentos, sem levar em conta a diversidade que a integra. Contrapondo-se a esses modelos prontos, as culturas escolares acabam, a partir de suas próprias necessidades, acrescentando e remodelando-os segundo suas especificidades. Exemplo disso foi observado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “do Café”, localizada no município de Alegre, local em que também exerci a atividade docente entre os anos de 2015 – 2017. Ao observar características típicas de comportamento homofóbico, tanto por docentes quanto pelos discentes, o grupo de teatro da escola, CeR<sup>14</sup>, concretizou, no dia 17 de maio de 2017,<sup>15</sup> um projeto de combate à homofobia. O mesmo consistiu em mobilização e construção, pelos alunos, de um diálogo com o corpo colegial. Negativamente ou não, o projeto repercutiu na comunidade escolar e fora dela, alertando a respeito da necessidade da discussão dentro dos espaços escolares, uma vez que a proposta chegou a ser divulgada pelo site da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

Quanto a estas readaptações, novamente, Escolano (2017) diz:

Do mesmo modo, observei que os gestores da educação admitiam, em geral, que as reformas postuladas pelos órgãos burocráticos do sistema acabavam sendo traduzidas, nas mãos dos professores que, finalmente, adaptavam aquelas proposições aos seus hábitos e às regras artesanais da tradição de seu ofício. Certamente, podiam ser observadas interações recíprocas entre umas esferas e outras da cultura da educação – a empírica, a acadêmica e a política – mas, no essencial, a cultura resultante se codificava nas práticas observáveis no cotidiano das escolas, aquelas que se manifestavam nas atividades dos alunos e no comportamento dos docentes(ESCOLANO, 2017, p.25).

Compreendi, na afirmação do autor, que o currículo concretizado nas escolas, por diversas vezes, vai além daquele imposto pela autoridade educacional, esteja ela nos órgãos dos entes da federação ou nos centros acadêmicos. O que é ensinado nas escolas distribui-se de forma equânime entre o que Perrenoud (1986 apud FORQUIN 1992, p.32) denominou “currículo formal” e “currículo real”, dada a afirmação ser a cultura escolar, desde sua

---

<sup>13</sup> Currículo Básico Comum é um documento norteador que visa promover o mínimo de unidade organizacional dos conteúdos na rede de ensino .

<sup>14</sup> O CeR (Crítica e Reflexão) foi um grupo de teatro formado por meninas do terceiro ano da escola pública.

<sup>15</sup> O dia 17 de maio é lembrado como Dia Mundial da Luta contra a Homofobia. A data marca a retirada da homossexualidade da classificação internacional de doenças pela Organização Mundial de Saúde, no ano de 1990 do século XX.

constituição, voltada a uma lógica simbólica própria, não completamente livre do esquema – empirismo, academicismo e política – como Escolano (2017) afirma, mas capaz de, em seu interior, promover um sentido específico às suas próprias necessidades.

A respeito da constituição das disciplinas escolares, cujos currículos estão incorporados, Chervel (1992), aponta:

Se se pode atribuir um papel “estruturante” a função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo de sub- produtos culturais da sociedade”(CHERVEL, 1992, p.184).

Ao observar a estrutura, de que trata o autor, elenco, alfabeticamente, na seguinte ordem as disciplinas ministradas ao ensino médio regular da escola pública do estado do Espírito Santo: Artes, Biologia, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, Inglês, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Quando necessário, se faz distribuí-las em grau de destaque sob o olhar do sistema educacional, vê-se uma importância maior atribuída às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal afirmação é passível de ser demonstrada a respeito das avaliações externas do PAEBES<sup>16</sup>, cujo foco principal é a verificação da aprendizagem do alunado nos referidos conteúdos.

Dissertando a respeito da importância dada a estas disciplinas, Forquin (1992) esclarece:

No interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos (como se vê, por exemplo, com o jogo dos “coeficientes” nos exames). Mas estas observações permanecem num nível puramente descritivo e deixam intacta a verdadeira questão, que é a de saber por que são precisamente estes tipos de saberes mais que outros que são num momento dado ensinados nos ramos de excelência ou que não são afetados por coeficientes mais elevados, e por quais razões evoluem (por quais razões e como, por exemplo, a matemática pôde se tornar ao ensino secundário de muitos países a disciplina “dominante”, destronando os saberes literários tradicionais) (FORQUIN,1992, p.45-46).

A cultura imaterial escolar é repleta de significações advindas do passado. Ao se prestigiar algumas disciplinas em detrimento de outras, é possível a percepção de uma proposta ainda positivista presente na elaboração curricular e didática. Entretanto, cabe ressaltar ser,

---

<sup>16</sup> O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo promove a aplicação de avaliações trimestrais e anuais no interior do sistema escola capixaba.

esta, apenas uma das várias maneiras de se verificar o passado intrinsecamente ligado ao presente escolar. O pretérito da construção da educação escolar é demonstrável diante de exemplificações, tais como: a permanência de festividades religiosas no interior dos prédios escolares<sup>17</sup>, a disposição das carteiras em filas, o papel do professor como aquele que tem uma mesa separada diante dos alunos, a uniformização exigida do alunado, o ambiente como local de silêncio. Heloísa Helena Pimenta Rocha e José Gonçalves Gondra (2002, p.502), no artigo intitulado *A escola e a produção de sujeitos higienizados* nos remetem à escolarização brasileira projetada durante o período republicano quanto ao seu propósito como universal, em fins do século XIX e início do XX, ao comedimento e à higienização dos sujeitos. O sonho republicano de educação difundido pelas luzes da instrução nas palavras de Nagle (2001) exprime que:

(...) o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século (NAGLE, 2001, p.134).

Necessário dar relevo ao fato de que o sujeito comedido e, devidamente, organizado traz, consigo, muito de uma disciplinarização militar e, neste sentido, o ambiente escolar perpetua tal caráter, da hierarquia imposta à estrutura predial: ambientes fechados, silenciosos, cores frias e ordens estipuladas. Nascida de um atributo higienista e cívico, a escola foi, ao longo das eras, perpetuando e acentuando tal traço, diz Veiga:

Além dessas ações, na época do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945) foi introduzida uma argumentação eugênica de cunho fortemente nacionalista e centrada sobretudo na ideia do trabalho como princípio regenerador da população. Por meio de recursos como o cinema, o rádio, desfiles cívicos e atividades desportistas, divulgava a imagem de uma raça nacional forte e trabalhadora (VEIGA, 2007, p.265).

A autora reafirma a conotação do ambiente escolar como constructo de um caráter cívico expoente de finais do século XIX e reiterado em momentos aonde a educação brasileira procurou enraizar práticas ufanistas típicas de regimes ditatoriais, como visto no Estado Novo, em 1937, e no regime civil-militar, de 1964-1985. É importante relevar o fato de que na escola em que pesquisei, não se verificou a prática semanal do enfileiramento para a

---

<sup>17</sup> A Escola prestigiou durante o mês de março de 2018 e 2019 as comemorações referentes à Páscoa Cristã, ao mesmo tempo em que não possui em seu calendário letivo festividades voltadas às festas juninas.

entonação do Hino Nacional ou qualquer outra forma de referência a emblemas nacionais<sup>18</sup>. Tal caráter simbólico é carregado de significância, dada à compreensão de uma particularidade que reafirma o remodelamento de normas, preteritamente, construídas.

Ao retomar a parte introdutória deste texto, relembro o sentido do termo “culturas escolares” que demonstra ser o universo da escola, uma discussão *ad infinitum*, carregada de múltiplos conhecimentos que vão além da receptividade silenciosa ou de reprodução mecânica de sistemas pré-estipulados. A Escola Pública é um organismo vivo repleto de (re)significados. Tem a capacidade de mutação através do fazer dos sujeitos que nela estão inseridos e tais transformações ocorridas em seu seio nem sempre são possíveis de serem esquematizadas, ou mesmo compreendidas, com um olhar estritamente científico. Um emaranhado de indivíduos, cada qual advindo de um ambiente distinto, com culturas próprias, que vão se misturando e dessa diversidade tem-se o que o estudo se propõe a denominar por Culturas Escolares.

Em meio ao caminho que optei por percorrer para compreender as relações constituídas no interior do prédio escolar, e como estas eram percebidas no cotidiano de jovens alunos dentro da escola, apresentarei, a seguir, um breve histórico da educação no Brasil, entendendo que essa digressão histórica também possa auxiliar na tradução do quadro educacional que temos hoje.

### **1.2.2 Por uma escola democrática: breve histórico da educação brasileira**

*“Viver sem conhecer o passado é andar no escuro”*

Há uma animação chamada *Uma História de Amor e Fúria* (2011) sacramente apresentada por mim aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, bem no início do primeiro trimestre dos anos letivos. É uma prática que adoto e a faço por dois motivos: o primeiro por se tratar

---

<sup>18</sup> Não são visíveis bandeiras ou referências à “heróis” nacionais em nossa escola de pesquisa.

de um desenho recheado de críticas à dita história oficial, o que chama a atenção deles, e o segundo pela frase que abre este tópico, trazida na obra, que acaba constituindo como objeto de avaliação ao final das apresentações em rodas de conversa. A escolha da citação, acima elencada, traz à tona a necessidade de que, para se interpretar o quadro da educação brasileira, hoje, é de suma importância que se saiba de onde viemos e quais caminhos tracejamos até agora, com vistas para onde queremos ir.

Para a elaboração do histórico, acerca da educação brasileira, contei com a obra emblemática intitulada *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani (1989), que apresenta a proposição de uma pedagogia democrática, “articulada a interesses populares, empenhada no bom funcionamento da escola, preocupada com o que ocorra em seu interior e interessada em métodos de ensino eficazes” (SAVIANI, 1989, p.79). Esta aparecia na década de oitenta numa perspectiva necessária a uma Escola mais crítica e que, portanto, pudesse oferecer a quem dela se utilizasse, meios de promoção à equidade. Para este autor:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1989, p. 79).

Antes de dialogar com a proposta denominada pedagogia histórico-crítica sintetizada acima, é preciso reconhecer o que esta corrente pedagógica questiona e a que superação de “métodos tradicionais e novos” se refere. Com maior exatidão, quais pedagogias antecederam o método histórico-crítico, cujo maior artífice no Brasil é Dermeval Saviani. A lógica para a tessitura não pretende pormenorizar os métodos articulados às pedagogias tradicionais e críticas, mas, sim, uma digressão histórica quanto ao processo educacional brasileiro, tomando como marco o Brasil republicano do século XIX, perpassando por meados do século XX e concluindo a viagem em fins do mesmo século. Visa à compreensão de, pelo menos, parte do processo histórico em que foram pensadas, a partir de pontos específicos observados nas respectivas sociedades de época e que, por consequência, interferiram diretamente no seio educacional.

Entendo, de antemão, caber à discussão sobre o que denomino *primeiros passos da educação no Brasil*, processo, este, iniciado em meados do século XVI, o que segundo Nunes:

O Brasil teve os seus primeiros colégios após a chegada dos jesuítas. A sua instalação nos núcleos povoados espalhados pelo país significou, sobretudo, a introdução de uma cultura letrada num ambiente em que a oralidade predominava. Estabeleceu-se a partir daí o confronto de tempos históricos, de tecnologias intelectuais e formas culturais a elas relacionadas, de formas de pensamento e expressão das vivências da realidade. O império da fé foi construído através de um agudo conflito cultural, vivido como oposição entre bárbaros e civilizados. Uma classe particular de ecologias cognitivas foi lida pelos brancos ocidentais e letrados como primitiva, mágica, irracional, selvagem. (NUNES, 2000, p.37)

Nossos primeiros colégios, assim, nasceram. Visavam à catequese indígena e o ensino das primeiras letras aos filhos dos colonos portugueses, via mãos jesuítas, que, para Nunes (2000, p.14), são “reconhecidos como primeiros mestres, intelectuais, pesquisadores da nossa terra e da nossa gente”. Este modelo de educação primeira se inseria na oralidade indígena com o objetivo de difundir concepções religiosas cristãs, enquanto aos filhos dos colonos era destinado o ensino de humanidades clarificando, aqui, o processo de separação de classes que, para, além disso, excluía mulheres e negros, tomando-se, estes, últimos não pela cor da pele e, sim, pela condição de escravos da terra.

Expulsos, os jesuítas, pelo governo pombalino (1750 – 1777), os colégios, chamados liceus (NUNES, 2000, p.39) foram construídos em capitais de províncias, novamente destinados aos filhos das elites. É o caso, como exemplo, do Colégio Pedro II, o que segundo Schwarcz (1998):

Isso sem falar do Colégio Pedro II, a grande predileção do monarca. Fundada em 1733, a instituição teve diversos nomes – Casa dos Meninos Órfãos de São Pedro, Seminário de São Joaquim, Imperial Seminário de São Joaquim– até ficar conhecida como o Imperial Colégio Pedro II (...).De orfanato humilde, o “Pedro II” – como era chamado – se transformaria na “glória” do nosso ensino; uma espécie de “símbolo de civilidade”, de um lado, e de pertencimento a uma elite, de outro. (SCHWARCZ, 1998, p.150)

Usando “Casaca verde, com botões amarelos que lembravam às cores do Brasil” (SCHWARZ, 1998, p.150) a educação imperial diferenciava, pelos trajés, aqueles que tinham acesso a ela, já bem mais abrangente em questão de conteúdos, do que a jesuítas, daqueles que não a tinham, que aqui referencio, conclamando Freire (1996, p.14), “os esfarrapados do mundo”, numa analogia às camadas mais pobres da sociedade.

Ao voltar o olhar à educação no Espírito Santo, percebo um quadro ainda mais preocupante, no que tangencia à oferta da educação longe da capital do império. Salim (2016) afirma que, a província, representada por sua capital Vitória, onde se encontrava a maioria das escolas, no ano de 1838, contava com “18 aulas de primeiras letras com 181 alunos matriculados e oito aulas nas demais vilas com cerca de 90 alunos matriculados” acrescentando, ainda, ser o ensino secundário restrito a uma aula superior de Gramática Latina, situada na capital e que contava com apenas 13 alunos. A grave situação educacional, não só na província do Espírito Santo quanto nas demais, pode ser explicada também - além de outros fatores não pormenorizados aqui - pelo Ato Adicional de 1834 que, retirando da responsabilidade do Império o ensino elementar e secundário, delegava-os às províncias que, obviamente, não contavam com capital financeiro e intelectual suficiente para o exercício da função docente. Acrescenta ainda:

Assim, a precariedade das condições de ensino e a monotonia das atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas, entre outros fatores, dificultavam a atração de novos alunos e o incremento das aulas do ensino secundário, fazendo com que o Presidente da província, no ano de 1841, tecesse o seguinte comentário em seu discurso: “[...] aula de grammatica latina desta cidade permanece no mesmo estado de desânimo” (SALIM, 2016. P.17).

O “estado de desânimo”, referido pelo então Presidente da Província, pode ser compreendido por números baixíssimos de matrículas nas poucas escolas existentes e ao trato destinado aos alunos por seus professores, ainda em grande maioria, padres jesuítas, para quem castigos e punições associavam-se à redenção dos pecados desde à Idade Média.

### ✓ **Uma escola militar e higienista**

Em fins do século XIX houve uma mudança no cenário político nacional. O país, anteriormente governado pelas mãos sacramentadas de um imperador, vê-se, agora, republicano. Sem a pretensão e o espaço de diálogo necessário à compreensão do que isso significou, de fato, ao povo brasileiro, atento ao que se previa ao cenário educacional de um país republicano, urgente em modernizar-se. Para tanto, trato três pontos importantes: a criação da Secretaria de Instrução Pública pelo governo militar, o panorama social da maior parte da sociedade brasileira à época e, por fim, a necessidade de se criar

sujeitos higienizados.

Em obra intitulada *História da Educação*, vê-se “ser durante o regime republicano que a escolarização se consolida no país e, portanto, atinge a parte das camadas populares” (VEIGA, 2007, p.238). Ante a ideia de escolarizar a população me deparo com a disparidade de se viver num país republicano, cujo índice de analfabetismo era estimado, no ano de 1900, em 65,3% da população<sup>19</sup>. A postura adotada pelo primeiro governo militar não eleito de nossa história foi, logo, criar uma Secretaria de Instrução Pública:

Em 5 de maio de 1890, foi criado pelo governo provisório do marechal Deodoro da Fonseca (1890-1891) a pasta da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Sua direção foi confiada ao positivista e militar Benjamin Constant (1836-1891) que também acumulava a pasta do Ministério da Guerra. (VEIGA, 2007, p.238)

Situar positivismo e militarismo num mesmo trecho não é simples coincidência. A corrente positivista, em que o principal expoente foi o francês Augusto Comte (1798-1857), tornou-se sustentáculo da ciência do século XIX e abraçada com afincos pelos militares responsáveis pelo processo, cuja culminância se dera no dia 15 de novembro, convencionalmente, denominada Proclamação da República. Isso se reflete na bandeira nacional, tanto quanto em todas as demais estruturas que vão moldar a sociedade da nascente nação brasileira. A ordem e o progresso eram as palavras bradadas pelo governo afoito em conduzir, pela primeira vez, o conceito de cidadania que tendia a acompanhar países republicanos. Resta dizer que o cidadão sonhado era, entretanto, aquele cuja obediência irrestrita fosse sua única opção. Talvez isso justifique o fato de se criar uma Secretaria de Instrução Pública e entregá-la ao Ministério da Guerra. A escola como espaço de obediência hierárquica calcada no silêncio e no culto nacionalista tomava forma. E neste espaço:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1989, p. 18).

---

<sup>19</sup> Otaiza Romanelli, *História da Educação no Brasil*, p.66. Os números referem-se à população com idade acima de 15 anos.

Tendo como seu principal propósito a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, com o papel centrado na figura do professor regente, rígida e disposta a injetar o sentimento de pertencimento à nação, a recente escola brasileira, alicerçada no que o autor denominou método tradicional, nem de longe alcançava a toda a população. À época, somente o ensino superior era incumbência do governo republicano, já que este “inicialmente tomou para si a responsabilidade da escolarização superior, deixando a cargo das Unidades Federativas os demais níveis de ensino” (VEIGA,2007, p.238), mantendo o que já ocorria no império. O federalismo presente na recente Constituição Republicana de 1891 permitia, então, que cada Unidade da Federação se responsabilizasse por educar aos seus, o que, de fato, não garantia o acesso de grande parte da população às escolas já que o ensino primário deveria ser realizado no interior de Grupos Escolares, à época, um projeto de modernidade importado da França, mas que na prática ficara circunscrito somente aos principais centros urbanos. Assim sendo:

Os grupos escolares não foram implantados de maneira uniforme em todos os estados brasileiros, embora estruturados mais ou menos da mesma forma— com prédios e equipamentos específicos, seriação, direção e inspeção centralizadas. Surgiram primeiro nas grandes cidades e durante algum tempo conviveram com as escolas isoladas ou singulares (escolas com uma classe multisseriada e um único professor) e escolas reunidas (reunião das classes das escolas singulares em um mesmo prédio, organização seriada ou em duas classes com duas séries, a escola funciona sob a direção de uma pessoa que acumula a função do professor e diretor) (VEIGA,2007, p.243).

A ausência de uniformidade no processo contribuiu para que nossas primeiras escolas atendessem à sua clientela de maneira variada e quase sempre ineficaz, quanto à diminuição das desigualdades. O período em questão remonta o momento de uma política coronelista, sustentada pelo chamado voto de cabresto num país ainda, em sua maior parte, ruralizado. O federalismo, no Brasil republicano do século XIX, reforçou desigualdades e deixou aparente o quadro de abandono de alguns municípios em detrimento de outros. Em artigo intitulado *Federalismo, Políticas Educacionais e Financiamento: Gastos com educação nos municípios brasileiros entre 2012- 2016*, Bastos e Gonçalves (2018) trazem como eixo a análise do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) mostrando a desigualdade evidente, ainda hoje, entre municípios com menor e maior arrecadação, em que se vê:

Se os municípios tivessem uma arrecadação de recursos similar, de forma que fosse possível uma “homogeneidade” distributiva, seria mais fácil a discussão acerca do processo de “descentralização” das responsabilidades de atendimento das políticas sociais, porém o Brasil está longe dessa situação de equilíbrio financeiro entre entes federados (ARELARO, 2005). Embora a vinculação constitucional de recursos garanta mínimos ao ano de arrecadação de impostos para o financiamento da MDE em cada unidade federada, a composição desta receita em cada uma delas pode ser distinta, ainda mais se tratando dos municípios (FERNANDES; FERNANDES, 2014 apud BASTOS & GONÇALVES, 2018, p.15).

Em *Coronelismo, Enxada e Voto – o município e o regime representativo no Brasil* -, Victor Nunes Leal (2012), num estudo demonstrativo do quadro social brasileiro, em que a prática do Coronelismo se tornara visível e costumeiro (meados do século XIX à década de vinte do século XX), atenta para as deficiências dos serviços públicos interioranos, uma vez que os municípios nem sempre dispunham de recursos próprios para suprir as necessidades mais básicas: escolas, energia elétrica, hospitais, rede de tratamento de esgoto e outros; o que acabava acarretando na dependência do auxílio financeiro do Estado. Desta forma:

Nenhum administrador municipal poderia manter por muito tempo a liderança sem realizar qualquer benefício para sua comuna. Os próprios fazendeiros, que carecem de estradas para o escoamento de seus produtos e assistência médica, ao menos rudimentar para seus empregados, acabariam por lhe recusar apoio eleitoral. E o Estado – que, por sua vez dispõe de poucos recursos, insuficientes para os serviços que lhe incumbem – tem de dosar cuidadosamente esses favores de utilidade pública. O critério mais lógico, sobretudo por suas consequências eleitorais, é de dar preferência aos municípios cujos governos estejam nas mãos dos amigos. É, pois, a fraqueza financeira dos municípios um fator que contribui, relevantemente, para manter o “coronelismo”, na sua expressão governista (LEAL, 2012, p.34-35).

No trecho, o autor expõe a precariedade de recursos necessários à manutenção do imenso país e justifica, assim, a utilização de serviços de particulares – denominados coronéis – na sustentação de funções mais elementares nos diversos municípios. Tratava-se de uma troca assegurada por diversas maneiras de violência e persuasão. O coronel-amigo oferece os votos daqueles que se encontram sob sua jurisdição ao governo e este oferece serviços básicos ao município do coronel. Salieta-se que o federalismo, aplicado durante o período da Primeira República, exacerbou não apenas as desigualdades entre os municípios, como também permitiu que a educação, de grande parte da população brasileira, ficasse à mercê de coronéis e seus afiliados a quem interessava a manutenção do *status quo*.

Por fim, remeto ao caráter higienista referido no título deste tópico e, para isso, recorri ao texto *A escola e a produção de sujeitos higienizados*, de Gondra. Nele, o autor relembra-nos serem as primeiras Instituições de Ensino Superior no país, ainda no Brasil do Segundo

Império, voltadas à formação de médicos, dadas as necessidades locais e “para curar feridos de guerra” (GONDRA, 2002, p.495). A estes médicos, o autor afirma ter sido dado grande papel social e eles passaram a ser não somente sabedores do organismo individual, mas fazerem-se, naquele momento, organizadores do organismo coletivo, num instante em que o controle de doenças causadas pelas precárias condições higiênicas das cidades era uma preocupação constante. Salim (2009, p.132) reporta à insuficiência de reformas sanitárias implantadas no Brasil republicano “para conter as sucessivas epidemias de peste bubônica, tifo, febre amarela que, entre outras doenças, castigavam a população da capital do estado do Espírito Santo durante toda a Primeira República”. Esse manejo social dos médicos higienistas aplicava-se, obviamente, também ao universo escolar da educação básica, onde os chamados médicos higienistas alertavam em tom de ordenação:

Finalmente, esse médico aborda a idade de ingresso nos colégios, denunciando que a organização escolar, da forma como vinha funcionando, caracterizava-se como lugar da imobilidade e do vício, em oposição, portanto, aos imperativos mais caros à ciência médica. Nesse sentido, contra a escola da precocidade, afirma que: “É de summa necessidade que o menino comece os seus estudos só na idade de 7annos, e nunca antes”. Contra a escola da passividade, defende que a “instrucção então deve ter por objecto as cousas que cahiam immediatamente debaixo dos sentidos, e que, fixando a atenção, façam nascer ideas, e exercitem a memoria”(GONDRA, 2002, p. 496).

A discussão política, a respeito da necessidade da escolarização não anterior à idade de sete anos, perdurou no decorrer das medidas educacionais ditadas pelos médicos que interferiam, também, no currículo e na organização do tempo escolar, enfatizando a necessidade de se preencher com atividades físicas todo o tempo ocioso do aluno. Dois aspectos são passíveis de especial atenção: o primeiro diz respeito à organização do sistema escolar, por meio de mãos de *não-educadores* ; o segundo diz respeito aos vícios, que remetiam à prática da masturbação, denominada *onamismo*, percebendo-se aqui o controle da sexualidade do indivíduo:

Os males, porém, que resultam das paixões que acabamos de mencionar [zelo, inveja e cólera] estão longe de entrar em paralelo com os que o terrível e abominável vício da masturbação arrasta sobre a cabeça da mocidade! O desgraçado, que se entrega a este vício hediondo, aniquila seu physico, perverte o seu moral, reduz sua intelligencia a mais completa nullidade e traz estampado em seu semblante o vergonhoso e indelevel ferrete de sua ignominiosa paixão. (...) Tão funestas consequencias devem obrigar o educador a vigiar por toda a parte o seu educando, procurando tiral-o do isolamento, affastal-o da tristesa, entregai-o aos differentes exercicios, como a natação, a esgrima, a dansa, lucta, etc., não permitir-lhes dormir a sós em camaseparada, eem lugarretirado, nutri-lo de alimentos temperantes, pouco nutrientes e excitantes (GONDRA apud GOMES,1852, p. 12).

A atenção necessária a este aspecto refere-se ao caráter religioso da educação que demarca o início do ensino das primeiras letras mencionado na introdução deste texto e que persiste, apesar de um Estado teoricamente laico, desde a primeira Constituição Republicana. Ao trazer o trecho inferi que o educador, ao vigiar seu educando, conforme orientações dos médicos higienistas, não prestava exatamente um serviço à saúde do aluno, sobrecarregando-o com atividades físicas, mas, sobretudo, satisfações à religiosidade, cujo foco destinava-se ao controle do individual para harmonização do social.

Portanto, ao findar o tópico referente ao início da escolarização do Brasil moderno e republicano, trago pontos passíveis de reflexão para que se entenda o caminho percorrido desde então: positivismo, militarismo, cabrestos, higienização, memorização e controle. Seria possível algo que quebrasse tais paradigmas? Esta questão será abordada no próximo título quando, então, será retratado o conceito de uma Escola Nova.

### ✓ O Brasil industrial e uma “Nova Escola”

Sobre o início do século XX, Salim (2009) aponta que “no campo das ideias pedagógicas, as primeiras décadas do século XX se caracterizaram pela difusão sistemática dos ideais da Escola Nova” (p.152). As ideias do movimento escolanovista serão mais, consistentemente, discutidas após um momento em que alguns denominam Revolução e outros, Golpe. Não adentrarei em tal discussão, uma vez não ser o intuito da escrita; entretanto, é passível de reconhecimento haver um Brasil antes e depois de 1930. É o país de Getúlio Vargas. No quesito a ser abordado no momento, José Murilo de Carvalho (2008), em *Cidadania no Brasil - o longo caminho*, diz:

Na área da educação também houve tentativas de reforma. A influência maior veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey. As propostas dos defensores da Escola Nova, entre os quais se salientavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária (CARVALHO, 2008, p.92).

Ao longo do processo que, convencionalmente, a história denomina Era Vargas (1930-1945) “alterando-se em ditaduras e regimes democráticos” (CARVALHO, 2008, p. 87) o país passou por diversas mudanças. Acompanhamos o nascer uma nova Constituição, em 1934, e o sufrágio feminino, o país recebeu uma significativa industrialização e a consequente urbanização do território, vários Ministérios foram criados, dentre eles, o da Educação. Em meio a tantas transformações difíceis de elencar num único parágrafo, também a escola será repensada.

Em 1930, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde. O intuito é o de organizar o sistema de ensino que passaria a atender um maior contingente de pessoas num Brasil muito mais urbanizado, em consonância à ideia de uma educação também higienista. Romanelli (2010, p.64) diz ser no período em questão “ que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino”. Em meio à expansão vários setores da sociedade se colocaram prontos a difundirem seus projetos, um destes setores foi o Movimento da Escola Nova, mas não o único.

A escola, como instituição social, acata interferências de diversos setores da sociedade e isso se reflete em sua lógica de funcionamento. Observo, este momento, a partir dos responsáveis por sua organização: governos, empresários, religiosos, tecnocratas e filósofos. A proposta escolanovista, apesar de uma roupagem que prezava pelo “aprender a aprender”, revestida por um método que colocava o aluno como centro do conhecimento, valorizando aspectos “psicológicos e biológicos”(p.21) não explorados na antiga pedagogia tradicional, traz em seu seio desigualdades evidentes do quadro educacional no Brasil, sobretudo a Escola Pública.

Saviani (1989, p.21) acrescenta que ao mudar o aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas por outro alegre, movimentado, barulhento e colorido, a Escola Nova

continuar a segregar, uma vez que o modelo por ela vislumbrado – que careceria de grande investimento governamental - não chegaria às classes menos favorecidas e que ainda não havia nada de novo em sua metodologia, a partir do momento em que não se tratava de um método que prezasse pela reflexão. E acrescenta como consequências da ideia implantada:

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas do que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p.22).

A escola no Brasil, a partir de 1930, traz muito de uma pedagogia tradicional permeada por um caráter eugênico, apesar dos ideais da escola nova terem chegado ao Brasil no início da República, acabaram ficando circunscritos às, agora, escolas particulares, que atendiam às demandas das elites brasileiras. Às escolas públicas restou uma educação pobre para pobres<sup>20</sup>. Da “boa” e “velha” influência religiosa da Igreja católica, vista nos primeiros anos da educação no país, perduraram aulas de ensino religioso, ainda hoje visíveis no interior dos prédios escolares. Típico processo que acabou por criar, no país, escolas destinadas de um lado, aos mais afortunados e de outro, às classes menos abastadas. Para melhor exemplificação: escolas que formavam patrões e aquelas destinadas a formar empregados. A grande maioria das escolas brasileiras, ocupadas pelas camadas menos favorecidas da sociedade, conheceram, a partir de meados do século XX, um modelo dualista em que o ensino técnico e profissional era destinado às camadas menos favorecidas; enquanto às elites era destinado um ensino de caráter humanista com vistas ao ingresso nos cursos superiores, via vestibulares, o que, segundo Mosé (2015), também não pode ser considerado sinônimo de sucesso:

Uma das razões, com a qual quase todos concordamos, para o mau desempenho dos estudantes brasileiros não apenas nos índices do governo, mas no mundo do trabalho e na vida diária, é o fenômeno do vestibular. Criado oficialmente em 1911, esse exame surgiu como um mecanismo de seleção para as faculdades, tendo em vista o número de candidatos superior ao de vagas oferecidas. Inicialmente com questões discursivas, o vestibular acabou se tornando essencialmente de múltipla escolha (MOSE, 2015, p.60).

A grosso modo, a educação seletiva que traz como um de seus instrumentos os

---

<sup>20</sup> Ao imaginar dificuldades do acesso e permanência no indivíduo na escola é que optamos por tal afirmação.

vestibulares, responsáveis por alargar os abismos sociais existentes entre ricos e pobres, neste país, reforça o papel da educação em formar gente destinada, exclusivamente, ao mercado de trabalho, *programada pra só dizer sim*<sup>21</sup>. Logo, sujeitos que não conscientes de sua realidade não a questionam.

Este quadro pode ser explicitado, como já mencionado, pela forte industrialização pela qual o país passa durante o governo de Getúlio Vargas com entrada maciça do capital estrangeiro, sobretudo norte-americano, e continuamente a partir do governo do general Dutra (1946-1951), reforçando a ideia contida na educação escolar de se criar um país progressista nas mãos do desenvolvimento industrial. Nas palavras de Saviani:

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (SAVIANI, 1989, p.25).

Iniciado no período histórico, descrito no parágrafo anterior, este quadro avança pelos governos posteriores, entretanto, o tecnicismo na educação brasileira só vem a ser conceitualmente pedagógico a partir das décadas de 1960 e 1970, nas mãos do governo civil-militar (1964-1985), atendendo às normas de produção e reprodução do sistema capitalista.

Os prédios escolares não estão a ermo. Localizam-se em locais onde também esteja situado um município, um bairro, um distrito ou um vilarejo. Logo, constituem-se como parte de um todo social. Relevar tal característica, com essa observação espacial, tem o intuito de convidar à reflexão sobre o lugar que a escola ocupa dentro das comunidades em que está inserida. Este que, a partir da concepção crítico-reprodutivista, deixa de ser meramente espacial para tornar-se estrategicamente articulado com a manutenção do poder. É imaginando a escola, de fora para dentro, que passarei a discuti-la como reprodutora de desigualdades.

Saviani (1989) analisa que tal teoria concebe a educação como reprodutora da sociedade em que se insere; neste sentido, como reflexo de toda a desigualdade fomentada pelo

---

<sup>21</sup> Referência à letra da música Brasil (1988) de Cazuza do álbum Ideologia.

sistema capitalista. Acrescenta que as pedagogias tradicionais – positivista e escolanovista – viam a educação como redentora da sociedade, já a crítico-reprodutivista enxerga a sociedade como reprodutora da educação (p.29) e, como tal, disposta a manter a organização da mesma.

Reportando-se, para embasar sua escrita, em P. Bourdieu e J C. Passeron, na obra clássica denominada *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Saviani (1989), afirma:

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material (SAVIANI, 1989, p.29).

Neste sentido, a escola, como mecanismo estatal, se torna alicerce das reproduções capitalistas nas comunidades em que está inserida e com ela toda a relação de poderes existentes. É inegável a observação proposta e toda sua validade, entretanto, não há uma sugestão à superação do quadro, e nem seria a intenção. A análise sociológica serve como uma lente para compreensão do processo de uma determinada situação que necessitaria ser discutida e suplantada. Com base nisto é que passarei a discutir enfim, a pedagogia histórico-crítica proposta, no Brasil da década de 1980, por Saviani e seu aporte histórico.

#### ✓ **Ditadura Civil Militar, Escola e democracia.**

“Brasil, ame-o ou deixe-o!”

A exclamação que abre a discussão compôs a propaganda do governo como parte de um momento histórico que conhecemos - ou pelo menos deveríamos conhecer - chamado Ditadura Civil Militar (1964-1985). Marcado pela censura, pela castração de direitos, pela forte manipulação midiática, cassação de mandatos, fechamento do Congresso, pela construção de obras faraônicas, discutível milagre econômico, pelo autoritarismo com forte apelo ao nacionalismo e pelo silêncio e quietude de grande parte da população:

Dado o golpe, os direitos civis e políticos foram duramente atingidos pelas medidas de repressão. Por essa razão, eles merecem especial atenção. Como era maior a mobilização em 1964 e como estavam mais desenvolvidos os meios de controle, a repressão política dos governos militares foi também mais extensa e mais violenta do que a do Estado Novo. Embora presente em todo o período, ela se concentrou em dois momentos: entre 1964 e 1965, e entre 1968 e 1974 (CARVALHO, 2008, p.160).

Vinte e um anos demarcam a ditadura militar no Brasil. Apesar de experiência anterior, como o citado Estado Novo Vargasista (1937-1945), o país novamente se vê entregue às mãos de militares já acostumados a golpes desde nossa nascente República de 1889. Carvalho (2008) aponta o momento como o de supressão de direitos políticos, civis e sociais. Apesar de um quadro bastante diferente, repetimos os personagens e suas artimanhas na manutenção do poder. Desta vez com militares formados na Escola Superior de Guerra, que aliados às lideranças empresariais de São Paulo e Rio de Janeiro, viram no cenário de 64 o momento perfeito para a tomada de poder.

Dado o golpe, os militares que, contando novamente e maciçamente com o apoio norte-americano e de parte da sociedade civil brasileira, precisavam consolidá-lo. E assim o fizeram: políticos foram exilados, medidas econômicas, cujo arrocho salarial era sua base de sustentação, foram realizadas, estudantes, intelectuais, jornalistas, artistas e tantos outros que se opunham ao sistema imposto pelos militares foram perseguidos, torturados e mortos, Atos Institucionais foram outorgados, medidas de lei e de ordem bradavam novamente pelas mãos de um governo centralizado, autoritário e nacionalista. Tal situação não foi diferente em nossas escolas:

Nos anos iniciais do regime militar ocorreram duas reformas que alteravam significativamente o ensino brasileiro: a reforma universitária (Lei 5.540 /1968) e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/ 1971). Essas reformas integravam as mudanças sociais e econômicas da época, mas também as feições políticas do regime de governo instituído, em sua caracterização militar e ditatorial (VEIGA,2007, p.209).

Para se compreender o efeito das Reformas acima descritas é preciso considerar ser justamente o período, aqui estudado, em que as disciplinas de filosofia e sociologia foram suplantadas do currículo dando lugar ao ensino de moral e cívica nas escolas. Acordos como o MEC-USAID serviram para reforçar a ideia de que a educação, enfim, encontrava seu caminho rumo ao progresso *yankee* na conjuntura tupiniquim. Ao mesmo tempo, tais acordos deixavam clara nossa disposição em rezar a cartilha norte-americana, não por

acaso, uma pré-disposição ao colonialismo estadunidense, organizado desde o Golpe que destituiu o governo eleito em 1964. Os efeitos disto puderam ser observados ao longo do processo histórico: uma educação não crítica e cada vez mais desigual, uma vez que, apesar da intensa propaganda que procurava mostrar estar tudo bem, o país atravessava o que julgo ser um dos períodos mais tensos de sua história, no século XX, quanto a tudo o que se refere a direitos humanos. Relembro, neste momento, as palavras cínicas do General Médici, responsável pelo período mais cruel e, ao mesmo tempo beneficiário do milagre econômico, descritas por Scharwcz & Starling (2015, p.410) “o Brasil vai muito bem, o povo é que vai mal”.

A partir do ano de 1973, dada a crise internacional do petróleo, os Estados Unidos da América diminuem bastante os investimentos aqui e, conseqüentemente, o crédito brasileiro. A ditadura começa então a dar seus sinais de decadência. Movimentos sociais voltam às ruas, reabertura política é anunciada (ainda a passos lentos), anistias são concedidas e, na educação, urgem bandeiras de contestação. A levantada por Saviani, discutida ao longo deste texto, destinava-se à democratização do conhecimento por meio de uma pedagogia histórico-crítica, que permitisse às classes populares o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, estes os quais a elite foi, por toda a história, detentora. Para isso seria preciso:

O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação à essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 1989, p.79-80).

Cinco<sup>22</sup> são os passos elencados pelo autor na obra *Escola e Democracia* (1989). Antes de comentar a respeito do caminhar apresentado pelo autor na obra, é preciso que se situe a mesma no tempo e espaço em que lhe foi possível ocorrer. Dentro da ótica do regime militar no Brasil, a década de 80 demarca um momento em que é possível enxergar com clareza o fim do governo dos militares e, conseqüente, retomada dos direitos civis, políticos e sociais, com as devidas ressalvas e exceções uma vez que, no que tange aos primeiros,

---

<sup>22</sup> São eles: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e a própria prática social, tida como ponto de partida e de chegada ao método proposto pelo autor. Tomamos este último para esta análise.

tomados a título de exemplificação, Carvalho (2008) atenta a respeito da grande diferença ainda existente no trato às camadas mais favorecidas e as menos favorecidas da sociedade. Os anos oitenta vêm, contudo, mostrar um Brasil disposto a redemocratizar-se, apesar de algumas tentativas militares em se manter no poder através da geração do caos<sup>23</sup>. É neste dado momento em que se vê, com força maior, o movimento denominado Diretas Já:

O movimento pelas eleições diretas em 1984 foi o ponto culminante de um movimento de mobilização política de dimensões inéditas na história do país. Pode-se dizer que o movimento pelas diretas serviu de aprendizado para a campanha posterior em favor do impedimento de Fernando Collor, outra importante e inédita demonstração de iniciativa cidadã (CARVALHO, 2008, p.193).

Trazer o movimento das Diretas Já e alicerçá-lo na proposição de uma pedagogia histórico-crítica é um movimento necessário para situar a escola no interior do contexto político em que ela, por consequência, está sempre posicionada. A obra de Dermeval Saviani foi escrita no início da década de 1980, logo, no seio de toda dinâmica pela redemocratização brasileira. Voltando à discussão proposta, no início do parágrafo anterior, chamo atenção ao primeiro passo sugerido pela obra quando se refere à prática social, que estaria explicitada na necessária consciência da realidade em que professor e aluno se encontram. Consciência esta que o professor, contestando o método escolanovista, seria detentor; enquanto o aluno, o receptor, porém, reflexivo. Sem conceber uma forma de salvação, o autor completa em tom moderado: “para se chegar lá, porém, é necessário através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1989, p.85).

Sem dúvida, a leitura de Saviani, no momento em que se insere no século XX, é primordial para que se busque não apenas compreender o processo educacional no Brasil articulado ao panorama social, econômico e político, mas, sobretudo, apontar caminhos que proponham uma educação que, prezando pela qualidade, possa, de fato, promover a equidade. Entretanto, é válido lembrar que a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani não finda as discussões acerca das teorias, práticas e métodos aplicados à educação brasileira, havendo ainda muito a ser discutido, entrelaçado ao momento em que nos encontramos, em pleno gozo de teorias pós-críticas que podem ser experienciadas em

---

<sup>23</sup> Posso citar aqui atentados como o do Rio Centro quando militares explodiram uma bomba dentro do veículo que ocupavam ou mesmo a carta-bomba enviada à Ordem dos Advogados do Brasil no mesmo período histórico.

planos de estudo de novas escolas.

### **1.2.3 A escola entre reformadores e restauradores interpretada sob o olhar de minha experiência como discente e docente.**

Neste tópico serão apresentados os conceitos de reformadores e restauradores da educação, tendo como referência Masschelein & Simons (2017), articulados à minha trajetória no interior de escolas públicas, como discente e docente, descrita e analisada à luz desta investigação, ou seja, a Cultura Escolar no interior da escola pública de ensino regular. Esse movimento fez-se necessário a fim de conceber a escola sob dois olhares distintos: de aluna e, posteriormente, professora, ambos incorporados à mesma pessoa.

No decorrer das leituras realizadas, escolhi autores que dialogassem com o tema pesquisado, momento em que vim conhecer, por meio da obra dos belgas Masschelein e Simons (2017, p.19), o conceito de “reformadores radicais e restauradores moderados”, no que se refere à educação. Reformadores radicais e restauradores moderados podem ser definidos por dois grupos distintos para quem a escola deva: ser mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social, ofertar a educação baseada em evidências, ou, como no caso do segundo grupo, reinstalar a escola clássica ou tradicional. Ainda, segundo eles, tanto reformadores quanto restauradores desembocam na otimização do tempo da aprendizagem. Os autores propiciaram meu entendimento de que uma escola nova não necessitaria de ferramentas novas, mas de ideias e posturas inovadoras, ainda que contasse com antigas ferramentas. Esta compreensão poderá ser melhor ilustrada adiante, quando expuser a escola em que fui discente e a que sou docente hoje, suas diferenças e suas semelhanças.

Segundo eles, ao longo das idas e vindas visíveis no quadro escolar, não faltam teóricos para afirmar que a escola pública deva ser reformada: abrupta ou à conta-gotas; e a lista de reformas é longa. Ambos os grupos, reformadores e restauradores, acabam por descrevê-la como um programa de computador que, obsoleto precisa ser substituído, ou que ainda enxergam no passado da educação aquilo que falta em seu presente, entretanto, os autores alertam:

No entanto, ambos os movimentos – os reformadores e os restauradores – veem a escola, essencialmente, como funcional, e ambos estão preocupados com a escola como um agente que contribui para certo propósito (estimular a aprendizagem, desenvolver o talento, restaurar o aprendizado baseado na realização, dominar as habilidades, transmitir valores, etc.) Eles se concentram, exclusivamente, nas características desse agente a partir da perspectiva de sua pretendida finalidade ou expectativas pré-formuladas. Eles certamente não pensam duas vezes sobre o que faz de uma escola uma escola. Consideram a questão do propósito e funcionalidade da escola, porém ignoram a questão do que constitui sua quinta-essência: o que, em si, a escola faz e a qual propósito serve? (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017, p.19-20).

Tecem críticas às diversas propostas e análises desencadeadas tanto por quem é intitulado como restaurador, quanto por reformador, já que tanto uma corrente quanto a outra apresenta uma mesma linha conclusiva: o fracasso da escola e sua irremediável substituição, quando não atende aos propósitos pré-concebidos por seus entusiastas. Ao afirmarem que “na verdade, talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017, p.68) propõem a reflexão a respeito de particularidades que ela traz consigo, desde sua criação, pontos como: a utilização do quadro negro como forma de democratizar o acesso ao conhecimento uma vez que a todos os alunos o conhecimento é ofertado quando escrito na lousa, a memorização, os ditados e como isso influencia na escrita das palavras ouvidas, os exames, a seriação, são elencados e discutidos pelos autores com pontos de vista diferenciados daqueles que trazem tais características como provenientes de um ensino fadado ao fracasso, mas que, quando conectados às habilidades e possibilidades que o conhecimento oferece, transformam-se e transformam. Acrescentam, ainda, que isso somente pode ser manifestado a partir da profanação da sacralidade escolar rígida e detentora única da verdade, cuja tendência é reafirmar desigualdades sociais. Segundo Masschelein e Simons (2017), é preciso abdicar desta rigidez trazendo os alunos ao presente do indicativo:

Os elementos que “fazem” a escola – suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência da habilidade e da possibilidade. Pennac estava se referindo a isso quando disse que o professor deve tentar trazer os alunos para dentro do “presente indicativo” a fim de libertá-los do peso das dinâmicas sociológicas e outras que, de outra maneira, os empurra para baixo em uma psique de inutilidade (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017, p.69).

Em defesa da escola, Masschelein e Simons (2017) acenam para os constantes ataques proferidos por reformistas e saudosistas da educação, e partem em intercessão daquilo que consideram como essência da instituição escolar, desde seus primórdios na Grécia antiga.

Quanto a tais ataques, acrescento ser bastante comum ouvir no interior dos prédios escolares, sobretudo nas salas de professores, estar a escola, fadada ao fracasso, pois “o aluno não quer nada com nada” e o *nada com nada* reflete, muitas vezes, os anseios dos docentes que enxergam no pedagógico tradicional o único aprendizado possível dentro da Instituição; ou ainda “hoje não há mais respeito e o professor perdeu sua autoridade para o uso do celular”, objeto, aqui compreendido, como um desses tantos falados “outros caminhos de aprendizagem”, neste sentido pode-se entender que, de fato, ela – a escola - se torne dispensável já que as tecnologias funcionam por diversas vezes para alguns educadores como inimigas e não aliadas do processo ensino- aprendizagem.

Ao iniciar a leitura, a respeito dos conceitos de Reformadores e Restauradores, tornou-se difícil não os considerar sob olhar de vivências, primeiramente no papel de aluna e depois o de professora na rede pública de ensino. Presentes na mesma sala, alunos e professores parecem fazer parte de mundos muito distintos, quando na verdade, não fazem. Ao aluno cabe ser cumpridor de tarefas escolares, o silêncio, o respeito, o comprometimento e o estudo, quando foge a isso, se torna um “problema escolar”<sup>24</sup>. Já o professor deve inventar sempre novas formas de aproximar o aluno ao que a instituição escolar espera dele. O peso das reprovações e evasões é de maior responsabilidade deste profissional. Se reduzida a esta análise, de fato, a instituição escolar perde seu sentido, afinal, existe a incessante busca por resultados que preencham tabelas e atendam pretensões que, na maioria das vezes, não são do aluno. Isso acaba por dificultar ouvir a escola, senti-la, vivê-la. Em outros termos, é analisada não pelo que ela é, mas pelo que deveria ser.

Afinal, o que a escola é? Perguntemos a um professor e a resposta será dita de uma forma, questionemos o aluno, a resposta virá de outra forma. Uma das maneiras encontradas para esta reflexão será ilustrada por minha vivência no interior de prédios escolares estaduais públicos.

Minha trajetória na educação básica ocorreu em uma escola estadual do interior do estado de Minas Gerais, na cidade de Santa Margarida, esta como tantas outras, entre as décadas

---

<sup>24</sup> Entendo que a escola espere modelos de alunos ou alunos-modelo, cumpridores de suas regras institucionais e afoitos pelo conhecimento teórico. Já aquele que foge à regra é considerado o problema aos professores, pedagógico e direção.

de 1980 e 1990. Desta fase restam claras lembranças quanto à organização da turma, unida desde o pré-primário: quadro negro e giz à frente da sala, professores que prezavam pelo silêncio da turma, tarefas para casa, aulas de história em que se decoravam alguns itens já demarcados por turmas anteriores nos capítulos do velho livro; professores de matemática já aposentados pelo estado, mas ainda ativos e temidos em sala de aula.

Os livros eram poucos e somente adquiridos por meio da compra, não havia disponibilidade através da Secretaria de Educação. Na memória existe a figura de uma adolescente que, durante as férias, copiava em cadernos doados os livros de Matemática e Língua Portuguesa, considerados, por ela, realmente preciosos para o estudo no ano seguinte. Gostava mesmo era de revistas de novelas, acompanhava suas preferidas pela leitura dos folhetins, diante da falta de um aparelho televisor em sua residência.

Orações matinais, hino nacional obrigatório, às segundas-feiras, quem não se comportasse era colocado à frente de todos, no pátio, como punição. Já não havia mais a velha prática da palmatória, a escola tinha desenvolvido outros meios de violência e submissão de seu alunado.

Das aulas ministradas e seus conteúdos, dois dias na semana gostaria de trazer. Às sextas, preenchíamos o quadro “recadinho de Deus para nós”, pequenos papéis recortados em forma de janelinhas ensinados pela professora, em que escrevíamos versículos bíblicos. Havia obrigatoriedade no cumprimento da tarefa e quem não o fizesse levava uma bronca na frente da sala. Já às segundas, era também obrigatória, na aula de Língua Portuguesa, a leitura, em sala, de uma notícia vista na semana. Ali ouvíamos coisas bastante interessantes, alguns alunos chamavam nossa atenção pela desenvoltura na construção textual e exposição da mesma<sup>25</sup>. A professora também se utilizava das aulas para contar-nos sobre seu processo de divórcio e o quanto seu ex-marido podia ser cruel. As aulas de Educação Física ocorriam fora da escola, já que esta não disponibilizava uma quadra própria, ao contrário do observado hoje, as aulas desta disciplina contavam com um sem número de alunos dependurados por ausências. Resta, também, quanto a conteúdos,

---

<sup>25</sup> O acidente aéreo com o grupo “Mamonas Assassinas” em 1996 foi relatado com maestria por uma das alunas da classe. Tal aluna até então muito quieta e quase sempre solitária, conquistou a atenção de toda a turma durante a leitura de sua construção textual.

transversais, ou não, a lembrança de uma aula de Ciências quando a professora afirmou categoricamente ser “a AIDS uma doença enviada por Deus para castigar o homossexualismo<sup>26</sup> e isso estava na bíblia”, toda a sala voltou o olhar a um aluno específico, reconhecido por “trejeitos afeminados”<sup>27</sup> e, constantemente, atacado por outros alunos do colégio.

A turma era composta, também, por “sujeitos bagunceiros”, normalmente acomodados com a galera do fundão<sup>28</sup>, e passíveis, ano a ano, de reprovação ou mudança de turno (matutino para o noturno). Os filhos de professores sempre diante das mesas da frente tornavam-se figuras amadas por uns e odiadas por outros. As turmas eram divididas em letras: A, B, C e D, e obedeciam a critérios do desempenho nas notas obtidas durante o ano letivo. Era bastante costumeiro que alguns alunos, normalmente estes filhos de docentes, políticos locais, comerciantes e outros, saíssem da escola ao completar o ensino fundamental, à época a oitava série, dirigindo-se a grandes centros, a fim de fazerem cursinhos pré-vestibulares para ingresso nos cursos superiores. Os locais mais visados eram das Universidades Federais de Viçosa, Belo Horizonte e Juiz de Fora, cidades relativamente próximas ao pequeno município. Havia uma parte dos alunos que terminava o ensino médio, à época curso científico, e ingressava no comércio local, ou na máquina pública municipal ou ainda em faculdades particulares próximas, uma das mais faladas era a de Carangola que oferecia, em sua grade, licenciaturas variadas.

Minha formação como profissional licenciada na disciplina de História começou, no ano de 2001, na cidade de Carangola. Ao completar o ensino médio, ocorreu o ingresso na licenciatura em História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIA) concluindo-o em fins de 2005. O curso era noturno e as aulas ministradas de segunda à sexta-feira. A formação acadêmica permitiu o ingresso às salas de aula somente em 2007, desta vez como docente, através de um contrato temporário, numa escola pública de um distrito da cidade de Santa Margarida- MG e, mais tarde, em meados de 2012, numa escola particular

---

<sup>26</sup> Termo em desuso atualmente, mas retirado e transcrito da fala da professora.

<sup>27</sup> O termo veio ao texto como forma de ilustrar a postura e a fala de vários alunos e diversos profissionais da educação, quando pretendiam referirem-se a alunos gays. Repúdio a expressão entendendo-a como mais uma forma machista em se afirmar ser a condição de gay, próxima à feminilidade e, portanto, passível de ser colocada em posição inferior.

<sup>28</sup> O termo foi utilizado por fazer parte ainda hoje do vocabulário dos alunos e refere-se a grupos que se assentam ao fundo das salas de aula.

de um município próximo denominado Matipó, também em Minas. Tais experimentos suscitaram, desde o início, inquietações quanto ao público das instituições escolares, geograficamente, tão próximas e, ao mesmo tempo, socialmente tão distantes.

No ano de 2012, ocorreu o ingresso no curso de Pós-Graduação em Filosofia Moderna e Contemporânea, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Ali aconteceu o contato com o professor Juarez Gomes Sofiste<sup>29</sup>, responsável pela apresentação à metodologia da investigação dialógica, método considerado valiosíssimo à prática em sala de aula concebida, desde então, por meio do diálogo em rodas de conversa com os discentes da escola pública. No ano de 2014, ocorre a efetivação na rede pública do Espírito Santo, em Brejetuba- ES.

Na docência assumida, muito daquela “velha” escola foi visto na “nova” escola. O quadro já não era negro, descobriu-se que o giz não fazia bem aos professores e optou-se então pelo quadro branco, de uso do pincel hidrocor. As carteiras já não eram de madeira, eram de plástico, reforçadas com material resistente, o que não impedia ao alunado de deixar marcas em suas superfícies com lápis e estiletes. As mudanças físicas da escola eram muito visíveis; as ideias, nem sempre. Ao contrário do visto antes como aluna, a AIDS já não era mais o câncer<sup>30</sup> gay, mas o aluno homossexual continuava a ser segregado no interior das instituições públicas, tanto por alunos quanto por professores. O silêncio já não era mais a palavra de ordem das escolas que viam, nisso, um grande problema e o aparelho celular, disponível em várias frentes, se tornou uma arma poderosa nas mãos de subversivos<sup>31</sup>.

No ano de 2018, ocorreu o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, campus de São Mateus, norte do estado, local em que iniciei o trabalho com a pesquisa. A inserção possibilitou o início da transformação de minhas observações na escola em uma dissertação.

---

<sup>29</sup> Professor doutor da Universidade Federal de Juiz de Fora, autor do livro “*Sócrates e o ensino da filosofia*” e orientador de meu trabalho de conclusão de curso intitulado “A investigação Dialógica no Ensino de História”

<sup>30</sup> Referência à Revista Veja que durante a década de 80 estampou uma de suas capas com esse título

<sup>31</sup> O tom de ironia quanto aos ditos subversivos reflete a fala de vários colegas de profissão que enxergam nos aparelhos um bloqueio ao ensino nas salas de aula.

Foi sobre este presente, inquietante e incômodo, que me entreguei a escrever e redescobrir, despindo-me de conceitos pré-concebidos e projeções pessoais, perpassando por todo um processo bastante complexo que buscou enxergar, no outro, aquele capaz de ser escola e, neste sentido, tentar compreender o que essas pessoas pensavam a respeito do lugar que ocupam. Esse outro é o aluno, o maior público das instituições escolares e que nas palavras de Hébrard:

A verdade é que o fracasso do próprio sistema é devido às pessoas: são os alunos que fazem o sistema falir e não o grande capital, nem mesmo a revolução do proletariado. São os alunos, são as crianças que quebram o sistema. E agora é terrível porque os adolescentes são capazes de provocar a falência do sistema (HERBRARD, 2000, p.9).

As palavras do autor ficaram cravadas em minha memória e entender a falência, por ele, referida tornou-se algo perturbador, não pelo medo que isso poderia causar, mas pela potência da fala. Permiti que a pesquisa se embrenhasse no proposto pela História Cultural, assim, estabelecendo um diálogo com as novas tendências dos estudos em educação marcados pela aproximação com esta perspectiva historiográfica. Este vínculo promoveu o deslocamento das investigações que priorizavam as ideias pedagógicas, mentalidades, legislações, para as diversas formas de compreensão e percepção dos sujeitos.

Ao entrar em salas de aula hoje, como professora, não renego o atual pincel hidrocor, que veio substituir o giz, ou as informações espalhadas por todo o quadro (agora) branco, encaradas por mim como forma de democratização da aprendizagem, ou mesmo da importância de ditados para construção da escrita, artifícios presentes em meu processo de aprendizagem quando discente e hoje como docente, exemplos de práticas defendidas por restauradores, criticadas por reformadores. Pelo contrário, misturo, numa espécie de brincadeira, com o “novo e o tradicional”. É em meio a todos esses instrumentos, no interior de salas de aula, em escolas, que contam com, ainda, poucos recursos tecnológicos que me permito entender o alunado como protagonista de sua própria história fazendo, dele, meu principal arcabouço numa educação que preze menos pelos meios e mais pelas finalidades a que se destina.

Ouvi-los e transcrevê-los, dentro de meu campo de trabalho com a disciplina de História, no interior de uma escola pública, permitiu perceber de quantas variadas maneiras esses alunos compreendem o que lhes é passado pelos conteúdos trabalhados, além de haver, também, a possibilidade do entendimento de suas percepções acerca da escola pública e do que

esperam nela. Uma das formas que encontrei para esta percepção foi a utilização do conceito de *tempo livre*, que passa a ser descrito.

#### 1.2.4 O *tempo livre* como possibilidade ao Ensino de História

O conceito, originário da filosofia, de *tempo livre* foi de grande importância ao que ensejei como objetivos desta pesquisa. Foi por meio dele que procurei ilustrar a cultura escolar na prática cotidiana com o trabalho na disciplina de História, em uma escola pública do norte capixaba, através das percepções de jovens alunos do ensino médio, dos turnos matutino e vespertino, dentro e fora de sala de aula.

Para melhor compreensão, apresento o conceito de *tempo livre*, segundo os autores Larrosa (2017), Masschelein e Simons (2017). Na obra intitulada *Elogio da Escola*, organizada pelo primeiro, é possível retirar uma definição para o que proponho 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, MENDONÇA, MENDES & PREVE, 2017, p. 10-11)

O tempo produtivo ao capital parece estar sempre contra o profissional da educação pública, aqui referida como 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 visível, já que não bastasse a dedicação dentro da sala de aula, todos sabemos serem, os profissionais da área, cumpridores de tarefas também fora dela. Neste contexto, então, é possível pensar

em *tempo livre*? Masschelein e Simons (2017, p.39), explicam: “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”.

Os momentos raros e mágicos a que se referem os autores é o que, aqui, chamo *tempo livre* e que constitui objeto de estudo do presente tópico que buscou 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, me fazem acreditar ser humanamente impossível, no interior de uma instituição escolar, gerar ou ver nascer algo prazeroso na construção do conhecimento.

Enfatizo 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 apenas pela ótica de uma educação voltada à formação cidadã do indivíduo, já que esta discussão escapa de minhas pretensões na escrita. O que busquei foi 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 skholé, 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).

Entendo que todas as significâncias para a escola devem ser diagnosticadas, discutidas, minuciadas e compreendidas, não se pode e não se deve negar as particularidades dos inúmeros prédios escolares espalhados por este imenso país. Escolhi, entretanto, para melhor ilustração, no interior de um prédio escolar público, a leitura do que é real e o que é possível (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017) por meio do trabalho com a disciplina de História, suspendendo ditames de ordem social, política ou econômica. A *skholè* grega nos ensina a escapar da ordem social vigente, já que não esta não dá conta de determinar o

sábio ou o bom. A escola grega, ao profanar a ordem militar aristocrática, ofertava a construção do conhecimento a todos os homens livres.

Dos aspectos que Masschelein e Simons (2017) se apropriaram para caracterizar *o escolar*, sejam eles: suspensão, profanação, atenção de mundo, tecnologia, igualdade e amor, trabalhei as possibilidades de suspensão e profanação dos instrumentos de institucionalização da escola como a conhecemos hoje. Entendi que o envolvimento com o sensível do mundo escolar, somente poderia ocorrer acaso suspendesse normas pedagógicas da escola, ainda que em breves espaços temporais, e profanasse regras institucionais que dificultavam o encontro entre o mundo teorizado e o mundo vivido pelos alunos.

O cotidiano de uma escola pública, distrital, fronteira, localizada no norte do Espírito Santo, traz, como tantas outras, em seu seio, incontáveis questões, de ordem social, econômica, política sendo, assim, capaz de criar caminhos diversos, nem sempre perceptíveis a olhos nus, à construção do conhecimento. A questão é o que se faz disso, ou nos acomodamos sobre as dificuldades relatando-as de forma crua, ou fazemos dela potência de fala.

Para ilustrar esta afirmação, mostro 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. Em seu cerne, a escola nasceu 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 demasiada complexidade da existência. Neste sentido, Masschelein (2014, p.28) aponta ser o que conhecemos hoje “uma escola descolarizada” já que, apesar de constituída por homens livres, ela se faz presa a amarras que, somente quando e se suspensas, podem, de fato, promover o conhecimento livre em que seja cada vez mais raro:

“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).

E o grande desafio está, justamente, aí: como podemos nos livrar de tais amarras? Em meio a todo um turbilhão de coisas a que nós, professores, estamos subordinados todos os dias, fertilizamos produtividade, 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 desta 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 da escola, 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 convencionou tradicionalmente denominar pedagógico, é que podemos experimentar estes momentos raros e mágicos. É sobre eles que voltarei a falar em nossa análise de dados com as práticas do ensino de História no interior do prédio de uma escola pública.

### **1.2.5 História e vivências na escola: diante da carne humana.**

“O que é história? História é coisa do passado, professora...”

Vários de nós, professores da disciplina de História, já ouvimos em algum momento de nossa jornada em salas de aula a frase que abre esse tópico. A disciplina de História ainda é encarada pelos discentes como: “algo do passado e que lá está”, é o que vários deles dizem.

Algo permeado por *agoras* é o que proponho, conforme Walter Benjamin, contemporâneo

de Bloch, assim como este, também perseguido<sup>32</sup> durante a expansão nazifascista na Europa, e que rejeitava a concepção da história como a ciência do passado construída a partir da apresentação linear dos fatos e movida pela ideia de progresso. Na perspectiva benjaminiana “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras* (BENJAMIN, 1996, p.229)”. Então, como fazer um ensino de História articulado com o presente e ligado às experiências e vivências dos alunos sem pensar nos inúmeros *agoras* que permeavam as diversificadas vivências humanas dentro de uma sala de aula?

Ao mesmo tempo, como pensar em todas essas possibilidades, estando preso ou direcionado a currículos que nem sempre condizem com a realidade dos locais onde as escolas encontram-se inseridas?

A leitura que fiz a respeito de uma nova História, proposta pela Escola dos Annales, mencionada na figura de Bloch (2001), foi capaz de proporcionar um olhar que indicasse ser, a disciplina que ministro, menos conteudista, mas mais humana e mais humanitária. Seguindo os pressupostos apresentados pelo historiador francês neste trabalho clássico da historiografia moderna, a história mostra por objeto *os homens no tempo*, no plural, como convém uma *ciência da diversidade*, assim:

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 a 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 como o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça (BLOCH, 2001, p.54).

Como *ogro que fareja carne humana*, tive por perspectiva, com todos os instrumentos utilizados ao longo do trajeto da pesquisa, estabelecer uma aproximação e o diálogo entre discursos, reflexões historiográficas e a prática do ensino de História no interior de uma escola pública, promovendo, assim, um aprendizado conjunto em que, envolvida pelos sujeitos da escola: professores, pessoal da limpeza, as tias da merenda<sup>33</sup>, pedagogas, coordenadoras, diretora e alunos, na escolha do campo a ser pesquisado, escolhi o último

---

<sup>32</sup> Também Benjamin acaba morrendo durante o período mencionado, em condições ainda não consensualmente explicadas pelos historiadores.

<sup>33</sup> Denominação dada pelos alunos às responsáveis pela alimentação da escola.

grupo. No aprendizado promovido pelo tempo de inserção na pesquisa, compreendi o que Paulo Freire (1996) traz na obra *Pedagogia da Autonomia* quando se refere à capacidade de aprender, no meu caso de me permitir aprender, e ser atravessada pelo lugar da pesquisa e as visões de seus sujeitos:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é construir, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

Ao construir, reconstruir e constatar para a mudança (FREIRE, 1996), coloquei-me imersa num processo em que alunos e professores seriam alçados ao mesmo patamar horizontal de diálogo. Para compreender os *agoras* apresentados pela "carne humana" da escola pública, por diversas vezes, tive que abdicar de conceitos pré-concebidos, normalmente presentes em professores. Movimento incômodo este, mas capaz de prevenir que repetisse, ao nosso grupo estudado, as lições ensinadas como verdades únicas, no decorrer de minha formação docente.

Findada a escolha do Quadro Teórico que serviria de base à pesquisa, passei a procurar por trabalhos acadêmicos, na área da educação, que pudessem enriquecer a escrita que começava a tomar forma. Preliminarmente, foi estipulado, para melhor organização, um recorte temporal de 10 (dez) anos para a localização dos trabalhos, esta, entretanto, careceu ser alargada diante do ainda reduzido número de trabalhos que mostrassem o jovem como protagonista no interior da escola, uma constatação inquietante vista, sobretudo, no estado do Espírito Santo.

### 1.3 REVISÃO DE LITERATURA: OS TRABALHOS ANTERIORES E SUA COLABORAÇÃO NA ESCRITA

*“Ouvi hoje no terceiro ano que isso aqui era uma ditadura, gente!”<sup>34</sup>*

A frase que abre este tópico foi proferida pela diretora da escola onde se deu a pesquisa. Ocorreu durante uma reunião a portas fechadas, no intervalo do recreio com todos os professores presentes. Segundo ela, os alunos do terceiro ano matutino estavam muito revoltados, como nunca observara antes. A sua revolta ocorria, naquele momento em consequência de um Sarau Literário<sup>35</sup> organizado pela professora de Língua Portuguesa. Os alunos desejavam dançar e a professora exigia poesia de vanguarda, reclamavam, portanto, nunca serem ouvidos na escola, não terem voz, não terem vez.

Meticulosamente, a frase foi escolhida para iniciar esse tópico dando relevo à dificuldade no encontro de trabalhos acadêmicos, sobretudo no estado do Espírito Santo, que explorassem a voz que os alunos, àquele momento presente na afirmação da diretora, reivindicavam. Aqui poderão ser acompanhadas pesquisas levantadas em banco de teses e dissertações que se aproximam da temática abordada neste trabalho. Apesar de várias publicações encontradas com a temática do jovem no interior das escolas, observou-se que um dos principais instrumentos adotados, com frequência na metodologia das teses e dissertações analisadas, referia-se à aplicação de questionários prontos à juventude. Estes trabalhos foram valiosos à escrita que se utilizou dos mesmos para compreender outras realidades, mas que procurou, sobretudo, uma aproximação com diferenciadas formas de expressão desses jovens a fim de se interpretar a escola.

Foram realizadas buscas por pesquisas no banco de trabalhos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e o banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, banco de teses e dissertações da Coordenação de

---

<sup>34</sup> Relato constante em Diário de Campo do mês de agosto de 2018.

<sup>35</sup> Na escola os professores dividiam entre si a organização de eventos propostos por eles em reuniões no início do ano, então era comum que o Sarau Literário fosse organizado pelas professoras de língua portuguesa, assim como a Feira de Ciências pelos professores de Matemática e Biologia, a Mostra Cultural com a área de humanas como um todo e o Dia de Ação de Graças, pela professora de geografia.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de periódicos diversos encontrados em sítios da Scielo e Google Acadêmico.

O filtro utilizado para pesquisa incluiu palavras chaves como: educação de jovens, protagonismo, escola pública e disciplina de História. Os trabalhos foram escolhidos de acordo com características visíveis e sensíveis do universo que compõe a Cultura Escolar que pudessem dialogar com a pesquisa desenvolvida. A seguir, organizei em tabelas as teses e dissertações encontradas, dispostas em ordem crescente, por ano, a Unidade Federativa, tipo, título e área de conhecimento. Todas compreendidas como pertinentes à pesquisa, entendendo que esta esteja articulada diretamente à vivência dos jovens, atravessada, cotidianamente por questões sociais de várias ordens no interior da escola.

Quadro 1 – Teses com temática pertinente

<b>Ano</b>	<b>UF</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>
2009	ES	Tese	Do ressentimento à potência: O uso, desuso de drogas, a escola e as políticas de expansão do cotidiano.	Educação
2011	SP	Tese	Percurso juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades	Educação
2013	SP	Tese	Escola, Juventude e violência: um estudo no ensino médio.	Educação
2016	MG	Tese	Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG	Educação
2016	ES	Tese	Adolescentes em “Liberdade Assistida”: narrativas de (re) encontros com a escola	Educação
2017	BA	Tese	Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola	Educação
2017	ES	Tese	Marcas do Tempo Integral nas Juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo	Educação

Dialoguei com as teses organizando-as por assunto de interesse quanto ao que objetivava interpretar na escola pesquisada. Foram, assim discutidas a partir de: o sujeito em sua potência, a violência e as relações construídas entre as juventudes no interior dos prédios escolares.

No primeiro deles, relato a tese de Givigi (2009), *Do ressentimento à potência: O uso, desuso de drogas, a escola e as políticas de expansão do cotidiano*. A autora apresenta um estudo acerca de adolescentes e jovens matriculados no ensino fundamental noturno de uma escola pública da cidade de Vitória - ES e sua relação com uso de drogas. No referido trabalho, cuja metodologia baseou-se na pesquisa cartográfica e que teve como principal fonte as falas do público inserido no contexto, pude sentir os sujeitos da pesquisa em seus diálogos descritos na íntegra, o que não apenas enriqueceu o processo de construção como serviu também de fonte de inspiração para o que foi realizado em minha dissertação.

*Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades*, de Silva (2011), debruçou-se sobre a problemática da oferta de educação e trabalho à juventude. Contou com procedimentos metodológicos como acompanhamentos individuais e coletivos no território onde se dá, promovendo a apreensão do mesmo por seus participantes, neste sentido aproxima-se, em método, ao que aspirei na descoberta do jovem quanto ao local em que reside, além de permitir uma análise em relação às falas constantes de alguns alunos do ensino médio quanto à falta de emprego na comunidade em que se encontra a escola de análise.

Em, *Escola, Juventude e violência: um estudo no ensino médio*, de Tigre (2013), investigou-se a violência na escola, examinando as relações interpessoais que nela ocorrem, procurando captar a percepção do aluno a respeito do problema, na condição de quem a pratica, sofre ou apenas observa; quais eram as formas de violência, recorrentemente, praticadas e sofridas pelos jovens-adolescentes na escola e o que os motivava a praticar esses atos, bem como quais eram as representações que possuíam acerca da instituição escolar e, particularmente, do Ensino Médio.

Violência no espaço escolar também foi objeto de pesquisa em *Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento*

*desviante em uma escola pública de Contagem/MG*, de Silva (2016). Ele investigou a produção de estigmas e rótulos, num contexto escolar, que podiam afetar, não somente o desenvolvimento educacional, como também as relações internas entre estudantes jovens no Ensino Médio. Siqueira (2016) em *Adolescentes em Liberdade Assistida: narrativas de (re) encontros com a escola*, mostra os processos que compõem os adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida em reencontros com a escola e de que forma esta estaria (ou não) preparada para tal aproximação.

Durante os dois anos da pesquisa, realizada na escola em que me inseri, não foram observados episódios de violência física que envolvessem os alunos no interior do prédio escolar, esta é uma constatação importante. Do lado de fora dos portões, entretanto, ela se fazia comumente presente e muito próxima. Posso exemplificar a afirmação pela fala da aluna ao explicar-me que a igreja evangélica existente em frente à escola, via, frequentemente, alternado seu espaço com um bar, chamado pelos alunos de “risca-faca”, disse a aluna: “ah, professora! Ali é assim, abre o bar, eles matam um, vira igreja, passa um tempinho vira bar de novo”, contava sorrindo em consonância ao riso dos demais colegas.

Violência e estigmas foram temas comumente retratados ao longo das conversas com os jovens no interior da escola, isso justifica meu interesse em elencar trabalhos com a temática, entendendo que aquilo que se passa fora da escola reflete na expressão, às vezes triste, às vezes neutra, de quem as vivencia cotidianamente. A fala de uma aluna: “*meu irmão foi assassinado aqui bem do ladinho da escola, diziam que ele estava envolvido com droga*”<sup>36</sup>, instiga a percepção quanto aos significados trazidos por aquela menina, relativos ao prédio escolar frequentado todos os dias por ela. Este “envolvimento com drogas” foi ouvido em vários momentos na sala de professores, retratando fatos referentes a alunos e ex-alunos da escola.

Procurei trabalhos que instigassem a percepção quanto às teias de relações que vão se formando entre os jovens no interior dos prédios escolares e destes com a escola a que pertencem. Para tanto, as teses de Fernandes (2017), *Jovens estudantes do ensino médio*

---

<sup>36</sup> Relato constante em Diário de Campo datado de março de 2019.

*no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola*, e Silveira (2017), *Marcas do Tempo Integral nas Juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo* tiveram como objetivo central compreender as relações que jovens estudantes de Ensino Médio construíam com a Escola Pública considerando cada qual o modelo educacional de ensino regular e de ensino integral em que estavam inseridos. Ambos relacionados à subárea da sociologia, levaram em conta as condições de gêneros, sociais, econômicas do alunado, e apresentaram como fio condutor, pesquisas de método etnográfico e participante.

Encontrei, também, dissertações que me serviram de sustentação à pesquisa enveredada. Para o diálogo com as mesmas, fiz, como no caso anterior, uma tabela ilustrativa e a discussão com os temas, dos quais destaco: o uso do corpo como manifestação de resistência; a sociabilidade dos jovens e seus significados; a concepção das juventudes quanto aos conteúdos e disciplinas ofertadas pela escola, com ênfase à disciplina de História; a ação protagonista na escola; a relação entre discentes e docentes; projetos de vida, sonhos e projeções juvenis; a relação do estudante com a sala de aula e, por fim, questões identitárias.

Quadro 2 – Dissertações com temática pertinente

<b>Ano</b>	<b>UF</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>
2004	RS	Dissertação	Juventude e utopia: experiências nas varandas de uma escola pública	Psicologia
2005	ES	Dissertação	Escola e Juventude: Encontros e Desencontros	Educação
2007	MG	Dissertação	Tamo junto e misturado: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública	Educação
2008	RS	Dissertação	Jovens e Adolescentes no ensino médio; sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis	Educação
2009	MG	Dissertação	Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor-aluno	Educação
2011	SP	Dissertação	O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo	Educação
2012	RS	Dissertação	Do lado de cá dos portões. Cartas e encontros: sofrimentos e hostilidade de jovens contemporâneos.	Psicologia
2013	AL	Dissertação	Jovens, projetos de vida e escola: Relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió	Psicologia
2013	MG	Dissertação	Ensino de História e juventude: a produção de sentidos no espaço escolar	Educação

Continua

## Continuação

Ano	UF	Tipo	Título	Área de Conhecimento
2014	RS	Dissertação	Enquanto a aula acontece...práticas juvenis (des) ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos	Educação
2014	SP	Dissertação	Por que ir à escola? O que dizem os jovens do Ensino Médio	Educação
2015	SP	Dissertação	Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações com a sala de aula	Educação
2017	PA	Dissertação	Ensino Médio e juventude negra: narrativas e identidades afrodescendentes na escola pública	Dinâmicas Territoriais e Sociedade.
2017	SP	Dissertação	Ensino Médio na perspectiva de estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo	Educação
2017	SP	Dissertação	Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social	Educação
2018	ES	Dissertação	Das roças do Sapê: estudantes quilombolas, identidades e ensino de História na EEEFM: "Córrego de Santa Maria	Educação
2018	RJ	Dissertação	Juventudes em trânsito; Experiências e modos de ver e ser no cotidiano escolar.	Educação
2018	RS	Dissertação	Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do ensino médio sobre conhecimento e aprendizagem	Educação

Para iniciar o diálogo com os corpos presentes na escola e suas diversas manifestações, retrato um evento ocorrido no interior do prédio escolar.

No mês de setembro de 2018, durante as comemorações da Semana Cultural na escola pública onde se dera a pesquisa, um fato deteve a atenção. Um grupo de alunas do terceiro ano vespertino, trajadas com roupas de cor preta, deixavam à mostra coxas, barriga e usavam decotes salientando os seios, no pátio interno da instituição, durante uma apresentação de dança organizada por elas. A diretora, assentada em um dos inúmeros bancos existentes no refeitório, levantou-se, retirando-se do local, visivelmente incomodada. O que se coloca em questão aqui é por que essas alunas subverteram a ordem da escola? Ordem esta, bastante clara a respeito da “não utilização de trajes inadequados”<sup>37</sup>

A dissertação *Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social*, de Santos (2017), acentuou possíveis respostas a tal questão. Investigou, via método etnográfico e qualitativo, as relações e expressões dos corpos juvenis dentro dos espaços escolares, frente à cultura de dominação e disciplinação existente nessas instituições. Seus objetivos foram identificar e analisar as manifestações corporais e juvenis e a forma que elas ocorriam, tendo em vista, a cultura de adestramento e punitiva para com os corpos jovens na escola.

A dança, organizada pelo grupo de alunas, alude às relações existentes entre as juventudes no interior do espaço escolar é a que permite a organização do corpo discente em *panelinhas*<sup>38</sup> que se assemelham em formas de pensar e agir, articulando esses jovens em suas diversas maneiras de expressão dentro da escola. Foi analisada em *Escola e Juventude: Encontros e Desencontros*, de Costa (2005), em que a autora trouxe o cotidiano de alunos das periferias matriculados numa escola situada em um bairro nobre da cidade de Vila Velha- ES. No trabalho, verificou-se o choque dos anseios desses jovens que, divididos em grupos e longe da tutela familiar, discutiam e viviam situações distantes do que propunha a organização das instituições escolares.

Em *Tamo junto e misturado: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma*

---

<sup>37</sup> Há, no portão dianteiro da escola, um cartaz impresso com regras para trajes de entrada. Vale salientar que também o Regimento Escolar traz a obrigatoriedade de trajes “corretos”.

<sup>38</sup> Panelinha é o termo genérico dado aos grupos que se formam no interior da escola e que se subdividem em várias esferas.

*escola pública*, Barbosa (2007) procurou compreender em sua dissertação os significados que os jovens alunos atribuem à sociabilidade no cotidiano e seus possíveis impactos na vivência escolar. Discutiu tais relações entre os mesmos no cotidiano, identificou e analisou os espaços e tempos escolares utilizados pelo jovem aluno. Já dissertação de Oliveira (2008), *Jovens e Adolescentes no ensino médio; sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis*, aprofundou a discussão sobre a relação entre as culturas juvenis e o Ensino Médio, a partir da análise das construções de sentido de jovens do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas da cidade de Santa Maria, uma pertencente à rede pública estadual de ensino e outra à rede privada de ensino. Os trabalhos problematizaram as relações que se davam entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola, sinalizando haver um grande abismo entre o que o jovem sente, pensa e faz e as projeções didático-pedagógicas das escolas tanto públicas quanto particulares.

Quanto ao didático e ao pedagógico das instituições escolares e a forma de recepção do jovem aluno, Uceda (2018), na dissertação *Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do ensino médio sobre conhecimento e aprendizagem*, apresentou a complexidade das juventudes contemporâneas por meio de grupos focais e questionários aplicados, em suas novas relações com o tempo e espaço, com o conhecimento e com a aprendizagem, na perspectiva da reinvenção das práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Já em *Ensino Médio na perspectiva de estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo*, Cabral (2017) apresentou em sua dissertação as perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola situada na periferia de São Paulo- SP. A proposta foi a utilização das ideias em melhorias neste âmbito de ensino a partir da visão destes jovens.

Quanto ao ensino específico de História, trabalho de grande relevância à minha pesquisa, Filho (2013), em *Ensino de História e juventude: a produção de sentidos no espaço escolar*, realizada em uma escola pública de Belo Horizonte- MG, procurou compreender, do ponto de vista do alunado, a forma como este apreende uma situação de ensino-aprendizagem no âmbito escolar direcionada à construção de sentidos sobre a história e a apropriação de conhecimentos históricos. A pesquisa utilizou-se de coleta de dados quantitativos e

qualitativos com professores e alunos bem como grupos focais direcionados a grupos de estudantes.

Em *Hibridizações Curriculares nos Cotidianos de uma Escola do Ensino Médio: ou sobre a força do jovem na invenção de uma vida bonita*, Piontkovsky (2013) concretiza sua dissertação através da pesquisa numa escola pública no interior do Espírito Santo, na cidade de Santa Maria de Jetibá-ES, e, via método cartográfico, enfatiza a ação dos protagonistas da escola, quais sejam alunos e professores, em mudanças curriculares visíveis no interior do prédio. Ao tratar a potência do hibridismo juvenil por meio das observações realizadas e oitivas grupais e individuais, a autora evocou a impossibilidade de se situar as juventudes em identidades pré-concebidas ou prontas, comumente idealizadas dentro das escolas.

Ainda sobre relações existentes no interior dos prédios escolares, elenca-se aquela entre alunos e professores. Na escola em que desenvolvi a pesquisa, observei a relação de proximidade do corpo docente para com o discente. Por vezes professores retiravam-se de sua sala - comumente em Salas de Planejamento<sup>39</sup> - a fim de conversar com jovens e auxiliá-los na resolução de questões pessoais. Muito comum nas diversas conversas entre os docentes ouvir a frase: *“precisamos ter um olhar atento ao aluno tal, que está passando por sérias dificuldades em sua casa”*. As conversas deste tipo também eram acompanhadas por ações de doações de alimentos e dinheiro em situações mais pontuais.

Essas relações tiveram enfoque em trabalhos como os de Silvino (2009), em sua dissertação *Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor-aluno*, feita com base em perguntas-chave aplicadas via questionários, bem como observações cotidianas e entrevistas com alunos do ensino noturno de uma escola em Belo Horizonte-MG. Também Bertoja (2012), na dissertação, *Do lado de lá dos portões. Cartas e encontros: sofrimentos e hostilidade de jovens contemporâneos*, investigou conflitos dos jovens do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, a partir do endereçamento de cartas desses jovens aos seus professores. A pesquisa oportunizou a escuta de experiências marcadas pelo ressentimento, modo de denúncia e resistência ao sofrimento causado pelos agravos

---

<sup>39</sup> A sala de planejamento é o local adaptado para que o professor projete suas aulas e atividades competentes a elas.

escolares. Numa perspectiva antropológica, serviu-se de recursos típicos da cartografia e da etnografia urbana, indo ao encontro de jovens em espaços naturais de sociabilidade. O registro foi realizado em notas de campo dos encontros nas paisagens urbanas e as cartas escritas pelos jovens aos seus professores, enviadas por correio eletrônico, como instrumentos de coleta dos dados.

Ouvir a juventude proporciona compreender o que pensa a respeito de si e da escola que frequenta em consonância com projetos futuros. Por vezes, ao nos colocarmos como a “parte adulta da relação”<sup>40</sup>, há a recusa em perceber no jovem algo além do didático e do pedagógico. É o caso do aluno Ali<sup>41</sup> em sua afirmação aqui transcrita:

“Antes de eu começar a treinar boxe e depois que eu comecei, há uns três anos atrás eu era um menino que não tinha interesse pelas coisas da escola, não cumpria com as atividades de escola, matava aula, faltava um ou duas vezes na semana e era encrenqueiro”<sup>42</sup>

O que se observou no aluno Ali, nos anos de convivência da pesquisa, foi que ele não obtinha notas altas nos conteúdos das disciplinas ofertadas no interior da escola pública, comumente alcançava as médias em provas e trabalhos, mas fazia-se presente na escola cumprindo com atividades em tempo, e era bastante elogiado por seus professores quanto à educação no trato para com todos da escola. Quando o conheci e convivi com ele, nos anos de 2018 e 2019, o mesmo frequentava, respectivamente, o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio. Participou e venceu dois campeonatos mundiais de boxe na Argentina. Para que o aluno concorresse nas competições, foi feita uma mobilização na escola com a venda de rifas e vaquinha entre os professores. O que traz o valor da fala do jovem à esta discussão é a diferença entre os anseios das juventudes e o que a escola espera delas. Neste sentido, trabalhos como a dissertação de Araújo (2013), *Jovens, projetos de vida e escola: Relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió*, apresentam uma explanação acerca da temática juventude, passando pela sua relação com a escola e os dados sobre o Ensino Médio em Alagoas. A pesquisa investigou os significados da escola para estudantes do Ensino Médio público da cidade de Maceió e sua relação com a perspectiva de futuro destes jovens.

---

<sup>40</sup> Afirmação comumente ouvida na sala dos professores e em reuniões quando se trata da indisciplina do aluno e o pulso firme exigido para o professor diante da sala.

<sup>41</sup> Nome fictício para o aluno. Todos os nomes usados nessa dissertação são fictícios.

<sup>42</sup> Relatado em Diário de Campo em 23 de maio de 2019, transcrito na íntegra de uma conversa via whatsapp.

As formas como se veem essas juventudes e sua relação com a sala de aula foi abordada na dissertação de Santos (2018), *Juventudes em trânsito; Experiências e modos de ver e ser no cotidiano escolar*, em que a autora propôs uma pesquisa sobre as formas de ver e de ser jovem, realizada em duas unidades escolares de redes distintas: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, em Marechal Hermes; e o Colégio Estadual Adalgisa Monteiro, localizado no Rio das Pedras, ambas no estado do Rio de Janeiro. Foram investigados sentimentos e pensamentos de jovens periféricos a partir das experiências e produções em sala de aula, além de rodas de conversa.

Em *Jovens alunos e suas relações com a sala de aula*, de Júnior (2015), o pesquisador desenvolveu sua dissertação com foco nas relações mantidas entre o jovem e a sala de aula, numa escola pública de ensino médio em Presidente Prudente-SP, dadas as afirmações ouvidas no interior da escola de que “os jovens não gostam da sala de aula”. Utilizou como abordagem metodológica qualitativa grupos focais, entrevistas de verificação e os questionários fechados como principais suportes para a coleta de dados. Os resultados da pesquisa contrariaram o senso comum apontando que a maioria dos alunos gosta do que faz no interior da escola e não a vê como mera obrigação estatal.

O trabalho apresentado por Pereira (2014), ao Programa de Pós-Graduação da UFSCAR, tem logo em seu título uma questão pertinente: *Por que ir à escola? O que dizem os jovens do Ensino Médio*. Ele contou com a participação de jovens matriculados no último ano do ensino médio de uma escola de ensino regular em São Carlos-SP e investigou os motivos que os levaram a permanecerem na escola mesmo diante de fatores sociais e econômicos que dificultavam tal estadia.

*Juventude e utopia: experiências nas varandas de uma escola pública*, de Mello (2004), é uma dissertação cujas narrativas dos alunos acontecem no interior do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. A escuta de depoimentos de estudantes vinculados ao grêmio estudantil da escola permitiu embasar a reflexão sobre a importância que as experiências de pertença a um campo público operavam na passagem adolescente e como elas funcionavam como resistência a um mundo cada vez mais individualizante e capitalista.

Já em *O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo*, Barbosa (2011), apresentou falas de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo, procurando verificar os significados atribuídos pelos jovens à Educação Básica e ao Ensino Médio. Optou ainda por aplicar um questionário a todos os alunos que estivessem cursando o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública da zona sul de SP e analisar alguns documentos oficiais que tratam da especificidade conferida a este nível de ensino.

Por fim, identifiquei trabalhos cuja temática trouxesse questões identitárias. Moraes (2017) apresentou em *Ensino Médio e juventude negra: narrativas e identidades afrodescendentes na escola pública*, as narrativas de estudantes negros (as) presentes no cotidiano escolar e extraescolar de uma escola pública de Ensino Médio situada na cidade de Marabá-PA. Teve como principal aporte metodológico a História Oral, além de se utilizar de questionários aplicados, gráficos de análise e grupos focais.

A dissertação intitulada *Das roças do Sapê: estudantes quilombolas, identidades e ensino de História na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, São Mateus (ES)*, de Barbosa (2017), investigou a influência da disciplina de História na relação identitária de grupos de jovens moradores de remanescentes de antigos quilombos em uma escola distrital situada no município de São Mateus, denominado Córrego Santa Maria. Contou com a pesquisa de cunho etnográfico, além da utilização de Grupos de Discussão em seu campo de pesquisa.

Pelas metodologias e pelo universo das falas descritas que me foram ofertadas, os trabalhos constituíram uma importante base de sustentação à escrita que se justifica não apenas pelo teor – o papel do jovem no interior da educação básica – mas, principalmente, por poder impulsionar uma pesquisa ainda tão carente na área educacional, principalmente no estado do Espírito Santo, em que contei, conforme pode ser observado, com apenas cinco trabalhos.

## - 2 CAMINHOS DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS -

“Eu quero ir embora daqui. Ninguém quer ficar aqui não, professora”<sup>43</sup>

Durante uma roda de conversa que tratava de sonhos e projeções, com alunos do terceiro ano do turno vespertino, a frase acima foi exclamada por uma aluna que afirmava não saber o que fazer após o Ensino Médio, mas estava convicta de não querer residir na comunidade em que a escola se encontra. Foi escolhida para fazer parte deste momento que introduz a apresentação do procedimento metodológico aplicado aos caminhos da pesquisa, por compor uma questão pertinente ao que escolhi desenvolver: como conhecer aquele lugar?

Em fevereiro de 2018, após passar pelas fases do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, ingressei na comunidade em que realizaria o trabalho de pesquisa, sendo este o primeiro passo ao desenrolar de toda ela. O ingressar reflete, ao que Geertz (1989), na obra *A Intepretação das Culturas*, evidencia como necessidade:

Situar-nos, um negócio enervante que só é bem sucedido parcialmente (...). Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou os espíões podem achar isso bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente. “Se falar por alguém parece ser um processo misterioso”, observou Stanley Cavell, “isso pode ser devido ao fato de falar a alguém não parecer de maneira alguma misterioso” (GEERTZ, 1989, p.10).

Falar por alguém só foi possível dado o encontro com as pessoas da comunidade escolar e fora dela. Exigiu cautela, paciência e precisão na escolha do que seria, ou não, dito. A análise não pretendeu dar voz a alguém, as pessoas, naturalmente, já tem. Procurou sim, potencializar a fala dos sujeitos, promovendo espaço em locais ainda, modestamente, ocupados por eles, como os trabalhos acadêmicos. Dentro desse movimento, a

---

<sup>43</sup> Fala transcrita em Diário de Campo, 26 de setembro de 2019.

antropologia, como maneira de alargamento do discurso humano (GEERTZ, 1989), foi capaz de promover o nosso propósito de aproximação com a comunidade e com o que ela tinha a nos dizer.

A pesquisa envolveu turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, além de moradores da comunidade. Embasada na pesquisa participante de cunho etnográfico, contando com instrumentos como diário de campo, trabalhos propostos intra e extraclasse, grupos de discussão e trabalhos de campo, foi possível compreender a lógica de organização da comunidade, na qual se insere a escola pública observada, e como esta interferia no modo de ver e sentir a instituição escolar pelos jovens que a compunham. A escolha pelo método etnográfico é ilustrada a seguir.

## 2.1 O “CORRER JUNTO” E A ESCOLHA PELO MÉTODO ETNOGRÁFICO

Em *A Interpretação das Culturas* (1989), Clifford Geertz em capítulo intitulado Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa, diz:

Levou-me a uma aceitação súbita e total, não-habitual, numa sociedade extremamente avessa à penetração de estrangeiros. Deu-me a oportunidade de aprender, de imediato, um aspecto introspectivo da “mentalidade camponesa”, que os antropólogos que não tiveram a sorte de fugir como eu, juntamente com o objeto de suas pesquisas, das autoridades armadas, normalmente não conseguem. E, o que é mais importante, pois todas as outras coisas poderiam ter chegado a meu conhecimento de outra maneira, isso colocou-me em contato direto com uma combinação de explosão emocional, situação de guerra e drama filosófico de grande significação para sociedade cuja natureza interna eu desejava entender (GEERTZ, 1989, p.188).

O trecho é referente a uma passagem onde o autor descreve sua viagem a Bali e a aceitação dos balineses quanto à sua presença na comunidade depois, de uma batida policial durante uma rinha de galos. Geertz relata sua dificuldade de inserção como pesquisador ali, onde era visto como apenas mais um estrangeiro e que tal adentramento somente fora possível quando, durante um evento cultural local - a rinha de galos -, proibida por lei, mas realizada e cultuada pelos moradores, a polícia aparece de súbito obrigando a todos os presentes que se dispersassem. O antropólogo, então, juntamente a sua esposa, coloca-se a correr como os participantes do evento e esse fato, em específico, permite, então, ao pesquisador

conquistar o espaço e a confiança necessária com a comunidade para realização de sua pesquisa.

Este “correr junto” a que se refere o trecho acima é analisado sob olhar de minha inserção e o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola. Foram dois anos de análise com turmas do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino, continuamente. Dessa relação, do correr junto a eles, foi-me permitido um olhar mais atento ao jovem no interior da escola e, neste ínterim optei pela metodologia que mais se aproximava ao que desejava naquele momento, de caráter participante.

Nesta perspectiva, houve a opção pelas possibilidades da pesquisa qualitativa o que, segundo Gatti & André (2013) aproximava-se de minhas intenções já que a pesquisa de cunho qualitativo, que traz como uma de suas possibilidades o estudo etnográfico, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e reciprocidades; e isso, nas palavras de Evandro Ghedin & Maria Amélia Santoro Franco (2011), por constituir um modo de se registrar a vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e seu modo de pensar dada sua cultura:

O trabalho etnográfico está ligado a um modo de perceber o mundo do outro ou de “treinar” o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente, como uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo. A pesquisa baseada nessa abordagem aproxima o investigador de experiências alheias, de sorte que faça a experiência do que é o outro na compreensão que este tem de si mesmo. Portanto, o esforço da pesquisa não é expressar a própria experiência no processo de construção do conhecimento de certo objeto, mas mostrar como foi possível captar, pela explicação e compreensão, o modo pelo qual o outro faz a própria experiência existencial (GHEDIN & FRANCO, 2011, p.180).

A pesquisa de cunho etnográfico é capaz de permitir a aproximação com aquilo que se pretende pesquisar no momento em que leva o pesquisador a mergulhar nas relações que compõem a cultura local. Na definição de Ghedin & Franco (2011, p. 184): “o trabalho de pesquisa de cunho etnográfico torna-se importante e significativo justamente porque somente ele permite a compreensão do todo da cultura em sua dinâmica e nas relações particulares que a compõe”.

Longe de se compreender o todo, mas intentando realizar a leitura das particularidades que atravessam a comunidade escolar, por meio das falas de seus alunos, a pesquisa

etnográfica auxiliou ao desenvolvimento da escrita à medida em que proporcionava a apreensão da realidade dos sujeitos que integram a escola pública. Brandão (2007) dá suporte a esta ideia ao propor maior interação entre conhecimento popular e científico na relação sujeito-sujeito:

A relação tradicional de *sujeito-objeto*, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo *sujeito-sujeito*, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de *compreensão da realidade social* pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO, 2007, p.54).

Ao traçar uma relação de pesquisa *sujeito-sujeito* tomei as vivências e particularidades do campo onde se deu a investigação, fazendo-se presente nesta relação, não como aquela que estudava algo, mas que estava inserida num dado contexto - com algo - num acordo de troca. Assim, foi possível almejar a compreensão e reflexão necessárias à superação de uma determinada realidade por meio da escrita, a princípio, acadêmica, mas que não se resumia somente a isso.

Dissertar a respeito de identidades e suas distintas percepções, constituiu um campo bastante sensível, diria, até mesmo, perigoso, já que, ao tomar como exemplo o início da pesquisa etnográfica no século XIX, sabia ser necessário usar da máxima cautela para não incutir no mesmo papel do pesquisador que se colocava a observar o outro como exótico, diferente, atrasado, passível de civilização, carregado de vícios que precisavam ser extirpados. Segundo Schmidt (2006), em *Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades participativas*:

Primeiramente, é preciso admitir o quase desaparecimento dos “lugares tradicionais” da investigação antropológica e, mesmo, mais recentemente, da antropologia de urgência (estudo de certos povos “em vias de desaparecimento”). Isto indica outras e novas localizações da Etnografia contemporânea: as cidades, os novos movimentos religiosos, as regiões de fronteira, entre outras. Com isso, o outro, outrora distante no espaço e exótico, pode ser, agora, o habitante de uma mesma cidade ou bairro, o adepto de formas de religiosidade idiossincráticas ou o imigrante. Trata-se, na verdade, da multiplicação de outros, próximos e distantes, da aproximação do distante e do distanciamento do próximo, da possibilidade do outro alhures e do outro aqui (SCHMIDT, 2006, p.26).

Esta pesquisa nasceu e cresceu numa escola ainda tão pouco explorada em suas potencialidades e fragilidades, localizada em um local de fronteira, um local repleto de reflexões possíveis, quando me coloquei disponível a ouvir o que ela tinha a dizer por meio

das pessoas que ali estavam. Dentre elas, dei especial importância ao adolescente, o jovem, protagonista de sua história, tão munido de um mundo que parece distante do nosso, mas que, ao mesmo tempo, se encontra no interior deste nosso e que, por vezes, acaba sendo lido, arbitrariamente, com os olhos do adulto.

Procurando meios de se compreender este jovem, no interior da escola pública, por suas falas e expressões, pensei no desenvolvimento de outro instrumento, o Diário de Campo.

### ✓ **Diário de Campo**

A ideia a respeito da utilização de um Diário de Campo, instrumento da pesquisa participante de cunho etnográfico, surgiu logo após uma festividade na escola. Tratava-se de uma comemoração pela Páscoa Cristã e um pastor, também professor do curso técnico da instituição escolar, havia sido convidado para falar com os alunos. Em um dos momentos de sua pregação, o líder religioso solicitou a todos os presentes que, assim como o povo de Deus, também marcassem com o sangue do cordeiro suas portas, evitando, assim, que “a desgraça das drogas, da prostituição, do crime, do alcoolismo e do homossexualismo” se aproximasse de suas famílias.

Passado o momento de perplexidade de alguns professores e mesmo a revolta de alguns alunos específicos, que se retiraram do pátio e mais tarde da escola, com um pedido de transferência justificado por aquele episódio, decidi, juntamente à minha orientadora, ser este e outros fatos, reflexos daquilo que estava inclinada a compreender ali: a cultura escolar, e para não perder tais ocorrências, o mais prudente seria anotá-las, criar uma espécie de caderno com observações e sensações no interior da escola pública.

Comecei a registrar por escrito falas e episódios no interior do prédio escolar, cotidianamente. Estas ocorriam no momento do fato acontecido ou durante as aulas de planejamento escolar e serviram-me como grande alicerce de toda a escrita realizada. A medida em que anotava no diário, percebia, dentre outras coisas, a diferença entre a leitura de mundo do jovem e a do adulto.

A leitura dos pais repetida através das gerações que ,“na minha época não era assim”; do professor , “esses meninos não querem nada com nada”; da religião ,“ o corpo como fonte do pecado e deve ser controlado”; da televisão, “quanto menor a calcinha maior a audiência”; das redes sociais, “das manifestações de 2013 ao kit gay e mamadeira de piroca<sup>44</sup>”, enfim, todos os modelos que cerceiam o meio, inevitavelmente modulam o modo de pensar das juventudes, mas - felizmente - não dão conta de seu todo.

Esta juventude, atravessada por toda uma teia de significações e interpretações, foi traduzida a mim, por seus professores, durante o intervalo do recreio em referência a uma determinada estudante como “aquela que era uma ótima aluna, mas que anda rebelde demais”. Encontrei a “menina rebelde” em meio ao jardim, próximo à escola, numa daquelas tardes de calor intenso e, em conversa com ela, aqui nomeada Janaína, ouvi:

”Professora, nós morávamos em Vitória e minha mãe arrumou um namorado aqui na comunidade, eu disse a ela que ainda era muito cedo para se “ajuntar” com alguém, o namoro era recente, sabe?! Ela (minha mãe) junto com o namorado me acusou, disse que eu não queria a felicidade dela. Há duas semanas ela descobriu uma traição dele. Ele bateu nela e botou todo mundo pra fora de casa. Estamos de favor com uma moça da Igreja. Não tenho ido à aula porque preciso arrumar as malas e voltar pra Vitória, minha mãe já foi, arrumou um emprego pra ela e outro pra mim.”<sup>45</sup>

O relato acima compôs meu Diário de Campo e auxiliou a melhor “digerir” o dilema da pesquisa: libertar-me de tendências e meras teorizações, afastar-me de certezas dogmáticas da ciência, produzidas de forma desvinculada aos sujeitos, e poder compartilhar a experiência desses jovens de forma, então, a compreender o significado da escola para eles e de que maneira são atravessados por questões que, por fugirem à tradição pedagógica conteudista , não estão inseridas em Planos de Trabalho Anuais das instituições de ensino, por vezes, cumpridoras de modelos prontos de trabalho.

A seguir, são apresentados também como instrumentos da pesquisa, documentos produzidos pelos alunos por meio de trabalhos escolares, dentro e fora de sala de aula.

---

<sup>44</sup> Estes termos funcionaram como falsa propaganda política no ano de 2018 e foram transcritos na íntegra

<sup>45</sup> Declaração de aluna constante em Diário de Campo, transcrito em abril do ano de 2018.

## ✓ **Dos documentos produzidos pelos alunos durante o processo de pesquisa**

Um dos maiores desafios da escrita que se propôs foi o de escolher aquilo que deveria, ou não, ser transcrito e analisado. Durante os anos em que estive presente na escola pública para a realização da pesquisa, foram inúmeros relatos ouvidos e lidos no percurso, nem sempre passíveis de anotação e atenção a qual era merecedora. Schimidt (2006), assim diz:

Na cena da escrita não são apenas os interlocutores da pesquisa de campo que intervêm com suas demandas de esclarecimento, fidelidade, respeito ou solidariedade às suas formas de vida: a transcrição destas formas de vida, ao ganhar o mundo, ensejam novas interpretações e apropriações cujos efeitos políticos e ideológicos, embora não possam ser planejados ou controlados, precisam ser ponderados ou antevistos pelo pesquisador que, ao fazê-lo, direciona sua escrita, fazendo escolhas sobre o quê escrever, como e para quem. Na verdade, a cena da escrita é povoada de leitores virtuais em que se projeta a continuidade de um diálogo expandido (SCHMIDT,2006, p.38).

Interpretar e apropriar-me daquilo que o jovem do Ensino Médio pensa e, ao mesmo tempo, compartilhar suas vivências, tratou-se de uma tarefa complexa que, por vezes, exigiu mais do que a submissão a regras da escrita acadêmica. Escolhi, como um dos instrumentos do que se construiu no trabalho, documentos produzidos por alunos do primeiro, segundo e terceiros anos no período compreendido entre os anos de 2018 e 2019, durante atividades propostas em sala de aula e fora dela, tais como: trabalhos feitos em forma de diários intitulados “Eu e a escola”, trechos de redações comumente construídas com temas transversais e demais atividades corriqueiras aplicadas dentro ou fora da escola.

Estes documentos escritos e analisados, individualmente, trouxeram muito sobre os nossos jovens. Falavam de sexualidade, das relações familiares, de sonhos, de prazeres, do protagonismo juvenil e, em dois casos lidos, envolviam assédio ou abusos sexuais sofridos, sobretudo, por meninas na comunidade. Durante o ano de nossa chegada à escola, fui bombardeada por várias denúncias, realizadas em diálogos informais com meninos e meninas, levando-os, por questões hierárquicas, primeiramente ao setor pedagógico e acompanhando sua averiguação.

Para afunilar, interpretar e teorizar o que os alunos escreveram, procurei fazer o percurso na análise dos documentos a partir do que Bohnsack & Weeler (2013) denominaram

conhecimento atóico - as observações e falas dos sujeitos investigados - em consonância ao conhecimento teórico, preocupando-me não com a verdade e certeza normativa dos fatos, mas de que maneiras eles eram associados pelos jovens e expressos em seu dia a dia no interior da escola pública. Posteriormente teorizadas, as falas e escritas passaram a dar corpo à pesquisa científica num movimento que Bohnsack e Weller (2013) definem como:

Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível por meio da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja, a explicação teórica do conhecimento atóico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber. O papel do (a) pesquisador (a) passa a ser, então, o de encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente (BOHNSACK & WELLER, 2013, p.68).

Os autores explicitam, no trecho acima, o que foi denominado por visões do mundo, conhecimento atóico, ou seja, ainda não teorizado, isso porque tais visões são “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida dos indivíduos” (MANNHEIM 1980, p.101 apud BOHNSACK & WELLER p.68) e, sendo assim, pertencem ao campo das vivências dos sujeitos de forma coletiva:

Nesse sentido, Mangold (1960) estava interessado em conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de um determinado grupo (por ex., refugiados), ou as posições comuns de uma determinada classe social (por ex., trabalhadores da indústria do carvão, agricultores etc.), independentemente de conhecerem ou não entre si (WELLER, 2013 p.56).

Experimentar as vivências coletivas dos alunos em grupos formados entre os primeiros, segundos e terceiros anos da escola pública, apresentou-se como uma das vertentes mais potentes da presente pesquisa, não única, mas aquela que permitiu “a inserção das pesquisadoras no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduziu os riscos de interpretações equivocadas” (WELLER, 2013, p.62).

### ✓ **Grupos de Discussão**

Compreendi serem os Grupos de Discussão estratégias metodológicas pertinentes ao

desenvolvimento daquilo que desejava realizar. O Grupo, formado por cinco alunos da escola, nasceu juntamente a um projeto de pesquisa cujo objetivo era aproximar o aluno à história local onde se encontra inserida a escola. Neste tópico falarei sobre o Grupo de Discussão, retratando o Projeto de Pesquisa que lhe dera origem em contexto próprio.

Para a construção do Grupo, obedeci, fielmente, a um processo de seleção dos alunos participantes do Projeto de Iniciação Científica, critério este exigido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo, instituição de fomento. Entre aprovados e desistentes no projeto, restaram cinco bolsistas. A equipe apresentou, em comum, características capazes de atender aos anseios quanto ao proposto para a formação de um Grupo de Discussão: os alunos residiam na comunidade (quando não, bem próximos), equiparavam nas idades, eram estudantes da mesma escola e compartilhavam a mesma série, no começo do projeto, segundo ano do Ensino Médio Integrado.

As reuniões tiveram início em março de 2019 e foram momentos demarcados entre uma hora a uma hora e meia, quinzenalmente, em que um grupo conversava abertamente comigo, ou entre si, a respeito de particularidades que, em outros momentos do cotidiano, em sala de aula, não seria possível. Por vezes levavam tarefas a serem cumpridas em casa e apresentadas na semana seguinte, estas arquitetadas a fim de que eu pudesse conhecer, pelo menos um pouco, sobre a história de vida dos participantes. Quanto à postura que deveria adotar diante dessas histórias de vida ofertadas nas reuniões do Grupo de Discussão, Weller (2013) enfatiza:

Nos grupos de discussão, o pesquisador deve assumir uma postura que Mannheim (1982,p. 66-72) definiu como sociogenética ou funcional, ou seja, que busca intervir o mínimo possível, que evita perguntas do tipo “o que” ou “por quê”, buscando fomentar discussões voltadas para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos. O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas (WELLER, 2013,p.54).

A menor intervenção possível e a opção pelo “como” em substituição ao “por que”, permitiria aos participantes do grupo não apenas narrarem um determinado acontecimento, mas também serem atravessados por um emaranhado de significações presentes nas falas dos outros. A experiência com o grupo se deu em forma de reuniões quinzenais, divididas em 16 (dezesesseis) encontros realizados no interior da escola pública, durante o turno da noite.

A forma como realizei a análise das falas e posturas é descrita a seguir.

✓ **Analisando os discursos: método documentário**

Num de meus primeiros encontros com o Grupo de Discussão, foi pedido aos participantes que buscassem em suas memórias familiares ou nas memórias da comunidade, fatos, fotos ou outros vestígios que pudessem lembrar seu passado no local em que estávamos. Interessante ressaltar que somente uma das participantes levou à reunião uma foto da infância, os demais afirmaram nada ter. Em um dos inúmeros relatos do grupo que tratou de abandono parental, violência, morte e tragédia, Tamandaré<sup>46</sup> diz: “lembro que minha mãe foi me buscar na creche porque estava chovendo muito, chegando em casa meus pais me esconderam no banheiro, o único cômodo com laje na casa, o resto destelhou tudo”<sup>47</sup>

O relato do menino, que hoje tem pouco mais de dezesseis anos, descreve uma grande tempestade ocorrida na localidade, no ano de 2009, e que viera a causar grandes prejuízos. Fenômeno natural narrado por todos os outros membros do grupo que, em comum, apontavam a “ausência da quadra poliesportiva da escola até hoje por causa do vento”<sup>48</sup>. O método documentário, segundo Bohnsack e Weller (2013, p.72) amparou meu trabalho de adentramento à realidade do aluno, já que é “visto como instrumento que auxilia na inserção do pesquisador em contextos sociais que lhe são alheios”. Em artigo intitulado *O método documentário na análise de grupos de discussão*, os autores descrevem desde sua criação - década de 20 do século passado - evolução nas pesquisas qualitativas e, por fim, apresentam exemplos concretos da aplicação metodológica. Sobre sua fundação e fundador:

Mannheim apresenta um método ou um caminho para a indiciabilidade dos espaços sociais e compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. Weltanschauung (visão de mundo) – segundo Mannheim – é o resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”(MANNHEIM1980, p.101 apud BOHNSACK & WELLER, 2013 p.68).

---

<sup>46</sup> Em toda a pesquisa realizada foram utilizados nomes fictícios, tanto dos sujeitos quanto do local em que se dera

<sup>47</sup> Relato de estudante constante em Diário de Campo, transcrito em março de 2019.

<sup>48</sup> A quadra começou a ser reconstruída no segundo semestre do ano de 2019.

As visões de mundo compartilhadas pelos alunos da escola, tratadas, por mim, como base comum das experiências, vieram a servir como sustento ao que almejava desenvolver, uma vez que, através delas, tornou-se possível uma maior aproximação com a realidade presente na comunidade local e em sua escola estadual. Em uma roda de conversa com o Grupo de Discussão, exemplifico, a partir de mais uma fala do aluno, Tamandaré, quando diante de uma charge da avaliação diagnóstica<sup>49</sup> aplicada à sua turma:

“Eu acho professora que a violência contra a mulher não é de hoje não. A senhora veja bem, essa charge aqui traz os homens da caverna, né? E o cara tá puxando a mulher pelos cabelos desde os tempos mais antigos, é errado e a gente continua fazendo isso”<sup>50</sup>

A comunidade em questão encontra-se inserida num contexto de alta vulnerabilidade social. Este quadro inclui, entre outros temas, um alto índice de violência contra a mulher e as aulas de História levam constantemente tais assuntos para serem discutidos em sala. O conhecimento teórico ofertado pelo participante de grupo veio apresentar sua visão de mundo em consonância com o material, naquele momento didático - conhecimento teórico - uma charge aplicada na avaliação diagnóstica da turma onde os alunos deveriam tecer elos entre conteúdo didático e vivências cotidianas, representando, também, para a presente pesquisa mais um aporte à cientificidade do trabalho, já que:

O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja, a explicação teórica do conhecimento teórico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber. O papel do(a) pesquisador(a) passa a ser, então, o de encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente (BOHNSACK & WELLER, 2013, p.68).

De que maneira deveria analisar as falas dos sujeitos e teoriza-las buscando a neutralidade em relação ao que lhes era exposto? Para tal resposta, Mannheim diz ser imprescindível que a análise seja feita a partir “do contexto histórico e social atual no qual o pesquisador está inserido” (cf. p.61 e 126 apud BOHNSACK & WELLER, 2013, p.71), isso contribui para que seus valores não intervenham nos resultados da pesquisa, destacando ainda:

---

<sup>49</sup> Avaliações diagnósticas são aplicadas em todas as séries anualmente, normalmente durante o primeiro trimestre

<sup>50</sup> Relato de aluno do segundo ano do ensino médio transcrito em diário de campo em fevereiro de 2019.

Esse caminho implica tanto a exploração de uma via de acesso ao “psíquico do outro” (Fremdpsyche) como a inserção no contexto social, que por sua vez possibilitará a compreensão desse espaço social de experiências conjuntivas (Konjunktiver Erfahrungsraum) e de suas representações coletivas (BOHNSACK & WELLER, 2013, p.71).

Colocando-me no contexto social também por meio do Projeto Científico que se desenvolvia ao longo do ano de 2019, e abrindo possibilidades para a leitura de particularidades locais, analisei as falas dos sujeitos, tendo como foco principal não o indivíduo, mas o coletivo. Para isso, contei com dois tipos de interpretações que pareceram pertinentes: *separação de esferas e metáforas de foco*. A separação de esferas constituiu-se por tecer a interpretação das falas dos sujeitos envolvidos a partir de duas esferas específicas – a família e a sociedade. Isso se justificou por, segundo Bohnsack & Weller (2013), existir uma separação muito nítida entre os discursos proferidos com os pais (família) e com os amigos (sociedade), como exemplo. Já as metáforas de foco permitiram à intérprete retirar das falas dos sujeitos o que lhes era comum de forma coletiva. Para efeito do método:

Cabe ressaltar aqui alguns componentes básicos da interpretação documentária de modelos de orientação coletiva: a) o sentido documentário deve ser diferenciado do sentido imanente ou verbal; b) ele só é alcançado se o processo discursivo for levado em conta; c) a análise do sentido documentário ou a análise processual pressupõe a reconstrução detalhada das referências verbalizadas e de como elas estão relacionadas entre si, e foi denominado por nós como “organização do discurso”; d) a análise processual também deve levar em conta a dramaturgia do discurso e identificar as metáforas de foco (BOHNSACK & WELLER, 2013, p.75).

Ao identificar, nas falas, suas metáforas de foco, respeitados os componentes básicos na análise coletiva, investiguei e procurei o acesso aos “espaços de experiências conjuntivas de maior relevância para o grupo” (BOHNSACK & WELLER, 2013, p.76), em meu caso específico quais eram as relações existentes entre a história da comunidade estudada e a cultura escolar específica na escola pesquisada a partir da visão dos alunos? Para responder a esta questão, passarei ao último instrumento metodológico, os trabalhos de campo realizados por meio do Projeto de Iniciação Científica – PIC Jr.

## 2.2 O PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E OS TRABALHOS DE CAMPO

Em meados do ano de 2018, a Fundação de Assistência à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), lançou seu edital 13 /2018, que contemplava projetos em todas as áreas de conhecimento. Para concorrer seria necessário também:

9.1.5. É recomendado que o projeto a seja desenvolvido em escolas da rede pública de ensino em áreas de alta vulnerabilidade social<sup>51</sup>, definidas com base no Programa Ocupação Social do Governo do Estado do Espírito Santo, conforme estabelecido no Anexo I (Edital FAPES 13-2018).

Sob nossa iniciativa e com o aval da direção da escola, adentrei, em parceria e supervisão de minha orientadora, à concorrência com o Projeto de Iniciação Científica intitulado “De Fazenda do Seu Castro à Braço do Rio: o processo de reconstituição histórica sob olhar dos alunos da Escola Estadual A.O”<sup>52</sup> que, contemplado, passou à sua segunda fase, contando com o processo de seleção dos alunos bolsistas, cadastro dos estudantes na plataforma SIGFAPES, e sua inserção junto à Plataforma Lattes e, por fim, início às atividades no mês de março de 2019.

O Projeto de Iniciação Científica – PIC Jr., foi apresentado como parte das estratégias desenvolvidas nos anos de 2018 e 2019 e que buscaram a produção de um ensino de história capaz de propiciar o reconhecimento das especificidades locais, em consonância com outras práticas de ensino desenvolvidas. Por intermédio dele, os alunos passaram a conhecer um pouco mais da comunidade em que estavam inseridos a partir das falas de seus moradores mais antigos.

Atendendo às exigências da Instituição fomentadora do projeto, o processo de seleção para ingresso, ao mesmo, foi realizado em três procedimentos distintos. No primeiro deles compareci a todas as salas dos primeiros anos, entre ensino regular e integral, explicando e convidando os alunos a realizarem o processo. No segundo momento, com as listas dos alunos que se dispuseram a realizar, a seleção foi concretizada num sábado pela manhã. Uma prova que contou com três horas de duração e onde os participantes gozaram das

---

<sup>51</sup> Nossa escola encontra-se em área de vulnerabilidade social.

<sup>52</sup> Respeitada à conduta de nomes fictícios no trabalho, não nomearei a escola .

mesmas oportunidades de realização quanto ao tempo de prova e materiais disponíveis. No terceiro momento, houve a correção externa das avaliações – com duas questões dissertativas acerca da importância de se conhecer a história no trato com o presente – e, por fim, a divulgação dos resultados.

O projeto propunha o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o processo de constituição histórica da comunidade, sob o olhar dos alunos participantes, tendo como referência suas especificidades sociais, econômicas, culturais, políticas, ambientais e educacionais. Foi organizado o trabalho de levantamento, seleção e análise das fontes históricas, partindo de um conceito ampliado do sentido de fonte histórica, como todo o vestígio produzido pela ação humana ao longo do tempo e compreendendo que a construção do conhecimento histórico se faz a partir do entrecruzamento de uma multiplicidade de fontes e das indagações formuladas pelo pesquisador a elas. Nessa perspectiva, além das fontes documentais e bibliográficas foi priorizado o trabalho com os acervos familiares, imagens, a memória, as narrativas, a história oral como caminho metodológico na compreensão da diversidade cultural que marcava o espaço focalizado na pesquisa. Para o trato com imagens e memórias do grupo, os alunos assinaram junto à instituição de fomento, um termo em que autorizava sua utilização e exibição.

Organizei, a início, durante os meses de março, abril, maio, junho, julho e agosto, as reuniões com os estudantes, em que ouvia suas histórias, gravava, dialogava com eles e anotava de acordo com a pauta da reunião do dia, além de levá-los a realizarem pesquisas em sítios oficiais. No mês de setembro iniciei o trabalho de campo com o grupo, a fim de cumprir a meta principal do projeto que era a de aproximar os pesquisadores juniores a moradores mais antigos da comunidade, provocando o choque de gerações e, através disso, reconstituir a história local a partir das memórias, aproveitando as possibilidades que estas podem oferecer na escrita de uma história, que não se curvasse a heroísmos e não se prendesse, unicamente, a documentos oficiais, capaz de fazer-se viva no cotidiano das pessoas e, em especial, dos pesquisadores juniores.

Para concretizar o projeto desenvolvi as seguintes etapas:

- ✓ Reuniões quinzenais;

- ✓ Pesquisas em sítios federais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - estaduais como o Instituto Jones dos Santos Neves e locais como o sítio oficial da Prefeitura de Conceição da Barra- ES;
- ✓ Pesquisas de campo na comunidade onde se encontra a escola pública da Capitania Perdida<sup>53</sup>;
- ✓ Pesquisa de campo no município de Conceição da Barra;
- ✓ Pesquisa de campo na cidade de Vila Velha, marco inicial do estado do Espírito Santo;

Todo o processo, descrito acima, foi realizado ao longo de dez meses que, infelizmente, não foram suficientes para mergulhar com profundidade na grande leva de informações que me atravessaram no decorrer do trajeto. Mesmo assim, o que foi ouvido, anotado e debatido, durante as reuniões do grupo, permitiu que desenvolvesse diferentes práticas de ensino, em uma delas foi reconstituída a história da comunidade onde está localizada a escola pública pesquisada.

Os resultados do projeto foram apresentados por meio de banners com fotos e explicações dos alunos, em um grande seminário promovido pela FAPES, no interior do Instituto Federal do Espírito Santo, em São Mateus, recebendo elogios dos avaliadores da Fundação, não só por ser o único projeto da área de humanas a contemplar a valorização da história local, mas, principalmente, por permitir um novo olhar sobre as relações que se constroem no interior a comunidade onde se deu.

Passarei agora a explicitar a análise dos dados levantados no decorrer do processo de pesquisa. Como já dito, entendo que o diálogo com as informações deva se dar em terceira pessoa, por ser constituído de um trabalho conjunto das várias pessoas envolvidas.

---

<sup>53</sup> O conceito de Capitania Perdida será explicado adiante.

### - 3 ANÁLISE DE DADOS -

Nossa análise de dados obedece aos critérios do proposto pelos objetivos de nossa pesquisa. Atravessadas pela leitura da Cultura Escolar, enveredamos por caminhos que nos levassem a compreender o local em que nossa escola se encontrava inserida, de quais maneiras a cultura local interferia no ambiente escolar, e como isso era esboçado por nossos jovens em suas escritas, falas e posturas.

Atentamos ao que diziam os autores escolhidos para compor o quadro teórico de nossa dissertação e isso possibilitou o diálogo e melhor elucidação do que vimos, lemos e vivenciamos ao longo do percurso.

Entendemos que, para melhor compreensão dos dados, analisados ao logo do processo de pesquisa, seria necessária uma apresentação do contexto em que a mesma se dera. Nomeamos nosso local de trabalho por “Capitania Perdida”, e a nossa escola como “Escola da Capitania Perdida”. Toda análise foi construída no seio destes lugares.

#### 3.1 QUE LUGAR É ESSE?

Historicamente conhecido por uma malfadada invasão e tomada de posse por portugueses, que não conseguiram domínio de todo o território, onde hoje se encontra o estado do Espírito Santo, dada a forte resistência indígena, o norte capixaba, localizado entre as Capitânicas do Espírito Santo e Porto Seguro, ficou isolado, ora pertencendo ao Espírito Santo, ora a Porto Seguro, situação resolvida somente em meados do século XIX. A questão histórica será melhor abordada mais adiante, por enquanto, precisávamos somente situar-nos histórica e geograficamente no local.

Foi nesta região que encontramos nossa Capitania e que, para compreendê-la, iniciamos a análise, partindo da visão poética de uma de suas mais ilustres moradoras.

Capitania Perdida é o termo utilizado pela escritora barrense Bernadette Lyra (2019), para descrever o local onde vivera sua infância, Conceição da Barra, município sede de nosso local de pesquisa. Em entrevista ao 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” relatou a escritora (Jornal Século Diário, 2019).

No ano de 2019, durante a divulgação de obras de poetas capixabas no distrito denominado Itaúnas, pertencente a 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 era, então, deixada de lado por seus primos mais famosos, no caso aqui explicado, os territórios hoje delimitados pelos estados da Bahia e Espírito Santo<sup>54</sup>, e talvez a solidão a que ela se referia, ao falar de sua infância, pudesse ser interpretada a partir de um contexto histórico de subestima do local.

Entretanto, achamos importante ressaltar 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 mantenedora da vitalidade local, esta, sim, arcabouço de sua poesia. É também Lyra (2002) em seu discurso, presente em obra de Aguiar (2007), *História dos quilombolas*, quem relewa, no verso do Ticumbi, a ousadia e enfrentamento do Rei Bamba ao Rei de Congo quando se vê diante de seu batismo cristão:

Se eu tivesse em minha terra,  
Eu não te daria a mão.  
Com feitiços e veneno  
Te acabava a geração  
(AGUIAR, 2007, p.35)

---

<sup>54</sup> Historicamente falando as Capitanias mencionadas eram lucrativas para as pretensões portuguesas, seja pelo ciclo do açúcar, seja pelo ciclo do ouro mineiro.

O Ticumbi constitui uma manifestação típica do norte do estado, nascida no município de Conceição da Barra, ainda existente e resistente no referido local. Remete às danças e manifestações realizadas pelo povo negro, durante séculos escravizado, e que tem em Conceição da Barra uma das maiores populações remanescentes do estado. Portanto, ao decidirmos relatar em um texto acadêmico as experiências obtidas na Escola da Capitania Perdida, localizada na comunidade de mesmo nome, seja este o olhar sentido pelos versos do Ticumbi: o de uma escola pública que, apesar das dificuldades, é capaz de criar e recriar variadas formas de ensino e aprendizagem, como o Rei de Bamba que, mesmo subjugado, apresenta resistência e desafia a seu opressor com feitiços e veneno lembrando e revivendo as origens de seu povo.

Apropriamo-nos da poesia da autora, a fim de promover uma forma de compreensão da comunidade onde se encontra nossa escola. Distrito<sup>55</sup> de Conceição da Barra e ligada a ela por laços étnicos e culturais, nossa Capitania Perdida está situada entre os estados de Minas Gerais e da Bahia, sua população, segundo estimativa da CESAN<sup>56</sup>, 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 pelos idos dos anos de 1960.

#### ✓ **Que escola é essa?**

Para melhor caracterização física e estrutural da escola, trazemos seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2016):

---

<sup>55</sup> 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

<sup>56</sup> Companhia Espírito Santense de Saneamento. Os dados foram utilizados em estimativa dada a dificuldade no encontro de números oficiais do distrito.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Capitania Perdida”, atende atualmente as seguintes comunidades rurais: Braço do Rio, Assentamento Jundiá, Sayonara, Fontoura, Cobraice, Posto Floresta, Assentamento Cem Alqueires, Córrego das Palmeiras, Córrego do Angelim e Paraíso. Possui uma área total de 4.921 m<sup>2</sup>, sendo 985 m<sup>2</sup> de área construída, distribuídos em dois pavimentos. Atende as séries do Ensino Médio regular, Ensino Médio Integrado, e a Educação Profissional. Além, dos espaços de salas de aula, a escola dispõe de biblioteca, sala de informática e uma quadra de esporte sem cobertura e com uma condição geral de uso bastante precária(PDI ,2016 s/n).

Localizada às margens da BR 101, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Capitania Perdida” foi fundada no ano de 2008, após desmembramento de outra Escola Estadual, também localizada na comunidade, conforme Portaria 004-R, de 16 de janeiro de 2008<sup>57</sup>. Atende a, aproximadamente, 609<sup>58</sup> (seiscentos e nove) alunos divididos em três turnos distintos, advindos de diversas localidades que também se encontram próximas a ela.

Trata-se de uma escola com um bom espaço interno. Dois andares para salas de aula e laboratórios, tais como, química, matemática e informática. O refeitório é grande e os alunos parecem 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 que 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 consequentes da luta pela distribuição justa de terras – compostas em grande parte por integrantes ou ex-integrantes do MST<sup>59</sup>, 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.

Compondo o quadro efetivo da escola, a partir de março do ano de 2018, chegando a Conceição da Barra, município sede da escola onde se deu a pesquisa, pudemos vislumbrar as potencialidades que a região ofertava. Uma localidade numa zona fronteira, situada

---

<sup>57</sup> A Portaria mencionada cria a Escola onde se passa a pesquisa.

<sup>58</sup> Dados referentes ao ano de 2019.

<sup>59</sup> Movimento Sem Terra.

entre o extremo norte do Espírito Santo e o sul da Bahia e que permitia, facilmente, uma análise da imensa gama de diversidade de povos ali residentes, o que pode ser ilustrado num primeiro contato com o funcionário da padaria: “*a senhora vai ver, aqui tem muito alagoano, se assuste não*”, afirmação que nos ajudou a compreender também o processo de inchaço populacional da comunidade, a partir da década de 1960, segundo alguns de seus moradores.

Quando na escola adentramos, o quadro observado no interior das salas de aula era bastante parecido com experiências já vivenciadas. Os alunos mostravam-se “cabreiros” com a presença de novos docentes e, por vezes, demonstravam atitudes de resistência como a desobediência às regras, já anteriormente estipuladas pela instituição de ensino, o que acabava por gerar interrupções das aulas ou nos debates. Recordamo-nos que em uma dessas experiências com quebra de regras, uma aluna, àquele momento presente na sala da coordenação por uma dita “malcriação” a seu professor, quando perguntada por nós o que havia ocorrido, respondera: “ah, é que o professor esquece que prá estar ali na frente, ele precisou ser aluno também”<sup>60</sup>.

Quanto à sua estrutura física, a Escola se encontra ainda em reforma, inclusive com a reconstrução da quadra poliesportiva, destruída durante fortes chuvas no ano de 2009. Até o ano de 2018, era cercada por muros coloridos<sup>61</sup> do lado de fora, várias salas de aula separadas por paredes em cores secas, carteiras dispostas em filas, quadro branco à frente, não há rampas de acessibilidade e ambientes externos são separados por grades o que, numa análise preliminar, impede o trânsito dos alunos a estes. Avisos em quadros retangulares bem visíveis desejam “*Boas Vindas*” às pessoas que transitam pelo pátio e corredores. Um sinal sonoro demarca o tempo: é hora do recreio!

Foi no interior desta escola, repleta de questões ainda, tão pouco, compreendidas, que realizamos nosso trabalho de leitura, observação, escuta e reflexão, esboçado a seguir.

---

<sup>60</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida durante o mês de abril de 2018.

<sup>61</sup> No ano de 2019, o poder público municipal cobriu os antigos grafites, “apagou tudo e pintou o muro de cinza”

### 3.2 O QUE DIZEM NOSSOS ALUNOS EM SUA ESCRITA

O historiador é o cientista social cujas habilidades permitem reconstituir e, assim, compreender uma dada realidade investigada, com suas limitações temporais e espaciais, a partir do que se denominam vestígios:

Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um "vestígio" quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? (BLOCH, 2001, p.73).

Dentre as inúmeras fontes históricas, ou vestígios, que possam permitir a compreensão do passado, a partir das marcas do presente, com que o historiador se depara, documentos escritos são fundamentais ao processo de investigação. Bloch (2001, p.27) diz que estes "só falam quando sabemos interrogá-los" e para tal interrogação não basta a mera transcrição, é preciso saber falar com eles conforme aquilo que se almeja investigar. Assim, Marc Bloch convidou-nos a uma nova forma de se fazer história, que não se curvasse, prontamente, ao que diziam as diversificadas fontes históricas, aceitando como verdade, mas que as interrogássemos. Capaz de se entrelaçar com as demais ciências sociais (Geografia, Antropologia, Sociologia, Filosofia...) e que isto pudesse possibilitar a reflexão e o surgimento de um profissional capaz de dialogar tanto com doutos quanto com escolares.

Inclinar-nos e dialogar com as produções dos alunos da Escola da Capitania Perdida foi uma das maneiras de aproximação entre a disciplina que ministramos e as vivências de nossos jovens. De tudo o que foi ouvido e descrito na escola em que nos inserimos, destacamos as produções realizadas, por eles, nos anos letivos de 2018 e 2019. Para melhor organização, as escritas foram escolhidas obedecendo a temas recorrentes proferidos em várias falas constantes nos trabalhos, quais eram: o lar, a sexualidade, o protagonismo juvenil e o aluno em sua relação com os conteúdos curriculares, sendo, os mesmos, observados com maior frequência nos trabalhos apresentados. Abaixo trazemos a primeira delas, uma fala repleta de cicatrizes no tempo e que encontrou, na escola, uma forma de se fazer ouvir:

“Fui bem novinha pra escola, me lembro do recreio, das tias da merenda e que eu era muito tímida, não fazia amizade com o pessoal não!. Minha mãe ficava me prendendo, não deixava que eu conversasse com muita gente nem com outras crianças, ela tinha medo, coitada, mal sabia ela que o perigo estava ali mesmo dentro de casa”<sup>62</sup>

O trecho acima remete à denúncia de uma aluna quanto a situações vividas no interior de seu lar e que encontrou, por meio de um trabalho escolar, uma forma para se fazer levar ao Conselho Tutelar. Foi retirado de uma proposta lançada aos alunos do terceiro ano, dos turnos matutino e vespertino, no último trimestre do ano de 2018. Solicitamos uma construção textual em forma de Diários, denominados “Eu e a Escola”. O trabalho foi realizado extraclasse e, para que alcançássemos um número razoável de alunos, prometemos uma nota de participação. Foram analisados 23 (vinte e três) diários escritos por turmas dos terceiros anos, tanto matutino quanto vespertino, também dois vídeos produzidos por duas alunas que assim preferiram, além de um trabalho realizado por uma ex-aluna<sup>63</sup> nossa, de uma escola do município de Alegre-ES, de onde removemos a cadeira docente no ano de 2017.

O objetivo da tarefa dada aos alunos (e ex-aluna) era a compreensão, num primeiro plano, do que pensavam a respeito de sua vivência na educação básica. Esperávamos ler situações que envolvessem o aprendizado da Matemática<sup>64</sup>, a paixão e o desgosto por algumas disciplinas, a afinidade com professores, sobre posturas em sala de aula, o tempo dedicado ao estudo. A grosso modo, queríamos compreender a escola a partir deles, mas, ao mesmo tempo, carregadas de visões tendenciosas, que normalmente acompanham aos docentes, esperávamos que a visão do discente, convidado a escrever sobre a escola, condissesse com a nossa. Tamanho foi nosso espanto ao perceber que trabalhos que versassem a respeito de conteúdos escolares <sup>65</sup> ou demais caracteres inerentes ao pedagógico da escola foram quase nulos. Em suas escritas via “Eu e a Escola”,

---

<sup>62</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida durante o mês de outubro de 2018.

<sup>63</sup> Falaremos do referido trabalho mais adiante

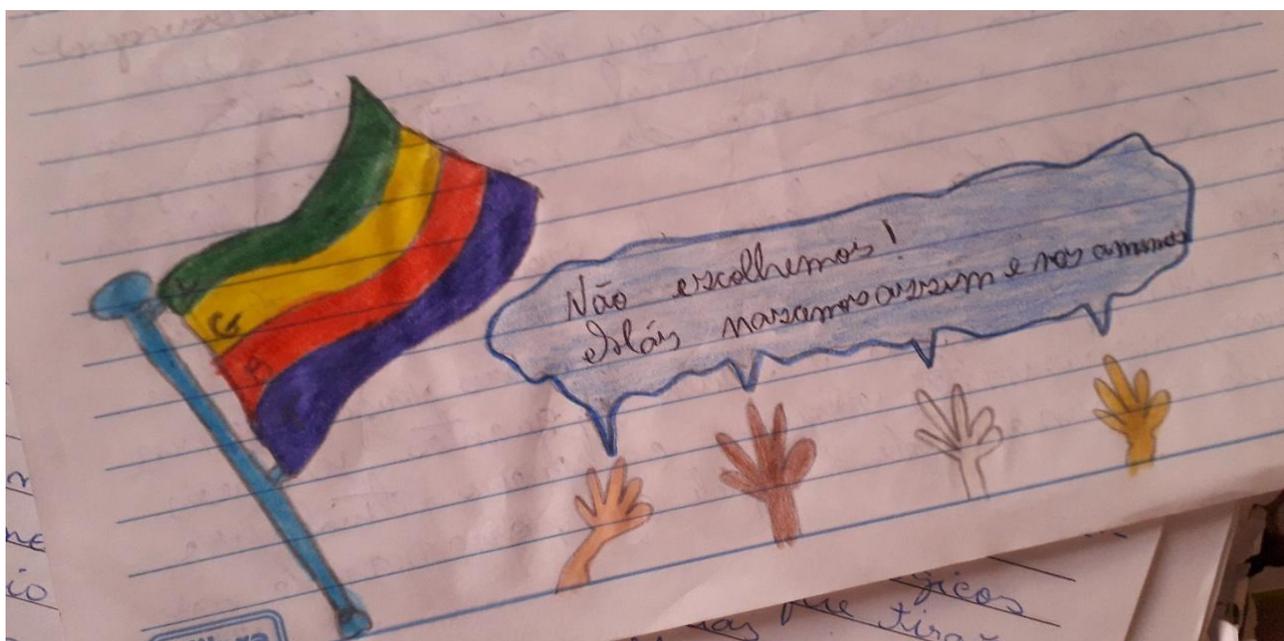
<sup>64</sup> Mencionamos a matemática por ouvirmos com frequência, no interior dos prédios escolares em que trabalhamos, ser tal disciplina o calcanhar de Aquiles da educação.

<sup>65</sup> Entendemos que o próprio ato da escrita constitua um conteúdo escolar, se analisado na prática. Os conteúdos referentes ao parágrafo dizem respeito às denominações dos conteúdos: álgebra, fonemas, grafemas, orações subordinadas, grandes guerras mundiais e outros. Queríamos entender o processo de transformação dos conteúdos em prática pelos alunos.

denunciavam, comentavam e refletiam acerca de suas vivências dentro e fora dela o que desencadeou um verdadeiro “tsunami” e informações nem sempre passíveis, dentro da lógica da pesquisa acadêmica, de serem trabalhadas. Escolhemos, segundo o critério de maior repetição nas falas, as que passamos a descrever.

A sexualidade foi um dos temas recorrentes em nossas análises, tanto dos trabalhos realizados pelos alunos do terceiro ano, quanto no decorrer das experiências em sala de aula. Alguns deles traziam de forma romântica, nomes de pessoas com quem haviam se relacionado, primeiras transas, e a vontade de “sair de casa e fazer uma família”. Outros, como retratado na figura abaixo, falavam a respeito das dificuldades em se aceitar e se assumir homo ou bissexual.

Fotografia 1 – Trabalho realizado por aluna durante aula de História



Fonte: arquivo pessoal, datado de setembro de 2018.

A figura 1 representa o trabalho realizado por uma aluna do segundo ano matutino em sala de aula. O trabalho foi composto por diversas questões envolvendo a discussão da cidadania no Brasil e, em sua última, propunha que o aluno sugerisse – via texto, charge ou desenho – maneiras de fazer um país mais igualitário. A resposta da aluna remete à luta por direitos da Comunidade Lésbica, Gay e Transexual (LGBT), da qual ela se dizia participante.

O tema “Sexualidade” também foi apresentado, não discutido, em uma palestra ocorrida no pátio da escola. Foi abordado por um casal de adultos cujas camisas, usadas por ambos, indicavam pertencimento à alguma missão de uma igreja evangélica local. Da fala da palestrante, que se apresentou como assistente social, recolhemos por inúmeras vezes palavras em tom exclamativo que alertavam meninas “*quanto ao respeito que deveriam se dar*”. Logo após a palestra, quisemos compreender como os adolescentes da escola haviam recebido tais palavras e a resposta da turma do segundo ano vespertino se apresentou a nós, em meio a um diálogo em sala de aula, da seguinte maneira:

“Foi boa, professora. Ela (a palestrante) disse que trabalha no hospital e trouxe muito a respeito da gravidez na adolescência. Segundo ela, as meninas devem se valorizar porque a maioria dos casos que ela recebe lá na Assistência Social, as meninas vão acompanhadas pelas mães ou pelas mães dos parceiros, não por eles e que por isso como meninas devem se valorizar. Ela disse que beijou a primeira vez aos 18 anos e se casou aos 35, (aí eu achei desnecessário, diz Ubiratan) Aí, professora, teve uma parte que a gente não gostou (três alunos interferem afirmando o mesmo). Ela disse que quando a mulher engravida, engorda, “cai os peitos” e tem celulite. Isso pareceu que ela tem um padrão de beleza e a senhora vive falando sobre esses padrões que a gente precisa quebrar. No final ela pediu que os meninos repetissem serem príncipes e as meninas princesas, dizendo que a gente precisa se valorizar. Nisso, Kauê acrescenta: teve aquela parte também que ela disse que tem meninos que falam que tem vergonha de andar de mãos dadas com meninas de doze anos de tão rodadas que elas são.<sup>66</sup>”

A fala dos alunos do segundo ano vespertino promoveu reflexões quanto às formas de recepção, compreensão e transformação de informações ofertadas, na escola, por eles. Importante lembrar que o adolescente se encontra em constante contato com um mundo de leituras encontradas, sobretudo pelas redes sociais, informações fora da escola que auxiliam na construção das subjetividades deles, logo, também sua maneira de interpretação de mundo. Nessa lógica, tornou-se perceptível o quanto a expressão utilizada pela palestrante de “meninas são princesas e meninos príncipes” incomodou a vários alunos que a assistiam.

A sexualidade das meninas foi fator de análise e reflexão, já que era bastante comum que elas abandonassem os estudos por terem engravidado, na mesma proporção que se ouvia pelos corredores, por meio dos professores: “*também, com a vida que ela tem em casa, era previsível dar um jeito de sair de lá*”. Na escola de nosso estudo, a sexualidade é

---

<sup>66</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida durante o mês de maio de 2019.

retratada por parte dos professores como algo que deva ser controlado, principalmente nas meninas, para quem “*mulher tem que se dar ao respeito*”, frase bastante proferida nas mesas de planejamento.

Outro critério de nossa análise, quanto aos documentos produzidos, tratou do protagonismo dos jovens da Escola da Capitania Perdida. Para tratarmos do tema, iniciaremos com uma analogia entre dois movimentos distintos, o primeiro ocorre em São Paulo e o segundo em nosso local de estudo. Eles têm em comum a articulação das respectivas comunidades reivindicando, junto ao poder público, melhorias nas escolas. Em artigo intitulado *O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos*, Nunes (2000) relata sobre a expansão da escola secundária no estado de São Paulo a partir da união e da movimentação comunitária:

Em 1984 seria publicado um livro que mostrou com toda clareza, ao estudar a expansão da escola secundária em São Paulo, que esta não era simples resultado da concessão dos poderes públicos, mas fruto da luta das classes populares (...) *O povo vai à escola – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*, de Marília Pontes Spósito, mostra que, estimulados pela política populista, as Sociedades de Amigos de Bairros (SAB's) conseguiram obter a instalação de vários ginásios estaduais rompendo com as resistências oferecidas por setores do governo, da Assembleia Legislativa, dos educadores e da própria imprensa paulista. Essas Sociedades congregavam a incipiente classe média dos bairros, constituída pelos pequenos comerciantes, funcionários públicos, militares de baixo escalão, professores primários, um ou outro profissional liberal (NUNES, 2000, p.48).

Nos textos intitulados “Eu e a Escola” nos deparamos com três trabalhos que também relatavam, na Capitania Perdida, um movimento organizado pelos alunos e que contou com a participação de pais e associações locais, não pela expansão do ensino, mas pelas melhorias na estrutura física da escola:

“Em 2016 a escola começou com um problema na energia, se ligássemos os ventiladores não podia ligar as lâmpadas ou ao contrário, passamos muito sufoco, várias mensagens no fale conosco da SEDU, e foi só piorando, até chegou a pegar fogo nas tomadas e lâmpadas começaram a estourar, fios pegarem fogo e todos terem que sair correndo da escola para rua correndo perigo de se machucar nas escadas por que a escola não tem rampas de saída de emergência, ou até mesmo na rua. No ano passado (2017) juntamos eu, algumas alunas (que já se formaram), junto com a direção da Associação Bairro Campo Verde<sup>67</sup>, e fizemos uma reunião com os responsáveis de educação da região que se com 30 dias eles não desse uma resposta de solução do problema iríamos fazer uma manifestação; com os 31 dias vencidos juntamos e com apoio da PM, PRF e ECO fizemos a manifestação fechando a BR 101. (...) Às 7h15min estávamos todos na BR já fazendo paralização, às 10h30min chegou os reportes, fizemos entrevistas, levamos eles na rua da escola pra tirar fotos, mas não foi autorizado a entrada.”<sup>68</sup>

O relato da aluna traz consigo a organização e execução de um movimento, por estudantes e seus pais, ocorrido no ano de 2016<sup>69</sup>. Após inúmeras tentativas junto ao poder público para a reparação da rede elétrica e reconstrução da quadra poliesportiva da escola, um grupo de estudantes fechou o trecho da BR 101, que corta a comunidade. Contando com o apoio de pais e associações comunitárias, além da força policial e o comparecimento da imprensa, reivindicaram melhorias na estrutura física da escola. A realização do movimento é, ainda hoje, lembrada pelos alunos da escola que fazem questão de frisar: “o pessoal que participou era do Terceiro Ano, professora. Ninguém está mais na escola, fizeram por nós”. A quadra começou a ser reconstruída, no segundo semestre do ano de 2019; quanto à rede elétrica, hoje podemos ligar os ventiladores e acender as luzes do espaço ao mesmo tempo.

Como última categoria deste tópico, analisamos, nos trabalhos “Eu e a Escola”, os conteúdos curriculares atribuídos às diversificadas disciplinas. Dos 23 (vinte e três) trabalhos analisados, somente dois fizeram alusão a algum conteúdo curricular específico de Matemática, e um deles reteve-nos a atenção: “Minha mãe me ajudou quando eu fiquei com dificuldade na matéria de menor (<) e maior (>), até hoje eu só consigo fazer exercícios dessa matéria usando o método que ela me ensinou”.<sup>70</sup>

Este relato é originário de uma ex-aluna, estudante de uma escola localizada ao sul do estado, com quem temos contato até o momento e, apesar de não ser proveniente de nosso atual local de pesquisa, serviu como um impulsor ao trabalho a ser desenvolvido no local

---

<sup>67</sup> Associação Comunitária local.

<sup>68</sup> Relato de aluna do terceiro ano de ensino médio matutino transcrito de trabalho “Eu e a escola” aplicado durante o último trimestre do ano de 2018.

<sup>69</sup> Há sítios de pesquisa como “A Gazeta” que disponibilizam informações sobre a manifestação dos alunos

<sup>70</sup> Relato de ex aluna do terceiro ano de ensino médio vespertino transcrito em trabalho “Eu e a escola”, aplicado durante o último trimestre de 2018.

em que hoje atuamos. Esta era, à época, tida como “modelo<sup>71</sup>” da escola, hoje se encontra cursando Sistemas de Informação na Universidade Federal do Espírito Santo, campus de Alegre-ES. Interessa, no caso, relevar que o método utilizado pela mãe consistiu no uso dos dedos das mãos da criança que, quando sobrepostos formavam o número quatro (para a representação do menor) e o sete (para a representação do maior) e isso se faz pertinente, afinal, o conteúdo da disciplina foi apreendido pela estudante a partir de táticas desenvolvidas pelo senso comum, representado aqui pela mãe.

As formas como os alunos apreendem os conteúdos das diversas disciplinas são particularidades inerentes à subjetividade de cada um deles e, portanto, nem sempre passíveis de serem mapeadas por pesquisadores ou por seus professores. Ocorre-nos, neste momento, o diálogo ouvido entre dois professores da área de Ciências Exatas, em que um deles afirmou: “Eu estava na turma do segundo ano agora e a menina me disse que tinha aprendido um determinado conteúdo com música. Respondi na hora que era pra ela resolver uma expressão algébrica cantando então!”<sup>72</sup>

Interpretamos que na ironia do professor estava presente uma verdade construída como absoluta no trabalho com os conteúdos, e a crença em sua transmissão e recepção automática pelos alunos. Sobre estas verdades, entre o que é feito e o que poderia ser realizado, Freire (2006) diz:

Por que não estabelecer uma necessária” intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas mais pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos, esses operam por si mesmos (FREIRE, 2006, p. 15).

Os trabalhos escritos por nossos jovens nos permitiram refletir acerca do pragmatismo existente no trabalho de vários profissionais da educação para com os conteúdos de sua disciplina, em consonância com o que estes representam a seu alunado. A pergunta que Paulo Freire (2006) nos leva em *Pedagogia da Autonomia* a fazer é: como um conteúdo, de qualquer disciplina, pode vir a interferir e até mesmo modificar a realidade do aluno?

---

<sup>71</sup> Forma como professores normalmente se referiam à aluna em questão

<sup>72</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida durante o mês de outubro de 2019.

Não temos a pretensão de oferecer respostas a tal pergunta, nem as temos. O que procuramos, a seguir, ao analisar práticas desenvolvidas no ensino de História, no interior da escola pública da Capitania Perdida, foi ofertar exemplos capazes de, no decorrer dos cinquenta e cinco minutos do tempo de aula, gerar reflexões preciosas.

### 3.3 PRÁTICAS DE ENSINO: O ATO DE LER O MUNDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”  
Freire

A citação foi retirada da obra *A importância do ato de ler* (1989, p.04) de Paulo Freire e traz a significância da leitura crítica das inúmeras realidades. O trabalho com a disciplina de História é capaz de promover este movimento, a partir do momento em que se posiciona em prol da criticidade. A História ensina. Não se trata de um ensino de fatos, datas e personagens, a isso abandonamos em favor de uma nova história, de um sentido amplo e que seja capaz de promover a reflexão de quem ela atravessa.

Ao introduzir sua obra *Apologia da História*, Bloch (2001) relata a inocência de uma criança ao questionar a um adulto sobre o sentido de história:

Papai, então me explica para que serve a história." Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de poder dizer que é minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua. Parece-me, ao contrário, mais que pertinente. O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história (BLOCH, 2001, p.41).

A pergunta elaborada inicia toda a discussão que o autor envereda ao longo da escrita. Infelizmente é uma obra inacabada, já que Bloch foi fuzilado em meio ao sentimento fascista que assolou a Europa, em meados do século XX, e que não ficou circunscrito a um

momento único na história, haja vista recorrentes ameaças a que estamos sujeitos cotidianamente.

Há inúmeras respostas ao que a criança levanta como curiosidade. Tornou-se bastante costumeiro ouvir, entre as paredes que limitam as salas de aula, os alunos dizerem ser a história “aquilo que estuda o passado” ou ainda que “história é coisa de museu”. Isso acaba causando desconforto já que a História tem sentidos mais amplos e muito mais complexos do que aquele apresentado pelo alunado, e nem sempre estamos dispostos a aprofundar numa discussão que nos parece óbvia; é mais cômodo e seguro impor, àquele aluno, ser (a história) muito além do que ele pensa! E segue-se o currículo adaptando-se aqui e acolá às necessidades. Mas, de quem?

A pergunta da criança que motivou a escrita de Bloch e as posturas observadas nos alunos da escola pública na presente pesquisa, ao questionarem a validade e o lugar da história, constituíram um norte na construção deste trabalho e movem, constantemente, a nossa prática em sala. A seguir, apresentamos as experiências obtidas no interior do prédio escolar em que se dera nossa pesquisa, interpretadas à luz do conceito de *tempo livre*, uma das possibilidades no trato com a disciplina de História.

✓ **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.**

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 este tempo que passamos a relatar. O que, por alguns minutos, parece parar, aquele em que conseguimos profanar a institucionalidade escolar, suspender obrigações pedagógicas, criar e recriar conceitos e projeções. Para maior compreensão do que venha a se configurar o *tempo livre* na Escola Pública da Capitania Perdida, iremos apresentar as experiências vividas durante o trabalho com o ensino de história em turmas de primeiro,

segundo e terceiros anos do ensino médio no período de 2018 e 2019, descritas em Diário de Campo, e estas seguirão a lógica dos momentos específicos em que foram vivenciadas e organizadas por três temas de estudo, a saber: experiências com movimento social na luta pela divisão igualitária de terras, 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 vídeo denominado, *EL derecho al delírio*, da qual retiramos sua explanação à 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, o *tempo livre*, às vezes em sala de aula, outras vezes fora dela, surge como caminho 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 saturado de “agoras” (Benjamin, 1994) capaz de criar e recriar olhares tanto de alunos quanto de professores.

✓ **Das experiências sensíveis: o Movimento Sem Terra, a Cidadania e a consciência negra sob a perspectiva do aluno da Escola Pública.**

“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?”<sup>73</sup>

Falaremos, agora, sobre as experiências vivenciadas no trato com a disciplina de História no interior da escola pública. Elas estão descritas em Diário de Campo e foram escolhidas,

---

<sup>73</sup> Experiência descrita em Diário de Campo ocorrida no primeiro dia do mês de outubro do ano de 2019 com turma do primeiro ano vespertino.

seguindo a lógica dos temas apontados por nós, como essenciais para a compreensão do espaço escolar em consonância com a lógica da comunidade.

O trecho que abre esta conversa é parte de um rap<sup>74</sup> produzido pelos alunos do primeiro ano vespertino III da Escola da Capitania Perdida. Antes de falarmos sobre o trecho, em si, é relevante compreender o contexto em que o mesmo foi criado.

No começo do ano escolar de 2019, recebemos para o trabalho com a disciplina de História, uma turma do primeiro ano vespertino III. Tratava-se de uma classe 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 facilidade e desinibição para o cumprimento de tarefas pedidas e outros, nem tanto. Apesar de inúmeras dificuldades no trato com o primeiro ano, conseguimos cumprir o, previamente, estipulado para o currículo da série inicial do Ensino Médio. Em uma de nossas aulas, trabalhamos Antiguidade Clássica grega e romana, a partir da questão da Reforma Agrária proposta pelos irmãos Graco.

Sabedoras 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, organizamos, então, um trabalho de campo, que consistiu numa visita ao acampamento, afim 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, em meio a uma roda de conversa com eles, pedimos que expressassem o observado e ouvido no trabalho de campo e, depois, descrevessem em relatório textual. Em meio às produções que se iniciavam naquele momento, já em nossa mesa, disposta à frente da sala, recebemos a aluna Irani que diz:

“Professora, por favor não fala alto, não quero que eles (os demais alunos) ouçam. Meu pai é assentado e eu sempre tive vergonha disso, tinha raiva, sabe?! Acho que eu só via que ele tinha deixado a gente. Ontem, lá no acampamento, ouvindo o pessoal explicar, entendi a luta dele<sup>75</sup>”.

---

<sup>74</sup> Segundo o dicionário, 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.

<sup>75</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida em setembro de 2019, com uma turma do primeiro

O texto produzido por Irani e entregue em data previamente estipulada, não somente descreveu o trabalho realizado, como também trouxe informações acerca da formação do movimento de luta pela distribuição igualitária de terras no estado do Espírito Santo, o que, segundo a menina, *“foram ditas lá no acampamento, professora! Eu só pesquisei para confirmar”*.

Fotografia 2 – Vista da mesa preparada, por militantes do MST, para visita de alunos ao Acampamento Fidel Castro



Fonte: arquivo pessoal, datado de junho de 2019.

Semanas após nossa visita ao acampamento, recebemos a incumbência de 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, já estão fatigados e com a capacidade de criação seriamente comprometida. Assumindo a turma para o evento, solicitamos que ela se dividisse em dois grupos e, cada um destes, sugerisse o que gostaria de fazer, sendo dito por seus representantes que

---

ano do ensino médio.

fariam um teatro e cantariam uma música, aproveitando-se do conselho do setor pedagógico, para a organização de uma Mística<sup>76</sup> 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 uma outra turma do matutino, o primeiro ano vespertino acabou assumindo, de forma autônoma, maior parte do processo de elaboração e execução do projeto já que nós, docentes, não dispúnhamos de tempo necessário e eficaz para a construção com a turma. Limitamo-nos 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 de, é claro, esperar que a Mística fosse realizada, por eles, sem demais surpresas, talvez mera cópia.

O resultado, entretanto, foi surpreendente, não só por nós, como pelos demais componentes do corpo escolar e pode ser sentido pela salva de aplausos e pedidos de repetição feito 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 o rap de autoria dos discentes, que trazia em seu conteúdo não apenas a História romana, mas a realidade dos integrantes do Movimento Sem Terra hoje.

---

<sup>76</sup> 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.

Fotografia 3 – Alunos encenam teatro retratando Eldorado dos Carajás



Fonte: arquivo pessoal, datado de outubro de 2019.

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 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 capaz de ir 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 mais teorizada do que vivida, portanto, 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.

Os alunos do primeiro ano vespertino III conseguiram tal feito ao trabalhar com integrantes do Movimento Sem Terra questões que versavam sobre um país mais justo e igualitário e sem nenhuma aproximação com ditames mercadológicos. Ao realizarem o projeto, profanaram a um dos principais objetivos da educação em nosso século: preparar o aluno para o mercado de trabalho; já que nas produções realizadas não havia qualquer menção a ele, até mesmo o material utilizado para realização da Mostra (papelões, caixotes velhos, lonas deixadas pela última reforma, papel, caneta e colorau) foram adquiridos dentro da própria escola e reutilizados por eles. Masschelein e Simons (2017) afirmam ser por causa de atitudes como estas - profanar - que a escola vem sendo demonizada, desde sua criação em Atenas até os nossos dias. Trazem como exemplo de profanação também:

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 a construção dele.

Em mais uma experiência com o Tempo Livre na disciplina de História, trazemos o ocorrido em sala de aula com uma turma do terceiro ano vespertino II, onde não se construiu um

motor ou se organizou um teatro, 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. Concordo 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 onde está localizada a escola. 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 atento a 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 início uma digressão a partir das Capitâneas 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, explicando a eles, inclusive, as normas e regras necessárias aos trâmites legais no processo de conquista da terra. Os alunos estão vidrados em seus relatos e eu estarrecida<sup>77</sup>

Muito mais do que descrever o estarrecimento 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 vivenciamos 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).

---

<sup>77</sup> Experiência descrita em Diário de Campo no dia 27 de setembro de 2018 com turma do terceiro ano vespertino.

Àquele 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, na qual está inclusa a Reforma Agrária, propostas por João Goulart, mas, principalmente, ao olhar sobre o outro, este, 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, pode-se perceber um maior zelo quanto a questões que envolvessem movimentos sociais e as discussões geraram convites aos moradores do Assentamento Jundiá e do Acampamento Fidel Castro para comparecer à escola e conversar com os alunos em rodas organizadas no pátio.

Discutir com tais grupos, no interior da escola, sobretudo a 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 a 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 esta percepção, também a Cidadania se fez presente nas discussões levadas, por nós, à Escola da Capitania Perdida. Desde o ano de 2018, quando nos envolvemos com a escola, optamos 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 estudantes, por inúmeras vezes, reclamavam, quando não, da linguagem do livro, do tamanho dele, e chegamos a ouvir: “*esse lugar aqui não é pra você! Parece que é doida, onde já viu professor de história dar livro pra gente ler?*”. Por vezes desanimadas, ora pela desmotivação dos alunos, ora por cobranças pedagógicas quanto à Portaria 065-R<sup>78</sup>, ainda assim demos prosseguimento à obra com a leitura em conjunto com todas as turmas do segundo ano do Ensino Médio da Escola da Capitania Perdida. Divididos em grupos, construindo textos, analisando, meticulosamente, palavras e trechos que lhes parecia de

---

<sup>78</sup> 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.

difícil compreensão, o projeto, antes nascido de uma necessidade teórica de quem estava, a princípio, 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 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 eram utilizados para as discussões em dias de calor intenso.

Há dois exemplares da obra na escola. Ela é organizada 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”. Tornou-se, para nós, prática usual o trabalho de leitura do livro, utilizado no último trimestre dos anos letivos a fim de discutir a construção da cidadania no Brasil, com reflexões acerca de sua história.

Para isso, o dividimos 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 avanços e retrocessos 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, que 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: Abegué. Típico aluno que gosta de Ciências Humanas. Apresenta em sala ideias e percepções críticas que geram discussões profundas, mas cuja escrita é comumente apontada por seus professores como “deficiente”. Acostumadas a estas conversas proveitosas com ele, intervimos 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. Ao afirmarmos isso, fomos, imediatamente, interrompidas 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 não.”<sup>79</sup>

O experimento com os alunos 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 1970 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 deste país, sobretudo, o Campo.

Mesmo com toda complexidade que o livro apresenta, Abegué, morador de Assentamento, naquele momento ensinou a quem o ouvia 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

---

<sup>79</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, no dia 25 de outubro de 2018, numa turma de segundo ano vespertino.

deveres e, principalmente, brigar por seus direitos, assim se dará a justiça social neste país de dimensões continentais e de tamanha desigualdade. E, neste 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 que maneira esta pode servir para a compreensão das inúmeras realidades locais.

Ainda no trato com o livro de José Murilo de Carvalho, outra experiência foi relatada. 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:

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 Carajás, 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, convidamos a turma a uma tarefa imediata: *façamos agora uma conta simples, vamos somar quantas pessoas foram identificadas como assassinadas no trecho do autor!* Feita a conta, perguntamos aos alunos se, diante desta parte do livro, poderiam imaginar e descrever as pessoas ali retratadas. A turma não respondeu à pergunta, mas foi o momento em que começaram a surgir burburinhos no meio da discussão e para que ouvíssemos o que era sussurrado, pedimos 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 esfaquearam o celular porque o moleque tava ouvindo funk. Eu vi isso no meu bairro, a mãe do menino tava só o veneno!”<sup>80</sup>

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

---

<sup>80</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, no dia 21 de novembro de 2019, com a turma do segundo ano matutino.

experiências pessoais ao capítulo, reforçando e refletindo à 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 observávamos 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 foi surgindo no decorrer do trabalho veio de experiências pessoais dos mesmos 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*, no interior de salas de aulas, 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 por nós a conhecer uma leitura específica o que, segundo nosso entendimento, poderia lhe ser proveitosa dadas nossas últimas conversas, que envolveram a necessidade de se discutir a consciência negra.

A necessidade, a que nos referimos, diz respeito, principalmente, às falas e posturas do aluno Raony, do segundo ano vespertino. Ele é bastante mencionado na sala dos professores por condutas de rebeldia. Segundo os docentes, o menino insiste no uso do celular sem permissão, responde, malcriadamente, a seus professores e apresenta uma revolta com a vida que, segundo as falas, poderia ser explicada pela difícil relação com a mãe.

Por diversos momentos, em diálogos na sala de aula, durante a apresentação de conteúdos, o menino afirmava ter, de fato, uma difícil relação em sua residência. Vivia somente com a mãe, evangélica, e ele se dizia ateu. Daí originavam-se conflitos. Foi Raony

que nos levou a discutir, aqui, a Consciência Negra e a dar relevo à história oral. O episódio ocorreu durante a aplicação de uma atividade avaliativa à turma e o aluno foi dispensado de realizá-la. O referido, naquele momento, usava fones de ouvidos, oferecemos-lhe um livro que mantínhamos 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:

“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 confortáveis.”<sup>81</sup>

Ele não estava desconsiderando o livro emprestado, ao 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 passava a ser entender como transformar o currículo obrigatório e comum, ofertado nas diversas instituições de ensino, em verdadeiro aprendizado ao alunado, um aprendizado que não prezasse apenas por regras e teorias, mas que se fizesse 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 se ensinar e sermos ensinados todos os dias?

---

<sup>81</sup> Experiência descrita em *Diário de Campo*, no dia 17 de outubro de 2019, com a turma do segundo ano vespertino.

Uma das respostas a estas questões encontramos no trabalho de campo com os alunos, promovido por intermédio do Projeto de Iniciação Científica. Nele, nossos jovens reconstituem a própria história.

### 3.4 A RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA REVELANDO NOVAS HISTÓRIAS NA CAPITANIA PERDIDA

Passamos a apresentar alguns momentos da pesquisa histórica desenvolvida com um grupo específico de alunos envolvidos com o Projeto de Iniciação Científica.

Nosso último objetivo, com a análise dos dados, foi o de compreender como as histórias locais, ouvidas a partir de moradores da Capitania poderiam influenciar a percepção de nossa juventude quanto ao local em que moravam e a construção da cultura escolar que estudávamos. Os encontros realizados com o grupo de jovens pesquisadores, ao longo do ano de 2019, entre reuniões e trabalhos de campo, promoveram a interpretação dessas percepções, assim como a descoberta de novas histórias na comunidade em que nos inserimos, não relatadas em livros didáticos de uso comum no interior dos prédios escolares.

Dividimos este tópico em duas frentes. Na primeira, relatamos experiências ouvidas e sentidas no decorrer das reuniões com os alunos. Já na segunda, partimos ao trabalho de campo com o grupo e, em discussão com referencial bibliográfico pertinente à formação do norte do estado do Espírito Santo, buscamos compreender a formação do território onde estávamos.

#### ✓ **Conhecendo nosso grupo de trabalho**

Nas reuniões com o grupo de pesquisadores juniores podia-se observar características comuns quanto à sua composição, em consonância com a compreensão de questões

maiores que perpassavam à comunidade estudada. Dos cinco integrantes, nenhum nasceu na localidade, os demais viveram idas e voltas em direção ao norte e nordeste brasileiro, entre Alagoas e o estado do Pará, e eram, em sua quase totalidade, filhos de pais separados em que a mãe é o arrimo de família.

Num de nossos primeiros encontros solicitamos aos participantes que buscassem, em suas respectivas residências, fotos e relatos que pudessem ajudar ao grupo a se conhecer melhor. Os alunos organizaram as apresentações em slides, e somente três deles trouxeram imagens da infância para a reunião do dia. Perguntamos o motivo da ausência de imagens que pudessem ilustrar o que diziam e responderam, em coro, não possuí-las.

Tamandaré foi o primeiro a apresentar-se, juntamente à sua irmã, Aiyra, também componente do grupo: “A gente veio bem criança aqui pra comunidade. Meu pai veio primeiro com minha avó e depois viemos com nossa mãe. Eu tinha 08 (oito) anos quando o pai voltou pro Alagoas e a gente ficou aqui, mãe, vó, Aiyra e eu.”<sup>82</sup>

O menino relatou-nos detalhes, colhidos na memória, quanto à antiga residência, “tinha um quintal grande, professora, árvore, eu gostava de lá”. Contou-nos sobre o trabalho de sua mãe com a colheita do café na região, que acontece durante um determinado período do ano, e sua fala foi interrompida por outros alunos afoitos em relatar um terrível acidente ocorrido com um caminhão de boias-frias, grande parte dali da comunidade, que se dirigiam ao trabalho na lavoura. Conhecemos a mãe dos meninos, Tamandaré e Aiyra, em outro momento na escola, desta vez ela comparecia ali para pedir que, caso soubéssemos, indicássemos faxinas a ela, já que o trabalho na lavoura, por ser delimitado entre os meses de maio e agosto, não garantia o sustento da casa.

Observamos que, além da labuta na lavoura, existem empresas que circundam a região e vem, delas, grande parte do quadro de trabalhadores residentes na comunidade. Moacir, um dos alunos participantes do grupo, explicara-nos:

---

<sup>82</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida no mês de abril de 2019.

“Aqui quem não trabalha na empresa ou na lavoura, trabalha na prefeitura. Meu pai trabalha na prefeitura como gari. Nós viemos de Alagoas pra cá também. Agora, professora, a senhora já viu o lugar que os peões, que trabalham ali na fábrica, dormem? Mil vezes trabalhar na prefeitura!”<sup>83</sup>

Ele reside com o pai em um distrito próximo ao local que pesquisamos. Os pais não são separados, mas a mãe “vive lá no Alagoas”, o menino tem contato direto com peões que trabalham nas usinas de etanol da região e, em nossas aulas regulares, fazia sempre interferências denunciando a violência velada existente no trato entre patrões e empregados.

Velada, ou não, a violência foi tema de vários diálogos com os alunos. Em meio a nossas apresentações, naquele primeiro encontro, a aluna Anahi dialoga com o grupo e conta-nos ter sido seu meio-irmão assassinado ao lado da escola, numa emboscada. A menina relatou o ocorrido com preocupante naturalidade e, ao perceber nosso espanto, explicou-nos que ali, bem próximo à escola, havia um bar denominado por eles de “risca-faca”, e já eram tão conhecidos os episódios de violência vistos por lá que se “pensava em construir um cemitério atrás do bar pra facilitar o serviço”. Ao relatar a lógica de funcionamento do bar, a aluna acrescenta:

“Eu tinha 14 anos quando conheci meu pai lá no risca-faca. Outra participante intervém e pergunta: \_14 anos???! Anahi prossegue: Ele veio fazer uma apresentação aqui. Minha mãe me apontou a ele, e disse: \_ hein, aquele moço ali no palco, o sanfoneiro, é o seu pai. Pense numa menina que ficou assustada?!”<sup>84</sup>.

Anahi, a menina que acabara de contar-nos sobre o episódio, repetira o primeiro ano em 2018. Segundo seus professores, durante a reunião que finalizara aquele ano letivo, a menina: “era perigosa e se deixássemos passar do jeito que estava ela ia falar mal da escola” <sup>85</sup>. Durante o ano letivo de sua reprovação, obtivera um número considerável de faltas e dificilmente cumpria suas tarefas em tempo hábil. Reconhecida também por, quando se fazia presente em sala, levantar questões e críticas pertinentes quanto à desigualdade social, racismo e machismo na comunidade em que estava inserida, a aluna cumpria com afinco o que era proposto pelo projeto de pesquisa. Ao final do projeto, já no ano de 2019, estava grávida e constantemente envolvia-se em discussões com sua genitora

---

<sup>83</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida no mês de abril de 2019.

<sup>84</sup> Relato de aluna participante do Projeto de Iniciação Científica descrito em Diário de Campo, de abril de 2019.

<sup>85</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida no mês de dezembro de 2018.

A fala de Anahi foi capaz de ilustrar a situação de diversas famílias na comunidade estudada. Era bastante comum termos, em reuniões, pais e alunos, avós que se tornavam responsáveis legais e que, vez ou outra, procuravam a escola. Em uma dessas situações, recebemos, na escola, um senhor de aproximadamente 70 (setenta anos), dizendo-se preocupado com as constantes reclamações relativas a seu neto afirmando temer que o menino “tomasse o mesmo rumo de seu filho<sup>86</sup>”, envolvido com o tráfico de drogas e, naquele momento, encarcerado em um presídio.

Também o tráfico de entorpecentes tomou algumas de nossas discussões com o grupo. Anahi explicou-nos que, à época do assassinato de seu irmão, diziam na comunidade, estar ele envolvido com drogas, não deixando claro se falavam do uso ou do tráfico. No interior da escola, várias vivências comungavam a prisão de parentes próximos em presídios no estado, em comum, esses encarceramentos apontavam como incidência penal o tráfico de entorpecentes. Meninos e meninas, constantemente, apresentavam como justificativa de ausências na escola, as visitas em presídios, destas, recordamos bem de uma aluna do terceiro ano, cujo pai, preso, exigia que a mesma visitasse o presídio “maquiada e bem vestida”

As falas que ouvimos com o grupo de discussão, também ele, nosso grupo de pesquisadores juniores, dialogavam no interior da escola com várias realidades presentes e que faziam parte de uma cultura local, na qual a cultura escolar se insere. Optamos, neste último tópico, por uma escrita que pudesse explicar, por meio das histórias ouvidas no interior da comunidade da Capitania Perdida, a formação da mesma em consonância com o que nos relatavam nossos alunos e ao que víamos no interior da escola pública.

A seguir, relatos de experiências em campo com os jovens pesquisadores e como estas constituíram nossas observações sobre a comunidade.

---

<sup>86</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, ocorrida no mês de abril de 2019.

## ✓ Remodelando histórias através da memória

“Mas, professora, pra que serve isso? O que o ticumbi tem a ver com a gente? Eu não entendo.”<sup>87</sup>

A fala que abre este texto é da aluna Aiyra, e foi dita durante uma entrevista de campo em Conceição da Barra-ES, município sede da Capitania Perdida. A escolha da fala ocorreu em virtude de sua representação quanto ao desconhecimento de grande parte dos alunos diante da história local e reflete, portanto, a importância do que será exposto a seguir: os resultados de um Projeto de Iniciação Científica, específico da área de Ciências Humanas, realizado no interior de uma pequena comunidade do norte do Espírito Santo e voltado ao ensino de História, a partir da oralidade e da memória, e que nos auxiliaram a melhor compreender a cultura escolar.

Em busca de “carne humana” (BLOCH, 2001), escolhemos conhecer a história da Capitania Perdida, sobretudo, a partir das experiências de seus moradores, o que se apresenta mais próximo à subjetividade que o trato com essa pesquisa necessita.

Nossa análise, respeitando e dialogando com referencial bibliográfico pertinente à formação do norte do estado do Espírito Santo, considerou a memória dos moradores locais como ponto chave à escrita que aqui se desenvolveu. Para uma melhor organização, catalogamos os temas que foram produzidos: Nossa capitania sob olhar histórico: entre capixabas e baianos; a fábrica e o início do povoamento da comunidade; a farinha como empreendimento e a caça como atrativo no norte capixaba ; a surpresa de uma história pouco contada; e, por fim, traremos a resposta à pergunta da aluna feita no início deste subtópico, por meio de entrevista realizada com os mestres do Ticumbi em Conceição da Barra.

---

<sup>87</sup> Experiência descrita em Diário de Campo, em novembro de 2019, durante entrevista dos alunos do projeto com os mestres do Ticumbi, em Conceição da Barra.

✓ **Nossa Capitania sob olhar histórico: entre capixabas e baianos**

Apresentaremos um breve relato a respeito da construção histórica do norte do estado do Espírito Santo, trabalhado com o grupo de alunos em nossa reunião de abertura do projeto de iniciação científica. Buscamos proporcionar um mapa mental do território onde se encontra nosso objeto de estudo, e como este, durante séculos, teve sua administração sob o poder de duas capitanias diferentes: a de Porto Seguro e a do Espírito Santo. Esta apresentação faz-se necessária, a fim de que se possa compreender a formação do pequeno trecho espacial que nos interessa nessa pesquisa, e em que está localizada nossa escola pública, a partir da constituição de um imenso território, anteriormente denominado em toda sua extensão, São Mateus, ao norte do estado capixaba.

A obra, *A História do Espírito Santo*, de José Teixeira de Oliveira, assim apresenta a Capitania do Espírito Santo no ato da distribuição advinda da coroa portuguesa durante o século XVI:

Em seguida vinha a Capitania do Espírito Santo, outorgada a Vasco Fernandes Coutinho, cujo linde ulterior era marcado pelo Mucuri, que a separava da Capitania de Porto Seguro, atribuída a Pero de Campo Tourinho; esta prosseguia pelo espaço de cinqüenta léguas até a dos Ilhéus, obtida por Jorge de Figueiredo Correia, igualmente de cinqüenta léguas, cujo termo chegava rente à Bahia (OLIVEIRA, 2008, p.14).

As fontes revelam que o território capixaba teve início na cidade de Vila Velha, bem junto ao Morro do Moreno (OLIVEIRA, 2008, p.37), sendo considerado o marco inicial de chegada de Vasco Fernandes Coutinho, estendendo-se até o limite da Capitania de Porto Seguro. Esta informação nos é interessante, uma vez que o território escolhido para nosso estudo, qual seja, o extremo norte capixaba, precisamente o território compreendido entre a Foz do Rio Doce e a Capitania de Porto Seguro, esteve, durante anos, envolvido em um imbróglio de divisas o que acabou por deixá-lo em uma espécie de suspensão de mando, ora pertencente à capitania do Espírito Santo, ora à Capitania de Porto Seguro. Tal situação pode ser explicada dada à grande dificuldade que os colonos de Vasco Coutinho encontraram para administrar o território capixaba. Viviane Mosé (2009), na obra *A resistência tapuia na capitania do Espírito Santo*, descreve um panorama capaz de explicar tais dificuldades encontradas, vezes por uma administração deficitária de um “donatário quixotesco” (MOSÉ, 2009, p.49), vezes pela forte resistência indígena enfrentada pelos

portugueses, sobretudo ao norte da capitania. Havia também o interesse dos baianos nos negócios locais, o que ficou ainda mais agravado após a morte do governador geral do Brasil, Mem de Sá:

[...] a Coroa dividiu o Brasil em dois governos: o do norte, sediado na cidade do Salvador, tendo por limite a raia que separava as capitanias de Ilhéus e Porto Seguro; e o do sul, instalado no Rio de Janeiro, compreendendo Porto Seguro e todas as donatarias que se estendiam para o meio-dia. A do Espírito Santo estava, portanto, subordinada à administração do sul, cujo chefe era o desembargador Antônio Salema (OLIVEIRA, 2008, p.115).

Considerando a proximidade do território em que se encontra nossa Capitania Perdida, à divisa com o que hoje conhecemos como estado da Bahia, onde estava localizada a Capitania de Porto Seguro, e aos inúmeros problemas quanto às questões administrativas provenientes da Vila do Espírito Santo, hoje Vila Velha; é compreensível ter parte do norte do estado ficado sob cuidados da administração de Porto Seguro até meados do século XIX, quando então, definitivamente, a região volta a pertencer ao Espírito Santo em meio ao fervor do processo de independência do Brasil, isso “em janeiro de 1823, S. Mateus aclamou o novo soberano do Brasil e seus habitantes declararam-se sujeitos ao governo capixaba, atitude que um Aviso ministerial ratificou” (OLIVEIRA, 2002, p.303).

São Mateus foi fundada como vila, no século XVI, e elevada à cidade, no século XIX. Compreendia uma imensa gleba de terras que, para melhor ilustração do objetivo deste tópico, abarcava o que hoje se conhece pelos municípios de Barra de São Francisco, Nova Venécia, Boa Esperança, Jaguaré e Conceição da Barra, este último, sede da Capitania Perdida. É uma das cidades mais antigas do Brasil, e durante séculos foi polo comercial de produtos agrícolas como a farinha de mandioca e o açúcar, além de importante centro para o ciclo madeireiro, sobretudo, a partir de meados do século XX. Guarda fortes marcas da escravidão e traz, com esta, também as marcas da resistência negra.

Aí está a verdadeira mágica da história: compreender o presente em consonância com o passado. É sobre as origens das coisas presentes, encontradas nas coisas passadas, que Bloch nos causa a reflexão:

Os velhos historiadores gregos, um Heródoto, um Tucídides, mais próximos de nós, os verdadeiros mestres de nossos estudos, os ancestrais cujas imagens merecerão eternamente figurar na *cella* da corporação, jamais imaginaram que, para explicar a tarde, bastasse conhecer, no máximo, a manhã. "Aquele que quiser se circunscrever ao presente, ao atual, não compreenderá o atual", escrevia Michelet, no início desse belo livro sobre O povo, ainda que sentindo os frêmitos, contudo, das febres do século. E Leibniz já colocava, entre os benefícios que esperava da história, "as origens das coisas presentes encontradas nas coisas passadas"; pois, acrescentava, "uma realidade nunca é compreendida melhor do que por suas causas" (BLOCH, 2001, p.62).

Compreender as relações presentes na comunidade em que se insere a escola pública da Capitania Perdida, envolta em seu passado, se tornou também meta de trabalho. Ao assumirmos uma cadeira docente efetiva na escola, em 2018, dispusemo-nos a entender a formação do povoado. Era tanta gente misturada: alagoanos, paraenses, baianos, mineiros, capixabas... Gente que ia e que vinha todos os dias, o que, de fato, causava espanto, já que era muito comum nossas listas de chamada sofrerem modificações com alunos transferidos durante todo o ano. Diziam, na escola, "ser assim mesmo porque o povo estava acostumado a não parar ali, isso desde que a comunidade nasceu, na década de 1960". Ouvindo sobre o nascimento da comunidade, na referida década, iniciamos por tal informação nosso trabalho de pesquisa com os alunos pesquisadores do projeto.

#### ✓ **A fábrica e o "início" do povoamento da comunidade**

Nossa primeira entrevista foi realizada no dia 14 de setembro de 2019, a partir dos relatos de um senhor de, aproximadamente, setenta anos, aqui denominado Sr. Valadarense, segundo ele, um dos primeiros moradores dali, vindo diretamente do estado de Minas Gerais, da cidade de Governador Valadares, para trabalhar na fábrica madeireira Cobraice – Cia Brasileira de Indústria e Comércio. Esta acabou dando origem a um distrito de mesmo nome e bem próximo à Capitania Perdida.

Era sábado e saímos da cidade de São Mateus, por volta de 08h15min, em direção à comunidade. Marcamos com o grupo de alunos em frente à escola, uma vez que não conheciam os locais onde ocorreriam as entrevistas. Chegamos e encontramos os alunos da rede estadual e uma aluna do curso de Pedagogia que também conosco participava do

projeto. Dirigimo-nos ao primeiro local, uma oficina de carros, e o Sr. Valadarense já esperava de pronto:

“Estou há mais de cinquenta anos aqui na comunidade. Vim em 1966 para trabalhar na Fábrica Cobraice que abriu em 1963. A Capitania tinha poucas casas, o pessoal morava mesmo lá na Cobraice, depois que foi crescendo e o pessoal se mudando prá cá. A Cobraice funcionou de 66 a 87, depois fechou, eu juntei um dinheiro, comprei o terreno e montei essa oficina”.<sup>88</sup>

Tal informação prestada pode ser analisada em conformidade ao que nos traz o documento paroquial recolhido junto à Secretaria de Cultura do município sede, em que se lê:

Em 1954, na comunidade havia apenas uma casa de moradia, onde residia uma família. O primeiro morador se chamava Jacinto. Gradativamente a população foi aumentando. Em 1956, foi fundada a Comunidade, que contava com 12 famílias de fiéis. Em setembro de 1957, em uma residência foi celebrada a primeira missa, celebrada pelo Padre Francisco Marque Alet, na sequência foi construída uma capelinha (Histórico das Comunidades da Paróquia de Conceição da Barra – Pedro Canário).

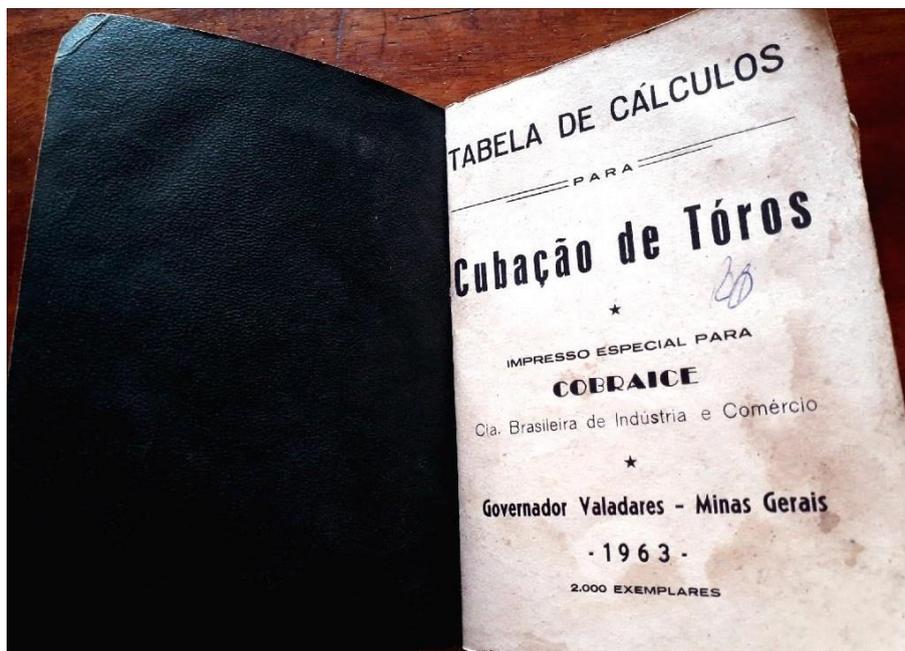
Em meio à nossa conversa, Sr. Valadarense<sup>89</sup>, mineiro, morador da comunidade há mais de cinquenta anos, exibiu com orgulho uma pequena caderneta, datada de 1967, que trazia, em seu interior, informações relativas ao seu primeiro trabalho no estado capixaba. Informou-nos, com olhos brilhantes, ser, sua filha, diretora em um centro de educação na cidade de São Mateus e, parecia, bastante satisfeito com tudo o que havia conseguido construir ao longo dos anos na Capitania.

---

<sup>88</sup> Relato de morador ao Projeto de Iniciação Científica Jr. ocorrido no dia 14 de setembro de 2019.

<sup>89</sup> Os nomes envolvidos na escrita são fictícios, tanto dos entrevistados quanto dos alunos participantes.

Fotografia 4 –Tabela de trabalho utilizada para cálculo de madeiras..



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado, agosto de 2019.

Perguntado, pela coordenadora do projeto, já depois de findada a entrevista, se no ano de sua chegada encontrou-se também com tribos indígenas locais, ao que respondera:

“Não aqui. Eu era caminhoneiro, trabalhava com o transporte da madeira pra fábrica. Índio mesmo só encontramos na Bahia, os machacalis. Lá quando a empresa queria achar madeira pra extrair a gente dava aos índios um pouco de arroz ou de açúcar e eles mostravam pra gente onde tinha. Depois a madeira foi ficando pouca e ficou mais difícil de fazer a troca com os índios, eram preguiçosos e não queriam andar muito por um pouco de açúcar ou arroz”.<sup>90</sup>

A informação prestada pelo entrevistado, quanto ao encontro com uma determinada tribo indígena no estado da Bahia, pode também ser encontrada na obra de Otoni (2002), para quem:

Diferentes sociedades indígenas construíram ali sua vida: os macuni, malali, machacali, naknenuk, aranau, bakuê, bituruna, jiporok. Muitas delas eram unificadas pelo pejorativo nome dado pelos brancos, de botocudos.(...) Havia uma ocupação humana, ela somente não partia da sociedade branca, estatizada, imperial e cristã. É claro que as sociedades indígenas construíram historicamente aquela paisagem. Elas constituíam parte daquele ecossistema, seja por nele traçarem sua vida nômade, seja pelas alterações consequentes de seu existir ali (OTONI, 2002, p. 22).

<sup>90</sup> Relato de morador ao Projeto de Iniciação Científica Jr. ocorrido em 14 de setembro de 2019.

Escrita pelo empreendedor madeireiro Téofilo Otoni, na segunda metade do século XIX, e organizada por Regina Horta Duarte (2002), a obra, da qual a citação acima foi retirada, refere-se a justificativas do Sr. Otoni quanto à implantação de uma fábrica e o desbravamento do Vale do Mucuri o que, segundo os escritos, envolvera incontáveis violências quanto aos povos que residiam na região, que abrangia imenso território dos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia. A informação pode, ainda, ser analisada em consonância com o que nos traz a obra *Espírito Santo Indígena*, em que encontramos:

Com o passar dos anos, a sujeição dos índios aos termos de paz impostos pelos luso-brasileiros era cada vez maior e mais visível e, apesar disso, a guerra só foi suspensa em 1831 (...). Mas do mesmo modo que a guerra nunca excluiu a negociação e o agenciamento de índios e luso-brasileiros no sentido de construir a paz e um caminho, mesmo que acidentado e desigual, de convívio interétnico, a paz também nunca excluiu a violência, especialmente as guerras e as bandeiras particulares. Assim, menos de um ano depois da revogação oficial da guerra, notícias vindas de São Matheus, ao norte da província, informavam que, em uma rápida ação local, foram mortos 140 índios (MOREIRA, 2017, p.49).

A citação é capaz de explicar a aniquilação de tribos indígenas, outrora ocupantes de todo o longínquo solo capixaba, em especial, no território de São Mateus, dada a violência do explorador a quem a riqueza natural da terra era de seu interesse, em caso específico, a extração da madeira foi um dos grandes norteadores do desbravamento local, e esteve presente em vários momentos da fala de Sr. Valadarense para quem: “a fábrica só tirava a madeira que ela precisava, não tinha desmatamento ilegal não!”. Ao sairmos da residência de Sr. Valadarense, fomos à Cobraice identificar “as pequenas casinhas em que viviam os trabalhadores”. Ao chegar à comunidade, que ainda mantém o mesmo nome da Fábrica, observamos, em várias ruas, pequenas construções que, dada a sua temporalidade, imaginamos tratarem-se de construções realizadas com madeira bastante resistente.

Fotografia 5 - Residência no Bairro Cobraice.



Fonte: Acervo do Projeto de Iniciação Científica Jr. agosto de 2019

Fizemos fotos e filmagens, visitamos a antiga fábrica, e Tamandaré, membro do grupo de alunos do projeto, contou-nos ter “escalado aquelas pilastras lá”, numa referência às altas ruínas da empresa Cobraice. Enquanto isso, Ubiracy, cuja família é uma das inúmeras que para a região se deslocaram a partir da implantação das fábricas<sup>91</sup>, em busca de trabalho, apresentava as edificações mais antigas e as mais novas de acordo com as telhas que cobriam as moradias locais.

As informações prestadas por Seu Valadarense reforçavam a ideia local muito ouvida no interior da escola de que a comunidade haveria se formado a partir da implantação da fábrica madeireira Cobraice, na década de 1960, impulsionadora do povoamento e desenvolvimento dali. É importante frisarmos que a madeira compôs um dos mais relevantes ciclos econômicos da região norte do estado do Espírito Santo, e sua extração e comércio são anteriores à chegada da fábrica. Esta afirmação encontra respaldo nos relatos da existência de duas grandes serrarias em Conceição da Barra:

---

<sup>91</sup> Após o fechamento da fábrica Cobraice, várias outras foram sendo implantadas na região. Dentre elas a Dysa (já fechada) e a Alcoon (ainda em funcionamento)

Em Conceição da Barra havia duas grandes empresas: a Serraria Conceição da Barra Ltda, que comprava madeiras das mãos de terceiros e levava-a serrada em seus navios para o Rio de Janeiro e a Companhia Industrial de Madeiras de Conceição da Barra, que recebeu uma concessão do estado de 10.000ha para explorar madeira e colonizar a região com lotes de 25 a 30 ha. Funcionou de 1925 a 1970. Primeiramente mandava a madeira in natura posteriormente industrializada em forma de tacos. No auge das atividades na década de 1950, carregava de 10 a 15 navios por quinzena (BORG, ROSA & PACHECO, 1996, p.42).

Em um de nossos trabalhos de campo, datado de 21 de outubro de 2019, durante visita ao município de Conceição da Barra-ES, conhecemos também o antigo Trapiche, local que, outrora, servira ao comércio de madeira, de onde saíam os navios citados acima e, atualmente, abriga a Casa da Cultura de Conceição da Barra. Sem dúvidas, a madeira constituía um dos principais ciclos econômicos impulsionando o desenvolvimento e, obviamente, o desmatamento da imensa Mata Atlântica que cobria toda a região. Citado de maneira corriqueira, nas conversas realizadas com os moradores da comunidade, recorreremos às Notícias sobre os Selvagens do Mucuri, em que Otoni (2002) oferece-nos explicações a respeito do desmatamento ao norte:

Acreditava-se que o desmatamento tornava o clima mais benigno: quanto mais descobertas as matas, menos doentes ficariam as populações contíguas. Por outro lado, a companhia firmava contratos com exploradores de madeira para construção, com destaque para extração de jacarandá. Paralelamente ao sucesso da abertura da mata, mais a estrada se delineou, mais o acesso ao rio tornou-se possível e mais árvores foram sendo derrubadas e transportadas pelos navios da companhia (OTONI, 2002, p.28).

Um dos principais articuladores do comércio de madeira no antigo Trapiche chamava-se Sr. José Carlos Castro, um português, agrimensor<sup>92</sup>, possuidor de várias terras na região e que ali chegara, em fins do século XIX. Segundo uma das representantes da atual Casa de Cultura “uma pessoa muito íntegra e honesta”. O que sabemos a respeito de Seu Castro é superficial e passível de investigação mais minuciosa, o que infelizmente não ocorreu uma vez que, por inúmeras vezes, tentamos contato com um membro de sua família, sem sucesso. A ausência de informações mais detalhadas, a respeito do referido sujeito, impossibilitou-nos um olhar mais aprofundado sobre o início da povoação da comunidade da Capitania Perdida, já que numa de nossas primeiras conversas com professores da

---

<sup>92</sup> Por se tratar de um número reduzido de profissionais e dada sua importância na delimitação e medição de territórios foi bastante comum a prática dos governos estaduais em doar terras aos agrimensores. Isso talvez possa explicar a quantidade de terras pertencentes ao Sr. Castro.

escola, foram estes a dizer-nos “isso tudo aqui era Fazenda de Seu Castro”, o que motivou, inclusive o nome do projeto.

Nosso segundo entrevistado, daquela tarde, afirmara-se como um dos primeiros proprietários de farinha da comunidade e foi à residência dele que nos dirigimos então.

### ✓ **A farinha como empreendimento e a caça como atrativo no norte capixaba**

Quase toda a farinha, produzida em território capixaba, era proveniente da Vila de São Mateus. A produção movimentava o comércio de escravos, fomentava transações comerciais diversas e concentrava riquezas nas mãos de poucas famílias:

Não tenho dados seguros a respeito do número de estabelecimentos agrícolas nos diversos municípios, mas aproximadamente, baseando-me nas informações das câmaras municipais, calculo que existam no município da cidade de S. Mateus duzentos e cinquenta fábricas de farinha, que produzem mais de 200.000 alqueires, cinquenta engenhos de preparar o café e duas olarias (OLIVEIRA, 2002, p. 425).

Tal tradição atravessou os séculos e, mais uma vez, um morador da comunidade colocou-nos diante desta história. Aqui o chamamos de Sr. Fluminense que, com orgulho, repete sempre ter “sido o dono da primeira farinha da Capitania Perdida! ”.

Ele veste uma camisa branca da cor de seus cabelos, usa dois relógios nos pulsos e mantém, durante toda a entrevista, as pernas cruzadas ocupando uma grande e imponente cadeira de ferro. Sr. Fluminense disse residir no local há mais de cinquenta anos vindo do estado do Rio de Janeiro e, herdeiro de terras deixadas por seu sogro, afirma “ter batalhado muito ali para construir tudo o que construiu”. Em sua residência há vários pássaros presos em gaiolas, alguns gatos brancos transitando de um lado para outro, movimento este repetido também por sua esposa, que se mostrava um tanto quanto incomodada com a presença do grupo, e uma placa de comércio de peixe e camarão. Perguntado se é pescador, nega, dizendo que revende o pescado. Segundo ele, veio aportar na Capitania por intermédio de seu sogro, “que era caçador e como aqui tinha muita mata, tinha bicho de tudo quanto é tipo; ganhou uma terra e passou pra mim”. Sobre a riqueza natural do

local e as populações que o ocupavam anteriormente, a obra *Aracruz Credo: 40 anos de violações e resistência no ES*, traz:

Até meados do século XX, a região fronteira entre o Espírito Santo e a Bahia – denominada “Sapê do Norte” – era predominantemente ocupada por um campesinato diversificado, que compreendia comunidades caboclas, pescadoras e quilombolas, que tirava seu sustento do uso do meio natural. Aqui, a rica floresta Atlântica, agrupando mata densa, lagoas e sapezais nos terrenos sedimentares terciários e áreas de inundação nas planícies de inundação dos rios apresentava a fartura suficiente para suprir essas comunidades de água, peixe, carne, frutos, madeira, ervas e raízes medicinais (FERREIRA, 2011, p.37).

Quando Sr. Fluminense chegou ao local “ havia apenas treze casas aqui e estavam fazendo a pica da Br 101” e, segundo ele, na época desmatamento e queimadas eram muito comuns na região, e que após esse processo “vinha o sapê”.

Nesse momento da entrevista, fizemos uma intervenção e um questionamento quanto à abertura da farinheira, já que até ali só ouvíamos falar em madeira e a farinha viria, então, como algo novo, contrário à economia comum à região. Explicaram-me ser o produto, algo secular no norte do estado, e São Mateus, durante anos, seu maior produtor. É o momento em que o entrevistado diz respeitar uma tradição familiar da produção da farinha em seu estado de origem - Rio de Janeiro - optando por abrir uma farinheira e “dar emprego a muita gente”:

“Eu tinha 40 (quarenta) empregados. Os homens carregavam os sacos para encher os caminhões. Eu levava muita farinha para a Bahia, pagava direitinho todo mundo toda semana. Mulheres e crianças trabalhavam cascando a mandioca. Ensinei muita gente aqui a trabalhar, só não trabalhava quem não queria, quem era preguiçoso.”<sup>93</sup>

Nossa entrevista com Sr. Fluminense terminou pouco antes das 14h. Das palavras dele ficaram memorizadas, assim como as do Sr. Valadarense, “a preguiça do pessoal dali”, afirmações repetidas que nos remetem ao que ensina Darcy Ribeiro em *O Povo Brasileiro*:

---

<sup>93</sup> Relato de morador ao Projeto de Iniciação Científica Jr., em setembro de 2019.

(...) Para seus pais, o negro escravo, o forro, bem como o mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que desgastado era substituído facilmente por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como característica da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa (RIBEIRO, 1995, p. 222).

Ao escolher a citação de Darcy Ribeiro, partimos de uma observação bastante óbvia a quem convive na comunidade. A região norte do estado, principalmente a que estamos envolvidas na pesquisa, foi, por anos, reduto de negros fugidos da crueldade da escravidão. Ali, eles formavam quilombos e, em grande maioria dos habitantes de nossa Capitania Perdida, observamos traços deste passado. Logo, ao ouvirmos de Sr. Valadarense e do Sr. Fluminense a respeito da “preguiça” tanto de negros quanto de índios, dentro da lógica capitalista de produção, achamos válido e necessário explanar, ao nosso grupo de pesquisa, ser a visão do homem branco, historicamente falando, deturpada em relação a esses povos e suas formas de resistir à opressão do colonizador.

Antes de adentrarmos à residência e às histórias contadas por Sr. Fluminense, naqueles curtos espaços de tempo, em que ocorrem coisas inesperadas, deparamo-nos com a realidade de descendentes quilombolas, ali mesmo, bem no centro da comunidade. Gente batalhadora e cheia de histórias que passamos a relatar.

### ✓ **A surpresa de uma história pouco contada**

No intervalo entre as entrevistas de Sr. Valadarense e Sr. Fluminense fizemos uma pausa para o almoço. Pensávamos, meticulosamente, quais seriam os próximos passos, sem saber que o acaso iria nos levar a tropeçar nas raízes de grandes e fortes troncos de nossa Capitania Perdida.

Após o almoço, já com o grupo de alunos da rede estadual dispersado, avistamos um grande galpão que, por mais que se encontre bem próximo à escola em que trabalhamos, nunca tivemos tempo ou curiosidade de adentrar. Pois bem, estando, ele, no caminho de

nossa próxima entrevista, pensamos em conhecer o local. Em seu interior, encontramos Dona Amina que, em meio a sacos de farinha, sacolinhas de beiju e temperos diversos informou-nos que ali funcionava a feira municipal aos domingos. Nos apresentamos e falamos sobre o Projeto de Pesquisa, momento em que ela disse pertencer a uma das primeiras famílias que na comunidade residiram:

“Nasci em 1963 e minha família já morava aqui antes da Cobraice chegar. Aqui era tudo mato e nossa casa ficava bem no meio e aí quando abriu a rua nossa casa ficou lá no meio. Meu pai veio da comunidade do Angelim, mas eu não sei o porquê e comprou uma terrinha aqui, mas comprou mesmo! Aí a gente ficou. Quem vai poder falar com vocês melhor sobre isso é minha tia, Dona Dandara. Ela sabe bastante coisa daqui.”<sup>94</sup>

Ao enfatizar que o pai “teria comprado a terra mesmo! ” Dona Amina levantou também nossa reflexão quanto a algumas entrevistas ou experiências já vividas nas cidades do norte do estado: a de que grande parte das vezes a terra foi doada aos novos sesmários<sup>95</sup> e isso se faz de suma importância para que compreendamos a lógica observada ao longo dos anos no norte do estado, uma região onde grupos dominantes na política, na economia e na terra, conseqüentemente, optavam por vendê-la ou dar preferência a pessoas vindas de outras localidades, como de Minas Gerais e Rio de Janeiro, a exemplo. Ao mesmo tempo, vimos intensificadas a luta pela terra envolvendo, sobretudo, populações nativas, como negros e indígenas.

Também Dona Amina apresentou-nos “aquela que poderia falar bastante coisa da história dali”, sua tia, Dona Dandara. Explicou-nos como chegar à residência e para lá partimos, não com o intuito de conseguirmos uma entrevista imediata, mas de nos apresentarmos e, quem sabe, agendar algumas boas horas de prosa com aquela senhora.

Tratava-se de uma habitação bastante simples, pequenina, e em que humanos e animais dividiam o mesmo espaço, o que de fato não nos parecia nenhum problema. Defronte à residência encontrava-se uma casa também de pequeno porte e que chama a atenção de quem visita a localidade por ter em suas paredes a pintura de Ernesto Che Guevara que

---

<sup>94</sup> Relato de moradora ao Projeto de Iniciação Científica Jr. em setembro de 2019.

<sup>95</sup> A relação histórica existente entre sesmeiros e sesmários diz respeito à doação e recebimento de terras durante a política colonial e que durou até o Brasil independente quando oficialmente foi abolida tal conduta. Chamamos aqui de novos sesmários pessoas que por motivos ainda desconhecidos por nós recebiam do poder público pequenos ou grandes pedaços de terras e que deles tomavam posse repassando-as às futuras gerações familiares agravando assim o problema da distribuição desigual de terras no país.

lhe toma toda a fachada. Batemos palmas, chamamos, gritamos pelo nome de nossa próxima entrevistada. Eis que se abre uma frestinha no portão e, muito desconfiado, um senhor nos abre a porta de latão e podemos avistar, então, Dona Dandara que nos convida a entrar “sem reparar na bagunça, tá?!” Entramos e nos apresentamos, falamos do projeto e nossa coordenadora pergunta àquela distinta senhora se “ela conhecia a UFES” recebendo uma negativa na resposta. Nos poucos minutos de conversa, Dona Dandara se dispôs a conceder-nos a tão esperada entrevista, marcada para o mês de outubro e, quando já nos encontrávamos no interior do carro que ocupávamos, fomos novamente chamadas por aquela Senhora que, com uma foto presa num porta-retratos, trazia:

“Essa é minha filha, Luzinete<sup>96</sup>. Ela estudava na escola aqui, saiu pra São Mateus pra trabalhar, pegou uma carona de lá prá cá, há sete anos, no dia 16 de março, e nunca mais voltou pra casa. Procuramos as autoridades, as polícias e eles não quiseram procurar. Tem sete anos que não vejo minha filha”<sup>97</sup>

Como pesquisadoras talvez fosse, o nosso dever, ouvir o relato, transcrevê-lo, voltar para casa, colocar a cabeça no travesseiro e dormir. Entretanto, quando aquela senhora de traços fortes, mãos muito ásperas e grossas, sai de sua casa correndo, com um porta-retratos a fim de mostrá-lo a pessoas que ela nunca viu na vida, como um grito silencioso de desespero que se emaranhava na garganta ao longo de sete anos, o lado pesquisador fica balançado, e torna-se impossível manter qualquer postura neutra, diante de tamanha dor. Nossa entrevista ficou marcada para o próximo mês de outubro; passaram-se várias horas desde nosso encontro com Dona Dandara e aqueles olhos ainda não nos saíram da cabeça.

Conforme combinado, retornamos à residência de Dona Dandara em 14 de outubro de 2019. Ela estava acompanhada por seu esposo, Sr. Preto Velho, que trajava uma bermuda bem clara e uma blusinha azul. Ambos pareciam ter se preparado para aquele encontro conosco. Como trilha sonora, o radinho alto tocava Wesley Safadão<sup>98</sup>. Entre um cômodo e outro observamos um lençol amarelo providencialmente colocado, o que não nos permitia vistas aos demais ambientes daquela residência. Levamos, aos dois, chocolates como forma de sermos gratas pelo tempo concedido e iniciamos a prosa.

---

<sup>96</sup> Luzinete Conceição dos Santos, 26 anos, desaparecida desde o ano de 2012 segundo vários sítios de notícias locais e mesmo nacionais.

<sup>97</sup> Relato de moradora ao Projeto de Iniciação Científica Jr

<sup>98</sup> Wesley Safadão é um cantor brasileiro do gênero musical forró eletrônico.

Nossa primeira pergunta referiu-se às origens de nossos entrevistados. Sr. Preto Velho diz ter nascido no Rio Preto, “bem pertinho dali” e dona Dandara nos conta ter nascido “na Barra”, na comunidade do Linharinho:

“Nois é tudo capixaba daqui mesmo. Quando vim da Barra pra cá num tinha nada, só duas casinhas ali embaixo. Nem a BR, era tudo estrada de chão. Era só mato. Aqui era lugar de fartura, tanta caça, minha fia, e nem era proibido não. Nós fazia lenha, era tudo capoeira brava e nem tinha Cobraice não. O pai do Preto era lavrador da mandioca e o meu também. Eu vim do Linharinho e ele do Rio Preto, aqui nois se encontrô e casô.”<sup>99</sup>

Perguntada sobre a proximidade de sua comunidade do Linharinho à vila turística de Itaúnas (distrito de Conceição da Barra), dona Dandara diz “nunca ter ido a Itaúnas, só ter ouvido falar”, situação esta também afirmada por seu esposo. A BR a que ela se refere é uma rodovia, a princípio federal que, iniciada na década de 1950, cortava o país do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul e que hoje atravessa todo o estado do Espírito Santo, já privatizada. O casal relata que anteriormente à chegada da Fábrica Cobraice, era o local de muita fartura, caça e água, afirmando que dali até a sede, Conceição da Barra, “tinha pelo menos seis córregos”. O uso comum da terra e a possibilidade do cultivo de culturas diferenciadas anteriores à chegada da empresa na região nos levam às reflexões de Ferreira (2011), para quem:

A existência dos territórios de uso comum e da “terra à rola” era possibilitada pela relativa situação de isolamento que a zona fronteira entre o Espírito Santo e a Bahia mantinham em relação aos centros urbano-industriais, esquecida, durante um intervalo de tempo, pela valorização do capital. Esse relativo isolamento foi favorecido, ainda pela luta de grupos indígenas na defesa de seu território e pelo quadro natural e as dificuldades que impunha à sua penetração: a densa floresta tropical úmida, entrecortada por numerosos e caudalosos rios e zonas de inundação, habitada sobretudo pelos grupos indígenas. Aimorés, contribuíram para deixar o norte do Espírito Santo em situação quase inatingível pelos grandes projetos de desenvolvimento até meados do século XX (FERREIRA, 2011, p.37).

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. O casal relata a grande fartura outrora existente na região: “aqui era tudo mato minha filha, tinha muita caça, muita água, muito cipó e hoje não hay mais nada disso”. A explanação deles, quanto à devastação do norte do estado, sobretudo

---

<sup>99</sup> Relato de moradora ao Projeto PiC – Jr em outubro de 2019.

a partir da década de 1960, 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).

Foi esse “isolamento” do norte do estado capixaba, já discutido no início de nossa análise de dados com as reflexões de Bernadette Lyra, que permitira, durante anos, que famílias inteiras, sobretudo oriundas de remanescentes quilombolas, sobrevivessem do que o próprio meio natural ofertava. É o que dona Dandara afirma ao contar sobre a tradição dos balaaios:

“Faço balaio, faço beiju. Eu olhava os outros fazerem e aprendi. Hoje nois num faiz mais praquê num tem mais cipó, né? Tá na mata mas num pode tirá. Fazia, botava no cavalo e ia vender na Barra. Vendia o cesto, a farinha, a mandioca. Tudo o que colhia, o que fazia. “<sup>100</sup>

A ação, rememorada pela entrevistada, pode ser ilustrada também pela obra de Bernadette Lyra, *Água Salobra*, que reúne crônicas sobre a infância no município de Conceição da Barra:

Eu me lembro de que eles vinham até a venda de meu avô, comprar panos de chita estampada para fazer as capas de embaixadores e dos reis e fitas adamasçadas para enfeitar as batas dos congos. Alguns desciam o Cricaré em canoas, outros vinham em lombo de burro, mas todos aproveitavam e traziam samburrás de beiju, sacas de farinha, aipim, inhame e abóbora para trocar por querosene, açúcar mascavo, sal e outras mercadorias (LYRA, 2017, p.58).

Dandara nos fala sobre a infância e a adolescência ali naquele pedaço de chão, com olhos brilhantes. Perguntamos ao casal se gostavam do local que moravam, se perceberam modificações com o tempo e Seu Preto Velho responde, afirmativamente, “hoje as coisas tão mais fácil, né?”, e conta-nos ter ido morar na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1965:

---

<sup>100</sup> Relato de moradora ao Projeto Pic- Jr – em outubro de 2019.

“Eu fui pro Rio de Janeiro em 1965. Lá trabalhei em dois restaurantes e um posto de gasolina. Tinha uma prima minha lá. Eu voltei porque minha mãe adoeceu e era só eu de filho, né? Aí voltei. Quando voltei, isso em 1970, isso aqui já tinha mudado muita coisa.”<sup>101</sup>

Dona Dandara intervém na fala de seu companheiro e diz que nunca saiu dali. Afirma que estão juntos há 36 (trinta e seis) anos e que desta relação nasceu uma de suas filhas, Luzinete “que anda pelo mundo”. Fazemos uma pausa para a história de Luzinete lembrando que em nossa primeira visita à residência do casal, Dona Dandara já havia contado sua história. Tal pausa nos leva à reflexão de outras famílias que também conhecemos na comunidade. A história de Luzinete, em muito, se assemelha a outras dali: famílias pobres, com descendência quilombola ou não, e que perderam seus filhos de forma cruel e nunca explicada.<sup>102</sup>

Quase findando nossa estadia no local, pedimos a Dona Dandara que, se possível, nos mostrasse fotografias antigas da região, ela prontamente se desloca ao interior da residência e traz consigo duas fotocópias de sua carteira de identidade e também a original. Exibe com orgulho o documento e diz que não sabe ler nem escrever. Explica-nos que seu pai não deixou que ela estudasse já que “Eu não tenho estudo nenhum, fia. De primeiro meu pai disse que não ir me por na escola não praquê eu ia é arrumar namorado. O Linharinho tinha uma escolinha, ele que num deixô mesmo.” Do outro lado, Seu Preto Velho conta-nos ter estudado na comunidade de Santana, em São Mateus e reflete sobre a facilidade que os meninos hoje têm pra estudar: “de primeiro não era assim não, fia, era difícil”. Ele conta que o estudo permitiu que ele trabalhasse em várias fábricas dali, desde sua volta da cidade do Rio de Janeiro, “trabalhei na Alcon, Acesita, Plantar, Aracruz. Eu trabalhava no campo com eucalipto, com cana, era pesado, minha fia”.

Terminamos nossa estadia ali, perguntando se os dois conheciam o Ticumbi, nossa próxima parada com o grupo de estudos. Vimos em seus rostos sorrisos e a informação de que participavam de vários festejos em Conceição da Barra. Seu Preto Velho pergunta se conhecemos “Seu Pedro Galdino”, mestre do Ticumbi em São Mateus e dona Dandara nos

---

<sup>101</sup> Relato de morador ao Projeto Pic – Jr, outubro de 2019

<sup>102</sup> No decorrer do projeto, durante as conversas com os alunos do grupo e mesmo em entrevistas que na presente escrita não foram alocadas, conhecemos histórias parecidas com a de Dona Dandara. Filhos cruelmente assassinados ou desaparecidos e a ausência de respostas pelo poder público.

conta sobre Seu Joventino, “do Reis do Boi daqui da Capitania Perdida”, e acrescenta que “há pouco vieram gente da Barra brincar os Reis aqui, daqui mesmo não hay mais”.

Sáímos da residência do simpático casal, cheias de dúvidas e um tanto quanto frustradas, pelo pouco tempo que restava para findar a pesquisa diante da quantidade de informações ainda não mergulhadas, ao mesmo tempo, esse sentimento misturava-se ao prazer que o projeto nos proporcionara ao tecer uma releitura de histórias tão pouco contadas.

Viajamos, então, a Conceição da Barra. Lá, dois mestres do Ticumbi nos esperavam.

✓ **“O que tem a ver o Ticumbi com a gente, professora? ”**

Neste tópico, que fecha nossas análises, responderemos à pergunta feita pela aluna da escola pública, durante o trabalho de campo no município de Conceição da Barra – ES, sede de nossa Capitania Perdida. Para isso, contamos com os relatos de experiência de dois grandes mestres<sup>103</sup> do Ticumbi capixaba, denominados aqui por Benkos e Ganga, visitados por nós em 21 de outubro de 2019.

Quando chegamos ao Centro do município de Conceição da Barra, na Casa do Ticumbi, Seu Benkos já esperava, de pronto, ao nosso grupo de jovens pesquisadores. Dizia ele que, anualmente, o grupo de festeiros do Ticumbi de Conceição da Barra se desloca até a região de Barreiras<sup>104</sup> (divisa entre os municípios de Conceição da Barra e São Mateus) em barcos, a fim de buscar o “Santo Beneditinho” e, trazendo-o até a região portuária da Barra se dirigem então, primeiramente, à Igreja Matriz e, logo após, à Capela construída em honra ao Santo, um pouco afastada da cidade, esta encontra-se situada no trevo de Conceição da Barra. O ritual narrado pelo mestre foi também encontrado na obra de Maciel de Aguiar, denominada *Chico d’Anta da Viola*:

---

<sup>103</sup> Os mestres da celebração do Ticumbi são normalmente as pessoas que há mais tempo se encontram no grupo. No caso de Seu Benkos e Seu Ganga, o primeiro repassa ao segundo todo o ensinamento adquirido durante sua trajetória dentro do Ticumbi, preparando-o ao posto de Mestre.

<sup>104</sup> A região de Barreiras é conhecida por ter sido palco de uma das mais importantes batalhas entre portugueses e indígenas no Brasil, a Batalha do Cricaré.

Um dia antes da passagem do ano, reuniam-se para o “insaio gerá” no Porto Grande, à margem do lendário Cricaré. Na manhã seguinte, rumavam para as Barreiras, onde a pequenina imagem de São Benedito das Piabas reinava no altar da igreja de fachadas brancas como a alvura do leite. Dali, iriam até Conceição da Barra, após uma noite em cantoria. Nada tirava o ânimo de Chico, quase octogenário, passando na devoção como fizeram muitos outros violeiros (AGUIAR, 2007, p.14).

Os ensaios gerais e a capela continuaram ativos com o passar dos anos. É, novamente, Maciel de Aguiar quem nos permite esta análise:

Em fila dupla, os congos vão cantando até à porta da igreja de Nossa Senhora da Conceição, “pedí a sua licença pra festa São Bino”. Depois, se dirigem à “casa do juiz, do prefeito e do delegado”, representadas pelo Fórum, a Prefeitura e a Cadeia, numa submissão que vinha de anos de escravidão. (...) Há alguns anos construíram a própria igreja, mais afastada do centro da cidade. Mesmo assim, continuam indo até à porta da igreja matriz “pedir licença” para a festa “em louvor a São Bino e em respeito à padroeira” (AGUIAR, 2007, p15)

A festividade do Ticumbi em Conceição da Barra é um dos movimentos mais marcantes do que se poderia chamar de resistência cultural. Durante toda a entrevista, os mestres fizeram denúncias quanto ao descaso do poder público e da própria população barrensense diante do trabalho realizado, há anos, pelos festeiros. Os dois são os membros mais antigos do grupo e Seu Ganga refere-se à relação como “de pai e filho”. Em capítulo intitulado Ticumbi: o baile de congo para São Bendito, constante na obra *Negros no Espírito Santo*, encontramos a seguinte definição para este movimento único do estado:

O baile dos congos para São Benedito, mais conhecido como ticumbi, é uma referência cultural ou celebração festiva afro - -brasileira específica do Espírito Santo, embora mantenha relações e algumas semelhanças com outros bens culturais afro-brasileiros, como congos, congadas, cacumbis e cucum - bis. Trata-se de uma dança que acontece, segundo a memória e a genealogia de seus integrantes, há mais de 200 anos na região norte do Espírito Santo. O baile é definido pelos dançantes como uma tradição cultural proveniente da África e que os africanos e seus descendentes teriam recriado nas senzalas, quilombos e, posteriormente, nas comunidades negras da vila de Itaúnas e da cidade de Conceição da Barra (OLIVEIRA, 2016, p. 216).

Em Conceição da Barra, a festa do Ticumbi é uma tradição que se repete, anualmente, iniciada no final de dezembro estende-se ao mês de janeiro, em homenagem a São Benedito. Os mestres lamentam que “nesse ano passado (2018), a Marinha proibiu a ida pra Barreiras de barco, disseram que estava ilegal e pela primeira vez fomos de carro”, mas, apesar disso, a festa foi realizada. Originalmente, o festejo nasceu no distrito de Itaúnas e hoje abarca regiões como Barreiras, Conceição da Barra e Itaúnas, cada uma delas possuindo um grupo de festejo. No centro da cidade de Conceição da Barra é possível

visitar *A Casa do Ticumbi*, um espaço destinado à memória dos festejos, repleto de fotos de grupos de congo, de jongo, de personalidades barrenses, livros, instrumentos, vestimentas e, claro, sempre que possível, nossos entrevistados. O espaço, outrora ocupado por um mercado de carnes e um bar, foi adquirido pela prefeitura local e doado ao grupo que procura manter viva a tradição cultural. Foi ali que levamos o grupo de pesquisadores juniores para conhecer essa tradição existente há mais de duzentos anos e, apesar de reconhecida nacionalmente, nossos alunos nada sabiam a respeito.

Durante toda a entrevista, Seu Benkos e Seu Ganga permaneciam encostados no canto da parede da Casa do Ticumbi. Pareciam pouco acostumados a filmagens, fotos e entrevistas. Disseram-nos terem nascido em Conceição da Barra, assim como seus ancestrais. Perguntados há quanto tempo o Ticumbi está ativo na cidade, Seu Ganga responde: “ah, isso desde a época dos escravos”. Tal informação pode ser constatada também em:

Essa dramatização é uma das lembranças ainda vivas da memória africana considerada uma das mais importantes manifestações da cultura afro-capixaba da região norte, São Mateus e Conceição da Barra, onde trabalhou, durante anos, e aí viveu o elemento escravo (OLIVEIRA, 2016, p. 154).

Atualmente, Seu Benkos e Seu Ganga são os principais responsáveis por manter viva a tradição cultural local, afirmam que o grupo é bastante fechado que tem dificuldade já que “os mais jovens não querem” e “não participa qualquer um não, a gente precisa manter a tradição” e para isso brancos e mulheres não são aceitos. A afirmação causou certa indignação em uma pesquisadora do grupo e Seu Benkos, prontamente, responde: “não é racismo não, é porque a gente precisa manter a tradição e o Ticumbi nasceu assim aqui em Conceição da Barra. Em Itaúnas é diferente, lá eles aceitam caboclos<sup>105</sup>”.

Seu Benkos, nascido e criado com seus pais e avós na cidade de Conceição da Barra, está no Ticumbi desde 1954, tem 86 (oitenta e seis) anos e disse ter chegado à mestre por “participar desde pequeno e ver o que o mestre, meu padrinho, fazia. Depois que ele morreu, eu assumi”. Em meio às perguntas ainda tímidas que surgiam no decorrer do encontro. Um dos pesquisadores questiona se houve algum ritual para a passagem de Seu Benkos à mestre do Ticumbi, e quem responde é Seu Ganga para quem “todo o conhecimento que a gente tem você só aprende na convivência com o grupo”. Hoje, Seu

---

<sup>105</sup> Caboclo é a denominação dada a populações mestiças e também foi utilizado para designação de indígenas.

Benkos prepara seu sucessor, Seu Ganga, para também assumir o posto de mestre. Ao mostrarem as inúmeras fotos existentes na Casa, foram perguntados se Jongo seria o mesmo que o Ticumbi, ao que respondem:

“Não. O jongo tem vários santos, você pode ver aí nas fotos, oh, tem jongo de Santa Ana, jongo de Cosme e Damião...tem um monte. O Ticumbi não, o Ticumbi é só de São Benedito. E ele (o Ticumbi) foi nascido e criado aqui em Conceição da Barra, ele é daqui.”<sup>106</sup>

Logo após a fala explicativa e cheia de orgulho, uma das alunas interfere afirmando que cada região tem mesmo uma tradição, “lá no Pará mesmo, é o carimbó”, fazendo uma alusão à região de onde veio. A essa altura, os entrevistados e os pesquisadores já estavam mais adaptados ao ambiente e a mesma aluna, que fez a pergunta da abertura deste texto, pede que os mestres repitam a história que permeia o teatro do Ticumbi. E ele prontamente:

“São dois reis, o rei Bamba e o rei Congo. O rei Bamba tem dez soldados e um secretário, já o rei Congo tem dois soldados e um secretário. O rei Bamba é pagão, o rei Congo Cristão. Acontece que o rei Bamba quer fazer uma festa e o rei Congo proíbe a festa, daí começa a confusão. Vem a luta, são três guerras e o rei Congo, que era mais forte por ser batizado, vence o rei Bamba e obriga a ele se ajoelhar e ser batizado. No fim todos dançam juntos”.<sup>107</sup>

Ao término da explicação, alguns pesquisadores questionavam a força de um dos reis sobre o outro “só por ser batizado”, ao passo que em meio ao diálogo explicamos a eles sobre sincretismo religioso, ao mesmo tempo em que concordávamos com o grupo, ser esta uma das formas que a igreja se utilizava para forçar a cristandade dos povos. Era quase findada nossa entrevista e Seu Benkos contou-nos então ter recebido do poder público municipal o título de *embaixador cultural*. Em seu tom de voz, e desabafo, disse que “o título não tem valor algum aqui. A gente foi lá em Vitória apresentar com a orquestra, eles vieram aqui e fizeram uma festa linda, mas aqui em Conceição da Barra, não tem valor não.”. Terminamos nossa entrevista tendo em mãos uma viola de cordas construída, artesanalmente, por Seu Chico Dantas, falecido aos 95 anos e também participante do Ticumbi, na descrição do objeto vê-se a seguinte data de falecimento: 15 de julho de 1979. É Seu Chico Dantas, ou *Chico D’Anta da Viola*, de Maciel Aguiar, quem mais uma vez fornece uma informação importantíssima para que compreendêssemos a constituição da região da Capitania Perdida:

<sup>106</sup> Relato dos mestres do Ticumbi ao Projeto de Iniciação Científica Jr. – outubro de 2019.

<sup>107</sup> Relato do mestre do Ticumbi ao Projeto de Iniciação Científica Jr – outubro de 2019.

Da época da escravidão, Chico ouvira muitas histórias de lutas dos negros da Serra da Barriga, em Palmares: “meu avô contava que foi luta renhida. Munto preto morreu, mas munto branco tombém. O povo num aceitô assim de bom tamanho não. Teve munta luta, munta guerra travada, munto sangue correu pela terra. Depois, nós viemo imhora pra Conceição da Barra. Eu era ainda pequeno. Aqui tombém teve munta guerra pela libertação dos cativo. Qué dizê: eu nasci em Quebrangulo, nas Alagoa, e vim morá aqui, que era tudo terra de gente que tombém num aceito o cativêro. Antão, eu só tenho que vivê tocando e cantando pra esse povo liberto” – dizia (AGUIAR, 2006, p.17).

Ao cantar a alegria dos libertos e brindar-nos com estas poucas palavras, Chico D’Anta não apenas revivia a resistência negra, frente à escravidão, como também explicava-nos que, ao contrário do que dizem os residentes da Capitania Perdida, o movimento de migração de alagoanos para a região não começara durante a década de 60 do século XX, com a chegada das fábricas, mas era anterior, e estava ligado à força do Quilombo de Palmares e ao desejo de pessoas pela tão sonhada liberdade.

Fotografia 6 - Imagem de Chico Dantas



Fonte: Acervo Casa do Ticumbi, outubro de 2019.

Com os instrumentos confeccionados por Chico Dantas e expostos na Casa do Ticumbi em mãos, despedimo-nos dos mestres. Não sabemos ao certo se a pequena pesquisadora júnior responsável pela frase que abre todo este trabalho, teve sua resposta. O que podemos, categoricamente, afirmar é que a experiência daquela tarde promovera uma reflexão importante, ilustrada pela afirmação da mesma aluna ao final do trabalho: “deve ser difícil mesmo manter essa tradição, tem tanta gente de mente fechada e que não entenderia...”

Fotografia 7 – Grupo de pesquisadores no interior da Casa do Ticumbi com os Mestres do Ticumbi



Fonte: Acervo do Projeto de Iniciação Científica – Jr, outubro de 2019.

Fotografia 8 – Fachada externa da Casa do Ticumbi



Fonte: Acervo Projeto de Iniciação Científica Jr., outubro de 2019

## ✓ Sobre diálogos

Durante dois anos colocamo-nos num caminhar, denominado por Geertz (1989) de “correr junto”. com residentes de um local, poeticamente ilustrado, nas palavras de Lyra (2019), por Capitania Perdida. Procuramos, como “o ogro que fareja a carne humana” (BLOCH, 2001) dentro e fora da escola, degustar, numa espécie de movimento antropofágico, cada vestígio que nos levasse a compreender os infinitos *agoras* que perfaziam o universo, ou melhor, multiversos, de subjetividades ali existentes, capazes de instigar nossa curiosidade ao mergulho, ainda que em apenas uma parte do infinito braço de rio, na cultura escolar de uma instituição de ensino localizada ao norte do estado do Espírito Santo.

Uma escola como tantas outras, diríamos a princípio, uma escola diferente de todas as outras, ao final. Capaz de causar-nos tremores (LARROSA, 2017), por meio de momentos únicos e mágicos em que o tempo, ostentado pelo *tempo livre* (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017), parecia parar. Neste parar do tempo, pudemos sentir os *agoras* de Benjamin (1996), que buscamos capturar, como caçadoras de borboletas com puçás<sup>108</sup> em riste. Uma caça em busca de gentes dialogando com o espaço escolar, essencial ao que nos determinamos a construir.

Vivenciamos, presenciemos e fomos atravessadas pelo sentido de leitura de mundo como precedente à palavra, conforme Freire (1989) já havia nos sinalizado desde nossos primeiros contatos, na infância. Uma leitura que, por inúmeras vezes não constava em livros ou documentos oficiais, mas tratava-se de uma leitura de vida. É desta leitura e de outras tantas, proporcionadas ao longo desta pesquisa, que passaremos a tratar em nossas últimas considerações.

---

<sup>108</sup> Puçá é o nome da rede utilizada para a captura de borboletas.

## - CONSIDERAÇÕES FINAIS -

### ✓ **Sobre as histórias das gentes**

A História é um carro alegre  
Cheio de um povo contente  
Que atropela indiferente  
Todo aquele que a negue

É um trem riscando trilhos  
Abrindo novos espaços  
Acenando muitos braços  
Balançando nossos filhos.  
(Buarque, 1978)

É a segunda vez que dialogo com *Cancion Por La Unidad de Latino America* em um trabalho acadêmico. A primeira vez, ocorreu há exatos 15 (quinze) anos, numa pesquisa da graduação em História que, orientada por um mestre de grande estima, mergulhou nas origens de um pequeno município do estado de Minas Gerais, minha cidade natal, por meio das falas de seus moradores mais antigos. Mais uma vez me deparo com essa História, capaz de abrir espaços e riscar trilhos, repleta dessas gentes de Buarque (1978), e que me permite enxergar o trabalho em sala de aula sob outro prisma.

Nos encontros, previamente estipulados ou não, com Dona Amina, Dandara, Preto Velho, Fluminense, Chico D'Anta, Benko, Ganga, Rosa, Maria, Pedro, Leopoldo, Inácio e tantos outros moradores da Capitania Perdida, tive a sensação da não realização de uma entrevista técnica, como normalmente pressupõem os protocolos, mas de uma entrega. Cada uma das pessoas, com quem conversei ao longo desses dois anos de estadia na comunidade, oferecia-me, com orgulho, um pouco de sua história ali.

Tenho clara, na lembrança, meu primeiro encontro com Seu Valadarense. Ele, saído de seu estado natal, Minas Gerais, nos idos da década de 1960, trabalhador da madeireira Cobraice, tornou-se, após o fechamento desta, dono de uma oficina próxima às margens da BR, da qual muito se orgulha pelo “patrimônio construído”. Prontamente se dispôs a sair de seu local de trabalho numa manhã de sábado, convidar-me à sua residência, já com um

espaço destinado a receber o grupo de pesquisa, e separar documentos que pudessem ilustrar sua experiência naquela comunidade, contando com seriedade e minúcia, grande parte dela.

Seu Fluminense, outro entrevistado, vindo do estado do Rio de Janeiro também na década de 1960, assentado em sua poltrona de ferro, parecendo um rei no interior de um castelo, cercado por animais, dentre aves e feras, afirmava de peito aberto ser “o primeiro dono de farinha ali na comunidade”.

Já Dona Amina, Seu Preto Velho e Dona Dandara, nativos da região, explicaram-me sobre resistência e força. Num de nossos encontros, ouvi de uma das pesquisadoras que, Dona Dandara “tem o olhar de quilombola, firme, e capaz de atravessar a gente”. Talvez seja essa a melhor definição àquela família: “uma gente capaz de atravessar a gente”. Foram eles os responsáveis por mostrar-me um outro início para a comunidade que pesquisava, um princípio não constante em documentos, sítios de pesquisa ou livros didáticos. Origens escondidas pela História dita oficial, mas que permanecem na memória e são capazes de encantar a quem delas se aproxima.

Impossível não salientar as contribuições de Seu Ganga e Seu Benkos, nossos grandes mestres do Ticumbi que, com simplicidade e clareza, compartilharam sua experiência, ofertando uma brilhante aula a respeito do que se configura por resistência cultural.

Todas essas gentes, repletas de histórias, permitiram que eu compreendesse um pouco mais a respeito de meu local de trabalho: a Escola Pública da Capitania Perdida. Situada no interior da comunidade, a cultura escolar observada, ilustrada, sentida, perfaz o caminho das histórias que ouvi junto aos moradores. Raony, Tamandaré, Aiyra, Anahi, Moacir, Ali, Abeguá...estes alunos representam, à sua maneira, a imensa gama de experiências compartilhadas pelos residentes locais: gente que ali chegou cheia de sonhos, em busca de uma vida melhor, gente que perdeu entes queridos sem nenhuma explicação, gente que não aceita calada as mazelas impostas pela sociedade, que briga, que luta, que responde à altura, gente incompreendida e, por vezes, apontada como “atrasada” por olhares externos, enfim, gente que faz história.



única quanto à representação desta instituição para seu alunado, o que sei, por enquanto, é que ela é ele e ele é a escola. Bernard Charlot (2000, p.33), traz uma definição quanto a este sujeito: “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”.

Ao tomar o *mundo* deste aluno como a comunidade em que reside e os conhecimentos que lhe são ofertados no interior dos prédios escolares, entendo a necessidade trazida por Freire (1991, p.36) como “educação para o homem sujeito”. Uma educação preparada para interligar conhecimentos oferecidos ao aluno na escola pública, ao reconhecimento de potencialidades do jovem no confronto com sua realidade, capaz de trazer o aprendizado de forma relevante à sua própria existência.

Talvez do contato com Paulo Freire, por intermédio de familiares ligados à educação, tenha vindo o encantamento por uma História alegre e viva, capaz de abrir, todos os dias, novos espaços a novos olhares. Foi o que busquei com a finalização desta dissertação: outros acenos, novos braços, aptos a auxiliar na compreensão das inúmeras histórias que ousei mergulhar, a fim de realizar leituras possíveis no interior da escola. Um trato delicado para uma ciência mais humana e humanizadora.

- REFERÊNCIAS -

AGUIAR, Maciel de. **História dos quilombolas**. v.22. São Mateus: Memorial, 2007.

ARAÚJO, Mariana Yezzi de. **Jovens, projetos de vida e escola: relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2204>.

BARBOSA, Daniele de Souza. **Tamo junto e misturado: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-854MM6>.

BARBOSA, Diego Romerito Braga. **Das roças do Sapê: estudantes quilombolas, identidades e ensino de História na EEEFM “Santa Maria”, São Mateus (ES)**. Dissertação de Mestrado (Ensino na Educação Básica) PPGEB/Ufes, São Mateus, 2017.

BARBOSA, Rafael Conde. **O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16010>

BARROS, José D’Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, vol. 11, nº1 /2, 2003.

BASTOS, Larissa L.Z.N.; GONÇALVES, Gabriel. **Federalismo, Políticas Educacionais e Financiamento** in Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 3, Vitória, PPGE, UFES, Vitória, ES, 31 de outubro a 1º de novembro - 2018.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo:

Brasiliense, 1996.

BERTOJA, Maria Beatriz Cunha. **Do lado de lá dos portões cartas e encontros: sofrimentos e hostilidade de jovens contemporâneos**. Mestrado Acadêmico em Educação. Centro Universitário La Salle. Trabalho divulgado no Banco de teses da CAPES, 2012

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.,2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 295-336.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

CABRAL, Dimas Della Torre Sousa. **Ensino Médio na perspectiva de estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_295a4030de14d289d05a436a696e2a69](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_295a4030de14d289d05a436a696e2a69)

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**.11ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Editora

Bertrand Brasil, S.A. Rio de Janeiro, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **Escola e Juventude; encontros e desencontros**. Dissertação (mestrado em educação), PPGE/Ufes, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/822>

EM BUSCA da Capitania Perdida. **Século Diário**, Vitória, 20 de out. de 2019. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/noticias/em-busca-da-capitania-perdida>. Acesso em 13 de novembro de 2019.

ESCOLANO, Agustín. **A Escola como Cultura – experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

\_\_\_\_\_. **Arquitetura como Programa. Espaço, Escola e Currículo**. In: FRAGO, Antonio Vñao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Zizelda Lima. **Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322515>

FERREIRA, Simone B. A degradação socioambiental no Sapê do Norte. Capítulo 3. In: GOMES H; OVERBEEK W. (org). **Aracruz Credo: 40 anos de violações e resistência no ES**. Vitória: Patrícia Bonilha, 2011. p. 36-53

FILHO, Mariano Alves Diniz. **Ensino de História e juventude: a produção de sentidos no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2018/09/Ensino-de-hist%C3%B3ria-e-juventude-a-produ%C3%A7%C3%A3o-de-sentidos-no-esp%C3%A7o-escolar.pdf>

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n5, p. 28-49, 1992.

FRAGO, Viñao. A Pesquisa em História da Educação – Testemunho de um Autor: Entrevista com Antonio Viñao Frago. **História da Educação**. Porto Alegre, v.21, n.51, jan/abril 2017. p15-31.

FRANCO, Maria L.P.B. & NOVAIS, Gláucia T.F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 112, São Paulo, março/2001.

Disponível

em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01005742001000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01005742001000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 20ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. **El derecho al delírio**. 12 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yHzAPeJHZ5c&t=9s>. Acesso em 03 de novembro de 2019.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. **Do ressentimento à potência: o uso-desuso de drogas, a escola e as políticas de expansão no cotidiano**. Tese de doutorado (educação). PPGE/Ufes, Vitória, 2009. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_34\\_ANA%20CRISTINA%20NASCIMENTO%20GIVIGI.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_34_ANA%20CRISTINA%20NASCIMENTO%20GIVIGI.pdf)

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria A.S. **Questões de Método na construção da**

**pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 179-208.

GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia deFreitas; CAMARA, Jacira da Silva e CABANELAS, Lakné Campbell. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2006, vol.14, n.50, pp.11-25. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100002&script=sci_abstract&lng=pt)

GONDRA, José Gonçalves; ROCHA, Heloisa Helena P. **A escola e a produção de sujeitos higienizados**. Florianópolis, v.20, n.02, p.493-512, jul./dc2. 2002.

GOUVEIA JÚNIOR, Sérgio Augusto. **Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações com a sala de aula**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136017>

HEBRARD, Jan. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Revista Presença Pedagógica**. v6. n33. Maio/junho 2000.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, nº 1, p.10-11, jan /jun 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**.7ed.CompanhiadasLetras, SãoPaulo,2012.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES** [online]. 2011, vol.31, n.84, pp.253-273. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S01012622011000200006&lng=en&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S01012622011000200006&lng=en&nrm=iso&lng=pt)

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**.

**2ed. Belo Horizonte:** Autêntica Editora, 2017.

MELLO, Eliana Dable de. **Juventude e utopia: experiências nas varandas de uma escola pública. Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5694/000429641.pdf>

MORAES, Maria Neide Silva. **Ensino Médio e juventude negra: narrativas e identidades afrodescendentes na escola pública.** Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2017. Disponível em: <https://pdtsa.unifesspa.edu.br/images/NEIDE.pdf>

MOSÉ, Viviane (org. e apresentação). **A escola e os desafios contemporâneos.** 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131 – 135.

NUNCA me sonharam. Direção de Cacau Hoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017, 84 min.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n14 Maio/Jun/julh/Agost. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Jovens e Adolescentes no ensino médio; sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6810>

PEREIRA, Beatriz Prado. **Por que ir à escola? O que dizem os jovens do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6881/5802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PIONTKOVSKY, Danielle. **Hibridizações curriculares nos cotidianos de uma escola de ensino médio: ou sobre a força dos jovens na invenção de uma vida bonita.** Tese (doutorado em educação), PPGE/Ufes, Vitória, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1123>

RECHIA, Karen C.; MENDES Geovana L.; PREVE, Ana Maria H. Apresentação in: LARROSA, Jorge. (Org). **Elogio da Escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.**36ed. Rio de Janeiro: Vozes,2010.

SALIM, Maria Alayde A. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na primeira república.** Tese (doutorado em educação), PPGE/Ufes, Vitória, 2009

SALIM, Maria Alayde A. in OLIVEIRA, J. NANDOLPHO, S. OLIVEIRA, E. (org). **Educação e relações de poder no Brasil e no Espírito Santo: algumas considerações.** Cariacica, ES: Cândida Ed., 2016.

SANTOS, Lucas Silvestre dos. **Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152139>

SANTOS, Vanessa Andrade Lira dos. **Juventudes em trânsito; Experiências e modos de ver e ser no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2017. Disponível em: [http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=11134](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11134)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 22ed.São Paulo: Cortez,1989.

SCHMIDT, Maria Luíza Sandoval. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Participativas. **Revista de Psicologia USP**, 17(2) 11 -41, 2006.

SCHWARCZ, Lília M; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEDU, Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto de Oliveira**. 2017.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece...práticas juvenis (des) ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94695>

SILVA, Carla Regina. **Percursos juvenis e trajetórias escolares : vidas que se tecem nas periferias das cidades**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2268>

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. **Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AR6HW7>

SILVEIRA, Adriana Gomes S. **Marcas do Tempo Integral nas Juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo**. Tese de doutorado, PPGE/Ufes, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6846>

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor-aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-83UQJV>

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. **Adolescentes em Liberdade Assistida: narrativas de (re) encontros Com a Escola**. Tese de Doutorado, PPGE/Ufes, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2253>

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2313>

UCEDA, Roberta Aparecida. **Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do ensino médio sobre conhecimento e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Educação). UNISINOS. São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7667>

UMA HISTÓRIA de amor e fúria. Direção: Luiz Bolognese, Jean de Moura. Rio de Janeiro; Globo Filmes, 2013. 1h15min.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WELLER, W. PFAFF, N.(org). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.