

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

João Paulo Sobral Dias Netto

A RELAÇÃO ENTRE O MUSEU DA VIDA/FIOCRUZ E O CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS DA MARÉ (CEJA-MARÉ): trabalho colaborativo na construção  
de um processo educacional emancipatório?

Rio de Janeiro

2017

João Paulo Sobral Dias Netto

A RELAÇÃO ENTRE O MUSEU DA VIDA/FIOCRUZ E O CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS DA MARÉ (CEJA-MARÉ): trabalho colaborativo na construção  
de um processo educacional emancipatório?

Dissertação apresentada à Escola Politécnica  
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Dra. Marcela Alejandra Pronko  
Co-orientadora: Dra. Maria das Mercês  
Navarro Vasconcellos

Rio de Janeiro

2017

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

N476r Netto, João Paulo Sobral Dias  
A relação entre o Museu da Vida/Fiocruz e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-MARÉ): trabalho colaborativo na construção de um processo educacional emancipatório? / João Paulo Sobral Dias Netto. - Rio de Janeiro, 2017. 152 f.

Orientadora: Marcela Alejandra Pronko  
Coorientadora: Maria das Mercês Navarro Vasconcellos

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2017.

1. Orientação Educacional. 2. Trabalho Colaborativo. 3. Formação Integral. 4. Emancipação. I. Pronko, Marcela Alejandra. II. Vasconcellos, Maria das Mercês Navarro. III. Título.

CDD 371.425

João Paulo Sobral Dias Netto

A RELAÇÃO ENTRE O MUSEU DA VIDA/FIOCRUZ E O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA MARÉ (CEJA-MARÉ): trabalho colaborativo na construção de um processo educacional emancipatório?

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 21/08/2017

BANCA EXAMINADORA

---

Dr<sup>a</sup>. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (FEBF / UERJ)

---

Dr. Marco Antonio Carvalho Santos (EPSJV / FIOCRUZ)

---

Dr<sup>a</sup>. Maria das Mercês Navarro Vasconcellos (ENSP / FIOCRUZ)

---

Dr<sup>a</sup>. Marcela Alejandra Pronko (EPSJV/ FIOCRUZ)

*Dedico este trabalho à minha filha, Betina,  
pelos olhares e sorrisos que me mantiveram  
firme nessa caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

A minha companheira, Risiane, por aturar o mau humor nos momentos do auge do estresse, pelos carinhos revigorantes e pelos incontáveis passeios com as crianças, deixando a casa silenciosa para me concentrar na escrita.

A minha enteada Catharine. A cada vez que perguntava se ainda faltava muito para acabar “esse dever de casa” mais eu me engajava nesse objetivo.

Aos familiares por compreender os momentos ausentes.

A minha orientadora, Marcela Pronko, e a minha co-orientadora, Maria das Mercês Vasconcellos, pela orientação sempre presente, carinhosa e compreensiva.

Aos colegas da turma do mestrado, pelos momentos coletivos de reflexão e diversão.

Aos companheiros do Grupo de Estudo Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável, que contribuíram muito para minha formação intelectual e política.

Aos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré, pelo apoio e motivação para o estudo e pela construção coletiva da nossa prática docente.

Aos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré, por proporcionar experiências que continuam a transformar cotidianamente a minha forma de pensar, ser e estar no mundo e na vida.

*"É preciso ter esperança, mas ter  
esperança do verbo esperar; porque tem  
gente que tem esperança do verbo esperar. E  
esperança do verbo esperar não é esperança,  
é espera. Esperançar é se levantar, esperançar  
é ir atrás, esperançar é construir, esperançar  
é não desistir! Esperançar é levar adiante,  
esperançar é juntar-se com outros para fazer  
de outro modo..."*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso observacional que tem como objetivo analisar a relação desenvolvida entre o Museu da Vida/Fiocruz e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-Maré) entre 2013-2016, avaliando em que medida esta relação constituiu uma forma de trabalho colaborativo capaz de contribuir para um processo educacional comprometido com o horizonte da emancipação humana. Os depoimentos dos alunos do CEJA obtidos através de grupos focais e gravações das atividades no Museu foram organizados através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. A fundamentação teórica para análise dos discursos se insere no campo do materialismo histórico-dialético, principalmente nas produções de Marx, Gramsci, Thompson, Williams, Vasconcellos e Frigotto. Estas reflexões são organizadas em quatro grandes temas: trabalho, cultura, ciência e formação integral. O estudo contribuiu para identificar as expressões da consciência dos estudantes com relação a suas condições de superexploração, negação de direitos sociais e suas experiências de vida no que tange questões de saúde, educação e segurança/violência no território da Maré. Identificou-se que os alunos participam mais intensamente do processo de construção de conhecimentos quando percebem e fazem relações destes com suas experiências cotidianas e quando esses conhecimentos são abordados de forma problematizadora da realidade, lúdica e interdisciplinar, conectando, ciência, cultura, saúde, história e arte. Com esses resultados, contribui-se para ajustar e fortalecer a proposta de trabalho colaborativo entre o Museu e a Escola ao trazer elementos para potencializar uma atuação comprometida com a luta por uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

Palavras-Chave: Trabalho Colaborativo. Formação Integral. Emancipação.

## **ABSTRACT**

This research is about an observational case study which the aim is to analyze Museum of Life/Fiocruz and the Adults and Young people Education Center (Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-Maré)) relationship from 2013 to 2016, evaluating if it is a collaborative work capable of contributing to an educational process engaged with a human emancipation. CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré) Students speeches obtained through focal groups and records of activities at the Museum were organized through Collective Subject Discourse Technique. The theoretical basis of speeches analyses is in the historical-dialectical materialism, especially in the Marx, Gramsci, Thompson, Williams, Vasconcellos and Frigotto studies. These reflections are organized in four major themes: work, culture, science and full education. The studying contributes to identify the students conscious expressions in relation to their conditions of hyper-exploitation, social rights denial and lives experiences related to health, education and security/violence in Maré. It was identified that students participate more intensively of knowledge building when they realize and relate this knowledge to their daily experiences and when this knowledge are approached problematizing reality, in a ludic and interdisciplinary way, linking science, culture, health, history and art. With these results, it is possible to adapt and reinforce the research proposal of collaborative work between the Museum and CEJA Maré / School bringing elements to potentialize an engagement action fighting for a more Equanimity, fair and solidary society.

**Key-words:** Collaborative Work. Full Education. Emancipation.

## LISTA DE SIGLAS

AC	Ancoragem
ADA	Amigo dos Amigos
AIDS	Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida (SIDA)
C&T	Ciência e Tecnologia
CEJA-Maré	Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
COC	Casa de Oswaldo Cruz
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREJA	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CV	Comando Vermelho
DNA	Ácido Desoxirribonucleico (ADN)
DEPDI	Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD	Educação à Distância
ECEX	Empresa de Construção e Exploração da Ponte Presidente Costa e Silva
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EHC	Expressões-Chave
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Ideias Centrais
ICOM	Comitê Internacional de Museus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LTM	Laboratório Territorial de Manguinhos
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MV	Museu da Vida
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de educação de Jovens e Adultos
PPGEPS	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde
PSDB/DF	Partido da Social Democracia Brasileira/ Distrito Federal
PT	Partido dos Trabalhadores
SECIS	Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SISREG	Sistema Nacional de Regulação
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCP	Terceiro Comando Puro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO, INSTITUIÇÕES E SUJEITOS.....	16
1.1.1 Complexo da Maré .....	16
1.1.2 Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré .....	19
1.1.3 Museu da Vida/Fiocruz .....	26
1.1.4 Grupo de Estudos Tecendo Redes Por Um Planeta Terra Saudável.....	27
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA, METODOLOGIA E FONTES DE INFORMAÇÃO .....	30
<b>2 RELAÇÃO TRABALHO-FORMAÇÃO HUMANA E A ALIENAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA</b> .....	40
2.1 TRABALHO EM SUA DIMENSÃO ONTOCRIATIVA .....	41
2.2 TRABALHO ALIENADO SOB O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA .....	45
2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	51
<b>3 CULTURA, EXPERIÊNCIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE</b> .....	59
3.1 CULTURA E EXPERIÊNCIA: percepção da dominação e exploração ao lidar com as questões cotidianas da vida.....	60
3.2 CONSCIÊNCIA DE CLASSE: identificando “nós” e “eles” nas estratégias para mudança ou manutenção da ordem estabelecida .....	70
<b>4 CIÊNCIA, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E POPULARIZAÇÃO</b> .....	85
4.1 TECENDO RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E IDEOLOGIA: uma ciência da conformação <i>versus</i> uma ciência da contradição .....	88
4.2 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E POPULARIZAÇÃO.....	95
<b>5 FORMAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO</b> .....	107
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>APÊNDICE A – DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO</b> .....	132

## 1 INTRODUÇÃO

Meu ingresso no Mestrado em Educação Profissional em Saúde (PPGEPS/EPJSV-Fiocruz)<sup>1</sup> se deve em grande parte a minha inserção no Grupo de Estudos Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável. De fato, mesmo sendo ex-aluno da Escola Politécnica (curso técnico de nível médio em patologia clínica concluído em 2001), foi através da participação neste grupo de estudos que tomei conhecimento da existência do curso de mestrado nesta instituição.

O Projeto Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável (pólo Manguinhos) se propõe a promover a popularização da ciência e a promoção da saúde através do trabalho colaborativo entre o Museu da Vida/Fiocruz e escolas municipais que compartilham o território em que está inserida, como, por exemplo, a escola em que sou professor de Ciências, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-Maré).

O conceito de trabalho colaborativo utilizado aqui é resultante de uma pesquisa de doutorado (VASCONCELLOS, 2008) que refletiu sobre o trabalho realizado pelo Projeto Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável, no seu primeiro ano de existência (2007). O referencial para a análise teórica da metodologia de trabalho desse projeto foi o conceito de cooperação, conforme definido por Marx na seguinte citação: “O efeito do trabalho combinado não poderia ser produzido pelo trabalho individual, e só o seria em um tempo muito mais longo ou numa escala muito reduzida. Não se trata aqui da elevação da força individual através da cooperação, mas da criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva (Marx, 2006, p. 379).” Para definir o sentido do efeito social que se pretende ampliar por meio da cooperação, conforme definida por Marx, Vasconcellos (2008) recorreu ao termo “co-laboração” proposto por Paulo Freire na frase: “Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (Freire, 1987, p. 165). Essa é a base a partir da qual foi construída a tese, que não cabe apresentar aqui, que sustenta a proposta de um trabalho colaborativo resultante da combinação entre o conceito de “cooperação” proposto por Marx e o termo “co-laboração” cunhado por Paulo Freire

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio/ Fundação Oswaldo Cruz.

Trabalhando na Maré, inicialmente no ensino regular e atualmente na EJA, fui me sensibilizando pelas histórias de vida e luta de uma população trabalhadora, explorada e sofrida, mas detentora de consciência das injustiças do mundo (mesmo não fazendo relação dessas com o sistema de produção capitalista) e saberes de resistência que não tem voz para fora da favela.

A Escola, enquanto instituição da sociedade reproduz sua ideologia hegemônica, mas também, suas contradições. E é justamente no papel de evidenciar estas contradições, de desnaturalizá-las como estratégia inicial de superação do senso comum para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que as diferentes ações socioeducativas construídas em colaboração com o coletivo do Tecendo Redes tem apresentado grande potencial.

Potencial de elaborar um processo educacional crítico, no sentido de construção contra hegemônica, ao se embasar no materialismo histórico-dialético<sup>2</sup> para evidenciar tais contradições na construção coletiva de uma educação com o princípio norteador de dialogar a experiência de vida de meus alunos trabalhadores com a cultura ilustrada e todo conhecimento socialmente já construído na história da humanidade.

Com esse processo, se busca dar voz aos seus saberes, mas tornando esses sujeitos cada vez mais poderosos, no sentido de possibilitar a transformação das relações sociais mercantilizadas e exploratórias que conformam a ordem capitalista.

Para além da participação nas atividades em si, passei a frequentar as reuniões mensais do grupo de estudo deste projeto, onde pude amadurecer a percepção deste potencial nas referidas atividades, bem como compreender seus objetivos, embasamentos teóricos e ético-políticos.

Das reflexões e inquietações decorrentes das discussões nesse grupo, surgiu a motivação para desenvolver esta pesquisa, a convicção de que é preciso realizar investigações que permitam compreender de forma mais aprofundada a relação entre as realidades vividas pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os processos educacionais materializados nos territórios onde estes residem, identificando os limites, tensionamentos e potencialidades destes dentro de uma perspectiva com horizonte emancipatório.

A emancipação humana remete a dois conceitos: liberdade e autonomia, ambos entendidos como processos históricos e sociais. Liberdade refere-se a ampliar os limites de

---

<sup>2</sup> “Para a teoria do conhecimento que tem como base o materialismo histórico, a indissociabilidade entre pensamento e existência é tanto um postulado quanto uma prescrição metodológica a ser aplicada na investigação da história dos saberes construídos pelo homem, não importando se estes saberes tomam a forma de religião, de ciências, de tecnologia ou de arte”. (ROLO, 2012, p. 134)

realização e potencial criação humana por meio da ação e conhecimento socialmente gerado. Ser livre significa romper com as formas de expropriação material e dominação (exclusão social e desigualdades de classe). Autonomia significa estabelecer condições de escolha em que não haja tutela ou coerção, de forma que os sujeitos (individuais ou coletivos) não sejam dependentes de outros para conhecer e agir. (LOUREIRO, 2007)

A emancipação não pode ser entendida como um processo de autotranscendência individual, mas pelo contrário, exige a reestruturação das relações sociais, objetivando que todos os sujeitos tenham condições efetivas para participar e decidir sob o processo produtivo e formas de distribuição dos bens socialmente criados. (LOUREIRO, 2007)

Loureiro (2007), afirma:

que há emancipação quando agimos para superar e superamos: (1) relações paternalistas e assistencialistas que reproduzem a miséria (intelectual e econômica); (2) uma educação que impede a capacidade crítica de pensar e intervir de educadores-educandos; (3) a apropriação privada do conhecimento científico; (4) práticas políticas que viciam a democracia e sufocam o desejo da participação, garantindo o privilégio de oligarquias que se constituíram com a lógica colonial que instaurou o Brasil; (5) relações de classe que condenam milhões a uma condição indigna, de precariedade na luta pela sobrevivência, por força dos interesses do mercado e seus agentes, “coisificando” a vida. (LOUREIRO, 2007, p161).

Desta forma, no âmbito desta dissertação, tomo como objeto de estudo a relação de trabalho desenvolvida entre o Museu da Vida – Fiocruz e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-Maré), investigando que metodologias, recursos, conteúdos, ferramentas e estratégias de interação, entre o museu e a escola, favorecem e quais dificultam a concretização de um processo educacional cujo horizonte é a emancipação humana. A investigação se fundamenta na discussão do seguinte problema que orienta a pesquisa: No contexto de ações culturais em um território de favela, quais são os limites e as possibilidades da educação em ciência fortalecer a prática de um processo educacional emancipatório<sup>3</sup> em uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos?

Antes de aprofundar os objetivos da pesquisa, as fontes empíricas e a metodologia de investigação e análise dos discursos, acredito ser fundamental situar o leitor no processo que está sendo avaliado, se tornando necessário primeiramente caracterizar o território do Complexo da Maré, o CEJA, o Museu da Vida e o Tecendo Redes

---

<sup>3</sup>Trata-se de projetos educativos que visam contribuir para transformar as relações sociais mercantilizadas, individualistas e excludentes que predominam na atual realidade social.

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO, INSTITUIÇÕES E SUJEITOS

### 1.1.1 Complexo da Maré

As atividades colaborativas entre o MV e o CEJA-Maré, assim como a proposta de educação com horizonte emancipatório, são desenvolvidas para e com a classe trabalhadora, especificamente uma fração desta que é pouco escolarizada e se insere no processo produtivo de forma precarizada e superexplorada realizando fundamentalmente trabalho simples<sup>4</sup>. São moradores de favela, territórios que mais sofrem com os processos de vulnerabilização produzidos pelas atuais estruturas e dinâmicas da sociedade capitalista.

Neste sentido, justifica-se fazer uma breve caracterização da área em que se insere a escola e seus sujeitos, suas questões urgentes, seus conflitos de interesse e relações de forças que influenciam a dinâmica de vida da população e o trabalho pedagógico na instituição.

A perspectiva acima se encontra melhor coadunada à concepção de território formulada por Milton Santos, apresentada no site do Laboratório Territorial de Manguinhos – ENSP/Fiocruz, que o define como “território usado”, ou seja:

aquele que é construído pelas pessoas. É sinônimo de espaço humano, espaço habitado. O uso do território resulta e é produto histórico das necessidades e interesses humanos, sejam eles econômicos, culturais, morais, sociais e afetivos. Ou seja, o uso do território pelo trabalho, pela economia, pela religião, pelos diferentes setores de governo como a saúde, a educação, a segurança pública pelos grupos sociais, locais ou não, e tantos outros. *O território é sempre um campo de atuação, de expressão do poder público, privado, governamental ou não-governamental, e, sobretudo populacional. Cada território tem uma determinada área, uma população e uma instância de poder.* (LTM-ENSP/Fiocruz<sup>5</sup>)

A Maré localiza-se na orla ocidental da Baía de Guanabara, numa região constituída quase toda por aterros. Se estende por vários bairros, iniciando-se próximo ao Caju, seguindo por Manguinhos, Bonsucesso, Ramos e Penha, sempre entre a Baía de Guanabara e a Avenida Brasil.

---

<sup>4</sup> Trabalho simples e trabalho complexo formam um par conceitual elaborado e exposto por Marx em *O Capital*. O primeiro se refere ao trabalho de natureza indiferenciada, não especializada e predominantemente prática, com baixa exigência de escolarização para sua realização. A crescente incorporação de ciência e tecnologia no processo de produção vem exigindo níveis cada vez maiores de escolarização para o trabalho simples, mas ainda nos limites da Educação Básica. Em contrapartida, o trabalho complexo, por ser de natureza especializada, demanda maior tempo de formação, de carácter científico-tecnológico, sendo demandado atualmente para realização deste, pelo desenvolvimento do capital, o nível superior como patamar mínimo. (LIMA; NEVES; PRONKO, 2009)

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.conhecendomanguinhos.fiocruz.br/?q=node/94> (acesso em 26/06/2017)

Tornou-se um bairro oficializado a partir do Decreto nº 7.980, de 12 de agosto de 1988, sendo incluído na XXX Região Administrativa pela Lei nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994.

Foi, durante muito tempo, dominada por palafitas – habitações precárias suspensas sobre a lama e a água – em visível contraste com as modernas arquiteturas do Aeroporto Internacional e da Cidade Universitária da UFRJ.

Atualmente, a falta de infraestrutura adequada de saneamento e moradia, a violência armada e outras condições de vulnerabilidade social contribuem para que o território apresente um índice de desenvolvimento humano (IDH<sup>6</sup>) de 0,722, situando-o na 123ª posição dentre os 126 bairros do Rio de Janeiro (IBGE, Censo 2010, 2000).

Com cerca de 130<sup>7</sup> mil habitantes, o bairro mais parece uma colcha de retalhos, tecida por comunidades com histórias e características distintas de ocupação.

No mapa a seguir, estão representadas as 16 comunidades (Morro do Timbau-1940; Baixa do Sapateiro-1947; Conjunto Marcílio Dias-1948; Parque Maré-1953; Roquete Pinto-1955; Parque Rubens Vaz- 1961; Parque União- 1961; Nova Holanda- 1962; Praia de Ramos-1962; Conjunto Esperança-1982; Vila do João- 1982; Vila do Pinheiro- 1989; conjunto Pinheiros- 1989; conjunto Bento Ribeiro Dantas- 1992; Conjunto Nova Maré- 1996; Conjunto Novo Pinheiro- 2000)<sup>8</sup>, que formam o chamado Complexo da Maré, distribuídas em pouco mais de 800 mil m<sup>2</sup>. (Ver Figura 1)

---

<sup>6</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) avalia as condições de vida de uma população a partir de três dimensões principais: educação, renda e saúde. O IDH educação, incorpora ainda dois indicadores: a taxa de alfabetização e a taxa bruta de frequência à escola. O IDH renda inclui apenas o indicador da renda per capita. Finalmente, o IDH saúde inclui a esperança de vida ao nascer, ou seja, a longevidade. O valor do IDH varia entre 0 e 1 e expressa o patamar de desenvolvimento humano de diferentes regiões e países. (<http://www.conhecendomanguinhos.fiocruz.br/?q=node/94>)

<sup>7</sup> Dados obtidos através do site oficial do Instituto Pereira Passos: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>

<sup>8</sup> As datas indicam o ano de surgimento/criação da comunidade.



Figura 1- Mapa do Complexo da Maré subdividido em suas 16 comunidades.

Fonte: Jornal O Dia Rio de 25 de março de 2014. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-03-25/complexo-da-mare-tera-um-militar-para-cada-55-moradores.html> (acesso em 05/07/2017).

O território, enquanto espaço usado pela população, apresenta discrepâncias entre os nomes oficiais e os empregados pelos moradores, cabendo apontar que o nome Salsa e Merengue apresentado no mapa acima se refere a comunidade Conjunto Novo Pinheiro. Da mesma forma, podemos ouvir os moradores se referindo ao Conjunto Esperança como “palace”; ao Conjunto Nova Maré como “casinhas da baixa”; ao Conjunto Marcílio Dias (e não Maurício, como aparece no mapa) como “kelson’s”; e, ao Conjunto Bento Ribeiro Dantas como “fogo cruzado”.

Aproveito o último “apelido” acima apontado para explicitar como o território possui um carácter histórico e de relações de força e instância de poder. Este nome foi cunhado pela população no período em que esse conjunto habitacional separava os territórios dominados por duas facções rivais, de um lado o Terceiro Comando Puro (TCP) e de outro o Amigo dos Amigos (ADA), sendo alvo de intensas trocas de tiros.

Essas fronteiras são dinâmicas, de modo que após o final de 2009, quando o TCP expulsou o ADA para o Complexo do Caju, o conjunto Bento Ribeiro Dantas passou a estar situado no centro da área de influência do TCP, se tornando uma região relativamente calma em termos de conflitos armados, permanecendo apenas o apelido “fogo cruzado” no vocabulário popular.

A fronteira mais perigosa atualmente se localiza entre as comunidades Nova Holanda, área de atuação do Comando Vermelho (CV), e Baixa do Sapateiro (TCP). Além dessas duas

facções, um terceiro grupo armado domina parte do território da Maré. As comunidades Roquete Pinto e Praia de Ramos sofrem exploração de uma milícia, grupo formado por militares (policiais) e ex-militares que cobram uma taxa de proteção deles contra eles mesmos, além de monopolizar a venda de botijões de gás e de tv fechada.

Os constantes confrontos armados entre as facções criminosas entre si, e destas com as forças representantes do Estado, sejam unidades da polícia civil, polícia militar ou forças armadas, frequentemente interrompem o acesso da população a aparelhos de Estado, tal como escolas e postos de saúde<sup>9</sup>.

Segundo levantamento feito pela Redes da Maré, autodenominada instituição da sociedade civil<sup>10</sup>, as trinta e três operações policiais ocorridas em 2016 ocasionaram o fechamento de escolas em 28 dias e de postos de saúde em 20 dias. Até março deste ano, já eram contabilizadas quatorze operações policiais, 11 dias sem aulas e 17 sem posto de saúde.

Além de inviabilizar o funcionamento de escolas e postos de saúde, estas operações ocasionam diversas mortes. Em 2016, foram dezessete mortos em dias de operação, enquanto em 2017, apenas até março, já eram contabilizadas treze mortes e 16 pessoas feridas por arma de fogo<sup>11</sup>.

Essas são algumas das questões que interferem na vida dos moradores, no trabalho pedagógico realizado nas escolas da região, entre elas o CEJA-Maré, e em toda e qualquer proposta de atuação comprometida com o horizonte da emancipação humana, sendo fundamentais de serem incorporadas nas reflexões desenvolvidas nesta dissertação.

### 1.1.2 Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré

A Educação de Jovens e Adultos a cargo da prefeitura do Rio de Janeiro é concebida como um programa denominado PEJA.

O PEJA teve início em 1985, com a denominação PEJ (Projeto de Educação Juvenil), nos 20 CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) da rede. Inicialmente, buscava alfabetizar jovens na faixa etária de 14 a 22 anos.

<sup>9</sup> O complexo da Maré possui cerca de 8 unidades de saúde, entre UPA, postos e Clínicas da Família, e, cerca de 40 equipamentos escolares, entre Espaços de desenvolvimento infantil (EDI), CIEPS e Escolas Municipais.

<sup>10</sup> Maiores informações disponíveis em: <http://redesdamare.org.br/>

<sup>11</sup> <http://redesdamare.org.br/blog/seguranca-publica/venha-para-marcha-contra-violencia-na-mare/>. Para dados mais completos referentes a 2016, ver o jornal Maré de Notícias, edição nº 74. Disponível em: <http://redesdamare.org.br/blog/mare-de-noticias/mare-de-noticias-74/>

Em 1987, o projeto passa a ter dois blocos, sendo o primeiro relacionado à alfabetização e o segundo à consolidação dos processos de leitura e escrita, aproximando-se dos conceitos das quatro séries iniciais (1ª a 4ª séries). Entretanto, não havia a certificação para os estudos realizados.

Em 1996, surge o PEJ II para jovens (14 a 25 anos) com a distorção série/idade oriundos do 2º segmento do Ensino Fundamental, evadidos do sistema formal ou para aqueles saídos do PEJ I / bloco 2, com o objetivo de continuidade de estudos para todos.

O projeto definiu que o aluno frequentasse 4 horas/aula de cada componente curricular por semana: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (juntos), Linguagens Artísticas ou Linguagem Estrangeira, respectivamente para os blocos iniciais e finais do segundo segmento.

Em 2005, o PEJ (Projeto de Educação Juvenil) passa a ser denominada PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos).

O CEJA Maré é uma escola municipal que atende, exclusivamente, ao público de jovens e adultos que pretendem concluir o ensino fundamental na modalidade EJA. As matrículas de alunos, que acontecem durante todo o ano letivo, vão da alfabetização (PEJA 1 - Bloco 1), com cinco turmas, consolidação do processo de alfabetização (PEJA I – Bloco 2) com sete turmas e os anos finais do ensino fundamental nas turmas de PEJA II – Bloco 1 (12 turmas) e PEJA II – Bloco 2 (12 turmas).

Criado pelo Decreto Nº 36703 de 10 de janeiro de 2013, o CEJA-Maré (04.30.701) se apresenta como uma realidade diferenciada dentre as escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Junto ao CREJA (Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos), constituem as únicas duas escolas específicas de EJA<sup>12</sup>, não compartilhando o espaço com o ensino regular.

Este aspecto apresenta um impacto positivo no processo educacional desenvolvido nesta escola, visto que facilita o sentimento de pertencimento dos alunos nesta, assim como a apropriação que estes fazem do espaço escolar.

Em escolas compartilhadas (ensino regular diurno e EJA noturno) é comum que as paredes comportem apenas as produções do ensino regular e que trabalhos produzidos pelos alunos da EJA sofram vandalismo, de modo que estes alunos sintam como se fosse um “favor”, e não um direito, a sua presença naquela escola, e mais, que esta não é bem-vinda.

---

<sup>12</sup> A perspectiva inicial era que se instaurasse um CEJA em cada uma das onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), mas até o momento apenas o da Maré (4ªCRE) tornou-se realidade.

Outro aspecto positivo que diferencia o CEJA Maré das demais escolas de EJA da rede é o seu quantitativo de alunos em sala de aula. A portaria E/SUBE/CED nº10 de 09 de outubro de 2012 limita o quantitativo de alunos por sala na EJA em 30 alunos e indica que no caso do CEJA, tendo em vista seu espaço físico e carga horária diferenciada (2h), este número fica reduzido a 12 alunos por sala.

O que o documento não evidencia com “tendo em vista seu espaço físico” e que cabe ser esclarecido por quem vivencia este espaço é que na realidade a escola possuía três salas de aula que foram transformadas em seis “meias-salas” com paredes divisórias de pvc.

Com certeza o menor número de alunos em sala favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e deveria ser revisto para as demais escolas de EJA e do ensino regular, mas o fato real/materialidade é que não caberiam mais alunos nas salas do CEJA.

Atualmente estão matriculados no CEJA Maré quatrocentos e sessenta e seis alunos<sup>13</sup>. No Gráfico 1 pode ser observado o predomínio do público feminino na escola em todos os blocos. (Ver Gráfico 1)

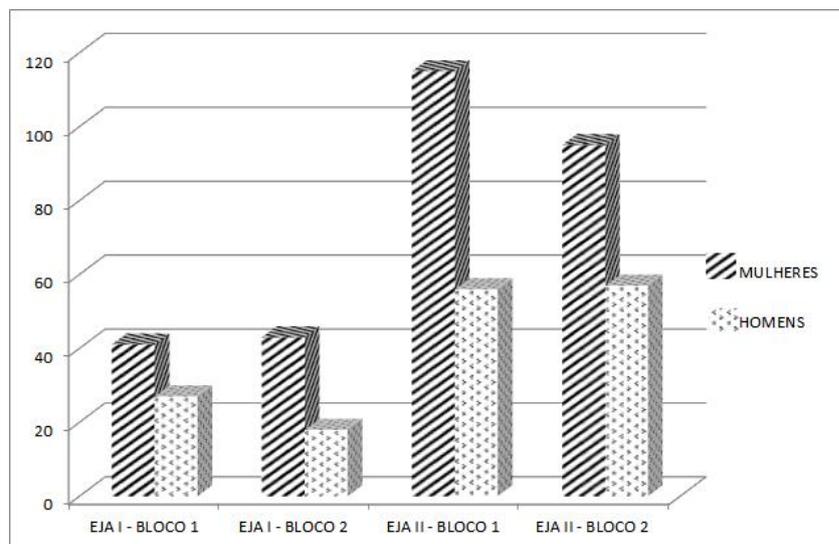


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por Bloco/Sexo.  
Fonte: Autor.

Questões sobre como trabalhar com a heterogeneidade respeitando os interesses e motivações dos estudantes é um desafio que precisa ser enfrentado. O papel das atividades em colaboração com o Museu da Vida nesta motivação e se elas respeitam os diferentes interesses dos alunos é também objeto de reflexão desta dissertação. Para além da questão de gênero, no Gráfico 2, que apresenta a distribuição dos alunos por faixa etária em cada bloco,

<sup>13</sup> Dados computados no início do terceiro trimestre de 2016, entre final de setembro e meados de outubro.

pode-se perceber o quanto o grupo de alunos também é heterogêneo com relação a este quesito. (Ver Gráfico 2)

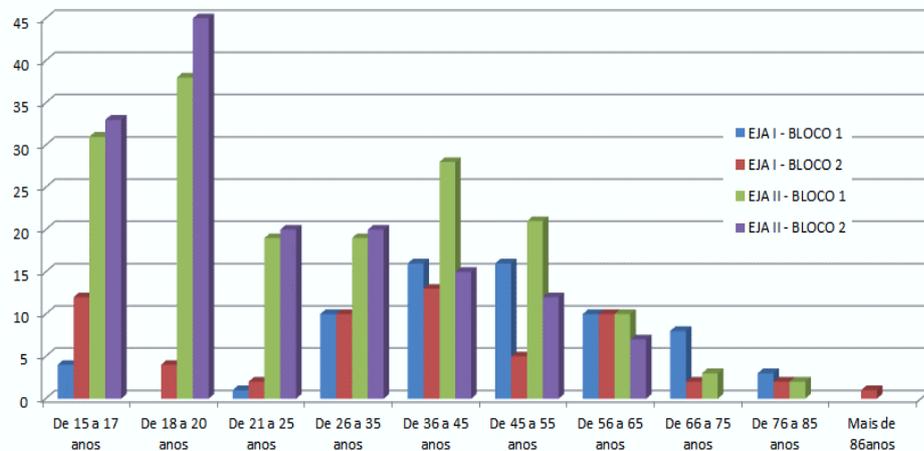


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por Bloco/Faixa Etária.  
Fonte: Autor

A matrícula na escola ocorre o ano todo, respeitando a disponibilidade de vagas, para jovens com mais de 17 anos e adultos sem limite máximo de idade. Jovens de 15 ou 16 anos podem ser matriculados “excepcionalmente” mediante análise e autorização prévia da Coordenadoria Regional de Educação, no caso a 4ª CRE, como referendado no parecer nº 2/2013 de 28 de fevereiro de 2013.

O Gráfico 3 mostra como a exceção vem se tornando regra e conformando um processo de crescente juvenilização da EJA. (Ver Gráfico 3)

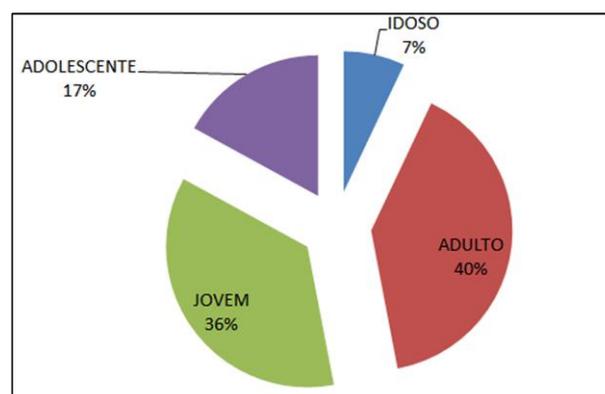


Gráfico 3 – Percentual de alunos por ciclos de vida.  
Fonte: Autor

Os adolescentes que frequentam a escola estão tendo negado o seu direito à uma escola presencial de 4 horas diárias por serem alunos com baixo desempenho e problemas de

comportamento que as escolas regulares sujeitas a avaliação externa querem “fazer a limpa” para manter bons índices no IDEB<sup>14</sup>.

Os jovens entre 18 e 25 anos que na verdade, apesar da faixa etária de jovem, já levam uma vida de responsabilidade de adultos, são aqueles que constituíram família muito cedo (as meninas principalmente) e tiveram que entrar precocemente no mundo do trabalho.

A maioria é carioca de nascimento. Alguns chegaram do Nordeste há pouco tempo, voltando a estudar agora que a família assentou.

Por terem parado de estudar há pouco tempo, apresentam maior resquício de conteúdo formal escolar na memória. Outros apresentam sérias dificuldades que explicam o seu baixo rendimento na escola regular, chegando a serem matriculados nas turmas do bloco II (correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental), mas com fraca capacidade de leitura, interpretação e escrita.

Os adultos também formam um grupo heterogêneo, composto pelos ex-alunos oriundos do ensino regular da própria rede de educação do Rio de Janeiro que demoraram mais para retornar a escola (foram tendo mais filhos, logo, mais trabalho precário e exploratório para dar conta do sustento desses) e retirantes nordestinos que chegaram há pouco ou muito tempo para tentar a vida na cidade grande e que em suas cidades, principalmente do interior do roçado, não tinham escola de segundo segmento, ou a família não via a necessidade deles cursarem esta.

Retornam para escola com a esperança de se qualificarem/certificarem para almejar um emprego melhor ou, no caso das donas de casa, ajudarem seus filhos na escola.

Os idosos formam o grupo mais homogêneo. Em sua maioria são imigrantes de outras regiões do Brasil, principalmente nordeste (interior e capital) que pararam de estudar pelos mesmos motivos expostos nos grupos anteriores.

Entram na alfabetização e no bloco I (correspondente ao 1º segmento do Ensino Fundamental). A maioria é aposentada ou trabalha no seu comércio. Buscam a cidadania de saber ler e escrever. Sem pretensão de se qualificar para o mercado de trabalho, a escola cumpre o papel de ocupar o tempo e alegrar a vida, de se manter ativo e socializar.

Tendo sua implantação aprovada no Diário Oficial de 28 de fevereiro de 2013 através do parecer nº 02/2013, a escola funciona em seis turnos de duas horas (7:20h às 9:20h; 9:20h às 11:20h; 13:00h às 15:00h; 15h às 17:00h; 17:30 às 19:30h e 19:30h às 21:30h), utilizando

---

<sup>14</sup> “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>)

metodologia semipresencial, na qual os alunos completam a carga horária restante em atividades de interação indireta professor-aluno. O documento também regulamenta a modalidade Ensino à Distância (EAD) ainda não implementada.

Por ser uma escola exclusiva de EJA, funcionando manhã, tarde e noite, com carga semipresencial de duas horas, torna-se comum que alunos concluam sua escolarização de nível fundamental passando por diferentes turnos em função de troca de trabalho ou outras questões da vida particular, mas sem ter que abandonar a escola. Além disso, temos diversos alunos que trabalham de noite /madrugada e que não poderiam frequentar uma escola de EJA noturna.

A carga horária trimestral de interação indireta professor-aluno de 133h é cumprida mediante a realização de atividades disciplinares, atividades de integração, que orientam o planejamento pedagógico, e atividades culturais.

No caso desta última, as atividades no Museu da Vida são importantes para possibilitar sua viabilização.

O Projeto Político Pedagógico do CEJA-Maré direciona ações que ao abordar questões sociais que evidenciam os vários tipos de preconceito, violência e humilhação, contribuem para que o estudante faça a leitura do mundo em que vive, se posicionando e assumindo o compromisso de mudança. Incentiva também os alunos a buscarem informações sobre temas sociais, aprenderem a discuti-los de forma crítica e a tomarem posições de forma autônoma. A filosofia do CEJA-Maré visa à construção de uma escola democrática objetivando desenvolver metodologias de ensino que assegurem a complementariedade de três aspectos fundamentais: aquisição dos saberes escolares de forma ativa por parte do grupo; articulação entre os saberes sistematizados e a experiência social dos estudantes; e a compreensão de que o conhecimento deve ser utilizado como instrumento de análise da realidade concreta, visando uma compreensão das relações objetivas dos homens entre si e destes com o mundo.

Com um predomínio feminino na composição das turmas e um percentual de 36% de jovens e 40% de adultos faz-se necessário pensar práticas educativas que atendam ao anseio deste grupo, respeitando seus saberes e ampliando conhecimentos. Mas não podemos deixar de considerar o público de adolescentes na escola (17% de alunos com 15 e 16 anos) e os idosos (7%). Estes se concentram nas turmas de alfabetização e os adolescentes nos anos finais do ensino fundamental. Os saberes trazidos por eles nas assembleias e aulas contribuem para que possamos resgatar a memória cultural da Maré, sua formação ainda sobre palafitas, a carência de água e saneamento básico. Os alunos da terceira idade participaram da construção do bairro Maré agindo de forma coletiva, construindo os barracos seus e de seus vizinhos.

Trouxeram para o território a cultura da região em que nasceram. Esta memória, resistência e resiliência, são fatores que contribuem para o trabalho cotidiano. Porém, precisamos dialogar com os alunos adolescentes, jovens, adultos e idosos o papel que ocupam na sociedade e que a pouca escolarização ou a defasagem série idade não é culpa individual. Isto se dá por políticas públicas direcionadas para diversas áreas, deixando de lado a garantia do direito a educação.

Trabalham no CEJA Maré vinte e cinco profissionais da educação, sendo um agente educador, uma merendeira, uma secretária e 22 professores. A equipe ainda conta duas agentes de limpeza terceirizadas, ambas moradoras da Maré, sendo uma ex-aluna da escola.

Quanto à formação, todos os professores possuem nível superior e especialização, três concluíram o mestrado e um está concluindo este curso. Um dos professores está cursando o doutorado.

Os professores do PEJA da prefeitura do Rio de Janeiro que atuam no primeiro segmento são PII<sup>15</sup> de 22,5h e os que atuam no segundo segmento são PI<sup>16</sup> de 16h com mais dez tempos de dupla-regência.

A dupla-regência é uma institucionalização da precarização docente e da educação de forma geral. Funciona como uma “dobra” de carga horária<sup>17</sup> para suprir a real demanda de mais profissionais contratados. A opção do governo por essa estratégia é puramente econômica, visto que sai mais barato pagar dupla-regência do que contratar mais um concursado, pois este regime de pagamento não é incorporado na aposentadoria, essa carga horária não incide nos cálculos de remunerações como os triênios e férias, além de ser perdido nas licenças, como por exemplo no caso da licença maternidade.

Outro fator de precarização do vínculo de trabalho no caso dos profissionais da EJA, além da questão da dupla-regência, é que não existe concurso para ingresso específico nesta modalidade. Os professores que atuam na EJA são profissionais requisitados pela direção da escola e que devem ser liberados mediante um documento de “nada a opor” da direção de sua escola de origem. No caso de uma licença maternidade, por exemplo, nada assegura que essa professora retornará para a escola de EJA. Se a sua escola de origem estiver com quadro de professor da disciplina incompleto e a direção não quiser liberá-la, ela voltará para essa escola

---

<sup>15</sup> Professor habilitado para a Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

<sup>16</sup> Professor habilitado para o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano).

<sup>17</sup> O professor concursado para 16h trabalha 12h em sala de aula e 4h em atividades extraclasse (em claro descumprimento a lei que garante 1/3 da carga horária para planejamento). Na falta de professor para o seu cargo na própria escola ou em outra, ele pode assumir uma “dupla” para ministrar mais 12h em sala, sem tempo ou remuneração de planejamento. Em certos casos, a secretaria abre a possibilidade de fazer “tripla regência”. Em 2012, ainda no ensino regular, eu ministrava 30 tempos de aula, ou seja, fazia uma “dupla” e meia “tripla” (12h do cargo efetivamente concursado + 12h de “dupla regência” + 6h de “tripla-regência” incompleta).

de ensino regular. Tal condição tende a reduzir o envolvimento do docente e a despolitizar o trabalho coletivo, rompendo a continuidade do trabalho pedagógico e desperdiçando acúmulos de experiência e consolidação de relações no interior da comunidade escolar.

A maioria do grupo (65%) entrou em contato com a EJA no CEJA Maré, assim têm menos de 5 anos de experiência nesta modalidade de ensino. Os 35% restantes já trabalhavam na EJA antes de fazer parte da equipe do CEJA-Maré. Esta questão apresenta relevância, pois a falta de formação específica para EJA é uma realidade na grande maioria dos cursos de licenciatura, de modo que, a não ser que na graduação o licenciando tenha realizado seu estágio supervisionado (prática de ensino) em uma escola de EJA, seu primeiro contato com esta modalidade será somente quando estiver na docência.

Cinquenta por cento (50%) do grupo de profissionais da escola já trabalhavam em outras escolas do complexo da Maré, variando essa experiência pré-CEJA entre 3 e 20 anos no território, o que contribui para uma prática pedagógica articulada a realidade local.

### 1.1.3 Museu da Vida/Fiocruz

Em seu sítio eletrônico, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), vinculada ao Ministério da Saúde, aponta entre seus objetivos: promover a saúde e o desenvolvimento social, gerar e difundir conhecimento científico e tecnológico, ser um agente da cidadania. Entre seus valores auto indicados, destaco os seguintes com relevância em relação aos aspectos abordados nessa investigação: a) compromisso institucional com o caráter público e estatal; b) ciência e inovação como base do desenvolvimento socioeconômico e da promoção da saúde; c) redução das iniquidades; d) democratização do conhecimento; e) educação como processo emancipatório.

Na gênese do Museu da Vida é possível identificar o objetivo de criar uma ponte entre os cientistas da Fiocruz e a sociedade, como aponta o documento que aprovou sua criação.

Criação do Museu Científico, visando articular à uma dimensão educativa, o imenso potencial informativo da Fiocruz, estabelecendo uma ponte entre os especialistas e o público mais amplo para o qual devem-se destinar os resultados da atividade científica. (III Congresso Interno da Fiocruz, janeiro de 1994)

Cabe ressaltar que na citação acima aparece uma disputa de sentidos entre os termos divulgação científica e popularização da ciência que será objeto de reflexões do quarto

capítulo da dissertação, mas especificamente na seção 4.2 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E POPULARIZAÇÃO.

A função social desta instituição atualmente expressa em sua missão aprovada no VI Congresso Interno em 2010 consiste em:

Produzir, disseminar e compartilhar conhecimentos e tecnologias voltados para o fortalecimento e a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e que contribuam para a promoção da saúde e da qualidade de vida da população brasileira, para a redução das desigualdades sociais e para a dinâmica nacional de inovação, tendo a defesa do direito à saúde e da cidadania ampla como valores centrais. (VI Congresso Interno da Fiocruz, 2010)

Em seu sítio eletrônico oficial ([www.museudavida.fiocruz.br](http://www.museudavida.fiocruz.br)), o Museu se apresenta como espaço de integração entre ciência, cultura e sociedade, tendo o objetivo de informar e educar em ciência, saúde e tecnologia de forma lúdica e criativa.

Pretende funcionar como um pólo de lazer, cultura e educação em Ciência e Saúde, proporcionando à população a compreensão do processo e dos progressos científicos e de seus impactos no cotidiano, através de exposições permanentes, atividades interativas, multimídias, teatro, vídeo e laboratórios.

O Museu funciona de terça a sexta-feira, de 9:00h às 16:30h, sendo necessário o agendamento prévio para grupos com mais de 20 pessoas. Aos sábados o funcionamento é das 10:00h às 16:00h, não sendo necessário o agendamento prévio.

Todas as áreas de visitação do museu (centro de recepção, tenda da ciência, castelo mourisco, pirâmide, borboletário, epidauro, parque da ciência e salão de exposições temporárias) já foram utilizadas pelos alunos do CEJA Maré.

#### 1.1.4 Grupo de Estudos Tecendo Redes Por Um Planeta Terra Saudável

O Grupo de Estudos Tecendo Redes Por Um Planeta Terra Saudável, desenvolvido a partir da demanda de participantes do projeto Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável para ampliar e aprofundar as reflexões relacionadas com a atuação desse projeto, tem como foco o desenvolvimento de uma ação educativa de popularização da ciência, construída a partir de um trabalho colaborativo entre instituições de pesquisa e escolas públicas que compartilham o mesmo território. No Pólo Manguinhos, participam o Museu da Vida/COC/FIOCRUZ e Escolas Municipais do território do qual essa instituição faz parte.

O Objetivo geral é o desenvolvimento de ações educativas a partir do diálogo entre estudantes, educadores e pesquisadores acerca da problemática socioambiental e da forma

como esta se reflete nos territórios socialmente vulnerabilizados, onde mora a grande maioria dos estudantes destas escolas. Essas ações buscam contribuir para a compreensão da realidade de vida local relacionando-a a global.

Os objetivos específicos do Tecendo Redes no Pólo Manguinhos são:

1) compartilhar conhecimentos científicos produzidos pela Fiocruz com os estudantes e professores das escolas apoiando-os no processo de reflexão sobre a problemática da saúde especialmente no território de Manguinhos e Maré. Sendo, desta forma, um canal de escuta dessas comunidades em relação a questões relacionadas à saúde nesse território.

2) promover o diálogo entre a comunidade de Manguinhos e Maré e professores de escolas públicas dessa região com profissionais da Fiocruz (por meio da mediação de educadores do Museu da Vida).

3) produzir coletivamente materiais didáticos, conhecimentos, atividades educativas, ações intersetoriais.

4) ampliar as possibilidades dos pesquisadores da Fiocruz terem acesso a informações, como por exemplo, o histórico da vida dos estudantes e de suas famílias importantes para as ações de fortalecimento de processos de promoção e produção social, cultural e política da saúde nesse território.

5) produzir reflexões que possam subsidiar a produção de políticas públicas no campo da promoção da saúde em territórios vulnerabilizados.

A metodologia desenvolvida pelo coletivo do Tecendo Redes para alcançar esses objetivos está estruturada em quatro momentos.

Em um primeiro<sup>18</sup> momento, antes da visita ao museu, os professores realizam com os estudantes uma atividade na qual estes preenchem uma ficha diagnóstica com questões que buscam identificar a visão que eles têm sobre a realidade de vida no lugar onde vivem (desde o Âmbito local ao nacional e planetário) e provocar a reflexão sobre a relação entre essa realidade e o tema da “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”<sup>19</sup>. Essa relação contribui

---

<sup>18</sup> Como esse trabalho ocorre ao longo dos anos de forma continuada não se trata exatamente de um primeiro momento. Esta é uma forma esquemática utilizada apenas para facilitar a descrição do processo.

<sup>19</sup> Em 2004 (governo Luiz Inácio “Lula” da Silva) foi criado o Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia (DEPDI/SECIS) dentro da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social no Ministério da Ciência e Tecnologia. Este departamento tinha como objetivo contribuir para a melhoria da divulgação e educação científicas no Brasil. Segundo Moreira (2008), as motivações para popularização da ciência e tecnologia variam desde o reconhecimento do saber científico como parte integrante da cultura e necessário ao exercício da cidadania a questões de prosperidade nacional em termos de desempenho econômico. Uma das ações implantadas pelo departamento no sentido de diminuir a distância entre a cultura científica e a cultura geral foi a instituição da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). Seu objetivo principal é mobilizar a população para as atividades de C&T, mostrando a importância dessas dimensões na vida cotidiana e para o desenvolvimento do país.

para que o trabalho realizado tenha maiores possibilidades de trabalhar a popularização de uma cultura que contribua de forma mais expressiva no enfrentamento da problemática socioambiental local.

No segundo momento, na visita ao Museu, os educadores do museu em colaboração com os professores das escolas elaboram atividades que são pensadas a partir da análise do que foi dito pelos estudantes nas fichas diagnósticas. O objetivo principal é favorecer o diálogo com estes sobre a relação entre a temática da “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”, os problemas socioambientais vivenciados na realidade de vida desse público e as exposições que eles visitarão no museu.

Em um terceiro momento, no retorno à escola, a proposta é a de que esse trabalho se articule com outras ações realizadas pelas escolas em seu trabalho cotidiano e que essa seja a base para a construção de algo que contribua para explicitar e socializar as produções coletivas construídas a partir das atividades desenvolvidas. Espera-se que a visibilidade destes produtos possa fortalecer o sentido e o valor dos processos de construção coletiva e que isso fortaleça a cultura e a metodologia de trabalho colaborativo. Assim busca-se alimentar em todos os participantes do projeto a motivação para os estudos, para as produções coletivas e para o engajamento em ações focadas no fortalecimento de processos transformadores da realidade de vida.

Por fim, no quarto momento, no retorno ao Museu, na “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”<sup>20</sup> ocorre uma visita especial da escola ao museu na qual são socializados produtos construídos ao longo do ano. No final do ano ou no início do próximo é realizado um seminário no Museu da Vida no qual as apresentações dos professores sobre o desenvolvimento do trabalho realizado com os estudantes é o principal foco. Nesse evento é construída coletivamente uma base do que será o trabalho do próximo ano.

No percurso do desenvolvimento do Tecendo Redes, participantes desse projeto, educadores que atuam na escola e nos museus, decidiram criar um grupo de estudos para viabilizar uma reflexão coletiva sobre as ações desenvolvidas nesse trabalho. Assim, diante dos desafios enfrentados na realização do projeto, esse grupo de estudos se constituiu como meio para potencializar e ampliar as possibilidades de concretização de construção coletiva de conhecimentos necessários para subsidiar práticas comprometidas com transformações estruturais da sociedade.

---

<sup>20</sup> Dependendo da dinâmica do trabalho e do contexto local esse momento ocorre em época diferente do evento nacional da “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”.

Parte-se do princípio que é fundamental que as ações de popularização da ciência devem dialogar com a realidade desse público.

Os referenciais teóricos que fundamentam a prática profissional e os estudos desse grupo estão no campo do materialismo histórico dialético e nesse sentido a práxis desse coletivo está enraizada no contexto histórico social no qual atua, considerando os problemas socioambientais, conflitos de interesse que caracterizam a realidade de vida dos estudantes das escolas públicas participantes do projeto. Territórios marcados por processos de vulnerabilização socioambiental produzida pelas atuais estruturas e dinâmicas da sociedade capitalista.

O Grupo de Estudos Tecendo Redes realiza encontros mensais onde educadores do Museu da Vida-Fiocruz, professores de escolas públicas de Manginhos, Maré e do Complexo do Alemão, e de outros territórios semelhantes constroem um processo permanente de reflexão coletiva desses profissionais sobre o trabalho que realizam no campo da atuação nesses territórios. Na avaliação dos participantes do grupo, esta ação educativa possui um papel fundamental para propor reflexões que propiciem o entendimento crítico sobre o imbricamento da saúde com a educação e com a cultura, contribuindo para promover uma reflexão sobre o sentido da própria atuação profissional nesses territórios, fazendo a relação entre o passado e o futuro, ao resgatar tudo o que ajuda a continuar na tessitura das redes de forma coerente com os pressupostos, princípios e compromissos ético políticos assumidos pelo grupo.

Assim esse grupo busca construir parâmetros para implementação, nesses territórios, de uma educação compromissada com o horizonte da emancipação, que seja inseparável da autogestão e que elabore estratégias de transformação através de ações coletivas conscientes no espaço da escola e em outras instâncias da sociedade.

## 1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA, METODOLOGIA E FONTES DE INFORMAÇÃO

Por acreditar no potencial transformador que a proposta de trabalho do projeto Tecendo Redes apresenta ao contribuir para construção coletiva de experiências que integram educação formal e não formal conectadas com as experiências de vida das classes populares e compromissada com a melhoria das condições dessas, defini que a melhor forma de colocar o processo de aprendizado desenvolvido no decorrer do curso de pós-graduação seria investigar

a *práxis* desse projeto de dentro do *locus* em que me insiro, buscando fortalecê-lo em seu papel de popularização e produção de saúde no território.

Nesse sentido, afirmo e assumo o compromisso de que esta dissertação, primeiramente, não se finda em si mesma, se constituindo, na verdade, em uma etapa de reflexão teórica sobre a prática, com intuito de retornar a esta com proposições para uma atuação cada vez mais consciente e transformadora; e que em segundo, se apresenta como um primeiro exercício de aproximação deste professor-pesquisador com o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético.

Nas palavras de Minayo:

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem desse real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. (2004, p.65)

O recorte específico do real que proponho investigar se insere no contexto da colaboração entre um museu de ciências e saúde, o Museu da Vida/Fiocruz e uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos em um território de favela, o CEJA-Maré, com o objetivo geral de identificar conhecimentos e estratégias que podem contribuir para essa colaboração fortalecer a construção de conhecimentos e de ações coletivas para a transformação da realidade.

Com base na reflexão sobre a trajetória do processo desenvolvido, afirmo ser o “*estudo de caso observacional*” (TRIVIÑOS, 2007) a classificação de procedimento metodológico que melhor se ajusta para descrever a investigação. Estudo de caso porque essa é uma categoria de pesquisa

[...] cujo *objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente*. Esta definição determina suas características, que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. [...] *onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto*. (TRIVIÑOS, 2007, p.133-134) (grifo nosso)

Torna-se necessário classificar este estudo de caso como observacional, pois parte da coleta de informações desse estudo foi a “*observação participante*”, entendendo observação participante a forma a seguir:

Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (SCHWARTZ; SCHWARTZ *apud* MINAYO, 2004, p.135)

Desta forma, descarto qualquer pressuposto de neutralidade entre pesquisador e objeto enfatizando justamente o contrário ao afirmar que o fato de estar inserido neste processo, de ter participado das atividades, permitiu trazer e me apropriar de elementos para discussão que não seriam levantados se tivesse investigando uma situação externa à minha prática docente.

Ao longo dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 os alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré participaram de diversas atividades do Museu da Vida/Fiocruz, entre elas podemos citar visitas ao castelo e ao espaço biodescoberta do museu, atividades de microscopia, esquetes teatrais, exposição “território em transe”<sup>21</sup>, “Pelos caminhos do SUS”<sup>22</sup>, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, palestras dos 50 anos da ditadura<sup>23</sup>, entre outras.

A maioria destas atividades ocorreu no âmbito do evento denominado: Sábado das Famílias de Manguinhos e Maré no Museu da Vida.

O “Sábado das Famílias” é uma atividade integrante do trabalho colaborativo entre o Museu da Vida e escolas públicas de Manguinhos e Maré. A atividade ocorre nos dias das “Reuniões de Responsáveis” que acontecem em quatro ou cinco sábados por ano em todas as Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Na semana anterior a cada “Reunião de Responsáveis” os profissionais do Museu da Vida visitam as escolas entregando aos alunos um convite para eles e suas famílias participarem da atividade. No sábado da visita, trabalhadores do Museu da Vida vão com o ônibus da Fiocruz buscar as famílias nas escolas. Esse ônibus fica disponível também para volta a Manguinhos e Maré.

No museu são realizadas diversas atividades educativas que incluem visitas às áreas temáticas e às exposições temporárias, além de outras estratégias como piquenique científico, peça teatral e debate.

---

<sup>21</sup> Exposição itinerante compostas por banners com fotos contando o processo histórico de formação e desenvolvimento do território de Manguinhos.

<sup>22</sup> Exposição interativa, com jogos, vídeos, roda de conversa, fotografias e instalações que apresentava a constituição do Sistema único de Saúde, suas diretrizes e regulamentações.

<sup>23</sup> Os alunos participaram de duas palestras: uma com o professor Francisco de Oliveira e outra com representantes da Comissão da Verdade, que investiga crimes de tortura e desaparecimentos ocorridos durante o período da ditadura (1964-1984) no Brasil.

A atividade tem o objetivo de contribuir para a *intersectorialidade na produção da saúde* no território a partir de experiências e conhecimentos acumulados ao longo de trabalhos educativos colaborativos do Museu da Vida com escolas de Manguinhos e Maré

Neste contexto, o “*Sábado das Famílias de Manguinhos e Maré no Museu da Vida*” configura-se como uma ação educativa colaborativa que toma como referência diagnósticos previamente construídos a partir do ponto de vista dos moradores sobre as condições concretas da vida nesse território.

Os registros audiovisuais das atividades e dos depoimentos dos participantes constituíram parte do objeto empírico analisado nesta pesquisa.

Após copiar os arquivos do banco de atividades registradas do Tecendo Redes (pólo Manguinhos) e do Serviço de Visitação e Atendimento ao Público do Museu da Vida/Fiocruz passei por um longo trabalho de seleção do material a ser analisado.

Na primeira filtragem, selecionei todos os vídeos que continham discurso dos alunos participantes. Os vídeos em que aparecem apenas atividades sendo apresentadas pelos mediadores/atores/palestrantes do museu, mas sem fala dos alunos, não foram selecionados, visto que o foco de interesse da análise é como os alunos se apropriam destas experiências e as expressam em suas consciências.

Dos vídeos que continham discursos dos alunos, após uma avaliação esmiuçada, foram selecionados para transcrição aqueles que mantinham relação com os objetivos apresentados anteriormente.

Nesse caso, foram selecionados: um vídeo com depoimento individual de um aluno da escola antes da atividade<sup>24</sup>, enquanto aguardava o início desta no Centro de Visitantes; dois vídeos com depoimentos individuais de dois alunos após uma atividade<sup>25</sup>; dois vídeos com uma roda de conversa avaliativa (grupo focal) após duas atividades<sup>26</sup> realizadas.

Participar dessas atividades foi fundamental para ter contato com a estratégia do grupo focal como metodologia de investigação.

Por acreditar em uma educação dialógica, no sentido freireano, em que o próprio processo de investigação pode ser um momento de reflexão e conscientização das questões avaliadas, realizei dois grupos focais, com duração de cerca de duas horas cada, com alguns alunos que participaram das atividades.

---

<sup>24</sup> Sábado das famílias de 2013

<sup>25</sup> Atividade fora do contexto do Sábado das famílias, em dia da semana, no horário escolar, em que foram ao Epidauro e assistiram a peça “O rapaz da rabeça e a moça Rebeca” na tenda da Ciência em 2016

<sup>26</sup> Sábado das Famílias em 2014 e em 2015.

Os dois grupos focais foram realizados no auditório do CEJA-Maré nos dias 22 e 29 de outubro de 2016. O primeiro foi realizado com jovens e adultos, com idades entre 18 e 38 anos, enquanto que o segundo com adultos e idosos, variando a idade destes entre 42 e 80 anos.

Nos dois grupos estavam misturados alunos e ex-alunos, como forma de possibilitar investigar tanto atividades mais recentes quanto as ocorridas nos primeiros anos da relação entre a escola e o museu. Para seleção destes, em cada um dos grupos, foi elaborado uma lista com vinte e dois nomes de possíveis participantes (alunos e ex-alunos) para serem contatados.

O primeiro grupo focal foi realizado com sete participantes, sendo cinco alunos e dois ex-alunos. O segundo grupo foi realizado com dez participantes, sendo cinco alunos e cinco ex-alunos.

No dia de realização dos grupos focais, após a recepção dos participantes, estes assistiram alguns trechos de vídeos contendo atividades no Museu da Vida em que participaram e posteriormente foi feita a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os que desejassem realmente participar da pesquisa assinassem. Todos aceitaram.

A sondagem foi pautada a partir de três questionamentos fundamentais, a saber: a) o que mais ajudou e o que mais atrapalhou as atividades realizadas?; b) os participantes consideram que as atividades propostas dialogavam com suas experiências de vida? Foi possível fazer conexões entre os conhecimentos construídos e a vida prática?; c) as atividades contribuíram de alguma forma para entender de modo diferente o funcionamento do mundo e as suas maneiras de decidirem/escolherem como agir em alguma situação?

O grupo focal é uma metodologia que permite ir “afinando” a investigação durante o seu processo, de modo que estas perguntas foram feitas e refeitas de diversas formas e em diversos momentos, sempre que pareciam oportunas em função da fala de algum participante. Neste mesmo sentido, vários outros questionamentos que não haviam sido pensados *a priori* foram surgindo e contribuindo para aprofundar a investigação.

Os depoimentos, gravados e transcritos, deram origem a construção dos Discursos do Sujeito Coletivo.

O Discurso do Sujeito Coletivo constitui uma técnica de tabulação de dados qualitativos de natureza verbal que busca apreender o pensamento de uma coletividade compondo textos a partir de depoimento desses indivíduos. Esse procedimento metodológico é explicado por Lefèvre com as seguintes palavras:

A proposta [...] consiste, basicamente, em analisar o material verbal coletado, extraindo-se de cada um dos depoimentos, artigos, cartas, *papers*, as idéias centrais e/ou ancoragens e as suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais ou ancoragens semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular. (LEFÈVRE, 2005, p.15-16)

Esse procedimento fundamenta-se em um pressuposto socioantropológico que entende que

[...] o pensamento de uma coletividade sobre um dado tema pode ser visto como o conjunto dos discursos, ou formações discursivas, ou representações sociais existentes na sociedade e na cultura sobre esse tema, do qual, segundo a ciência social, os sujeitos lançam mão para se comunicar, interagir, pensar. Bourdieu fala a respeito dos *habitus* como esquemas sociocognitivos. (LEFÈVRE, 2005, p.16)

Partindo do pressuposto de que o pensamento coletivo pode ser expresso em um DSC, Lefèvre considera que esse DSC ajuda a entender a cultura compartilhada por um grupo, sendo então uma técnica de obtenção das representações sociais.

Assim, entendemos o DSC como uma forma de expressão da consciência de uma coletividade que compartilha determinadas situações cotidianas, sendo então uma abordagem extremamente apropriada para uma investigação ancorada no materialismo histórico-dialético, visto que este é “um método de conhecimento que postula uma relação constitutiva, necessária, entre as formas concretas de existência societária e as formas de consciência social”. (ROLO, 2012, p. 134)

Essa concepção não deve ser confundida com uma ideia de que o DSC constitui uma homogeneidade típica do que se caracteriza como uma “comunidade” ou que nele existe uma ausência de contradições. Assim como a própria realidade é constituída de múltiplas contradições, a percepção desta também é, e pode ser apreendida através da técnica do DSC.

Para Lefèvre, tal pensamento coletivo constitui um segundo idioma utilizado pelos indivíduos. Na citação abaixo, o autor explica essa ideia.

Nesse sentido, o pensamento coletivo é um idioma “segundo”, uma segunda língua, ou, na terminologia chomskiana, uma “competência” social que, na medida em que viabiliza e permite a troca entre indivíduos distintos de uma mesma cultura, constitui, como o idioma “primeiro”, condição imprescindível para a vida humana em sociedade. Esse *idioma* é obtido indutivamente, por abstração, a partir de um conjunto de falas individuais de sentido reputado semelhante ou complementar, com a finalidade precípua de expressar e representar um pensamento coletivo. (LEFÈVRE, 2005, p.16)

Segundo Lefèvre, na construção dos DSCs, utilizam-se as seguintes figuras metodológicas:

**\*Expressões-chave:**

As expressões-chave (EHC) são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, [...] que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que em geral, correspondem às questões de pesquisa).

**\*Idéias centrais:**

A idéia central (IC) é o nome da expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC.

**\*Ancoragem:**

[...] ancoragem (AC), que é a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, [...] todo discurso tem uma ancoragem na medida em que está quase sempre alicerçado em pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses. (LEFÈVRE, 2005, p. 17-18)

Aplicando esta metodologia nos depoimentos obtidos nos grupos focais e nas gravações de atividades selecionadas, foram elaborados 43 DSC<sup>s</sup>. Como forma de manter a fidelidade da expressão dos indivíduos, os depoimentos foram transcritos literalmente do jeito que foram expostos oralmente, de modo que grafia de certas palavras, assim como as faltas de concordância verbal e nominal não são consideradas erros ortográficos ou gramaticais. O Quadro 1 apresenta a relação de Ideias Centrais que constituem esses discursos. (Ver Quadro 1)

DSC	Ideia Central
1	“Atividades Combinadas”
2	“Uma Coisa Complementou a Outra”
3	“Pontualidade pra Pegar a Gente”
4	“O Ônibus é Uma Coisa Boa”
5	“Não Priorizam o Tal do Trenzinho”
6	“Castelo De Novo”
7	“Já Tinha Modernizado”
8	“Visita da Fiocruz Aqui”

9	“Vontade de Conhecer”
10	“ Sabedoria que Deus dá pra Aqueles Homens Trabalhar”
11	“Isso é Mito”
12	“Eles Ensinaram de um Jeito Divertido”
13	“A Oportunidade, a Escola dá pra Você Conhecer”
14	“Nosso Dia a Dia é Tão Corrido de Trabalho”
15	“Conhecimento Eu Tenho, Mas Cadê o Diploma? ”
16	“Hoje Eu me Sinto Cidadão! ”
17	“ Não é Favor, é um Direito Seu” ou “Jeitinho Brasileiro”
18	“Compra de Vaga”
19	“Não Tem Médico”
20	“Você Faz um Exame, Ele Some”
21	“Do Mesmo Jeito Que Tu Entrou, Tu Saiu”
22	“Você Tem Que Esperar Esse Encaminhamento”
23	“Agradeço a Deus no Céu e a Meu Plano de Saúde”
24	“Saúde Pública Melhora, Os Particulares Vão Diminuir”
25	“A Escola Que Eles Fizeram É Só Fachada”
26	“Implantar o Segundo Grau, Seria Uma Maravilha”
27	“A Realidade da Maré é Complicada”
28	“Fecharam Por Causa de Assalto”
29	“Mão Atada, Amordaçados”
30	“Me Trouxe Recordação do Nordeste”
31	“Sofri Muito na Minha Vida”
32	“A Realidade da Maré é a Minha Realidade”
33	“Quando Põe o Pé Fora da Comunidade”
34	“Cobrança dos Nossos Políticos”
35	“Se Você é Pobre Você Não Tem Direito”
36	“Várias Pessoas se Mobilizando” ou “Conscientizar que é Mais Difícil”

37	“Conhecendo Tem Como Você Bater de Frente Com Aquele Que Tá lá em Cima”
38	“Se o Estado Não Cumpre Com o Seu Dever, A Greve Será Legal”
39	“A Mídia Não Usa Espaço Pra Isso”
40	“Não é Só Ciência, Tem Arte Também”
41	“Deboche ”
42	“Uma Aula Também é Conversar”
43	“Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida”

Quadro 1 – Lista de ideias centrais que nomeiam os Discursos do sujeito Coletivo.

Fonte: Autor.

Ao longo do texto, os fragmentos de interesse retirado dos DSC<sup>s</sup> são expostos seguindo os padrões de citações literais, com a diferença de estarem em *itálico*. O conteúdo integral de todos os DSC<sup>s</sup> pode ser vistos no Apêndice A.

Os dados serão analisados principalmente à luz das produções de Marx, Gramsci, Thompson, Williams e Frigotto a fim de que as discussões estejam imersas na vida, história e questões urgentes de nosso tempo, buscando subsídios para a constante reformulação e materialização de um processo educacional comprometido com o horizonte da emancipação humana.

Para além desta introdução, que constitui o capítulo 1, esta dissertação está estruturada em mais quatro capítulos e as considerações finais.

No segundo capítulo, intitulado *relação trabalho-formação humana e a alienação no modo de produção capitalista*, dialogo com as produções de Marx, Lukács, Mészáros, Saviani e Frigotto, traçando os princípios da dimensão ontocriativa da categoria trabalho como atributo de constituição do ser social e a separação histórica entre trabalho e formação humana nas relações sociais capitalistas, evidenciando como a separação entre meios de produção e força de trabalho vem conformando um processo de crescente alienação da própria condição humana da classe trabalhadora. Finalizo este primeiro capítulo apontando o desenvolvimento da relação Trabalho e Educação, sua separação no modo de produção capitalista e as bases da concepção de trabalho como princípio educativo.

No terceiro capítulo, intitulado *cultura, experiência e consciência de classe*, dialogo com as produções de Neves & Martins, Gramsci, Thompson e Williams, para refletir sobre: o papel da cultura hegemônica no processo de dominação e as potencialidades de ações de fortalecimento da cultura popular, entendida como as formas que o povo percebe e age no

mundo, suas experiências de luta, solidariedade e resistência, como forma de transformação das relações sociais; a relação dialética estrutura e superestrutura, experiência e consciência, avaliando o discurso dos sujeitos participantes da investigação, identificando as potencialidades, limites e tensionamentos presentes nas atividades colaborativas entre o museu e a escola em ser ferramenta para contribuir no processo de mobilizar cultura e experiência de vida/luta na formação de uma consciência de classe.

No quarto capítulo, intitulado *ciência, educação em ciências e popularização*, dialogo principalmente com as produções de Vasconcellos, Rolo, Germano & Kulesza, Marx, Gramsci e Netto para discutir o papel contraditório da ciência como força de alienação e exploração da classe trabalhadora sob a égide do capital e a necessidade de apropriação de todo o seu potencial emancipatório por esta classe trabalhadora. Ainda neste âmbito, faço uma breve discussão epistemológica sobre ciência e ideologia, comparando o positivismo e o materialismo histórico dialético, buscando evidenciar a que classe interessa cada uma destas visões de ciência e de mundo. Finalizo o capítulo buscando identificar e refletir, na dinâmica do real, a concepção e o papel da ciência presente nas atividades colaborativas entre Museu da Vida e CEJA-Maré, avaliando o quanto tais atividades se aproximam ou se afastam de uma concepção de popularização da ciência, no sentido de colaborar para colocar os conhecimentos científicos no crivo dos movimentos sociais, como ferramenta de luta popular.

No quinto capítulo, intitulado *formação integral e emancipação*, dialogo com as produções de Gramsci, Thompson, Williams, Semeraro, Ferretti, Mészáros, Loureiro e Frigotto com o objetivo de traçar reflexões sobre: 1) a atualidade do trabalho como princípio educativo; 2) a necessidade de uma formação omnilateral para superação das relações alienadas capitalistas, apresentando o conceito de emancipação humana, como processo de construção das relações sociais que permitam autonomia e liberdade através da formação das múltiplas dimensões humanas (política, intelectual, manual, física, artística, ética e estética); 3) o papel da escola na luta hegemônica, apontando a necessidade de uma educação política e ativa que fomente a capacidade de mobilização e construção de estratégias de luta da classe trabalhadora.

Nas considerações finais, busco sintetizar os principais apontamentos feitos ao longo do texto, identificando em que medida os objetivos propostos foram alcançados, além de propor possíveis desdobramentos tanto para futuras pesquisas acadêmicas quanto para atuação prática no âmbito do processo educacional realizado no CEJA e em sua integração com o Museu da Vida.

## **2 RELAÇÃO TRABALHO-FORMAÇÃO HUMANA E A ALIENAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA**

Compreender e transformar a vida humana exige apreender o trabalho em suas contradições, inclusive aquelas que opõem sua dimensão ontocriativa às relações históricas que configuram o trabalho alienado no modo de produção capitalista. (RAMOS, 2009, p.168)

Esta epígrafe se apresenta como uma escolha coerente para iniciar este capítulo, pois sintetiza em poucas linhas o núcleo central da discussão que pretendo desenvolver logo do mesmo.

Visto que se objetiva construir coletivamente um processo educacional para e com a classe trabalhadora, considero de fundamental importância iniciar este tópico buscando compreender as transformações que a categoria trabalho (mediação de primeira ordem nas palavras de Mészáros e princípio educativo nas de Gramsci) e formação humana assumem em suas relações com a educação e o processo produtivo na evolução do capitalismo.

A formação humana, entendida como um processo histórico e contraditório através do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais são sujeitos, tem o trabalho como categoria fundante. Neste sentido, trabalho e educação constituem traços característicos da essência humana, a ontogênese e historicidade de sua identidade enquanto ser social. (RAMOS, 2010)

No decorrer do desenvolvimento do capitalismo, tanto as concepções de formação humana e sua relação com o trabalho, assim como o papel da educação e da escola foram sendo moldadas e transformadas sob a égide do capital.

A instituição Escola, que se desenvolveu concomitante à sociedade burguesa e ao Estado moderno, desempenha papel fundamental na formação da força de trabalho e estabelecimento hegemônico da ideologia do capital, controlando as tensões e antagonismos de classe.

Nas palavras de Mészáros, “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político” (Mészáros, 1981, p.273).

Encarar a escola, o trabalho, a ciência e qualquer outra dimensão ou instituição da sociedade como pura negatividade ou pura positividade faria a análise cair no âmbito das antinomias imobilizantes, perdendo a dimensão da contradição, do movimento do real e das possibilidades de intervenção e transformação nesta/desta sociedade.

Por não acreditar em uma educação ou escola sem partido, livre de ideologias, e muito pelo contrário, por ter certeza que a proposta da escola sem partido<sup>27</sup> é, de fato, a escola do partido único, da ideologia burguesa, que afirmo ser fundamental tornar a escola um espaço de disputa pelos sentidos de ser humano e sociedade, colocando na agenda da educação o desafio de debater, propor, construir, experimentar e avaliar estratégias de luta por um projeto societário em favor da classe trabalhadora. Um espaço de “contestação” da educação como apontado por Mészáros (1981):

A ‘contestação’ da educação, no seu sentido mais amplo,   o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de ‘interiorização’ através dos quais a aliena o e reifica o puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos. (p. 272-273)

Desta forma, uma educação que se deseja emancipatória deve construir uma análise que rompa com a ideia de neutralidade em uma sociedade de classes, ao revelar como o processo de expansão e universaliza o da escola ocorre com a destina o de diferentes “projetos” para diferentes classes, evidenciando o papel das políticas sociais e a falácia do Estado como representante dos interesses coletivos.

Torna-se necessário e fundamental caminhar na constru o de uma pedagogia histórico-crítica, tendo como objeto de problematiza o a prática social, a identifica o dos desafios a serem enfrentados, seus determinantes e contradi es, almejando a emancipa o humana. (RAMOS, 2009)

  nesse caminhar caminhando e fazendo o caminho<sup>28</sup> que se localizam as questões seguintes e a pertinência da epígrafe que introduz esse capítulo.

## 2.1 TRABALHO EM SUA DIMENSÃO ONTOCRIATIVA

<sup>27</sup> Refere-se ao bizarro Projeto de Lei n 867/2015 de autoria do deputado Izalci (PSDB/DF) e baseado em anteprojeto formulado pelo grupo fascista Movimento Escola Sem Partido ([www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org)).

<sup>28</sup> Essa ideia se espelha na cita o de Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (FREIRE, 2000b, p. 155), muito provavelmente elaborada parafraseando o poema “caminhante no hay caminho” do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939)

Karl Marx funda uma nova ontologia ao substituir pressupostos metafísicos e/ou positivistas por pressupostos históricos na constituição do ser humano enquanto ser social. Em sua concepção, a “essência” humana não está fora da história, assim como toda a história humana é de responsabilidade dos próprios homens, uma vez que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas”. (Marx & Engels, 1982, p. 417)

A concepção de ser social não nega a condição de ser natural do homem. O ato histórico primordial consiste em se manter vivo, em responder aos carecimentos básicos da vida.

Pode-se afirmar que ao disser: “*Eu caía no matagal, botava enxada nas costas, uma rapadura, dois litros de farinha e trabalhava o dia todinho, bebendo água, comendo rapadura com farinha, foi o que deu a vida pra gente*”. (DSC 14)<sup>29</sup>, este sujeito faz esta mesma constatação da realidade.

Tal movimento do real já havia sido apreendido e exposto por Marx em *A Ideologia Alemã*:

devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX & ENGELS, 2007, p.32-33)

O que Marx denomina de “primeiro ato histórico” capaz de produzir os “meios para satisfação dessas necessidades”, de produzir a “própria vida material” é o que denominamos **trabalho**, uma atividade específica do homem.

O trabalho, em sua dimensão ontocriativa, é a relação dialética, processo metabólico entre o homem e a natureza, na qual os homens ao se apropriarem e transformarem a natureza, através da ação consciente do trabalho, produzem valores de uso para satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo que criam e transformam sua própria existência.

Nas palavras do próprio Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo

<sup>29</sup> O conteúdo integral do DSC-14 - “Nosso Dia a Dia é Tão Corrido de Trabalho” encontra-se apresentado no Apêndice A .

com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297)

No relato: “*Eu morei muito em casa de estuque, em casa de sapê! Meu pai fazia aquelas casinhas com o barro. [...]. A gente morava ali, o chão era de chão, tinha outros que era de tábuas.*” (DSC 30<sup>30</sup>), é possível identificar que o trabalho é reconhecido como a forma como os homens equacionam necessidade, vontade e circunstância. É assim, que apesar de seres orgânicos, e, portanto, naturais, os homens dão um salto ontológico, se constituindo em seres sociais. Não passam a responder de forma meramente adaptativa às mudanças do ambiente através de padrões instintivos programados em seu DNA, mas ao contrário, modificam o ambiente em função de seus desejos, dentro dos limites de suas possibilidades materiais, instrumentos e conhecimentos desenvolvidos ao longo desse processo metabólico homem-natureza. (FRIGOTTO, 2015)

Foi através do trabalho, e de muito trabalho de seus moradores, que o complexo da Maré e seu entorno foi se desenvolvendo, como podemos observar no trecho: “*Quando eu fui erguer aquela ponte (Rio-Niterói) não tinha um pilar. Era tudo dentro d’água*” do DSC 31<sup>31</sup> ou no fragmento do DSC 32<sup>32</sup> apresentado abaixo:

*Quando eu vim morar aqui ainda não tinha Vila do João, Pinheiro. A Avenida Brasil tinha só duas pistas, meu filho. Eu morava na Baixa do Sapateiro, era tudo na água, os barraco era tudo encima d’água. Levava três metros de perna de três de lama abaixo. Dali formava o assoalho do barraco. Daí formava o barraco pra cima né? Aquelas tábuas de 30, era duas tábuas de trinta e uma ripa.*(DSC 32)

Dialogando com o discurso acima o clássico exemplo, apresentado por Marx em *O Capital*, da construção de uma colmeia pela melhor abelha e pelo pior arquiteto<sup>33</sup>, poderemos

<sup>30</sup> O conteúdo integral do DSC-30 -“Me Trouxe Recordação do Nordeste” encontra-se apresentado no Apêndice A

<sup>31</sup> O conteúdo integral do DSC-31 -“Sofri Muito na Minha Vida” encontra-se apresentado no Apêndice A .

<sup>32</sup> O conteúdo integral do DSC-32 -“A Realidade da Maré é a Minha Realidade” encontra-se apresentado no Apêndice A .

<sup>33</sup> “Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente”. (MARX, 1996, p.297-298)

ênfatizar uma característica intrínseca fundamental da concepção de trabalho como atividade especificamente humana e fundante do ser social.

Por mais perfeitamente simétrica que uma colmeia possa se apresentar, por mais organizados que sejam os túneis de um formigueiro, ou esférico que seja o ninho de um joão-de-barro por um lado e, por mais torto que fique um barraco de palafita sobre as águas da baía de Guanabara ou esburacado uma casa de pau a pique no interior do sertão nordestino, por outro lado, uma característica torna possível classificar os dois últimos exemplos como trabalho: não somente os produtos da ação, mas a própria ação, foram projetados conscientemente por seus autores.

Netto e Braz (2007) apontam o trabalho como sendo próprio da espécie humana e constituinte desta, justamente por se apresentar como uma atividade teleologicamente direcionada, que parte de uma finalidade previamente idealizada, ou seja, dotada de intencionalidade prévia.

Lukács (1978) atribui, justamente, a este papel da consciência o “momento essencialmente separatório” da passagem do “mero epifenômeno da reprodução biológica” para a constituição do ser social, capaz de dar respostas aos seus carecimentos e, mais que isso, transformar “em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los”, criando e recriando um mundo propriamente humano. (LUKÁCS, 1978, p.5)

O mesmo autor, aponta que o trabalho é uma realização teleológica consciente mesmo não sendo possível dominar todos os determinantes da atividade e muito menos as consequências desta, não sendo isto um impedimento para que os homens atuem.

Tomando como exemplo o trecho: “ *Agora me lembrei de quando eu vi balançando, caiu o barraco. [...] caiu em pezinho assim dentro da... em cima da maré. Quando a água foi embora, ficou aquela lama preta, caiu.* ” do DSC 32<sup>34</sup> podemos ver que o imperativo de ter onde morar é a necessidade primeira que faz o sujeito atuar, neste caso, mesmo sem garantia de sua resolução.

Nesse processo, o sujeito vai tomando consciência dos determinantes, sua relação com possíveis consequências, e principalmente, vai construindo conhecimento e desenvolvendo processos de aprendizagem e de linguagem para transmissão/comunicação dessas habilidades e conhecimentos, elaborando uma cultura.

Neste sentido, a realização do trabalho implica um processo dialético, entre os planos subjetivos e objetivos, onde a materialização da transformação subjetivamente prefigurada se

---

<sup>34</sup>O conteúdo integral do DSC-32 –“A Realidade da Maré é a Minha Realidade” encontra-se apresentado no Apêndice A .

constitui na objetivação do próprio sujeito que a efetua. A *práxis* social, o ser do homem em sociedade condensa essa dialética, de modo que o homem se constitui através do trabalho, mas suas objetivações, por ele criada, transcendem o universo do trabalho, mediando não só a relação homem-natureza, mas a relação homem-homem e homem- sociedade, respondendo, além das necessidades biológicas e materiais, suas necessidades simbólicas, no âmbito da vida cultural, social, estética, lúdica e afetiva. (FRIGOTTO, 2009b)

Este é o ser social, capaz de realizar atividades teleologicamente orientadas; objetivar-se material e idealmente; comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; escolher entre alternativas concretas; universalizar-se; e sociabilizar-se. (NETTO & BRAZ, 2007)

Pelo que foi exposto até aqui podemos concluir que o Homem se torna Homem em sociedade, através da *práxis* do trabalho, unidade dialética entre necessidade e liberdade, que ao mesmo tempo que responde aos carecimentos da vida material, cria as possibilidades de dilatar as qualidades especificamente humanas e o mundo da arte, cultura, linguagem.

Uma vez que o desenvolvimento das liberdades humanas demanda inicialmente o cumprimento de suas necessidades, o tensionamento entre o “reino da necessidade” e o “reino da liberdade” é um processo variável ao longo da história da humanidade, sendo necessário desenvolver no tópico a seguir, como se apresenta o trabalho na formação social capitalista e suas consequências.

## 2.2 TRABALHO ALIENADO SOB O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Para se firmar como classe dirigente e dominante, a burguesia colocou o trabalho, não em sua dimensão ontocriativa, mas sim como meio de expropriação de mais valor, como categoria central da estruturação e desenvolvimento da sociedade, em contraposição aos valores e fundamentos do Estado absolutista e as instituições do Antigo Regime, onde o poder era hereditário e atribuído a superioridade da nobreza e/ou a uma representação divina.

A Economia Política Clássica, ciência ou instrumento ideológico/apologético da burguesia, desenvolve a Teoria do Valor/Trabalho, sendo esse colocado como a origem da “riqueza das nações”<sup>35</sup>. Concomitantemente, desenvolvia-se a teoria política liberal (ou liberalismo clássico), cujo grande representante foi o inglês John Locke (1632-1704), que

---

<sup>35</sup> O termo entre aspas é uma referência ao Livro “Riqueza das Nações”, publicado em 1776, por Adam Smith, considerado o fundador da Economia Política Clássica.

defendia o ideário da burguesia em busca de uma ordem social mais livre e avançada que a do feudalismo. (NETTO & BRAZ, 2007)

A revolução capitalista gerou um novo antagonismo social, não mais entre burguesia e nobreza, mas agora entre a burguesia e o proletariado/trabalhadores, ou seja, respectivamente:

aqueles que detêm a propriedade privada do capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que para se reproduzirem e manterem suas vidas e a de seus filhos, precisam ir ao mercado e vender sua força de trabalho, recebendo em troca uma remuneração ou salário. (FRIGOTTO, 2006, p. 247)

No capitalismo, o trabalho, assim como toda produção assume a forma de mercadoria. E o ser que vive da venda de sua força de trabalho, passa da condição de sujeito a meio de produção. Neste sentido, as relações sociais se tornam relações entre coisas, e o trabalhador, meio de produção e mercadoria pode ser consumido e facilmente descartado quando não mais atender às demandas de produção de lucro para o capital pela extração de sua mais-valia<sup>36</sup>. Pode-se identificar a compreensão desta dinâmica na representação social existente no trecho: “... *ele não quer saber se você é pobre, se você tem casa, tem comida. [...]. Se amanhã eles cismarem de botar pra rua mesmo, arrumar um jeito de você sair sem levar nada, eles vai botar.* ” do DSC 35<sup>37</sup> e no fragmento abaixo:

*Tem muito nortista, muito pernambucano, muito nortista enterrado naqueles pilar, chegava de bitonera. Quando acabou a obra da ponte (Rio-Niterói), o Mário Andreazza inaugurou a ponte, a gente tudo tomou ordem de despejo, da ECEX, na universidade, que agora chamam aquela favelinha de Divinéia (Vila Residencial da UFRJ). (DSC31<sup>38</sup>)*

Em função da divisão técnica e social do trabalho e pela apropriação privada dos meios fundamentais de produção, o trabalho perde “toda aparência de auto atividade e só conserva a vida definhando-a”. Isso ocorre porque “a auto atividade e a produção da vida material se encontram tão separadas que a vida material aparece como finalidade, e a criação da vida material, o trabalho (...), aparece como meio”. (MARX & ENGELS, 2007, p.72-73)

<sup>36</sup> O capitalista compra a força de trabalho do trabalhador por um determinado período de tempo (jornada diária de trabalho). O tempo necessário para que este trabalhador produza a quantidade de mercadorias que corresponde ao seu salário não esgota toda a sua jornada de trabalho. E o trabalhador continua produzindo mercadorias. Este excedente de trabalho não pago, expropriado, é a mais-valia, fonte de lucro do capitalista.

<sup>37</sup> O conteúdo integral do DSC-35 -“Se Você é Pobre Você Não Tem Direito” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>38</sup> O conteúdo integral do DSC-31 -“Sofri Muito na Minha Vida” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Sob a égide do capital, o trabalho é reduzido a força de trabalho, entendida como tempo de vida, logo, corporeidade, vendido em troca de pagamento, uma mercadoria. Como consequência disso, o trabalho se torna desprovido de sua dimensão ontocriativa, de produção de todas as dimensões da vida humana, passando a ser entendido como mero sinônimo de atividade laborativa ou emprego, trabalho assalariado. Se torna trabalho alienado, fundamento das relações sociais, por sua vez, também alienadas.

Ao responder em que consiste a alienação do trabalho, Marx assim o faz em seus *Manuscritos econômicos e filosóficos*:

Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...]. Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (MARX, 2004, p. 82-83)

A divisão hierárquica e social do trabalho, que separa radicalmente aqueles que produzem e aqueles que controlam, aqueles que elaboram o projeto e aqueles que apenas executam, extirpa o momento de consciência intrínseco à dimensão ontocriativa do trabalho, gerando esta exteriorização do trabalho ao trabalhador. Subordinado ao capital, o trabalho se torna alienado, raiz de todo o complexo de alienações que caracterizam o que Mészáros chamou de “sistema de metabolismo social do capital”. (ANTUNES, 2011)

Mészáros (1981:17) aponta quatro aspectos principais no conceito de alienação de Marx: 1) o homem está alienado da natureza, uma vez que o produto do seu trabalho, relação com o *mundo sensível exterior*, não pertence a ele; 2) O homem está alienado de si mesmo, de sua própria atividade, uma vez que ele não encontra satisfação, não se realiza em seu processo laborativo. As duas outras características são decorrências dessas duas anteriores. 3) o homem está alienado de seu “ser genérico” (membro da espécie humana), sua essência humana, pois não encontra nem no produto, nem no processo de seu trabalho a *objetivação da espécie humana*. 4) o homem está alienado do homem (dos outros homens), de sua própria individualidade, que não mais se reflete/duplica no seu trabalho.

Visto que o desenvolvimento histórico da sociedade de classes efetivou uma conformação social marcada pela alienação, a possibilidade de incorporar as objetivações do

ser social sempre foi posta de forma desigual para os homens singulares, portanto, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma humanização extremamente desigual. (NETTO e BRAZ, 2007)

Retomando o diálogo com o “chão da escola” e o “chão da favela”, para não perder de vista o horizonte da *práxis* e correr o risco de travar essa discussão num âmbito “puramente escolástico”<sup>39</sup>, resgatarei dentro dos DSC<sup>39</sup> (minha empiria) depoimentos que contribuem para materializar esta discussão, trazendo as formas com que se expressam na consciência a realidade de superexploração e privação da possibilidade de acesso ao patrimônio humano que os sujeitos da minha análise se inserem, evidenciando como a classe trabalhadora tem sido expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve.

Considerando que o recorte da realidade que estamos analisando incide sobre estudantes da EJA, muitos estão readquirindo tardiamente o seu direito à educação formal pois ao longo de sua história de vida tiveram que interromper ou nem iniciaram a escolarização por conta de uma entrada precoce no mundo do trabalho, como apontado no DSC 13<sup>40</sup>: *“Agora depois de velho a gente tá podendo ter coisa que a gente nunca pode ter na vida! Antes a gente não tinha nada, né professor João?! Era só trabalhar na roça, da roça pra casa”*, ou por constituir família cedo, como podemos perceber no trecho *“Desde quando meu filho tinha três anos de idade, que eu queria voltar a estudar, aí eu falei assim: como? Num tinha como! Era... eu tinha que tá com ele, não tinha como.”* do DSC 41<sup>41</sup>.

Mesmo tendo conseguido retornar à escola, se manter nela é uma luta cotidiana. Uma vez que são trabalhadores e só dispõem da venda de sua força de trabalho como meio de sobrevivência, o tempo da escola entra em choque com o tempo do emprego (formal ou informal).

Shiroma & Lima-Filho (2011) apontam as enormes dificuldades em conjugar os tempos dinâmicos, flexíveis, instáveis e provisórios do mundo do trabalho precarizado no qual se inserem os trabalhadores-alunos aos quais se destinam essa modalidade de ensino e os tempos rígidos da escola. Estas dificuldades resultam na conformação de trajetórias truncadas desses alunos, que não conseguem manter um percurso formativo linear, uma vez que muitas

---

<sup>39</sup> “A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [gegenständliche Wahrheit] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [Diesseitigkeit] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica.” (Marx & Engels, 2007, p. 533)

<sup>40</sup> O conteúdo integral do DSC-13 -“A Oportunidade, a Escola dá pra Você Conhecer” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>41</sup> O conteúdo integral do DSC-41 -“Deboche” encontra-se apresentado no Apêndice A.

vezes tem que largar os estudos por mudança no horário de trabalho ou extremo cansaço para dar conta do terceiro turno (estudo noturno).

Quando é dito: “*Eu tentei ir pra escola à noite, mas aí eu chegava de noite, eu já nem jantava mais, já atropelava tudo, já não conseguia mais estudar. Minha cabeça já não tava mais raciocinando. Eu falei: parou! Vou só trabalhar!*” (DSC 14<sup>42</sup>), percebemos que o CEJA, por ser uma escola de Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial (duas horas diárias na escola) e funciona nos três turnos (a quase totalidade dos alunos depoentes eram do turno da manhã) possibilita a inserção, ainda que precária, desses trabalhadores na escola quando comparado as demais escolas da rede, que só oferecem a modalidade de EJA presencial de quatro horas no turno da noite.

Essa aparente positividade deve ser problematizada para que não percamos de vista o carácter contraditório dessa proposta de educação, necessitando apontar sua dimensão negativa, ou seja, uma formação aligeirada para a classe trabalhadora.

Historicamente, no Brasil, o processo de produção das desigualdades sociais gestou uma educação geral e profissional destinada à classe trabalhadora extremamente rasa em termos de formação integral, ou seja, limitando-se ao mínimo necessário ao movimento de acumulação do capital. (SHIROMA & LIMA-FILHO, 2011)

Analisando o fluxo de matrículas, transferência interna e evasão nesta escola, pode-se afirmar que é muito comum os alunos se formarem tendo passado por diferentes turnos. Troca de emprego, muda o horário que “pega no serviço” e muda o turno que está na escola. Em outros casos, são obrigados a interromper os estudos. Alguns vão e voltam algumas vezes até conseguirem concluir o ensino fundamental, outros, perdemos o contato, nessa vida de relações instáveis e passageiras que o “tempo hegemônico”<sup>43</sup> nos impõe, e contra o qual devemos traçar estratégias de superação.

A questão dos tempos que não se conjugam, entre o mundo trabalho e o mundo da escola, incide diretamente na participação dos alunos nas atividades na Fiocruz. Nesse corre-corre entre escola, casa, trabalho, muitas das vezes o tempo que o aluno pode disponibilizar para escola são aquelas duas horas que já estão reservadas em seu cronograma diário, e que mesmo assim, muitas vezes nem conseguem assegurar. De tal forma, que quando as atividades na Fiocruz ocorrem em outro turno ou, mesmo em seu turno de estudo, tem

---

<sup>42</sup> O conteúdo integral do DSC-14 - “Nosso Dia a Dia é Tão Corrido de Trabalho” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>43</sup> A noção de tempo hegemônico aqui tratada refere-se a imposição do Capital sobre o fluxo do tempo para o mais acelerado possível aumento das taxas de lucro, um tempo que coisifica as pessoas e aliena as relações entre os homens e estes com o mundo e a vida. Para se aprofundar na questão, ver Leher (1997).

duração maior que este, os alunos ficam impossibilitados de participar. No trecho apresentado abaixo, mais que uma justificativa para essa situação, é apontado pelos próprios alunos, uma proposta para solucionar, ou pelo menos, minimizar, o problema:

*“Uma visita da Fiocruz aqui é muito legal, porque a disponibilidade dos alunos pra sair daqui e ir lá pra Fiocruz às vezes não é tanta assim. Porque tem aluno que não pode ir, sai daqui correndo pro trabalho. Outro chega de tarde, de noite e não tem como ir. Então eles virem aqui, no tempo que o aluno tá estudando, é muito legal também, facilitariam mais pra aqueles que não tem tempo de... pra aqueles que não têm a possibilidade de ir” (DSC 8<sup>44</sup>).*

A condição de superexploração desses trabalhadores e a conseqüente falta de tempo livre para lazer, acessar o patrimônio cultural ou desenvolver sua criatividade e demais dimensões humanas, não se limita à esfera da participação nas atividades do museu, mas está presente em todo o seu cotidiano. Sobre essa questão, destaco um trecho do DSC 14, que tem o propício nome de “O nosso dia a dia é tão corrido de trabalho”:

*Aqui no Rio, eu trabalho há 16 anos no mesmo lugar, no mesmo hotel. Eu comecei como faxineiro, hoje eu sou maître. O lema do hoteleiro é trabalhar enquanto os outros se divertem. É trabalhar de domingo a domingo. [...] Eu trabalho na orla de Copacabana, eu não sei o que é um verão, o que é um calor. Reveillon que é famosíssimo lá em Copacabana eu não sei o que que é. Passo dentro do hotel. Eles tão lá se divertindo eu tô lá trabalhando. Carnaval tá lá todo mundo se divertindo, eu tô lá trabalhando. Então é trabalho, é trabalho, é trabalho. Olimpíada, eu recebi convites das olimpíadas pra ir assistir jogos. Eu não fui. Tava trabalhando. Fiquei com o convite lá em casa de lembrança da olimpíada. [...] Então, é aquilo assim, nosso dia a dia é tão corrido de trabalho que você não tira pra passear, que você sabe que vai levar uma tarde toda, a manhã inteira pra você fazer isso. (DSC14<sup>45</sup>)*

Sendo o capital, um grande buraco negro, que suga tudo para si, o próprio lazer se transforma em mercadoria, segregando, em função de sua condição econômica, os que tem e não o direito a certos bens do patrimônio cultural e natural, pois “Muitas das vezes a gente não tem a condição de ir. Você ouviu lá que pra ir pro Pão de Açúcar você tem que pagar... acho que é R\$75, criança R\$35. Quer dizer, eu tenho três. Quanto eu ia gastar? Eu não teria condições” (DSC 33<sup>46</sup>)

Nesse sentido, o CEJA, não somente com as atividades no Museu da Vida, mas em todas as suas atividades extraescolares, tem essa importante função de permitir o acesso dessa

<sup>44</sup> O conteúdo integral do DSC-8 - “Visita da Fiocruz Aqui” encontra-se apresentado no Apêndice A .

<sup>45</sup> O conteúdo integral do DSC-14 - “Nosso Dia a Dia é Tão Corrido de Trabalho” encontra-se apresentado no Apêndice A .

<sup>46</sup> O conteúdo integral do DSC-33 - “Quando Põe o Pé Fora da Comunidade” encontra-se apresentado no Apêndice A .

parcela da população à territórios da cidade dos quais estão excluídos, como colocado no fragmento: *“Então é uma coisa que se a gente for olhar, certos passeios aqui que a gente fez, a gente jamais teria condições de fazer, e é um aprendizado que a gente carrega pra toda a vida e você passa isso assim pros seus filhos”*. (DSC 13<sup>47</sup>)

O fundamental da ideia posta no discurso acima, não é nem exatamente a questão do simples acesso, mas de um acesso mediado, problematizado, que possibilita construir conhecimento, transformar a vida.

Quando, na sequência do mesmo DSC é percebido pelos alunos que *“O CEJA aqui ele se destaca por esse sentido, né? Ele quer... não quer ficar preso, restrito à sala de aula, ele quer que o aluno também saia, conheça..”*, isso é um importante passo na compressão de que os conhecimentos estão na vida e no mundo, não se restringindo ao espaço da escola, por mais que seja através dessa que estão resgatando esse direito, como diz um aluno sobre estar na escola no auge dos seus 80 anos: *“Eu agora tô vivendo. Antes eu ficava preso aí, jogado aí dentro de casa, jogado no trabalho, sem conhecer o mundo.”* (DSC 16<sup>48</sup>)

A impossibilidade de conhecer o mundo através do trabalho, maior indicativo da alienação deste sob a forma do capitalismo, apresenta intrínseca relação com o processo de separação entre trabalho e educação, temática que tecerei algumas considerações no item a seguir.

### 2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

*“Lá na Paraíba, eu era na roça, agricultura. A escola que os meus pais me deram foi o cabo de enxada, ...”* (DSC 14<sup>49</sup>). A opção em introduzir a discussão da relação entre trabalho e educação a partir deste discurso tem por base dois motivos: primeiro, por abordar a agricultura, um conhecimento intrinsecamente conectado ao trabalho, enquanto metabolismo do homem com a natureza, e que teve uma importância gigantesca na evolução da humanidade, a passagem da condição nômade ao sedentarismo; em segundo, pelo

---

<sup>47</sup> O conteúdo integral do DSC-13 - “A Oportunidade, a Escola dá pra Você Conhecer” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>48</sup> O conteúdo integral do DSC-16 - “Hoje Eu me Sinto Cidadão!” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>49</sup> O conteúdo integral do DSC-14 - “Nosso Dia a Dia é Tão Corrido de Trabalho” encontra-se apresentado no Apêndice A.

reconhecimento do papel educador do trabalho que o próprio sujeito faz ao comparar o “cabo de enxada” com a escola.

Nos primórdios da humanidade, trabalho e educação constituíam uma totalidade dialética inseparável. O aprendizado e sua validade ocorriam no processo de trabalho, processo de transformação da natureza para satisfação das necessidades objetivas e subjetivas humanas.

O processo de separação entre trabalho e educação coincide com a divisão do trabalho, a propriedade privada e conseqüente divisão da sociedade em classes. O termo escola tem origem no grego, significando lugar do ócio e que, portanto, na antiguidade, a escola era ocupada pelas classes sociais que não dependiam do seu próprio trabalho para sobreviver, podendo ocupar seu tempo em atividades de enriquecimento cultural. A outra grande parcela da população se educava no próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007)

Desde sociedades escravistas, passando pela organização feudal e acentuada no modo de produção capitalista, ocorre a divisão da educação em duas modalidades: uma educação intelectual voltada para a classe dominante e uma educação voltada para o processo produtivo destinada à classe dominada. (SAVIANI, 2007)

A escola moderna burguesa se configurou como espaço institucional da primeira modalidade, dirigida às classes dominantes, enquanto a segunda permanece voltada para as classes subalternas, mantendo-se restrita à educação no próprio trabalho.

Já no início do século XIX, o Conde Desttut de Tracy, autor do livro *Elementos de Ideologia*<sup>50</sup>, justificava tal dualidade à questões imutáveis da “própria natureza dos homens e da sociedade” da seguinte forma:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (DESTITUT DE TRACY *apud* FRIGOTTO, 1987)

Com o advento da Revolução Industrial, a potência intelectual se torna potência material e ocorre a universalização de determinadas técnicas de forma que a escola passa a desempenhar não somente um papel de socialização como também de transmissão de conhecimentos técnicos, visto que uma série de saberes rudimentares (leitura, escrita,

---

<sup>50</sup> Livre tradução do título: *Éléments d' Ideologie*, 1801.

matemática, ciências naturais e sociais básicas) se tornam elementos culturais necessários à inserção no mundo do trabalho e à vida na cidade. (SAVIANI, 2007)

Em função da divisão social do trabalho, se hierarquizam o nível de complexidade do conhecimento e de escolaridade em relação às classes e frações de classes a quais se destinam (operários, técnicos, engenheiros e cientistas). Este processo se configura como o ápice da divisão entre trabalho manual e intelectual, correspondendo a uma proposta educacional dualista, a formação profissional para os trabalhadores e a formação geral/propedêutica para os dirigentes. (RAMOS, 2010)

A Escola, enquanto aparelho de hegemonia das sociedades capitalistas, cumpre a dupla função de elevar as massas a determinado nível cultural e moral necessário ao desenvolvimento das forças produtivas, sob os interesses das classes dominantes, conformando um consenso útil à lógica burguesa ao se constituir em instrumento para generalizar as funções intelectuais e formas de convívio na sociedade moderna, socializando, além do conhecimento científico sistematizado produzido pela humanidade, valores e padrões culturais e ético-políticos. O Estado se torna “educador” ao formar um novo tipo ou nível de civilização e cidadão, aniquilando certos costumes e atitudes e difundindo outras que coadunem com seus interesses, construindo um senso comum mais adequado à concepção de mundo do grupo dirigente. (GRAMSCI, 2011)

Enguita (1989:31) afirma que “Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm que ser educados”.

Em cada fase do capitalismo, as ações do Estado se relacionam com as funções econômicas, através das formas de relação de produção e divisão social do trabalho, mas não se esgotam nisso, sendo necessário investigar também as relações sociais decorrentes desta ou daquela forma de organização e o papel assumido pelo Estado na mediação dos conflitos de interesses, através de suas políticas sociais. (NEVES & PRONKO, 2010)

No modelo de acumulação rígida, baseado no processo de produção taylorista/fordista, a utilização da ciência e do conhecimento como forças produtivas pelo capital as transformam em valores de troca (mercadoria) colocando-as em oposição ao trabalhador, gerando alienação e justificando a distribuição desigual de conhecimentos científicos e práticos, materializados na dualidade na oferta de escola de acordo com a classe social, trabalhadores ou burgueses. (KUENZER, 2007)

A divisão entre trabalho intelectual e atividade prática no modelo rígido justificava a separação entre educação geral e profissional e acentuava a divisão de classes, uma vez que

cada tipo de educação se destinava a um tipo de classe. Esta caracterização configura a dualidade claramente assumida à qual se refere Kuenzer (2007). A classe dirigente tinha acesso à ciência, tecnologia, sócio história e artes em uma formação geral propedêutica, enquanto a classe trabalhadora teria acesso apenas a uma formação profissionalizante de carácter operacional, com supremacia da técnica sobre a teoria, do saber fazer (tácito) sobre o científico. (KUENZER, 2007)

Após um quarto de século, entre o pós-guerra (1945) e início da década de 70, em que a economia capitalista apresentou elevados índices de crescimento em praticamente todos os países e os trabalhadores dos países centrais obtiveram consideráveis ganhos sociais em virtude da implementação de uma política de bem-estar social (Welfare State), a instauração de uma nova crise estrutural demandou uma rearticulação dos processos produtivos e de trabalho com vistas a manter a acumulação de capital. (HARVEY, 2008)

Com a reestruturação da dialética entre economia e política no processo de neoliberalização, as ações do Estado não só assumem um carácter político-ideológico, como o próprio papel do Estado se metamorfoseia de produtor para gestor da reprodução do capital. (NEVES & PRONKO, 2010)

O Estado que ampliava suas funções econômicas, que se propunha a regular o mercado e garantir os direitos trabalhistas e salários que sustentassem a alta demanda de consumo não servia mais em um momento de inflexão do capital. Como resposta à crise, o capital reestruturou seu funcionamento voltando às suas raízes liberais agora reformuladas sobre o signo do neoliberalismo. (HARVEY, 2008)

Paulani (2006) indica que a agenda neoliberal aponta para o forte subsidio estatal aos interesses privados, além da supressão de direitos trabalhistas através da desregulamentação e flexibilização dos mercados de trabalho.

Pronko (2015) indica a ênfase na “Educação para Todos” como estruturante do desenvolvimento das políticas educacionais para a abertura das economias periféricas ao mercado mundial após 1990. A autora argumenta que esse mote não se configurou num compromisso de universalização da educação básica de qualidade e de forma igualitária, mas longe disso, conformou o espaço de direito da Educação em “quase-mercados” ao instituir parcerias público-privadas tanto no provimento direto de serviços privados de educação como na gestão privada de instituições públicas, que passam a funcionar sob a lógica empresarial.

No Brasil, o amplo conglomerado empresarial que vem interferindo diretamente na formulação de políticas educacionais, ocupando espaço significativo nos aparelhos do Estado,

não só, mas incluindo redes públicas de ensino, muito sarcasticamente se chama “Movimento Todos Pela Educação”<sup>51</sup>.

O pacote de reajuste neoliberal incluía dentre as “recomendações” das agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Cepal) para os países periféricos a universalização da Educação Básica para formação ampliada e domínio de conhecimentos que permitam desenvolver competências para que se possa aprender ao longo da vida (categoria central na pedagogia da acumulação flexível). Segundo estas agências, a educação básica é elemento fundamental para que os novos trabalhadores adquiram competências e habilidades para manter sua empregabilidade frente às mudanças no mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2002)

Gramsci aponta que “os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida” (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2015. p. 234). Assim, a passagem do modelo de acumulação rígida para a acumulação flexível gerou algumas mudanças no processo de educação como forma de atender as novas demandas de sociabilidade e reprodução da vida, sendo necessário compreender essa conjuntura e sua influência na nova forma como trabalho e educação se relacionam na contemporaneidade.

A nova forma de produção demandou uma nova forma de disciplinamento da força de trabalho, uma formação flexível que acompanhe as mudanças tecnológicas e as flutuações da demanda do mercado.

A ideologia da flexibilidade traz um discurso de ocultação da dualidade estrutural com a promessa de rearticular trabalho intelectual e operacional, teoria e prática, superando a divisão técnica do trabalho e permitindo uma maior democratização do conhecimento. (KUENZER, 2007)

A noção de trabalho como “enfrentar eventos” justifica um modelo de competências baseadas na solução de problemas, exigindo mais conhecimentos teóricos e habilidades cognitivas complexas. Nesse sentido ocorreria uma reunificação entre trabalho intelectual e manual, teoria e prática no modelo flexível. (KUENZER, 2007)

Isto só poderia ser entendido como verdadeiro em uma lógica individual, típica do capital. Numa concepção social de trabalho devemos levar em conta a organização deste no modelo flexível para entendermos que existindo um núcleo duro de trabalhadores altamente especializados em termos de conhecimentos científicos-tecnológicos e uma massa periférica

---

<sup>51</sup> Os grupos empresariais mantenedores e seus parceiros organizados em torno do “Todos Pela Educação” podem ser encontrados na página oficial <http://www.todospelaeducacao.org.br/quemsomos/quem-esta-conosco/>. Visitado em 22.01.2017.

de trabalhadores temporários, flutuantes, terceirizados e precarizados com baixa qualificação, a dualidade se mantém.

O discurso neoliberal obscurece que a descentralização do processo de produção agrava de forma perversa a divisão do trabalho para as economias periféricas. Para estas sobram apenas os empregos para uma força de trabalho barata e desqualificada, em condições insalubres, restritas a desenvolver atividades de materialização da produção, enquanto que os postos de trabalho de concepção, planejamento e pesquisa ficam assegurados para as economias centrais. (OLIVEIRA, 2002)

Na conjuntura brasileira, de capitalismo dependente, o desenvolvimento de um enorme exército de reserva formado para o trabalho simples, além do desmonte dos direitos trabalhistas que está em andamento pela nova ofensiva neoliberal do atual governo ilegítimo e ilegal, vem desequilibrando ainda mais as relações de força em favor da burguesia.

Ao jogar fora toda a história de luta dos trabalhadores e rasgar a CLT, substituindo-a pela mesa de negociação entre empregado e empregador, aumenta-se a exigência de anos de estudo, com certificação, para as mesmas funções antes desempenhadas, ou aumenta a superexploração do trabalhador com menos escolaridade.

No discurso abaixo, pode ser percebido como os trabalhadores estudantes do CEJA, que sentem isso na pele e tem total consciência disso, apreendem a ênfase contraditória do processo de certificação:

*Até pra faxina mesmo, tá difícil! E eles pedem estudo! Não adianta você só ter só na teoria, você tem que provar. Porque não adianta experiência disso daquilo outro. [...] se eu for em alguma firma, ver vários outros tipos de emprego e pedir o certificado do ensino médio eu não tenho. Entendeu? [...] Não adianta você só dizer que tem várias experiências, “eu trabalho disso, disso e disso, sei fazer isso, isso, e isso” Se não pegar um simples papelzinho, né? Porque pra gente é um simples papel, mas pra eles é uma grande coisa que é o que vai provar que a pessoa sabe realmente, eles não vão dar experiência pra uma pessoa. Às vezes até aquela pessoa que tem um certificado nem sabe tanto igual a você, mas eles vão dar a preferência pro outro. (DSC 15<sup>52</sup>)*

Com base nessas reflexões, Kuenzer (2007) vai afirmar que o regime de acumulação flexível aprofunda as diferenças de classe e acentua a dualidade estrutural, polarizando as competências. A nova dualidade, agora negada e não mais assumida, consiste na qualificação para os pouquíssimos trabalhadores do núcleo duro e desqualificação para os periféricos.

---

<sup>52</sup> O conteúdo integral do DSC-15 - “Conhecimento Eu Tenho, Mas Cadê o Diploma? ” encontra-se apresentado no Apêndice A .

Neste sentido, a modernização tecnológica geraria a polarização das qualificações. Os arranjos flexíveis de combinações ótimas entre uso da tecnologia e exploração da força de trabalho ao longo da cadeia e do processo produtivo gera um consumo flexível de competências diferenciadas, entre uma minoria de trabalhadores altamente qualificados, que tem formação científico-tecnológica avançada, e a grande massa de trabalhadores pouco escolarizados ou com formação aligeirada. (KUENZER, 2007)

A dualidade permanece na distribuição desigual e diferenciada de educação entre as classes sociais: básica para os que vivem do trabalho se inserirem de forma flexível, e avançada científico-tecnológica e sócio histórica para os que vão exercer trabalho intelectual.

Kuenzer (2007) coloca que a separação entre teoria e prática surge com a divisão entre meios de produção e força de trabalho, de modo que tal superação não depende do modelo de acumulação (rígido ou flexível), mas do modo de produção, somente sendo superada quando superado for o capitalismo.

Neste sentido, se torna uma questão prioritária resgatar a proposta gramsciana de educação, como possibilidade de unir corporeidade e intelectualidade, religar ciência, cultura e trabalho numa perspectiva omnilateral de formação integral das dimensões humanas, em busca da emancipação das relações exploratórias e alienantes que conformam o modo de produção capitalista. Esta discussão é tão fundamental no âmbito desta dissertação que será amplamente aprofundada no capítulo 5 Formação Integral e Emancipação. No escopo dos parágrafos seguintes que finalizarão este tópico, me limitarei a apresentar a noção de trabalho como princípio educativo, base fundante da referida concepção educacional.

Esta concepção tem o trabalho, na perspectiva ontológica, como mediador da relação homem-natureza e homem-homem, sendo esse princípio fundamental para que os homens construam conhecimento sobre a vida social e suas determinações, a fim de transformá-las a partir da integração entre instrução e educação. (FERRETTI, 2009)

Dentro dessa perspectiva, o trabalho é entendido como um pressuposto ontológico e ético-político, necessário a formação de uma solidariedade humana capaz de superar as relações individualistas, egoístas e exploratórias características do sistema capitalista, sendo então:

Fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados ‘mamíferos de luxo’- seres de outra espécie que acham normal explorar outros seres humanos.” (FRIGOTTO, 2009b, p. 402)

O trabalho sempre é educativo, mas nem sempre no sentido da humanização desejada em uma proposta de educação com horizonte emancipatório. No mundo atual, existem sim, algumas pequenas famílias de ‘mamíferos de luxo’ que concentram a pilhagem usurpada do trabalho da enorme maioria da população humana. Por isso, devido às condições de alienação do trabalho no modo capitalista, justamente pela apropriação privada de uma produção que é social, o trabalho não assume sua dimensão ontocriativa.

Caminhar rumo a mudança desse quadro demanda lutar pela universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto realizadora, tarefa que extrapola os limites da educação escolar, mas que tem que ser disputada dentro desta como projeto societário. (MÉSZÁROS, 2008)

Afirmando que uma educação compromissada com o horizonte da emancipação humana, deve buscar criar um sistema capaz de desenvolver suas atividades em sintonia com a vida real e o mundo do trabalho, eliminando-se as dicotomias presentes na formação dos indivíduos, além de ter uma preocupação de natureza política e uma prática ativa, que se materialize em ações de superação da formação social capitalista através da elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores, buscarei analisar no tópico seguinte, os limites e possibilidades das atividades colaborativas entre o CEJA-Maré e o Museu da Vida contribuir no processo de mobilizar cultura e experiência de vida/luta na formação de uma consciência de classe.

### 3 CULTURA, EXPERIÊNCIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Para compreender o processo hegemônico precisa-se considerar que as classes fazem e refazem sua cultura a partir de experiências vividas por elas. No embate entre as classes, num determinado contexto social e histórico, são criados valores, normas e princípios que entram em confronto, e os dominantes, mediante diferentes estratégias e mecanismos, vão consolidando a hegemonia. Desta forma, a cultura tem um papel preponderante para compreender os mecanismos de manutenção ou não de uma hegemonia, e a educação é parte inerente da instituição da cultura. (NEVES & MARTINS, 2013, p. 345)

Ao afirmar a existência de uma reciprocidade dialética entre estrutura e superestrutura, objetividade e subjetividade, produção material e produção simbólica, autores como Gramsci, Thompson e Williams, apontam a cultura, e não somente uma de suas manifestações, a educação, como aspecto fundamental no processo de estabilidade ou ruptura da hegemonia, e, portanto, importante espaço de luta. (NEVES & MARTINS, 2013)

Os três autores afirmam que “a produção de ideias, valores, normas e símbolos é uma atividade fundamental do ser humano que contribui para estabelecer relações sociais, instituições e formações” além da tripla dimensão da cultura e educação como “expressão e formação de individualidades, como elemento constitutivo da dominação de classe e como instrumento propulsor da transformação social.” (NEVES & MARTINS, 2014b. p.75)

A partir destas considerações, desenvolvo nesse capítulo reflexões referentes ao modo como os estudantes do CEJA-Maré, ao lidar com os carecimentos de suas vidas, percebem as relações de exploração e dominação a que estão sujeitos e criam estratégias de luta pelos seus direitos suprimidos, construindo um processo contraditório e não linear de formação de uma consciência de classe.

Por mais que tais reflexões estejam profundamente imbricadas na relação entre as três categorias que nomeiam este capítulo (cultura, experiência e consciência de classe), estas serão, por finalidades didáticas, apresentadas em dois tópicos.

Seguindo o ensinamento de Thompson de que “classe” e “consciência de classe” são conceituações decorrentes do conceito prioritário “luta de classes”, esse sim o verdadeiro motor de toda a história dos homens, apresento no primeiro tópico desta sessão as experiências de classe vividas por esses alunos e as formas com que se valem culturalmente destas.

No segundo tópico, apresento alguns indicativos de como esses alunos se encontram em um processo, ainda que inicial, de passagem do senso comum para uma consciência crítica, se identificando enquanto classe ao perceber as suas próprias demandas e as estratégias da classe antagônica em cerceá-los de seus direitos.

### 3.1 CULTURA E EXPERIÊNCIA: percepção da dominação e exploração ao lidar com as questões cotidianas da vida.

Por considerar o termo cultura muito amplo e diversificado, Thompson indica o exame cuidadoso de todos seus componentes, a saber: “ ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho”. (THOMPSON *apud* NEVES & MARTINS, 2014a, p. 148)

Na concepção de Gramsci (1978, p. 32-33), a cultura é um agente agregador, ela unifica uma quantidade maior ou menor de indivíduos que em contato expressivo se entendem entre si em variados graus, em função de uma base comum de concepção de mundo, um “bom senso” com ética adequada à sua estrutura, que se converte em norma ativa de conduta, ou seja, um modo de viver, pensar e agir.

Williams (2015) coloca que devemos nos afastar da noção de cultura como sinônimo de erudição. Ele afirma e reafirma veemente que cultura é algo comum, ordinário, é todo um modo de vida, seus propósitos e significados, que se expressam nas instituições, artes e conhecimento.

Cabe ressaltar, do exposto acima, que ao dizer que a cultura é algo comum, Williams não quer dizer que ela é comum a todos, como se fosse uma cultura única.

A cultura é comum a todos no sentido de que todos os homens fazem cultura (assim como Gramsci dizia que “todo homem é um filósofo”), mas em uma sociedade cindida em classes, a cultura enquanto estruturadora e ao mesmo tempo fruto dessa sociedade, congrega a contradição fundamental desta. Nesse sentido, cultura é também a maneira pela qual se revela a classe.

Assim, existe: uma concepção de mundo, modo de vida e sociabilidade que a burguesia busca instituir como natural para toda sociedade através de um processo de dominação cultural; além de “círculos culturais” elitizados dos quais os trabalhadores estão

excluídos. Mas, em contrapartida, existe “um modo distinto de vida da classe trabalhadora”, baseado nas noções de comunidade e solidariedade. (WILLIAMS, 2015, p. 11)

A concepção de cultura comum de Williams, reflete seu posicionamento socialista, o ideal de uma sociedade sem classes, com iguais condições entre todos os indivíduos, visto que o conceito de cultura comum reivindica um “processo livre, contributivo e comum de participação na criação de significados e valores”. (WILLIAMS, 2015, p. 57)

Analisando a sociedade de classes, Thompson irá afirmar que cultura está imbricada à luta de classes. Cultura é modo de vida e modo de luta. Para Thompson:

a classe se delinea segundo o modo como os homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (THOMPSON, 2001, p. 277)

Para este autor, é através da experiência de vida, ao lidar com as “necessidades de sua existência” que o ser social elabora suas normas, seus valores, costumes e ideias, enfim, sua cultura. Para ele, experiência é:

um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida. (THOMPSON *apud* NEVES & MARTINS, 2013, p. 345).

Dessa forma, passa a ser fundamental se debruçar sobre as formas como os moradores do complexo da Maré relatam suas experiências de vida, buscando identificar em seus discursos, aspectos com potenciais de serem pedagogicamente desenvolvidos nas atividades colaborativas entre CEJA-Maré e o Museu da Vida/Fiocruz no intuito de construir coletivamente estratégias de luta por melhores condições de vida.

Nesses discursos são possíveis identificar diversas questões prioritárias do território, que refletem como essa população tem seus direitos negados. Mesmo enfatizando que todas essas questões estão relacionadas, uma influenciando a outra, e sendo todas elas consequência da estrutura e dinâmica exploratória, predatória e degradante do capitalismo, por questão de organização, as apresentarei pelas grandes áreas que as enquadram: saúde, educação e violência/segurança. Quando necessário, tecerei as relações, “passeando” entre essas áreas.

Assim, pode-se identificar a “deixa” para discutir o papel da mídia como aparelho privado de hegemonia<sup>53</sup> no momento em que o indivíduo vai relacionando sua experiência própria com a imagem idealizada que é apresentada na grande mídia em propagandas governamentais:

*A saúde, pra mim o sistema está falido. Aonde tem não dá pra atender a população. O posto de saúde, eu acho lindo e maravilhoso na televisão. Clínica da família? O nome é lindo né? Na prática não é isso não. Não é isso! Eu não tenho plano de saúde e faz dois anos que eu tive uma consulta no posto perto de casa, não consigo marcar atendimento naquele posto da Nova Holanda. (DSC 19<sup>54</sup>)*

Na minha experiência vivida no território, enquanto trabalhador que frequenta diariamente o espaço, mas que é uma relação muito diferente de quem mora lá, posso perceber que o atendimento de saúde não dá conta da demanda. Todo dia antes da clínica da família abrir, já está formada uma fila com cerca de 20-30 pessoas. Por isso que os moradores enfatizam que “*O que precisa muito é botar um posto de saúde ali! Mas um posto de saúde de verdade, né?! Tem que ter médico! Tem que marcar a consulta e a gente ser atendido! O que adianta? Tem clínica da família, mas não tem o atendimento adequado. [...]. Não tem médico.*” (DSC 19<sup>55</sup>)

Uma vez que o atendimento é precário, não contempla toda a demanda, isso gera tensões que se refletem na forma como as pessoas se relacionam, como expresso em “*Os agentes de saúde acha que tá fazendo um favor pra você e trata a gente com ignorância. Se a gente não tratar também, eles pisam na gente. Se tu não roda a baiana, elas acham que tão fazendo um favor! “Ah! Vou ver, vou ver se dá pra marcar pra você”. Não, pô, é um direito seu.*” (DSC17<sup>56</sup>)

No discurso acima, considero como ponto alto rumo a uma consciência da condição de privação do que lhe deveria ser assegurado, o fato de identificar o atendimento como um “*direito seu*”. Mas, novamente, como esse direito não é universalizado, criam-se estratégias para que alguns possam acessá-lo, de modo que “*Se tem conhecimento, conhece alguém que trabalha, né? No posto, alguma coisa assim, é muito fácil. Existe a chamada panelinha [...]. É um direito da panelinha!*” (DSC17<sup>57</sup>)

---

<sup>53</sup> Esta relação foi percebida mais claramente no DSC 39 – “A Mídia Não Usa Espaço Pra Isso” e será aprofundada no tópico 3.2 CONSCIÊNCIA DE CLASSE: identificando “nós” e “eles” nas estratégias para mudança ou manutenção da ordem estabelecida.

<sup>54</sup> O conteúdo integral do DSC-19 - “Não Tem Médico” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>55</sup> Idem 55 (DSC 19)

<sup>56</sup> O conteúdo integral do DSC-17– “ Não é Favor, é um Direito Seu” ou “Jeitinho Brasileiro” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>57</sup> Idem 57 (DSC 17)

Na sequência do mesmo discurso, podemos perceber que uma mesma estrutura não significa uma mesma ética ou norma ativa de conduta. A experiência tem papel fundamental no aprendizado de ideias e valores, mas não corresponde à uma determinação absoluta destes. As pessoas refletem sobre os valores e ideias aprendidos, mobilizando-os em diferentes situações, fazendo suas próprias escolhas éticas, que muitas vezes produzem conflitos internos de consciência. Por isso, esta está sempre em constante formação e reformulação. (NEVES & MARTINS, 2014a)

Enquanto uma parcela da população, por conta de um condicionamento da realidade, evoca o padrão de sociabilidade do homem burguês individualista e egoísta, gerador da expressão popular “farinha é pouca, meu pirão primeiro”; uma outra parcela, fiel aos princípios solidários humanos, se indigna com essa atitude “malandra”, que por sua vez origina a cultura ou ideário do “jeitinho brasileiro”, como apresentado abaixo:

*Eu acho isso um absurdo, você querer passar a frente dos outros, acho que isso é falta de respeito, você chegar num posto desse, num hospital, num UPA da vida que demora realmente, que às vezes você passa lá duas, três horas, quatro horas esperando, passar lá na frente das pessoas que já estão esperando. Eu acho que isso vai tanto da nossa consciência, quanto da consciência daquela pessoa que quer... que te conhece, quer que o Sr. passa na frente dando esse jeitinho brasileiro. (DSC 17<sup>58</sup>)*

Pelo relatado acima, existe, no mínimo uma discrepância de nomenclatura, um desacordo entre signo e significado. Um serviço de saúde que demora de duas a quatro horas para atender, não deveria ser intitulado de pronto-atendimento.

Numa lógica típica do capital, de tratar as consequências sem ir na raiz das causas, de conformar um padrão de sociabilidade utilitarista, provisório e perecível, que “coisifica” as relações sociais e a própria vida, as pessoas se transformam em números, bastando constar na estatística, não importando se “do mesmo jeito que tu entrou, tu saiu”.

Ao relatar sobre o atendimento que sua vizinha teve na UPA da Vila do João, uma aluna afirmou que esta “Saiu de casa passando mal, com negócio de falta de ar, lá deram uma medicação na veia e mandaram ela vir embora, morreu. ”, a mesma conclui que “Tudo deles é assim: injeção ou soro na veia. O morador que chega ali doente, sai mais doente ainda. ” (DSC 21<sup>59</sup>).

Na continuação do mesmo discurso (DSC 21), ao relatar sua própria experiência, diz:

---

<sup>58</sup> Idem 57 (DSC17)

<sup>59</sup> O conteúdo integral do DSC-21– “Do Mesmo Jeito Que Tu Entrou, Tu Saiu” encontra-se apresentado no Apêndice A.

*Numa outra vez, eu entrei e a Dra. nem olhou pra minha cara. Ficou lá no whatzap lá, depois passou lá, quando chegou lá eu olhei assim a receita eu “Ué! Diazepan? Será que ela tá pensando que eu sou 22? Ai fui na enfermagem, aí a garota: “O que que ela passou pra senhora que eu não tô vendo? “. Num sabe ler não minha filha? 250ml de injetável Diasepan. Ela: “é isso? ” Deixa eu ir lá perguntar”. Então vai lá que eu tô indo embora. Tirei a pulseira e vim embora. Vou tomar uma injeção daquela, vou dormir quase oito horas direto? Quando acordar minha casa pegou fogo, num tem mais nada em pé! (DSC 21)*

Além da falta de médico e do tratamento pouco humanizado dos agentes de saúde, outra querela muitas vezes reiterada por diversos usuários dos serviços de saúde da Maré diz respeito a falta de organização quanto ao envio de material para o laboratório de análises clínicas e do armazenamento e devolução dos resultados de exames. Para ilustrar, destaco o trecho “*Eu fiz três exames de sangue lá. Dois disseram que sumiu, e o último do ano, [...] não tinha ido para o laboratório. [...]sumiu o papel até hoje! Já tem, o que? 8 meses, sumiram. Então, não adianta você ter posto de saúde se na hora que você faz um exame, ele some*”. (DSC 20<sup>60</sup>)

Ao avaliar uma mudança na organização do Sistema Único de Saúde, para além do âmbito específico do território da Maré, os usuários desse sistema dizem que com a mudança “*ficou mais complicado a saúde. Por que antes desse SISREG, você pegava o encaminhamento e você ia pro hospital. Se não tivesse no hospital geral (Bonsucesso), você pegava e ia pro outro. Agora, é o posto de saúde que tem que te encaminhar. E isso demora muito.*” (DSC 22<sup>61</sup>)

Por mais que se tenha consciência que saúde é um direito, por todas as circunstâncias já apresentadas, que caracterizam o serviço de saúde pública, não somente na Maré, como precário, e por ser o acesso aos serviços de saúde uma necessidade à própria manutenção e reprodução da vida, o trabalhador se vê sujeitado a procurar a iniciativa privada, os planos de saúde. Ele afirma: “*...não tenho dinheiro sobrando, mas se eu fosse esperar tudo da clínica da família, daquilo que eu tenho direito, eu tava morto. [...]. Eu não tiro folgado. Faço por que? Porque minha esposa é diabética. Ela precisa muito de atendimento.*” (DSC 23<sup>62</sup>)

Neste momento do texto, torna-se necessário esclarecer que buscamos nos afastar de uma idealização romântica e conservadora, que entende consciência como “tomada de consciência”, como um processo individual de “elevação quase que espiritual” na aquisição de determinados comportamentos (sem qualquer relação de/entre estruturas sociais). A

<sup>60</sup> O conteúdo integral do DSC-20 - “Você Faz um Exame, Ele Some” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>61</sup> O conteúdo integral do DSC-22 – “ Você Tem Que Esperar Esse Encaminhamento” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>62</sup> O conteúdo integral do DSC-23 - “Agradeço a Deus no Céu e a Meu Plano de Saúde” encontra-se apresentado no Apêndice A.

concepção de consciência aqui utilizada se alinha ao conceito de conscientização, numa perspectiva crítica freireana de: “processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo” (LOUREIRO, 2012, p. 80).

Ao analisar o DSC 24, podemos identificar o decorrer desse processo quando o sujeito: primeiramente, pergunta e ele próprio responde: “*Então o Estado atende? Atende, mas precário.* ”; em segundo lugar, dialoga com sua experiência de vida e dos seus semelhantes (ainda não podemos chamar de classe) reconhecendo sua luta pela sobrevivência em: “*O povo não tá podendo ter plano de saúde, população de baixa renda. Ele tem na marra. Ele tem forçado. Ele força... Ele tira da comida pra ter um plano de saúde.* ”; posteriormente, indica claramente que está tendo seu direito negado ao disser que “*a pessoa que ganha R\$900 ele tira R\$ 90 de plano de saúde, faz falta. E na verdade isso é dever do Estado. Não era pra você ter que ter plano*”; e conclui com uma excelente análise conjuntural, que mesmo não utilizando o termo neoliberalismo, apresenta indícios do entendimento de seus princípios, desnaturalizando a realidade como um simples fato dado, ao afirmar que:

*Os planos de saúde cresceram, tomaram proporção gigantesca pra todo o Brasil, porque eles sucateiam a saúde pra poder forçar a você a ter um plano de saúde. Se a saúde pública melhora, os particulares vão diminuir, vai à falência. Então alguém tá ganhando com isso, né? (DSC 24<sup>63</sup>)*

Manter as massas populares restritas ao senso comum, uma “concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio”, é uma estratégia das classes dirigentes para subordinar o povo à sua hegemonia. (GRAMSCI, 2004, p. 114)

Assim, acredito que nada orgulhe mais um professor do que ver seus alunos desenvolverem uma capacidade crítica de análise da realidade. Quando estes conseguem ir além da aparência imediata do que é posto como natural e avançam no entendimento da essência do processo, identificando seus determinantes e o movimento entre eles, é um indicativo de que estão caminhando rumo à autonomia, à capacidade de construir conhecimentos cientificamente mais elaborados.

Como os grupos focais de onde foram extraídos os depoimentos que deram origem aos DSC’s que constituem meus dados empíricos foram realizados próximo ao segundo turno das

---

<sup>63</sup> O conteúdo integral do DSC-24 - “Saúde Pública Melhora, Os Particulares Vão Diminuir” encontra-se apresentado no Apêndice A.

eleições para prefeito, este tema esteve muito presente nas falas dos participantes e apresentam alguns indícios de desnaturalização ou simples aceitação do que é posto como verdade na mídia.

Ao dizer: *“Porque em campanha eles anda, em campanha eles vai aqui vai ali, mas depois que vence, senta e fica lendo relatório de secretário virtualmente. [...] Aí senta no gabinete e não procuram conhecer essencialmente as necessidades do Rio de Janeiro.”* (DSC 34<sup>64</sup>), se desmascara a imagem do político “sorridente” que abraça idoso e beija criança na favela.

Outra estratégia utilizada pelos políticos, no caso os da situação, que detém a “máquina do Estado”, é a inauguração acelerada de diversos aparelhos de atendimento à população. O próprio CEJA-Maré foi inaugurado nessas condições, “à toque de caixa”, ainda sem condições de funcionar, em 2012.

No ano de 2016, foi a vez de utilizar como plataforma de eleição, a inauguração antecipada de diversas “Escolas do Amanhã”, que compõem o Complexo Educacional da Maré.

Quando se percebe que educação não se faz apenas com prédios novos, e, que estes não resolvem por completo as demandas da Maré, podemos afirmar a presença de uma visão crítica quanto a este assunto no discurso a baixo:

*Esse monte de escola que construíram aí, não vai prestar pra nada também. Não tem professores. Constrói-se um prédio, monta uma estrutura, mas você sabe que não tem profissionais. Tem muito colégio, falta funcionário lá dentro. Meu filho, agora que ele tá tendo arte, agora. Também teve um período aí. Não sei se foi ano passado sem professora de inglês também. Eles fizeram aquela base bonita por fora, mas por dentro tudo ruim, lindo por fora e ruim por dentro. Aquilo ali é só fachada por fora. Um elefante branco. Não funciona! Não tem atividade direito pras crianças. [...] E as escolas que são antigas tão caindo aos pedaços. A do Pinheiro tem 30 anos. Tem 30 anos a escola. O Capanema... 30 e poucos. Já foi assaltada, os computadores levaram tudo, não tem professor. E não vai todo mundo pras novas. E aí? As antigas vão continuar com aluno. (DSC 25<sup>65</sup>)*

Uma das necessidades reais da Maré que os moradores demandam e acreditam não conseguir por falta de vontade política é a implementação de mais escolas de Ensino Médio, principalmente no próprio CEJA, facilitando continuar os estudos. Estes acreditam que: *“Na verdade, eu acho que essa escola aqui, por lei, ela deveria de ser assim...quase na obrigação*

<sup>64</sup> O conteúdo integral do DSC-34 – “Cobrança dos Nossos Políticos” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>65</sup> O conteúdo integral do DSC- 25 – “A Escola Que Eles Fizeram É Só Fachada” encontra-se apresentado no Apêndice A.

*de ter sim o segundo grau. Se a prefeitura conseguisse implantar o segundo grau, seria uma maravilha. [...]Eu acho que é uma coisa de politicagem não ter segundo grau aqui. ” (DSC 26<sup>66</sup>)*

Esta questão deve ser debatida novamente com os alunos, tanto para esclarecê-los da questão da organização administrativa da Educação, na qual as escolas de Educação infantil e Ensino Fundamental são de responsabilidade da prefeitura, enquanto o Ensino Médio fica a cargo da esfera estadual, mas também, para levantar outras questões para o debate, como por exemplo: por que será que existem poucas escolas de Ensino de Médio na Maré? Será que existe uma visão do Estado de que os moradores desse território não precisam desse nível de escolaridade, bastando assegurar o Ensino Fundamental? E a FAETEC que estão construindo? Todos terão acesso? Que tipo de formação ela pressupõe? Emancipadora ou adestradora? Que cursos serão oferecidos? A demanda da população ou as necessidades do mercado?

Além de questões no campo da saúde e da educação, um terceiro tema que influencia veemente a experiência e cultura dos moradores da Maré está ligada à violência e falta de políticas públicas de segurança que não se baseiem no enfrentamento armado e criminalização da pobreza.

Ao se constituir em um território onde o poder público não tem interesse de assegurar o direito à segurança, outros grupos para além do Estado se encarregam de organizar o espaço com suas próprias leis e aparatos de defesa. A falta de segurança influencia o não acesso a algumas infraestruturas que outros bairros possuem; o acesso intermitente aos serviços públicos de saúde e educação por conta de interrupções em dias de confronto; a liberdade de ir e vir na rua; e na própria liberdade de livre expressão.

Com relação a falta de infraestruturas, é colocado que *“Nós não temos um banco! Tem caixa eletrônico que [...] eu pago dois reais por cada saque que eu faço. [...] você não pode fazer um depósito no 24 horas [...] não pode pagar uma conta, não pode. ” (DSC 28<sup>67</sup>)*

Para remediar esta última solicitação, poderia se falar em loterias, que fazem o serviço de pagamento de contas, mas como no caso da Maré, uma vez que *“Casa lotérica, só tem lá na Teixeira Ribeiro (rua na Maré) e funciona de segunda a sexta, oito até às sete da noite agora, não funciona mais no sábado. E você vai lá, muitas vezes você vai lá tem cinquenta, cem pessoas na fila já oito horas da manhã. ”*, a demanda é muito maior que o atendimento.

---

<sup>66</sup> O conteúdo integral do DSC-26 – “Implantar o Segundo Grau, Seria Uma Maravilha” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>67</sup> O conteúdo integral do DSC-28 – “Fecharam Por Causa de Assalto” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Assim, tem muito morador que diz: “*eu prefiro pegar o ônibus, vou até Bonsucesso. Tem três, quatro, cinco lotéricas, uma em cima da outra, entendeu?*” (DSC 28<sup>68</sup>)

Ao ler o discurso abaixo, pode-se constatar que essa diferença entre o número de lotéricas entre regiões tão próximas geograficamente, mas tão distintas quanto a presença do poder público, é uma consequência da violência, e que esta é uma questão que influencia não somente no acesso a esse serviço, mas também ao direito de ir e vir:

*As que tinham aqui assaltaram. Tinha uma lá na praça do Parque União também. Mediante a muitos assaltos que foram realizados, aí o dono fechou a loteria de lá. Tinha uma lá na Vila do João. Fecharam. Por causa de assalto, também. Esse... caixa eletrônico já foi assaltado três vezes. [...]. Se botar o banco então. Já pensou? (Risos) Ninguém vai poder sair na rua. (DSC 28<sup>69</sup>)*

A violência armada que existe no complexo da Maré dificulta a lotação e permanência de profissionais da educação e da saúde nas unidades do território. No trecho abaixo, pode ser observado um relato de quem vive lá e que corrobora essa minha afirmação:

*a prefeitura procurou implantar né? Clínica da família. O estado colocou UPA, mas a gente sabe que a estrutura... a realidade da Maré é complicada. Por exemplo, no Samora Machel [...] o médico saiu voado de lá... [...] não queria nos atender. Porque é essa realidade...às vezes a prefeitura fica com dificuldade de enviar profissionais mediante ao que tá aqui dentro. Mediante a realidade local. Fica no meio, às vezes tem tiroteio. Às vezes alguém fica com medo. Lá no César Pernetta, por exemplo, o professor, ele bateu [...] o carro [...] na moto do cara, que era bandido e a moto do cara caiu. [...] o cara fez ameaça, mas o professor saiu do César Pernetta, quer dizer, não quer mais lecionar, com medo. (DSC 27<sup>70</sup>)*

Analisando esse discurso, se torna fundamental frisar que a consciência crítica não deve ser entendida como um estado de iluminação/transcendência, uma qualidade que uma vez alcançada fica assegurada para o resto da vida. A construção do senso crítico é um processo repleto de contradições que deve ser perseguido diariamente na análise concreta da realidade, e que pode se combinar com elementos do senso comum em determinadas situações. Dessa forma, o sujeito pode fazer uma excelente correlação entre o sucateamento da saúde pública e o crescimento dos planos de saúde em um momento e, no momento seguinte, apenas naturalizar a situação da Maré como complicada em função da violência, aceitando esta como justificativa para o Estado não conseguir enviar profissionais de saúde e

---

<sup>68</sup> Idem 68 (DSC28)

<sup>69</sup> Idem 68 (DSC 28)

<sup>70</sup> O conteúdo integral do DSC- 27 – “A Realidade da Maré é Complicada” encontra-se apresentado no Apêndice A.

educação para o território, sem perceber que tal “situação” é consequência, também, em grande medida, da própria atuação desse Estado.

Longe de ser uma crítica a capacidade de reflexão desse aluno, o aspecto destacado acima deve funcionar mais como um alerta. Em sua atuação em um movimento cultural de substituição do senso comum, os professores que trabalham com a classe trabalhadora não devem “se cansar jamais de repetir seus argumentos” e “trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas”. (GRAMSCI, 2004, p. 110)

Gramsci (2011) indica que para a análise das situações é necessário investigar as “relações de força” em três níveis: análise objetiva das estruturas, dos graus de consciência e a relação de forças militares.

Ao tratar desta última, subdividida em técnico-militar e político-militar, ele utiliza o exemplo da “relação de opressão militar de um Estado sobre uma nação que procura alcançar sua independência estatal”. (GRAMSCI, 2011, p. 254)

Ao me propor investigar os limites, tensionamentos e possibilidades das atividades colaborativas entre o MV e o CEJA contribuírem para construção de um processo educacional compromissado com o horizonte da emancipação humana, não poderia furtar-me de analisar essa dimensão da realidade.

A população da Maré e de tantos outros territórios favelizados do Rio de Janeiro, sofrem uma dupla opressão militar, por parte do poder oficial do Estado e por parte das facções criminosas que controlam esses territórios. O discurso abaixo exemplifica o nível de repressão da livre expressão ao qual essa população está sujeita:

*Na época que meu irmão morreu, ele tava metido no meio de crack, e falaram pra mim ó: “você cuidado com o que você vai falar lá, porque o que você falar lá vai bater aqui, e eu vou buscar você e sua família dentro de casa. Sério professor! [...]”. O cara ainda vem dizer pra mim que conhece meu filho. Então, assim, **você não pode falar nada.** [...] O Sr. Não tem como reclamar. **A gente fica meio que mão atado mesmo. Você abre a boca e fala alguma coisa, você morre, então tamo meio que amordaçados realmente.** Se você vai numa instituição dessa aí, você faz uma denúncia, você saiu lá dentro o delegado liga pro chefe do tráfico aqui e vai falar, ó: “fulano de tal teve aqui fez tal coisa...e chega aqui já dá a sentença de morte, já foi. Eu [...] fui atingido por uma bala perdida no pé. [...]”. Fui atendido, o médico olhou [...], fiz o raio-x, não atingiu nada. Sorte! Aí quando eu saí que eu tinha uma viatura fora, né? Esperando, e... o cara... aquela grosseria de oficial, né? Gritando, perguntando o nome, como se eu fosse um traficante. [...] me levou pra delegacia, pra 23 DP. [...] Você tinha que ver **a humilhação que a gente passou numa mesa sentado lá embaixo.** O delegado [...] puxou nossa ficha, viu que eu não tinha nada e começou a querer que a gente entregasse os pontos de droga, lá da Nova Holanda. [...] Vou falar o quê pra esse cara? Ah ‘ não sei, não sei, não sei’ **Me bateu, deu uma porrada,** disse: “vocês tão de sacanagem com a minha cara. Eu sei que vocês sabem de tudo”. Eu falei “Não sei senhor”. “Porque os meus policiais...” - ele falando – “Quando meus policiais vão entrar lá dentro e vão morrer, por causa de pessoas como vocês”. Aí eu, perai, por causa da gente não*

*senhor. “Seus policiais entram lá dentro, armados até os dentes, eu sou obrigado a entrar e sair lá de dentro sem nada. Eu entro lá, saio de lá quatro horas da tarde, volto meia-noite, duas horas da manhã, que era a hora que eu tava voltando do trabalho, sem nada. **Eu tô a mercê dos senhores e a mercê deles lá.** Então tem que jogar o jogo dos senhores e o jogo deles. Então eu não posso falar nada pro Sr. O Sr. vai me entender, eu não posso falar nada pro Sr., porque se eu falar, eu morro lá dentro. Eu sou obrigado a entrar e sair todo dia. Você entra lá com hora marcada, dentro de caveirão. (DSC 29<sup>71</sup>-grifos nossos)*

Paulo Freire afirmou que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000a, p.67)

Não podemos desacreditar na escola como agente de transformação social, mas também, não podemos desconsiderar o seu entorno social e seu marco dentro de uma sociedade de classes. O grande lembrete que o discurso acima traz é que a escola, ou a educação num âmbito maior, incluindo a colaboração entre educação formal e não formal, não pode, sozinha, ser instrumento de emancipação, uma vez que existem demandas concretas para tal finalidade que transcendem sua esfera de atuação.

Em sua dialética de formação da sociedade e reflexo dessa, a educação com horizonte emancipatório que queremos deve debruçar sua atuação nas brechas que a contradição de uma sociedade de classes permite atuar, fazendo a denúncia ao mesmo tempo que anuncia o novo, como reiterou Paulo Freire ao longo de toda a sua vida, com a perspectiva de abrir caminho por essas brechas até alcançar a raiz do problema: a divisão de classes entre possuidores e explorados.

Para tanto, se torna fundamental “trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se seus sustentáculos.” (GRAMSCI, 1978, p. 27)

Imbuído desta tarefa, discutirei na próxima sessão, com base nos discursos dos alunos trabalhadores do CEJA-Maré, o processo de formação de consciência de classe, hegemonia e estratégias de dominação e resistência na luta de classes.

3.2 CONSCIÊNCIA DE CLASSE: identificando “nós” e “eles” nas estratégias para mudança ou manutenção da ordem estabelecida.

---

<sup>71</sup> O conteúdo integral do DSC- 29 - “Mão Atada, Amordaçados” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Marx afirma que:

Os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta contra uma outra classe; de resto, eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos, na concorrência. Por outro lado, a classe se autonomiza, por sua vez, em face dos indivíduos, de modo que estes encontram suas condições de vida predestinadas e recebem já pronta da classe a sua posição na vida e, com isso, seu desenvolvimento pessoal; são subsumidos a ela. (MARX & ENGELS, 2007, p. 63)

Na tradição marxista, classe é uma categoria histórica, uma relação de forças desiguais e antagônicas. A classe se forma a partir do embate com outra classe no processo de luta de classes.

No trecho abaixo é apresentado como Thompson aprofunda a reflexão sobre a relação entre classe e luta de classes exposta acima ao incorporar as noções de cultura e consciência de classe:

as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção, fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe.[...]Uma vez que uma consciência de classe madura tenha se desenvolvido, os jovens podem ser “socializados” em um sentido classista, e as instituições de classe prolongam as condições para sua formação. [...]. A questão é que não podemos falar de classes sem que as pessoas, diante de outros grupos, por meio de um processo de luta (o que compreende uma luta em nível cultural), entrem em relação e em oposição sob uma forma classista, ou ainda sem que modifiquem as relações de classe herdadas, já existentes. (THOMPSON, 2001, p. 275-276)

Thompson irá afirmar que a experiência de classe é determinada pela posição social em que o indivíduo se insere na sociedade, mas que o mesmo não ocorre com a consciência de classe, de modo que “ a grande maioria dos que estruturalmente pertencem à classe trabalhadora e vivem objetivamente a experiência dessa classe não tem consciência de classe”. (FRIGOTTO, 2009c, p. 177)

Acredito que não seja minha função, nem que esteja qualificado para tal, ou que seja o objetivo da discussão, dizer se os alunos, ou quais os alunos do CEJA possuem ou não consciência de classe. Isso, quem deveria dizer, são eles próprios. Se eles se auto afirmam como uma classe. Ou, a burguesia, se os consideram seus adversários de classe, o que considero até mais interessante, pois seria um sinal de que estão incomodando.

No dia a dia da minha *práxis* docente, a tarefa que me cabe consiste em desvelar o movimento dos determinantes estruturais do capital presentes em nossas experiências de vida imediatas, contribuindo para o processo de passagem do senso comum ao senso crítico ao

desnaturalizar nossa condição, em variados níveis, de dominação e exploração, além de contribuir para organizar e mobilizar ações coletivas para superação dessa condição.

No âmbito desta dissertação, a tarefa teórica que me cabe é analisar nos discursos produzidos por estes sujeitos, elementos que indiquem algum nível dessa consciência de classe.

Para tal finalidade, utilizarei como metodologia, buscar nos discursos as referências feitas à “nós/ a gente” em oposição a “eles” possíveis de serem associadas, respectivamente, à classe trabalhadora e à classe dominante, que ao transcender a imediatez da aparência dos fenômenos indique um caminhar na direção da formação da consciência crítica, entendida como:

aquela consciência do eu que Novalis definia como meta da cultura. Um eu que se opõe aos outros, que se diferencia, e que tendo criado para si mesmo uma finalidade, julga os fatos e os eventos não só em si e para si, mas também como valores de propulsão ou de repulsão. Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não poderá ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa (GRAMSCI *apud* NEVES & MARTINS, 2014b, p. 82).

A partir dessa ressalva, posso considerar que ao falar que: “*Lá na Paraíba, eu era na roça, agricultura. [...], trabalhando só pra botar gravata em fazendeiro!*” (DSC 14<sup>72</sup>), este sujeito está apresentando elementos de consciência de classe. No mínimo, pode-se dizer que ele claramente identifica que é a partir da exploração de sua força de trabalho que se constitui a riqueza do outro, uma constatação fundamental para se identificar como classe trabalhadora frente à burguesia.

Além dos grandes proprietários de terra, a burguesia ruralista mais tradicional ilustrada na figura do fazendeiro, e mais atualmente no agronegócio, os trabalhadores também enfrentam a burguesia empresarial do setor de serviços, ambas estas fortemente representadas na bancada do congresso.

No trecho retirado do DSC 24 e já apresentado na página 64 é possível afirmar que existe uma compreensão do Estado capitalista como organizador dos interesses das classes dominantes (POULANTZAS, 2000) uma vez que o “*eles*” a quem se refere o discurso se relaciona simultaneamente à sociedade política como aos empresários dos planos de saúde, os que estão “*ganhando com isso*”.

---

<sup>72</sup> O conteúdo integral do DSC- 14 – “Nosso Dia a Dia é Tão Corrido de Trabalho” encontra-se apresentado no Apêndice A.

A percepção de quem lucra com as mazelas do povo também foi identificada no decorrer de um grupo focal quando ao discutir sobre a questão da falta de saneamento básico na Maré e as questões dos constantes alagamentos e transbordamentos de esgoto, o morador coloca que *“Não vai entrar água dentro da casa do político que tá lá bem distante. Vê se o governo tá preocupado com isso. Eles têm... o bolso deles tá cheio!”* (DSC 34<sup>73</sup>)

Num mesmo sentido, se identificou a relação entre capital e poder com relação à degradação da natureza. Ao analisar a questão do desmatamento, o aluno faz a afirmação de que *“Os caras vão lá detonar e o IBAMA diz que não tem como vigiar toda a nossa floresta, que ela é muita extensa. Sabemos que não! Aquilo tudo é uma farsa, né? O que existe é o dinheiro. Que favorece os madeireiros para poderem levar a madeira.”* (DSC 35<sup>74</sup>)

Todas estas questões apresentadas, e outras que serão apontadas adiante, indicam a possibilidade de promover debates dentro da escola com o intuito de analisar as leis e políticas do Estado para evidenciar seu papel de organização das classes dominantes e desarticulação das classes dominadas.

Torna-se fundamental discutir que concomitantemente ao estabelecimento da organização dos meios de produção e reprodução da vida sob a égide do sistema capitalista ocorreu um deslocamento do conceito de democracia como governo pelo povo para uma concepção identificada com o liberalismo.

Baseado em um discurso pautado na garantia da independência individual e da segurança dos direitos privados (propriedade), além da organização da democracia sob a forma de um sistema representativo, o entendimento de exercício da cidadania deslocou-se da esfera da ação política coletiva à passividade do gozo dos direitos individuais, alienando os sujeitos de sua dimensão de ser político. (WOOD, 2003)

Justamente por conta desse deslocamento ter se tornado senso comum<sup>75</sup> que quando questionados sobre o que fazer para nos mobilizarmos em busca de nossos direitos, a resposta primeira é: *“Começa com saber votar né? Começa na urna, começa na votação, começa na escolha de quem você quer botar lá. Entendeu?”* e só posteriormente, quando questionados da possibilidade do candidato que se queria não vencer ou até mesmo vencer, mas não cumprir sua plataforma de campanha é que surge o discurso de *“Depois você, reivindicar*

<sup>73</sup> O conteúdo integral do DSC- 34 – “Cobrança dos Nossos Políticos” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>74</sup> O conteúdo integral do DSC- 35 – “Se Você é Pobre Você Não Tem Direito” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>75</sup> Gramsci indica como estratégia de hegemonia, a cooptação e superação do senso comum, entendido como a “filosofia das multidões”, para “criação de outro, mais adequado à concepção do mundo do grupo dirigente”. (GRAMSCI, 2004, p. 116)

*seus direitos. Digamos que na parte da cobrança dos nossos políticos, os responsáveis por essas coisa” ou “fazer uma abaixo-assinado<sup>76</sup>”, para só então surgir uma proposta uma pouco mais ativa, com a proposição de “Ir na escola, aí da escola você vai lá na CRE<sup>77</sup>, vai ver que você vai ter que ir lá na prefeitura. Algum lugar você tem que ir e reivindicar isso. ” (DSC 34<sup>78</sup>)*

A democracia moderna se configurou na separação entre as esferas políticas e econômica, no sentido de que no capitalismo, o direito político (igualdade jurídica) tem efeito mínimo nas desigualdades sociais. (WOOD, 2003)

Segundo Williams, “leis, constituições, teorias e ideologias que são tão frequentemente defendidas como naturais ou como tendo validade ou significância universal devem ser vistas como simplesmente expressando e ratificando a dominação de uma classe particular” (WILLIAMS *apud* NEVES & MARTINS, 2013, p. 346)

Nesse sentido, o discurso da igualdade dos indivíduos perante a lei oculta a divisão de classes uma vez que obscurece o fato que o grau de riqueza e poder econômico se materializam em menor ou maior acesso aos aparelhos do Estado.

Isso, os moradores da Maré e de outros territórios pauperizados sabem na pele muito bem o que significa. Acredito que muito influenciada por uma visita proporcionada pela escola ao museu do palácio da justiça, utilizando o símbolo desta, uma aluna diz em sua reflexão que “*ela tá vendada e está com a espada assim e o negócio da balança [...]. Mas acho que em vez dessa balança, ela tá olhando é o dinheiro. [...] . Quem manda é quem tem poder, se você é pobre você não tem direito [...]. Aqui parece que a gente não tem direito nenhum*” (DSC 35<sup>79</sup>)

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels abordam essa discussão no trecho abaixo destacado:

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real, na vontade livre. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei. (Marx & Engels, 2007, p 76)

<sup>76</sup> A ideia do abaixo-assinado como estratégia de cobrança dos direitos está presente em dois DSC's, no 26 – “Implantar o Segundo Grau, Seria Uma Maravilha” e no 36 – “Várias Pessoas se Mobilizando” ou “Conscientizar que é Mais Difícil”

<sup>77</sup> Coordenadoria Regional de Educação

<sup>78</sup> O conteúdo integral do DSC- 34 – “Cobrança dos Nossos Políticos” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>79</sup> O conteúdo integral do DSC- 35 – “Se Você é Pobre Você Não Tem Direito” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Pode-se afirmar que no fragmento: “*Você quer saber quem é o homem? Dá uma canetinha na mão que ele ó, [...]você vai fazer o quê? [...], eles tão com a caneta na mão. [...]. Mexa no bolso do homem que tá com a caneta na mão, você vai saber que é o homem.* ”, extraído do DSC 35,<sup>80</sup> está presente a concepção de que lei e justiça não são sinônimos. Lei é papel e papel não resiste a ninguém. Ao se questionar “quem segura a caneta?”, se avança em direção à um senso crítico ao se refletir se as leis elaboradas, aprovadas e executadas representam a demanda da maioria da sociedade ou se estão expressando os interesses de uma minoria expropriadora.

Mendonça (2013) e Iasi (2014) apontam que a visão recorrente, pautada numa concepção neoliberal, de sociedade civil como um espaço separado do Estado e de potencial liberdade de associação autônoma e voluntária dos interesses da sociedade, serve na realidade para diluir/esvaziar/neutralizar este conceito de qualquer carácter de divisão social/ lutas de classes, mantendo as lutas dos trabalhadores numa perspectiva de negociação com, e não de luta contra, o Estado.

Esta perspectiva contribui para fortalecer a passividade anteriormente mencionada, de modo que a população espera uma ação espontânea por parte do Estado, sem perceber que essa só ocorrerá mediante muita pressão/luta por parte dela, como ressaltado no trecho: “*eu acho que o Estado tem que fazer a parte dele. O Estado ele deixa a desejar, negligencia muito. Deixa a desejar demasiadamente, a gente precisa mais atuação deles. (Estado).* ” (DSC 34<sup>81</sup>)

É justamente a disseminação dessa ideologia que se constitui como uma parte da estratégia de manutenção da ordem capitalista.

O Estado, sob a concepção liberal, se reduz a um agente meramente administrativo, estando este à cima dos conflitos de classe. Essa ideologia da “neutralidade” do Estado busca ocultar o fato de que “a classe dominante está organizada em um Estado que opera em seu favor, liberando-a para as suas tarefas da exploração enquanto toma conta da ordem.” (IASI, 2014, p 95).

A grande contribuição de Gramsci, no sentido de romper com essa visão de exterioridade entre Estado e sociedade civil, é sintetizado por Christine Buci-Glucksmann no conceito de Estado ampliado, entendido como “*sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção*”. (GRAMSCI, 2011. p.269)

---

<sup>80</sup> Idem 80 (DSC 35)

<sup>81</sup> Idem 79 (DSC 34)

Para Gramsci, a manutenção da ordem burguesa envolve não somente a ação de agências estatais (sociedade política ou Estado no sentido restrito) de dominação, como a polícia e o judiciário, mas também, e de forma coordenada, a atuação dos aparelhos “privados” de hegemonia (sociedade civil), como a escola e a mídia.

Na noção de Estado ampliado, a busca por obter certo grau de consenso entre seus governados a fim de realizar sua dominação hegemônica mobiliza táticas de coerção e convencimento em um movimento dialético, onde uma forma não se sobrepõe excluindo a outra, mas ambas se constituem mutuamente preparando o terreno para a ação de uma das estratégias ao afrouxar o outro modo de atuação. (GRAMSCI, 2011. p.269)

Nas palavras de Gramsci:

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria.” (GRAMSCI *apud* IASI, 2014. p. 93)

Desta forma, entender como se processa a construção e estabelecimento da hegemonia se configura em elemento-chave para o desenvolvimento de uma teoria relacional de classe e uma teoria marxista de cultura.

Uma vez que envolve tanto aspectos materiais como simbólicos, a hegemonia é não só político-econômica, mas também moral-cultural.

Ao estabelecer uma análise dialética da relação entre produção material e simbólica (*espiritual*), Marx fará a afirmação fundamental de que as ideias dominantes em cada época são as ideias da classe dominante daquela época. Em suas palavras:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX & ENGELS, 2007, p. 47)

Para atingir seus fins, a classe dominante deve apresentar seus interesses como interesses comuns, por isso suas ideias devem se apresentar como universais, a única concepção válida. Esse processo quase nunca ocorre de forma exclusivamente coercitiva, apesar de não abrir mão destas se necessário, mas em função, também, da disseminação de um padrão moral de sociabilidade em todas as experiências cotidianamente vividas, como expõe Williams no trecho abaixo:

Podemos então afirmar que a dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas, ainda que sempre pela propriedade. Ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos... (WILLIAMS *apud* FRIGOTTO, 2009c, p. 175)

Quando efetiva, a hegemonia tem o poder de fazer com que a versão de quem oprime se torne a opinião de quem é oprimido.

Assim, na atualidade, a ideologia neoliberal ao promover os falsos ideais de liberdade e igualdade de “oportunidades” entre os indivíduos, faz incidir sobre eles qualquer mérito ou culpa pelos seus respectivos sucessos ou fracassos. (HARVEY, 2008)

Articulada à noção de mérito e fracasso, assim como mobilidade social e responsabilização individual, permeia em todos os espaços vividos a noção de capital humano<sup>82</sup> e seu corolário: “sociedade do conhecimento<sup>83</sup>”, flexibilização e empreendedorismo.

A ideologia do capital humano foi tomando os “corações e mentes” das classes populares de tal forma que hoje, no senso comum, o papel da educação reduziu-se à mero instrumento de mobilidade social ao garantir empregos melhor remunerados em função do aumento da escolarização.

Essa concepção é percebida em trechos de dois DSC. No primeiro é afirmado que: *“Mas com certeza a questão do estudo é fundamental. Faz falta na hora de fazer um*

---

<sup>82</sup> “Schultz define o ‘capital humano’ como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros”. (FRIGOTTO, 2009a, p. 68)

Ao desconsiderar as relações de classes, a noção de capital humano mascara as desigualdades entre nações e indivíduos, culpabilizando os próprios por não terem investido suficientemente em educação, no desenvolvimento de competências que garantissem sua empregabilidade. A crítica à esta concepção deve ser tarefa diária de uma educação com perspectiva emancipatória.

<sup>83</sup> “tese de que a ciência, a técnica e as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado e à emergência do *cognitariado* e, conseqüentemente, à superação da sociedade de classes sem acabar com o sistema do capital” (FRIGOTTO, 2009c, p. 185)

*concurso público, [...]. Então, quer dizer, estudo te abre muitas portas. ” (DSC 15<sup>84</sup>), enquanto que no segundo aparece que: “pra mim o estudo tinha acabado. [...], hoje aqui eu já me projeto pra frente, [...]. Pra lá na frente ter um bom trabalho...” (DSC 43<sup>85</sup>)*

Dessa forma, a ideologia do capital humano trabalha no ocultamento da contradição fundamental entre relação econômica e estrutura e organização da sociedade, funcionando como instrumento de dominação sobre as classes populares ao inverter a relação de causa e efeito, apresentando que a culpa pela pobreza do indivíduo é a falta de estudo. Quando, de fato, ele não teve acesso à educação por ser pobre, por ter que vender seu tempo (força de trabalho) de estudo para sobreviver.

Limitar o nível de conhecimento das classes subalternas é limitar o seu poder de entendimento e transformação das relações capitalistas, conformando uma sociabilidade dócil e não contestadora da ordem, de modo que

O operário é levado a se menosprezar [...] a pensar que é ignorante e incapaz [...] a se convencer que as suas opiniões valem pouco [...] que a sua função na vida não é a de produzir ideias, de dar diretivas, de ter opiniões, mas ao contrário, é a de seguir as ideias dos outros, as diretivas dos outros, ouvindo de boca aberta as opiniões dos outros. (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2015, p. 236)

O direito ao acesso e apropriação do patrimônio científico e cultural da humanidade potencializa os trabalhadores a se tornarem dirigentes, e justamente por isso, têm sido historicamente negados a eles, ficando restritos à educação das elites. (RAMOS, 2009)

Este aspecto pode ser identificado na análise que um estudante do CEJA fez. Ele expõe da seguinte forma:

*pra população falta isso, conhecimento. [...] é vedado o conhecimento pra eles. E o Estado, o governo, ele faz questão que você seja analfabeto, inculta mesmo, que não saiba nada, pra ficar tapado. [...]. Eles querem as pessoas que se fechem, não vão aprender, não estudam. Eles não ajeitam as escolas, não dá educação, porquê? Porque eles querem a gente burro. Porque a pessoa burra, ela é cega. Ela não vai profundo, não conhece as leis, não conhece pra cobrar os direitos. (DSC 37<sup>86</sup>)*

<sup>84</sup> O conteúdo integral do DSC- 15 – “Conhecimento Eu Tenho, Mas Cadê o Diploma? ” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>85</sup> O conteúdo integral do DSC- 43 – “Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>86</sup> O conteúdo integral do DSC- 37 – “Conhecendo Tem Como Você Bater de Frente Com Aquele Que Tá lá em Cima” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Este aluno reconhece a escola como a responsável pelo aprendizado de lutar pelos seus direitos. Segundo ele, “*conhecendo os seus direitos, sabendo brigar por eles, aí sim tem como você bater de frente com aquele que tá lá em cima. [...]. Aqui na escola, CEJA Maré foi que eu aprendi isso, aprendizado, veja bem, de você poder ter como cobrar os seus direitos.*” (DSC 37<sup>87</sup>)

Fazendo uma análise crítica, com o olhar de dentro do processo, de quem trabalha lá, considero que o processo educacional desenvolvido nessa escola, com intuito de buscar a emancipação humana e as transformações da sociedade necessárias para tal finalidade, ainda está em um processo de desenvolvimento embrionário.

Nesses 4-5 anos de caminho percorrido, alguns frutos foram colhidos e com certeza ter análises de conjuntura e posturas bastante politizadas, como as que foram expostas ao longo do texto até aqui, são alguns desses frutos.

Mas uma vez que, como apresentado em outro discurso, e com o qual concordo plenamente, “*Conhecimento é o que eu levo pra vida, porque não adianta só aprender, tem que colocar em prática tudo que aprende.*” (DSC 43<sup>88</sup>), ainda temos muito que avançar para que esta escola seja um espaço de autogestão, um espaço de experimentação de outro modelo de sociedade.

Torna-se necessário continuar avaliando criticamente, na prática, os avanços e retrocessos na possibilidade de a escola construir novas formas de organização social na busca pelo exercício de uma *democracia educada e participativa*, como proposto por Williams.

Tarefa longe de estar próximo de se alcançar em um país com 13 milhões de analfabetos absolutos, visto que o acesso à cultura letrada é requisito mínimo para uma interpretação mais acurada da realidade, aumento da autoestima e possibilidade de luta pelo direito de sua própria humanização.

Nas palavras de um sábio senhor que está em processo de alfabetização no CEJA:

*Eu num sabia nem assinar meu nome. Eu quando chegava que vinha meu pagamento, meus olho enchia d'água. Tinha que assinar com o dedo. Hoje eu me sinto cidadão! Já sei assinar meu nome! [...]. Eu agora estou vivendo, porque eu era cego mesmo! Eu era cego de dia! Acredita? Cego, uma pessoa que não sabe ler é cego.* (DSC 10<sup>89</sup>)

---

<sup>87</sup> Idem 87 (DSC 37)

<sup>88</sup> O conteúdo integral do DSC-43 – “Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>89</sup> O conteúdo integral do DSC-16 – “Hoje Eu me Sinto Cidadão!” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Acredito que as práticas pedagógicas desenvolvidas no CEJA, incluindo aí sua atuação com o Museu da Vida, ainda estão no primeiro estágio, e em uma escala de alcance limitada da população, de uma revolução cultural nos moldes explicitado por Williams ao dizer “que o que a sociedade necessita produzir, antes de tudo, é o maior número possível de indivíduos conscientes, capazes de todas as associações necessárias. ” (WILLIAMS *apud* NEVES & MARTINS, 2013, p. 347).

A leitura que faço de *democracia educada e participativa* é nada mais nada menos que luta de classes. E portanto, concomitante a construção de uma educação que forneça os instrumentos para uma análise crítica da realidade, capaz de desvelar os condicionantes estruturais da exploração da classe trabalhadora, é necessário mobilizar ações conscientes coletivas de enfrentamento desta realidade.

É justamente no momento de materializar os conhecimentos em ação que encontramos severas dificuldades.

No discurso abaixo é possível perceber como que os alunos trabalhadores do CEJA, identificam a importância do conhecimento para a luta, como reconhecem a necessidade de mobilização, mas como essa é uma tarefa muito difícil. Em seus termos,

*Pra ter os direitos? Aí não é só uma pessoa, são várias pessoas se mobilizando pra uma causa, ou pra várias causas como saúde, educação, outras. A gente já começa a ter um aprendizado e já começa também passar pras pessoas pra que elas também já tenha um ... fiquem mais alerta... O mais difícil, professor, é justamente a gente colocar isso na cabeça das pessoas. Entendeu? Conscientizar, né? Isso é que é mais difícil, conscientizar. Eu falei com o diretor, falei com os professores. Se vocês quiserem parar, eu somo com vocês aí. Eu somo, sair em passeata eu vou com vocês, mas alguns professores têm receio de fazer isso. Com essa greve do estado aí. (DSC 36<sup>90</sup>)*

Como pode ser observado no discurso apresentado, esta dificuldade de mobilização não é exclusividade dos alunos do CEJA. Também está na categoria dos professores. E dos enfermeiros, bancários, bombeiros e tantas outras.

Ainda mais difícil que mobilizar as diversas categorias profissionais, é o passo qualitativo superior, articular as diferentes categorias em uma luta unificada dos trabalhadores.

---

<sup>90</sup> O conteúdo integral do DSC-36 – “Várias Pessoas se Mobilizando” ou “Conscientizar que é Mais Difícil” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Cabe à uma pedagogia com perspectiva emancipatória, evidenciar que essa é justamente uma forma estratégica que as classes dominantes e dirigentes têm de manter sua hegemonia, pois ao fragmentar as lutas dos trabalhadores, atomizando as demandas e acirrando a competição entre as categorias demandantes, mantém a consciência política coletiva em seu nível mais elementar, o corporativo-econômico.

Desarticuladas entre si, as lutas/bandeiras específicas de cada categoria ou movimento social, constituem “movimentos de conjuntura”, mantendo a insatisfação à “crítica política miúda” dirigida a “personalidades” no cargo de poder. Se torna necessário superar a superficialidade de “ a culpa é do PT”/ “ a culpa é da Dilma”, para consolidar um movimento orgânico, rumo à formação de um nível de consciência ético-político, onde a crítica histórico-social toma vez e se estabelece uma consciência verdadeiramente de classe, capaz de formar uma ideologia permanente e contra hegemônica. (GRAMSCI, 2011)

Quando o aluno se propõe a parar as aulas, somar com os professores, sair em passeata, ele começa a desenvolver esse senso crítico ao perceber que a luta dos professores é a luta dos alunos, é a luta em defesa da educação pública. E isto também é temido pelas classes dirigentes.

Como forma de evitar que as massas passem do nível de consciência corporativo-econômico para o ético-político, mantendo as reivindicações das classes subalternas no âmbito da negociação dentro da ordem do Estado, sem questionar, se organizar e lutar contra esta ordem, as classes dominantes desenvolveram grande capacidade de se antecipar estrategicamente, fazendo pequenas concessões e assumindo certos compromissos instáveis e provisórios, apaziguando e desativando os conflitos de classe. (NEVES & PRONKO, 2010)

A garantia do 1/3 da carga horária do professor para planejamento<sup>91</sup>, reivindicação dos trabalhadores e “aceito” pelo governo como forma de chegar a um acordo sobre o fim da greve em 2013, ainda não se efetivou e continua como pauta de lutas do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), assim como o fim da terceirização e da privatização, a abertura de concurso público e a garantia de autonomia pedagógica.

O único ganho real decorrente dessa greve foi um pequeno reajuste salarial, que também se configura em estratégia do Estado para manter a participação política das classes dominadas no nível identificado por Gramsci como econômico corporativo.

Também como forma de desarticular as lutas dos trabalhadores, o setor judiciário se constitui como um forte aparelho de intervenção estatal na ordem, uma vez que tem poder

---

<sup>91</sup> A lei do 1/3 da carga horária para planejamento não é cumprida, visto que o professor da rede municipal de regime de 16h permanece 12h com turmas e o de 40h, abusivos 32 tempos em sala.

para, por exemplo, julgar a legalidade de uma greve e impor duras sanções aos trabalhadores e sindicatos, através de multas e ameaças de corte de ponto dos servidores.

O “receio de alguns professores” que foi exposto no DSC 36 se relaciona a essa dimensão do exercício da hegemonia das classes dominantes. O judiciário tem o poder de assinar “*Que é pra ser descontado dos professores os que entrou em greve. [...] . Se passar mais de 15 dias sem voltar a atividade vai ser descontado.* ” (DSC 38<sup>92</sup>) e com isso travar a mobilização da luta.

Durante a discussão sobre a questão da legalidade ou ilegalidade da greve e sua relação com penalizações impostas aos trabalhadores grevista produziu-se o discurso abaixo apresentado:

*Veja bem, tem essa legalização, que é um direito de greve. Todo trabalhador tem direito à greve, mas se ela for considerada ilegal, aí será cortado o ponto [...], mas aí vai depender da ilegalidade da greve também. [...] . A justiça tem que... porque por exemplo o estado... os professores não tá recebendo salário .... então é o seguinte: se o estado não cumpre com o seu dever, ele põe em outras palavras... não cumpre com o seu dever, no caso, a greve será legal. (DSC 38<sup>93</sup>)*

Mas a grande questão que continuou oculta, e que deve ser abraçada para reflexão em uma pedagogia contra hegemônica, é que quem tem o poder sobre essa legalização atende, em maioria, aos interesses opostos ao do trabalhador, tanto que ao se referir à um de seus professores que aderiu a greve, o aluno disse: “*O meu professor de matemática teve agora no pagamento dele desconto de R\$1500. É assim, de orelhada. Ele tava inclusive, ele dava química, não, física e matemática. Ele falou ‘vou parar de dar física, tô fazendo papel duplo aqui, e ainda cortaram meu salário ainda aqui’.*” (DSC 38<sup>94</sup>)

Também atuando de forma coercitiva, mas ainda mais sentida na pele, literalmente, e nos olhos<sup>95</sup>, atua o aparelho policial, monopólio da violência do Estado e pronto para ser acionado para reprimir e desarticular qualquer organização da massa de trabalhadores em reivindicação pela melhoria de suas condições de vida.

Desta forma, o proletariado “enfrenta um inimigo que pode e opera simultaneamente no campo da legalidade e da ilegalidade, assim como combina elementos de formação do consenso sem que descuide da manutenção e preparação constante dos meios de repressão.”

<sup>92</sup> O conteúdo integral do DSC- 38 – “Se o Estado Não Cumpre Com o Seu Dever, A Greve Será Legal” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>93</sup> Idem 93 (DSC 38)

<sup>94</sup> Idem 93 (DSC 38)

<sup>95</sup> O trocadilho se refere às ações policiais de repressão à manifestação dos trabalhadores onde são utilizadas balas de borracha e spray de pimenta.

(IASI, 2014,p.96). E como nos lembra Gramsci (2011, p. 277), quando as classes dominantes nos permitem compor uma luta dentro dos parâmetros da legalidade, com certeza ela não se torna perigosa para destituição da ordem vigente.

Como último ponto crucial a ser discutido com intenção de possibilitar às classes populares o entendimento das estratégias de dominação hegemônica diz respeito ao papel da mídia.

No que se refere aos aparelhos privados de hegemonia e seu papel no estabelecimento do consenso, as classes dominantes buscam deter o monopólio da mídia universalizando sua visão de mundo como se fosse a “opinião pública”. É desta forma que os manifestantes são retratados como vândalos, que o MST invade ao invés de ocupar, e que a “crise” do estado do Rio de Janeiro é justificativa para retirar, um a um, todos os direitos conquistados pelos trabalhadores através de suas lutas históricas, como solução para “equilibrar as contas”.

Cabe a uma pedagogia contra hegemônica, extrair e problematizar questões que apareçam em discursos como o abaixo:

*Você não vê na mídia, [...] uma campanha em relação a algumas doenças que poderiam ser evitadas, você vê a mídia ocupada com uma série de baboseira, [...], mas as coisas fundamentais [...], a mídia não usa espaço pra isso [...] população quer assistir a TV Cultura? Quer assistir a Rede Globo que tem pornografia, safadeza, o que não presta... (DSC 39<sup>96</sup>)*

Não é o caso de demonizar ou proibir de assistir a Globo, como a Igreja Universal do Reino de Deus recomenda a seus praticantes, mas de elucidar o papel da rede Globo, assim como o da Universal e sua emissora, a Record, como “partidos políticos-ideológicos” ao expressar o sentido de uma classe, ou melhor de diferentes frações de classe da burguesia, com seus projetos de poder.

Torna-se fundamental, desvelar o apoio da Globo ao golpe empresarial-militar de 1964, e novamente, com maior protagonismo ainda, no golpe empresarial-judiciário-midiático de 2016.

Para isso pode-se até simplesmente, assistir coletivamente um telejornal dessa emissora e fazer uma análise sociológica dos pressupostos por trás das formas que as notícias são ou não veiculadas.

---

<sup>96</sup> O conteúdo integral do DSC- 39 – “A Mídia Não Usa Espaço Pra Isso” encontra-se apresentado no Apêndice A.

O que realmente importa é proporcionar aquele conjunto de “experiências modificadas”, capazes de exercer pressões sobre a consciência social e de desenvolver análises mais elaboradas. (NEVES & MARTINS, 2014a)

E ao mesmo tempo, retornar com essas análises, que partiram da experiência vivida, de volta para uma atuação prática, elaborando estratégias de mobilização para ações coletivas de transformação e superação da sociedade capitalista.

Formas essas que não possuem um modelo pronto a ser seguido, mas que deverá ser construído na prática, no decorrer da luta de classes e na avaliação crítica dos avanços e retrocessos destas, num constante processo dialético entre ousar, experimentar e avaliar.

#### 4 CIÊNCIA, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E POPULARIZAÇÃO

Para que o homem possa realizar todo o seu potencial emancipatório de vida – esta é a lição de Marx – é preciso que ele liberte a ciência da força destrutiva do capital – o que só poderá ser feito pela classe social que aspira à universalidade, qual seja, a classe dos que vivem do trabalho. (ROLO, 2012, p. 136)

Nos capítulos anteriores, foi possível identificar, a partir das narrativas dos alunos do CEJA, questões prioritárias de suas vidas e do território da Maré quanto à saúde, trabalho, educação e segurança, enquanto desenvolvia algumas reflexões sobre as categorias trabalho e cultura. Ao abordar a primeira, foi introduzido o conceito de alienação e sua raiz: a apropriação privada dos meios fundamentais de produção, entre eles, o trabalho alheio. Ao passo que na discussão elaborada no âmbito da cultura, foi introduzido o conceito de hegemonia em sua relação com a consciência de classe, buscando estabelecer os alicerces para avaliar se, e em que medida, as atividades colaborativas entre o Museu da Vida/Fiocruz e o CEJA-Maré podem contribuir para uma efetiva emancipação humana.

O entendimento de processo educacional emancipatório que faço ao refletir sobre tais atividades coaduna com a perspectiva da educação omnilateral gramsciana, uma busca pelo livre desenvolvimento da plenitude humana, uma formação integral que incorpore as dimensões políticas, científicas, culturais, éticas e estéticas, sendo todas estas entendidas como mediações derivadas do trabalho, portanto, práticas sociais.

Neste sentido, considero fundamental discutir o papel da Ciência em um projeto societário que contemple os interesses da classe trabalhadora, bem como a articulação dialética dessa categoria com as demais que constituem a concepção de formação integral e seu compromisso com o horizonte da emancipação.

Segundo o autor da epígrafe que introduz o capítulo, Marx desenvolve o tema da ciência de forma dialética, apontando seu papel tanto como “força essencial humana”, mediação homem-meio socioambiental, como “força produtiva social alienada”, expropriada pelo capital. (ROLO, 2012, p. 134)

Esta lógica de abordagem foi a mesma que segui ao tratar do tema trabalho ao analisá-lo em sua dimensão ontocriativa e em sua forma histórica alienante no modo de produção capitalista. Assim, sigo o mesmo percurso reflexivo, uma vez que este pode ser transposto

para a discussão sobre ciência, pois entendo esta como uma forma de trabalho (atividade humana/prática social).

O conhecimento produzido pela ciência, entendida como forma metódica e sistematizada de investigação, e a tecnologia, sua expressão objetivada-cristalizada, constituem uma força de emancipação capaz de dilatar as potencialidades humanas, visto que reduzem o tempo efetivo de trabalho demandado para suprir as necessidades materiais e libera tempo livre para o trabalho capaz de responder às necessidades simbólicas, desenvolvedor da individualidade e criatividade humana. (FRIGOTTO, 2006)

Com relação ao desenvolvimento da criatividade e das produções simbólicas, a ciência e a tecnologia, não contribuem apenas com a liberação de tempo para a realização destas, mas também com as próprias condições materiais para a mesma. Sem cair num fetichismo tecnológico, reconhecendo e ressaltando sempre que os homens que são os sujeitos do processo, há de se reconhecer que os conhecimentos, técnicas e instrumentos que foram produzidos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia permitem, quando socializados e apropriados pela humanidade, novas possibilidades de criação no campo das artes, do lazer, da comunicação.

Além disso, acho importante destacar que a ciência também pode contribuir para processos comprometidos com uma perspectiva emancipatória na medida em que consegue produzir evidências científicas em relação por exemplo aos efeitos das desigualdades sociais e as consequentes péssimas condições de vida e saúde dos alunos do CEJA-Maré, seus familiares e vizinhos.

Por estas características, a ciência ocupa papel fundamental no projeto societário e na ética marxista. Como expressão de uma forma de trabalho, a produção científica é uma atividade social e, portanto, patrimônio da humanidade. A apropriação privada desta agride os valores da ética humana ao aprofundar a exploração e expropriação de uma classe por outra.

Ciência e tecnologia, enquanto meio de produção privada e mercadoria, também são alicerces do projeto societal capitalista. Para manutenção das taxas de lucros, o capital demanda a crescente exploração da natureza e da força de trabalho<sup>97</sup>. Ao cumprir essa demanda, ciência e tecnologia, sob a égide do capital, se voltam contra o trabalhador transformando o tempo para livre desenvolvimento das efetividades humanas em superexploração e desemprego, enquanto ameaça a vida de todas espécies do planeta.

---

<sup>97</sup> Marx afirmou que “ A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX *apud* VASCONCELLOS, 2008, p. 78)

Na fase atual de desenvolvimento do capitalismo, ciência e tecnologia (C&T) se configuram em elementos chave de revolução da força produtiva com vistas à maximização da produção e obtenção de lucro pelos capitalistas, de forma que as Políticas Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação ocupam papel de destaque entre as estratégias para inserção/posicionamento mais vantajoso do país no *ranking*/cenário do capitalismo financeiro mundializado. (NEVES & PRONKO, 2008)

A reboque do processo de hipervalorização da ciência e tecnologia no processo produtivo, preparando o terreno para sua implementação e ocultando as consequências deste processo na desestruturação do trabalho e acirramento das desigualdades e desmonte dos direitos sociais, associa-se a ideologia da “sociedade do conhecimento”.

Nesta, o conhecimento está cada vez mais ligado à sua utilização diretamente produtiva a serviço da valorização do capital, seja formando consumidores de uma tecnologia cada vez mais fetichizada ou justificando, pela falta de conhecimento científico, a inserção do homem de forma cada vez mais precária e superexplorada no processo produtivo.

Tal ideologia, como apontam Neves & Pronko (2008), traça uma relação linear entre Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), conhecimento, desenvolvimento (econômico) e bem-estar da população, desconsiderando as relações de classe no acesso ao conhecimento humano socialmente produzido, visto que sob o crivo do capital, o conhecimento geral e o científico (assim como a tecnologia) passam de valor de uso e atributo de formação humana para assumir um valor de troca/mercadoria, tornando-se meio de produção e sendo expropriado do trabalhador e apropriado privadamente, constituindo um processo de alienação.

Neste sentido, uma educação em ciências comprometida com o horizonte da emancipação humana necessariamente deve apresentar a ciência como uma força motriz disputada por projetos societários antagônicos ao longo da história, desvelando que por trás da relação ciência/técnica está a relação ciência/cultura e ciência/poder, evitando que a ciência se torne uma ideologia (em seu sentido pejorativo de falseamento dos determinantes estruturais) ao assumir uma instância absoluta e dogmática na sociedade tecnocrata atual. O compromisso desse tipo de educação em ciências é reivindicar, para o conjunto da sociedade, a possibilidade de controle democrático sobre a ciência, de laicizar a ciência não imputando a esta uma vida à parte. (THUILLIER, 1989)

Para tanto, se torna necessário discutir as premissas de objetividade, neutralidade e verdade embutidas na compreensão do que se entende por ciência e suas relações com a ideologia, evidenciando à qual classe interessa cada uma das diferentes visões de ciência e de mundo.

#### 4.1 TECENDO RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E IDEOLOGIA: uma ciência da conformação *versus* uma ciência da contradição

Partindo da advertência apontada por Thuillier (1989) de que a epistemologia nunca é separável do social e que ao analisar as formas com que historicamente se constrói o conhecimento é necessário remeter-se a toda uma concepção geral de sociedade e de ciência, buscarei desenvolver minhas reflexões sobre objetividade, neutralidade e verdade através das múltiplas relações que estas categorias estabelecem na mediação entre Ciência e Ideologia, apontando a importância desta discussão para a educação em ciências, tanto no âmbito da educação formal, visto que falo a partir da posição de professor de Ciências do município do Rio de Janeiro, quanto na educação não formal e na interação entre estas duas, como no caso do objeto desta dissertação, a colaboração entre o Museu da Vida/Fiocruz e o CEJA-Maré.

A ciência moderna se desenvolveu gerando uma crescente cisão entre o homem comum e o filósofo/cientista, entre o senso comum e o conhecimento científico, de forma que na atualidade, a ciência se apresenta com pretensões de objetividade e universalidade, possuindo enorme hegemonia na sociedade moderna em termos de ser a forma válida de produção do conhecimento. (LANDER, 2008)

Moraes chega a afirmar que “ na sociedade ocidental contemporânea, o ‘comprovado cientificamente’ assume o referencial máximo para a validação do conhecimento” (2004, p. 3)

Ao afirmar que todo “homem é um filósofo” e que o senso comum é um produto histórico, Gramsci irá contribuir para desmitificar a instância de superioridade e externalidade que a Ciência busca para si, ressaltando que a unidade entre ciência e vida é uma unidade ativa de onde se extraem os problemas necessários para se colocar e responder, e que o próprio senso comum carrega uma boa dose de “experimentalismo” e de observação da realidade, ainda que empírica e limitada. (GRAMSCI, 1978)

A contraposição entre essas duas concepções de Ciência, de um lado uma que se quer universal, superior, instância da verdade, e de outro, uma que se põe como histórica e marcada pelas contradições da materialidade da vida, compõe o embate entre duas correntes do pensamento, a saber, o positivismo e o materialismo histórico dialético, que a meu ver, formam a base mais fecunda para discussão da relação entre ciência e ideologia.

Inicialmente, tanto a ciência moderna como o próprio capitalismo tiveram uma importante função civilizatória ao contestar os dogmas da Igreja Católica, revolucionando a concepção de Homem e sociedade.

A Ciência moderna exhibe os traços da sociedade em que surgiu. Ela tornou-se experimental porque os “práticos” adquiriram nela um lugar mais importante. Entre o fim da Idade Média e o início da Renascença, surgiu uma sociedade que confiava no homem e em seu poder de agir sobre a natureza. A ciência moderna, em vez de contemplar a natureza, tenta ser eficaz. A ciência moderna é mecanicista, pois encara a natureza como uma máquina que pode, através da razão, ser desmontada para ser compreendida e dominada. (THUILLIER, 1989)

As Ciências humanas surgiram depois das ciências matemáticas e naturais terem desenvolvido a ideia de cientificidade, método e conhecimento científico. Em busca de legitimar seu carácter científico, as Ciências humanas buscaram transpor as técnicas e métodos das ciências da natureza para a investigação do seu objeto de estudo, tratando o humano a partir de modelos hipotético-indutivos e experimentais empiristas, buscando identificar leis causais e universais para explicar os fenômenos humanos.

Sobre este processo, Gramsci (2004) relata:

Já que ‘parece’, por uma estranha inversão de perspectivas, que as ciências naturais fornecem a capacidade de prever a evolução dos processos naturais, a metodologia histórica foi concebida como sendo ‘científica’ apenas se, e na medida em que, habilita abstratamente a ‘prever’ o futuro da sociedade. (p. 121)

Essa transposição da lógica das ciências da natureza para as ciências sociais e humanas constitui a corrente positivista. (CHAUÍ, 2000)

A racionalidade científica da filosofia positivista submete a realidade social a um método que se pretende universalizador e unitário, consistindo numa forma de controlar os acontecimentos históricos postulando homologia entre a natureza e a sociedade. (MATOS, 1993)

Assim, podemos identificar um conjunto de premissas no positivismo:

1) crença na neutralidade científica; 2) existência de um método universal de conhecimento; 3) crença numa objetividade científica a-histórica; 4) fetichização das categorias científicas isoladas, pensadas fora de uma totalidade; 5) crença num cogito cartesiano, isto é, num EU fechado em si mesmo e independente do mundo; e 6) conceito de natureza abstraído de toda relação humana. (ROLO & RAMOS, 2013, p. 152)

O positivismo, descendente legítimo da filosofia do Iluminismo, surge no fim do século XVIII e início do XIX como crítica da burguesia revolucionária anti-absolutista e se

torna ao longo do século XIX em uma ideologia conservadora identificada com a ordem estabelecida pela burguesia industrial. (LÖWY, 1987)

Os ideólogos do Iluminismo, apelando à ciência e à razão e difundindo uma concepção de pensamento neutro, desinteressado e livre de dogmas, preconceitos e superstições do Antigo Regime, ocultavam seu interesse em reconstituir a organização social sob os valores da burguesia revolucionária, muito apoiados no pensamento liberal de John Locke. (EAGLETON, 1997)

No cerne do positivismo se encontra o ideal de ciência neutra, livre de paixões e interesses, tanto quanto a física e a matemática. Esta apresentava carácter utópico-crítico contra os dogmas clericais. Por consistir-se em uma ciência racional, precisa e experimental (apoiada nos métodos de Bacon e Descartes), se mostrava combativa à ideologia tradicional do Antigo Regime, sem se considerar uma nova ideologia ou uma ideologia contra hegemônica, mas a verdade científica. (LÖWY, 1987)

Será Comte, posteriormente, que transformará a visão de mundo positivista em ideologia, um sistema conceitual e axiológico que se propõe à defesa da nova ordem estabelecida, uma vez que considerava o fenômeno social sujeito a leis imutáveis, cabendo à ciência apenas evidenciá-las.

A sociologia positivista de Durkheim, ao considerar os fatos sociais como coisas, torna-se uma justificativa científica para o discurso ideológico da burguesia, agora conservadora e não mais revolucionária. Ao afirmar que uma teoria sociológica da transformação não tem valor científico, uma vez que não se limita a expressar os fatos de forma imparcial, oculta que essa pseudoneutralidade é precisamente a defesa de um ponto de vista parcial, o da classe dominante. Neste sentido, o axioma da neutralidade valorativa positivista serve para negar o condicionamento histórico-social do conhecimento, ocultando a divisão de classes e suas relações com o saber. (LÖWY, 1987)

O postulado da neutralidade axiológica das ciências sociais, formulado por Weber, parte da relação com os valores (critérios de seletividade), mas não acredita em valores objetivos, universais, absolutos. Para ele, os valores e os pontos de vista influenciam na pesquisa ao delimitar o objeto, os métodos, as perguntas e a fundamentação teórica, mas as respostas poderiam ser obtidas sem julgamento de valor.

Weber acreditava na neutralidade axiológica dos resultados científicos, através das regras objetivas da investigação empírico-causal, que demanda que o pesquisador separe totalmente fatos e valores, constatações e julgamentos. Seu método se opõe ao positivismo

clássico na questão da neutralidade, mas se aproxima do positivismo ao analisar as possibilidades de objetividade do conhecimento científico-social. (LÖWY, 1987)

O problema dessa concepção consiste em não considerar que o conhecimento ou ignorância dos fatos, verdade objetiva, influencia na formação da visão de mundo do pesquisador, assim como, em vice-versa, a visão de mundo dos grupos sociais influenciam em sua atividade científica.

Um avanço nessa questão, mas ainda atrelada a uma dimensão positivista, está na formulação da objetividade institucional de Popper, ao criticar a pretensão de objetividade da investigação a partir de um olhar de fora do objeto. (ADORNO, 1986)

Ele reconhece que a objetividade científica não pode ser resultado de uma “boa vontade” individual do homem da ciência que busca livrar-se de seus “preconceitos”, mas se mantém dentro da tradição positivista ao recusar distinguir (com relação à objetividade) as ciências sociais e as da natureza.

Para Popper, essa parcialidade individual ou de classe é desconstruída quando o resultado deve ser avaliado pela comunidade científica e diversas instituições que buscam a objetividade científica. (LÖWY, 1987)

Isso é falso a partir do momento que pequenos grupos dominam e financiam as instituições de pesquisa. A crescente mercantilização da produção científica imputa que o conhecimento seja valorizado pelo seu potencial comercial/econômico. O patrocínio das pesquisas acaba com qualquer pretensão de existência de uma ciência livre de interesses. (LANDER, 2008)

Diametralmente oposto à visão positivista, o marxismo contribuiu para o entendimento de que os fatos humanos são instituições sociais e históricas, resultado de contradições e dos antagonismos de classes. (CHAUÍ, 2000)

Ao afirmar que “a verdade científica é sempre um paradoxo, se julgada pela experiência cotidiana, que apenas agarra a aparência efêmera das coisas” (MARX *apud* ALVES, 1981, p. 30), Marx concebe uma noção de ciência na qual fenômeno e essência não apresentam uma correspondência imediata. O objetivo do método de Marx é apontado como sendo a busca por ir além da aparência, apreendendo a essência do objeto, sua estrutura e dinâmica.

A inovação epistemológica de Marx consistiu em historicizar a ciência. Enquanto no positivismo, o objeto das ciências da natureza e das ciências sociais coincidem por não apresentarem qualquer traço de historicidade, estão “dados”, no materialismo histórico-dialético, ao contrário, esta identidade comum se deve ao fato deste considerar todo objeto

científico como um objeto histórico. Para Marx, o sujeito é sempre ativo e fundamental no processo de conhecer o objeto. Desta forma, “ o conceito de ‘dado’ no materialismo histórico-dialético é esvaziado de seu sentido passivo, imediato, a-histórico, para que nele se possa abrigar o sentido de atividade, construção, trabalho, criação.” (ROLO, 2012, p.168)

Marx relaciona a elaboração das ideias, princípios e categorias às formas de relação social estabelecidas pelo modo de produção e reprodução da vida (do trabalho); e que estas formas, relações e categorias são “produtos históricos e transitórios”. Ou seja, para Marx, nem o mundo real, nem a representação ideal deste podem ser entendidos como a-históricos ou imutáveis, sendo, portanto, passíveis de transformação. (NETTO, 2011a)

Sendo o objeto de seu estudo, a crítica e transformação da sociedade burguesa, exclui-se qualquer relação de externalidade entre pesquisador e objeto, descartando qualquer pressuposto de neutralidade, identificada como objetividade pelos positivistas. Cabe esclarecer que crítica em Marx deve ser entendido como um processo de exame racional capaz de desvelar conscientemente os fundamentos, condicionamentos e limites de uma teoria frente o embate dos conteúdos de seus conhecimentos e os processos históricos reais, ou seja, a materialidade da vida. (NETTO, 2011)

Marx faz outra concepção de objetividade, esta entendida como própria do objeto e independente da vontade do pesquisador. O maior ou menor de grau de objetividade construído pelo pesquisador dependerá de quanto mais ou menos sua representação teórica corresponde à verificação da verdade, sendo esta encontrada na concretude da vida, a prática social e histórica.

O significado de teoria para Marx corresponde ao conhecimento teórico do objeto, sua estrutura e dinâmica em si mesma, sua existência real, em suas palavras: “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”. (NETTO, 2011, p. 21). É no próprio processo de conhecer seu objeto, que novas questões são colocadas, e com elas, novas formas de investigar, aprofundando a “análise concreta de uma situação concreta”. (LENIN *apud* NETTO, 2011, p. 27)

Este método se constitui na *práxis*, “um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações”. (NETTO, 2011, p. 31)

O termo “práxis” é utilizado para demonstrar a indissolubilidade da ação e da significação, mostrando que as ideias são internas à nossa prática social e não apenas produtos desta, mas que também, o discurso ideológico condiciona de forma poderosa nossas práticas de vida reais. (EAGLETON, 1997)

O método de Marx é materialista, pois parte do real e do concreto, que pelo avanço da análise chega a conceitos e abstrações. Mas é também dialético, pois realiza o “caminho de volta”, confrontando tais abstrações com sua concretude, quantas vezes forem necessárias até apreender as múltiplas determinações que constituem a totalidade do objeto. (NETTO, 2011)

A “regra” (ênfase nas aspas) fundamental que pode ser extraída do método de Marx consiste na observação de que é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. Da relação do pesquisador com o objeto, são extraídas suas múltiplas determinações, em um caminho dialético de idas e voltas, onde o conhecimento teórico se amadurece quanto mais se satura o objeto pensado de determinações concretas, ou seja:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1974, p. 122-123)

A categoria da totalidade indica que o todo é mais que a soma das partes, portanto, nenhuma observação singular e isolada corresponderia ao sistema de mediações que constituem a integralidade do objeto de pesquisa. (ADORNO, 1986)

Neste sentido, a “simplicidade do senso comum” do empirismo positivista com sua pseudoclaridade e linearidade impossibilitam a compreensão dos conceitos marxianos, uma vez que estes apresentam uma estrutura dialética, onde categorias aparentemente opostas como “específico” e “universal” constituem uma unidade. (MÉSZÁROS, 1981)

O ensino de Ciências, numa perspectiva emancipatória de educação, deve se preocupar em desvelar a contraposição entre essas duas formas de conceber o conhecimento, o positivismo e o materialismo histórico dialético, visto que tais concepções de ciência mantem relação dialética com a construção das visões de mundo e, logo, com as formas de perceber e agir neste.

Gramsci (2004) indica que a ideologia, entendida como visão de mundo, tem o papel de cimentar e unificar o bloco social, visto que se materializa em atividades práticas e vontades que as tem como premissa teórica.

No texto “A questão da ideologia em Gramsci”<sup>98</sup>, Leandro Konder (2002) aponta que o pensador italiano buscava diferenciar ideologias arbitrárias e ideologias historicamente

<sup>98</sup> Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?id=298&page=visualizar> (acesso em 28/06/2017)

orgânicas. As primeiras, por serem racionalizadas e desejadas, drasticamente empíricas, sensoriais e superficiais, deveriam ser desqualificadas ao serem submetidas à uma análise crítica rigorosa. Enquanto que as segundas, “constituem o campo no qual se realizam os avanços da ciência, as conquistas da ‘objetividade’”, do reconhecimento da realidade para além do ponto de vista particular ou de grupos.

É neste sentido, pela ciência também ser um conhecimento que se inscreve dentro de um processo de construção histórico, que “não é razoável tentar promover uma contraposição rígida entre ciência e ideologia”, mas evidenciar quais destas (ciências e ideologias) são arbitrárias e quais são historicamente orgânicas.

Assim, Gramsci chega a afirmar que a própria ciência é uma ideologia, uma superestrutura. A ideologia, enquanto supra estrutura coordena a atividade prática em seu conjunto. As ideologias “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência sobre sua posição, existindo relação dialética entre as forças materiais e as ideologias. (GRAMSCI, 1978)

Mesmo uma ideologia de base positivista, que pode ser criticada por ser identificada como favorável à classe dominante e se apresentar como falseamento/ocultação da realidade, mantém vínculo com o real, pois retira um elemento da realidade (para ter um valor de verdade empírica) e o universaliza como válido para explicar todos os demais fenômenos sociais. (EAGLETON, 1997)

Caminhar para superação desta armadilha demanda compreender que a sociedade não representa um agrupamento homogêneo, com os mesmos interesses “naturais” e “universais”, como as classes dirigentes buscam capilarizar através de seus mecanismos de hegemonia, como se essa constituísse a materialização de um consenso estabelecido e imutável.

Para desvincular a noção de que a ciência instrumentalizada serve para dominação, poder e exploração, a escola e os meios de comunicação de massa atuam na conformação da ideologia cientificista em mitologia cientificista. A fusão entre ciência e técnica e a ilusão da neutralidade científica gera a crença no senso comum de que a ciência conhece tudo sobre a realidade, permitindo através da técnica o progresso da humanidade no domínio da natureza, além de constituir um conjunto dogmático de verdades absolutas e atemporais, livre de interesses. (CHAUÍ, 2000)

Opondo-se a esta visão de que a ciência conhece tudo e se constitui como verdade universal atemporal, Gramsci afirma que

se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica

à repetição do que já foi descoberto. Mas se nem as verdades científicas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução. (GRAMSCI *apud* ROLO, 2012, p. 179)

Com base nas questões apresentadas, compartilho da visão de Gramsci, acreditando ser fundamental apresentar a Ciência, ou melhor, as Ciências, através de uma perspectiva histórica, mostrando que ela é uma construção humana, e, portanto, social, feita de verdades provisórias e que sua legitimação e validade são construídas sob a disputa de valores, interesses e poder de diferentes grupos.

Para Rolo (2012):

A crença na atemporalidade das categorias cognitivas, que ganhou estatuto teórico consistente no positivismo de Comte, é interpretada, pelo materialismo histórico, como a contrapartida teórica de uma produção fundada na exploração da força de trabalho humana e no domínio das forças da natureza. (p. 175)

Portanto, uma educação em ciências que interessa a classe trabalhadora deve adotar a perspectiva do materialismo histórico, evidenciando o processo histórico de desenvolvimento da ciência em suas relações estruturais com o capital, denunciando o papel de acomodação das classes sociais embutida na perspectiva positivista, enquanto anuncia claramente o que está no âmbito da legitimidade científica e o que se torna especulação e dominação.

#### 4.2 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E POPULARIZAÇÃO

O acelerado avanço científico e tecnológico da segunda metade do século XX e início do XXI vem produzindo tanto benefícios quanto ônus assimetricamente distribuídos para a humanidade, pendendo a balança do ônus, inegavelmente, sobre as classes populares.

Como forma de diminuir esse abismo, diversos autores (CHAUÍ, 2000; THUILLIER, 1989 ; GERMANO & KULESZA, 2007) apontam a necessidade de uma educação em ciências vinculada à luta pelo direito popular de intervir nas decisões do processo de desenvolvimento da ciência, colocando como pauta das pesquisas científicas o que é de interesse da classe trabalhadora, em um processo de laicização e controle democrático da ciência, combatendo a tendência da tecnocracia em “transferir a ‘comitês de especialistas’ problemas que são de todos os cidadãos: os transportes, a saúde, o ensino.” (THUILLIER, 1989, p. 20)

Entre as diferentes perspectivas que o polissêmico conceito de educação em ciências suporta: vulgarização da ciência, alfabetização científica, divulgação científica e

popularização da ciência, este último foi adotado pelo Tecendo Redes para caracterizar sua proposta de atuação por ser mais apropriado para exprimir os objetivos de um projeto político-pedagógico emancipatório, uma vez que o grupo considera esta perspectiva a mais efetiva em colocar a ciência como possibilidade de luta das camadas populares por uma transformação da sociedade, objetivando uma formação social mais equânime e justa.

Os termos acima possuem diferentes sentidos epistemológicos, sociais e políticos, cabendo uma breve discussão sobre tais concepções para melhor embasar a análise das atividades entre o Museu da Vida/Fiocruz e o CEJA-Maré.

O termo vulgarização da ciência surge na França no início do século XIX e vai ser bastante utilizado no Brasil até o início do século XX, quase não sendo utilizado atualmente devido sua conotação fortemente pejorativa. (GERMANO & KULESZA, 2007)

A alfabetização científica, por alguns traduzida do inglês como letramento científico, é entendida como o nível mínimo de compreensão em ciência e tecnologia para ser cidadãos e consumidores em uma sociedade tecnológica, permitindo ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos científicos. O debate sobre alfabetização científica normalmente se relaciona ao espaço escolar, ao domínio da educação formal. (GERMANO & KULESZA, 2007)

A divulgação científica, muito mais associada ao campo da comunicação e da educação não formal, é o termo usado com maior frequência no Brasil e por mais que se apoie em um discurso de tornar acessível um conhecimento superespecializado para o público leigo, carrega uma forma velada de poder do saber científico superior que será transmitido a destinatários passivos, coadunando com a definição freireana de “educação bancária”:

Na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE *apud* GERMANO & KULESZA, 2007, p. 15)

Esta relação verticalizada tende a aumentar ainda mais o hiato entre a ciência e a cultura geral, favorecendo, em muitos casos, a construção de um mito em torno da ciência.

Em contrapartida, o termo popularização da ciência, que possui grande penetração nos países latino-americanos e caribenhos, apresenta maior identificação com a educação libertadora defendida pelos educadores populares ao assumir que “o verdadeiro saber é aquele com que as pessoas são capazes de lidar, e não apenas contemplar ” (THUILLIER, 1989. p.22).

Neste sentido, popularizar a ciência é:

colocar o conhecimento científico no campo da participação popular e sob o crivo do diálogo com os movimentos sociais. É convertê-la ao serviço e às causas das maiorias e minorias oprimidas numa ação cultural que, referenciada na dimensão reflexiva da comunicação e no diálogo entre diferentes, oriente suas ações respeitando a vida cotidiana e o universo simbólico do outro. (GERMANO & KULESZA, 2007, p.20)

Este é o enfoque que o grupo de educadores do Tecendo Redes busca construir em suas ações. Uma proposta educacional de cunho emancipatório, que busca fazer “uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo”<sup>99</sup> daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE *apud* VASCONCELLOS, 2005, p. 10), possibilitando uma melhor compreensão da realidade para o enfrentamento organizado dos problemas sociais.

O conceito se revela na *práxis*, de forma que na variedade de atividades ocorridas no Museu da Vida podemos identificar momentos que se aproximam ou se afastam em diferentes graus de cada uma das perspectivas apresentadas. Da mesma forma, a consciência, por mais que seja um constructo social, se expressa de diversas formas particulares em função dos modos como os indivíduos se apropriam das experiências vivenciadas.

Assim, uma visão de educação em ciências mais associada à perspectiva da divulgação científica que se encontra presente no documento de criação do Museu da Vida<sup>100</sup> e menciona a criação de uma “ponte entre os especialistas e o público mais amplo” também é constatada por alunos que participaram de atividades no Museu quando ao se referir à Fiocruz, apontam que:

*Ela deveria sair, dar palestras nas escolas, nas associações. Era uma forma muito interessante deles demonstrar os trabalhos deles. **Porque eles têm uma bagagem, um conhecimento muito grande.** Se eles fizessem mais isso, traria, realmente, muitos conhecimentos... **E eles têm como fazer isso, levar o conhecimento pra população.** (DSC 8<sup>101</sup> -grifos nossos)*

Nesse sentido, encontramos sim processos que colocaram a ciência como uma vitrine a ser admirada, causando um espantamento contemplativo que reforça uma concepção neutralizante de ciência em:

<sup>99</sup> Definindo povo (vinculado ao conceito de classe social) como “uma situação e um posicionamento na sociedade. Povo são os excluídos, os que vivem ou viveram do trabalho e os que estão dispostos a lutar ao seu lado”. (SALES *apud* GERMANO & KULESZA, 2007, p.19)

<sup>100</sup> Apresentado na introdução, página 25.

<sup>101</sup> O conteúdo integral do DSC- 8 –“Visita da Fiocruz Aqui” encontra-se apresentado no Apêndice A.

*Eu fiquei olhando todas as pesquisas ali, todos os remédios que são desenvolvidos, tudo ali pra saúde do homem, aquelas vacinas todas contra, né, todos aqueles animais ali, aqueles insetos, muitos são prejudiciais. E a inteligência que foi desenvolvida na mente daqueles homens para a descoberta de tanto bem que favorece a humanidade. Eu acho muita sabedoria. Sabedoria de Deus, que Deus dá pra aqueles homens pra trabalhar daquela forma, porque é uma coisa muito inacreditável. (DSC 10<sup>102</sup>)*

A partir do discurso acima, fico pensando o quão necessário é buscar um retorno dos alunos após as atividades no museu para problematizá-las em sala de aula. Tal fala é riquíssima para introduzir um debate sobre as relações ou não-relações entre ciência e religião, assim como para enfatizar a ciência como uma construção social tensionada por interesses políticos e econômicos, buscando desconstruir uma visão ingênua de uma ciência desinteressada e altruísta, desenvolvidas por indivíduos preocupados unicamente com o “bem da humanidade”.

Por outro lado, também é possível identificar atividades em que os alunos se apropriaram dos conhecimentos trabalhados para uma superação, ainda que parcial, do senso comum, quando se afirma que:

*Uma coisa também que eu tinha um pavor, um medo, assim, medo de borboleta. Diz que só passar perto da gente ela cega. Parou um pouquinho, no dia que a gente foi lá no borboletário e a moça falou lá... diz que isso é mito! Eles tavam explicando isso. Tinha gente que botava até assim, a borboleta vinha, você podia tirar foto de pertinho, você via os ovinhos dela. (DSC 11<sup>103</sup>)*

Na sequência do mesmo discurso (DSC 11), quando o sujeito expressa que “*Tem muita coisa que se fala, da cultura popular assim, né? O cachorro ficar uivando, igual lobo, né? Minha vó dizia que morria alguém. Se fosse verdade, lá em casa num ia ter mais ninguém.*”, identifico um avanço no alcance de um dos objetivos da educação em ciência, qual seja, a construção de um espírito científico, de uma visão de mundo cientificamente compatível.

Esta perspectiva mais identificada com os pressupostos da popularização da ciência, a busca pela construção de conhecimentos conectados com a vida, para além de conteúdos puramente acadêmicos, que possibilitam interpretar a realidade para agir de forma mais

---

<sup>102</sup> O conteúdo integral do DSC- 10 – “ Sabedoria que Deus dá pra Aqueles Homens Trabalhar” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>103</sup> O conteúdo integral do DSC- 11 – “ Isso é Mito” encontra-se apresentado no Apêndice A.

consciente está presente no DSC 43 -“Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida”, do qual extraio o fragmento de interesse abaixo.

*Porque eles explicam pra nossa vida. Independente do estudo também, porque o que eles falam com a gente é uma ligação tanto pra escola quanto pra vida também. [...]Conhecimento que eu não tinha, conhecimento novos, coisas que não conhecia que eu passei a conhecer, a gente fica ciente e usa no dia a dia. Você leva pra vida o conhecimento que você aprende lá, pra poder entender as coisas, como o funciona o mundo. (DSC 43<sup>104</sup>)*

Apesar de ter identificado que as atividades no museu contribuem para explicação de conteúdos escolares, como por exemplo, o ciclo de vida da borboleta, esta não é a função prioritária que cabe ao museu em sua colaboração com a escola.

Vasconcellos (2008; 2013) apresenta uma série de reflexões sobre a importância de se respeitar rigorosamente as especificidades de cada uma dessas instituições para que a colaboração entre museu e escola seja mais efetiva em processos de educação emancipatórios.

Por terem sua atuação inserida no campo da educação não formal, não possuindo vinculação ao sistema de ensino oficial, os museus<sup>105</sup> não estão submetidos a um currículo predeterminado e uma “estrutura educativa graduada e hierarquizada que se orienta à provisão de títulos acadêmicos”. (BERNET *apud* VASCONCELLOS, 2013, p. 32). Esta maior liberdade favorece que os museus adotem uma abordagem estruturada a partir da experiência lúdica, valorizando as emoções e afloramento do senso estético e investigativo. Fundamentando-se em Marx (1996) e Tapia (2001), Vasconcellos afirma que explorar essas potencialidades do museu para promover um engajamento mais efetivo, ou seja, autodeterminado e autônomo (*motivação intrínseca*)<sup>106</sup>, do público contribui para a superação da alienação que ocorre nas atividades educativas quando estas acontecem a partir de *motivação extrínseca* (TAPIA, 2001) e não por meio de processos nos quais o envolvimento

<sup>104</sup> O conteúdo integral do DSC 43 – “Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>105</sup> A definição que o Comitê Internacional de Museus (ICOM) utiliza atualmente é a seguinte: “O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe, por questões de estudo, educação e apreciação, evidência material das pessoas e de seu meio. (ICOM *apud* Vasconcellos, 2013, p. 34)

<sup>106</sup>A *motivação intrínseca* é apresentada por Tapia (2001) nos seguintes termos: “Em alguns casos, o mais importante é aprender algo que faça sentido: descobrir, por trás das palavras que se constroem, significados conhecidos e experimentar o domínio de uma nova habilidade, encontrar explicação para um problema relativo a um tema que se deseja compreender etc. A atenção [...] nestes casos se concentra no domínio da tarefa e na satisfação que sua realização supõe.” (p.19). Enquanto que a *motivação extrínseca* é aquela na qual “o aluno se esforça para aprender a fim de evitar sair-se mal perante os outros [...] o que conta é preservar a própria imagem diante de si mesmo e dos demais. Em outros casos, o que é prioritário é [...] alguma utilidade prática, como conseguir a aprovação ou determinada nota, [...] ou entrar na universidade [...]. Aprender, nesse caso, não tem valor em si mesmo. Serve para conseguir algo externo: é tão-somente um meio para atingir um fim.” (p.19)

dos educandos se dê por seu interesse na atividade em si e não por alguma recompensa fora desta.

Uma atividade realizada no Museu da Vida em que os alunos do CEJA-Maré participaram e que retrata muito bem essa possibilidade de abordagem foi a peça “O rapaz da rabeça e a moça Rebeca”, uma releitura de “Romeu e Julieta” discutindo o tema da AIDS na forma de um cordel musicado.

Ao exporem suas impressões, contribuem para dar um retorno da atividade com a avaliação da metodologia, que nesse caso específico foi considerada positiva justamente *“porque eles ensinaram de um jeito divertido. Para que todo mundo entenda como é que é feito, como é pesquisado, para que nós possamos aprender o que tá sendo feito ali. De um jeito que o adolescente, que demora a focar numa coisa ficou ali entretido com a peça”*. (DSC 12<sup>107</sup>)

O potencial da atividade em mexer com os sentimentos dos participantes é ratificado tanto neste mesmo discurso (DSC 12), quando é apontado que *“eu mesmo passei por várias emoções ao mesmo tempo. Aquela peça me levou de emoção de tristeza à alegria, de descontração. Ela tem esse poder de fazer isso, né?!”*, quanto no DSC 30<sup>108</sup>, ao se afirmar que *“Nessa peça da rabeça vocês mostraram bem a região nordeste. Eu me coloquei naquele lugar. Chorei, porque eu me vi no lugar dela, [...], como se fosse eu aquela personagem. [...]me trouxe recordação do Nordeste.”*

Ainda com base no DSC 12, podemos afirmar que esta especificidade da educação em museus, de se valer de propostas lúdicas para a abordagem dos conhecimentos científicos a serem desenvolvidas, é identificada pelo próprio público participante quando um destes diz que:

*Eu não conheço no âmbito da coisa, mas eu creio que... eles têm conhecimento muito grande no campo científico e eles agregaram essas atividades aí, teatro e tal e outras coisas mais pra poder atrair até mais a população. Muitas escolas visitam em prol disso aí, né? (DSC 12<sup>109</sup>)*

Neste ponto, cabe ressaltar que o lúdico pelo lúdico é importante, mas também não é o papel a ser desenvolvido por um museu científico na colaboração com a escola. A maior

<sup>107</sup> O conteúdo integral do DSC 12 – “Eles Ensinaram de um Jeito Divertido” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>108</sup> O conteúdo integral do DSC 30 – “Me Trouxe Recordação do Nordeste” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>109</sup> Idem 108 (DSC 12)

liberdade de ação do museu deve se apoiar em explorar o lúdico e o cotidiano para instigar *motivação intrínseca* (TAPIA, 2001) dos alunos em favor de um maior engajamento aos estudos.

O quesito mínimo para que o museu gere essa motivação intrínseca é que ele tem que ser visitado.

Aparentemente, pode parecer uma questão banal, uma vez que o museu é uma instituição aberta ao público e se localiza extremamente próximo ao complexo da Maré. Mas quando damos voz aos seus moradores, podemos identificar que muitos não sabem que tem o direito de acessar a Fiocruz e que a escola se constitui em um agente canalizador desse acesso:

*Tem pessoas que mora aqui, a população que mora do lado de cá, no complexo, na Vila do João, no Pinheiro e nunca entrou ali, não conhece a Fiocruz, não sabe. Vê lá o prédio que é lindo! Mas o que que acontece ali dentro? Eu mesma não sabia. Sabe quando eu entrei na Fiocruz? Agora! Eu mesma nunca tinha entrado! Eu agradeço a vocês terem aberto essa escola pra nós aqui entrar. [...]. Sabe o que eu achava? Eu sabia que ali era um lugar de estudos, mas eu achava que só entrava ali funcionários ou pessoas com problemas de saúde que iam se tratar. Eu achava que não podia visitar, não ia ter acesso. Mas vontade de entrar eu sempre tive! (DSC 13<sup>110</sup>)*

Um dos objetivos dessa dissertação é refletir sobre a colaboração museu-escola com a finalidade de afinar essa colaboração, trazendo uma avaliação crítica dos alunos envolvidos nesse processo educacional.

Dessa forma, uma proposta levantada por eles que incide diretamente na relação museu-escola e que pode contribuir para estimular o acesso posterior dos moradores ao museu, num processo de realmente popularizar este, consiste em experimentar o caminho inverso, ou seja, uma visita inicial do museu na escola.

*Uma outra visita que eu achei muito legal foi quando eles trouxeram os aparelhos, os ovos, os mosquitos e tal. [...]. Eu sei que eles não vão poder trazer todo o mostruário que eles têm lá pra cá, mas trazer uma caixa já é excelente, que quando o aluno ver o que eles trazem aqui, vai entender a ideia, “não, eu tenho que ir lá”.(DSC 8<sup>111</sup>)*

---

<sup>110</sup> O conteúdo integral do DSC 13 – “A Oportunidade, a Escola dá pra Você Conhecer” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>111</sup> O conteúdo integral do DSC 8 – “Visita da Fiocruz Aqui” encontra-se apresentado no Apêndice A.

De fato, “*you do not have the will to take a person in a place you have never seen. This opportunity, the school gives you to know [...], for you to go where you have never been. The door is open! You discover a lot of things, you learn.*” (DSC 13<sup>112</sup>)

Nesse sentido, “*the school helps a lot with the children, because the school is taking them, and you say “I don't have to bring my child here, [...]. Now when I come with my family, I will know how to explain everything.”* (DSC 33<sup>113</sup>)

Além desta função, de amplificar quantitativamente o impacto social das ações do museu, outro papel da escola nesta colaboração consiste em ampliar qualitativamente a experiência vivenciada no museu. Ao abordar de forma sistemática e conectada com a realidade de vida dos estudantes, a escola colabora para prolongar o tempo de reflexão sobre o que foi discutido no museu. (VASCONCELLOS, 2013)

Quando é dito que “*they explain everything for people, they come here to school, the teachers want to know more still, so people go deeper to know things, to research*” (DSC 2<sup>114</sup>), podemos identificar como que atuar colaborativamente e respeitando as especificidades de cada instituição permite canalizar a motivação intrínseca para o interesse pelo estudo.

Apesar de se referir a Estação de Tratamento do Guandú, o cerne do conteúdo do discurso abaixo pode ser transposto para o caso da relação com o museu, evidenciando que se o processo é continuado, se não é apenas uma visita pontual que se finda em si mesma, se a motivação inicial é desdobrada e orientada, mesmo os que perderam a visita podem construir conhecimentos de forma mais autônoma e estimulada, aumentando, inclusive, o interesse em fazer esta visita.

*Esse passeio pro Guandú eu num fui. Na primeira AI (atividade de Integração<sup>115</sup>) que teve, sobre saneamento básico, eu mergulhei de cabeça em muita coisa. Foi um momento que a gente aprofundou legal, fizemos a maquete e tal, pesquisamos como é que funciona as coisas e tal. Essa AI me abriu uma vontade gigantesca de ir lá conhecer. Ficou a vontade de conhecer esse Guandú.* (DSC 9<sup>116</sup>)

<sup>112</sup> <sup>112</sup> O conteúdo integral do DSC 13 – “A Oportunidade, a Escola dá pra Você Conhecer” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>113</sup> O conteúdo integral do DSC 33 – “Quando Põe o Pé Fora da Comunidade” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>114</sup> O conteúdo integral do DSC 2 – “Uma Coisa Complementou a Outra” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>115</sup> A Atividade de integração é uma das atividades que os alunos realizam para completar a carga horária trimestral não presencial.

<sup>116</sup> O conteúdo integral do DSC 9 – “Vontade de Conhecer” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Ressalta-se que na relação museu-escola é necessário rigor metodológico para a construção coletiva de uma prática realmente colaborativa para que se evite entender que essa atuação é apenas como se fosse “*um curso que você faz. [...] você faz a teoria aqui dentro (da escola) e a prática você faz no museu, lá na estação de tratamento...*” (DSC 33<sup>117</sup>)

Vasconcellos (2013) ressalta que

Tem sido muito comum que, na relação entre museu e escola, uma instituição busque suprir algumas de suas deficiências se utilizando da outra. Isto ocorre, por exemplo, quando o museu busca na escola uma solução para o seu problema de falta de público ou a escola procura no museu ter acesso a equipamentos que ela deveria ter, mas, não tem. Este tipo de relação não produz a “força coletiva”<sup>118</sup>. (p. 39)

Analisando criticamente as atividades colaborativas entre o Museu da Vida/Fiocruz e o CEJA-Maré, tenho a obrigação de revelar que elas não foram de fato tão colaborativas assim ao longo de todo o período avaliado (2013-2016).

Para que o trabalho seja efetivamente colaborativo, se faz necessário que ele seja desenvolvido a partir de um plano de ação construído coletivamente com a participação de todos os envolvidos na proposta. A partir desse projeto coletivo a divisão de tarefas entre o museu e a escola deveria se dar a partir das especificidades de cada instituição. Assim cada uma delas faz o seu melhor pelo projeto colaborativo entre elas e assim gera efeito maior que a soma do que fazem quando atuam de forma isolada. (VASCONCELLOS, 2008)

Avalio que tais atividades não alcançaram um grau satisfatório de colaboração principalmente por ter ocorrido uma quebra de metodologia na construção destas.

Vasconcellos (2008) aponta que:

O fato de o “Tecendo Redes” ser um projeto que se estrutura a partir de uma proposta educativa emancipatória, que exige metodologia participativa, faz com que sua dinâmica e seu ritmo entrem em choque com o ritmo exigido pelo “tempo hegemônico” (LEHER, 2005). Além dessa dissonância com o “tempo hegemônico”, um projeto que pretende ser emancipatório sempre terá de deparar-se com o desafio de um confronto interno nas instituições em relação a movimentos contrários a tal postura política do trabalho. Então, um projeto contra-hegemônico sempre enfrenta dificuldades relacionadas à sua institucionalização e por isso dependerá constantemente de um certo grau de militância política dos profissionais que o realizam. Porém essa premissa não significa desistir do enfrentamento dos desafios para a construção de convênios. Consiste apenas em um alerta para o fato de que projetos desse tipo dependem, mais de que qualquer outro, de estar presentes no desejo e na cultura dos profissionais que estão envolvidos neste trabalho colaborativo. Ele provavelmente dependerá sempre de uma boa dose de trabalho

---

<sup>117</sup> Idem 114 (DSC 33)

<sup>118</sup> A definição de força coletiva faz parte constituinte do conceito de colaboração utilizado ao longo de todo este trabalho e já foi apresentado na nota de rodapé 2, pág. 13.

extra, a partir do qual seu executor se realizará como sujeito político e não só profissional. (p. 225)

O CEJA-Maré foi inaugurado no final de 2012 e já em 2013 participava de atividades no Museu da Vida, tendo início o contato entre os profissionais da escola e os educadores do museu integrantes do projeto Tecendo Redes, o qual já existia desde 2007.

A questão é que nesse momento de entrada do CEJA nesse processo, ocorria uma crise de institucionalidade do Tecendo Redes dentro do Museu. Uma crise que dificultou que na relação entre o Museu da Vida e o CEJA-Maré as atividades fossem desenvolvidas seguindo de forma efetiva a metodologia de trabalho do Tecendo Redes<sup>119</sup>.

Assim, muitas atividades não produziram algo novo, algo maior que o resultante do somatório das partes, apresentando apenas uma relação de complementariedade, como identificado na avaliação abaixo:

*Quando eles vieram fazer a demonstração aqui do negócio da dengue. Muita coisa ali que eles falaram a gente já tinha aprendido com o senhor. A única diferença é que a gente tava vendo, né? [...]. Então, assim, uma coisa complementou a outra. Não era muito novidade. Só veio só reafirmar a aquilo que a gente tava aprendendo, né? (DSC 2<sup>120</sup>)*

No fragmento exposto abaixo, podemos afirmar que mesmo de forma tão incipiente, visto que não é possível assumir “combinado” como sinônimo de construído coletivamente, existe um nível de percepção por parte dos alunos de que essas atividades são pensadas de forma diferenciada para eles, e que isto, de alguma forma, favorece a experiência vivenciada no museu.

*Quando você vai por conta própria não é a mesma coisa. [...], tão profundo igual ir pelo passeio da escola. As atividades do CEJA já são combinadas lá com a Fiocruz. Então eles já têm as atividades certa pra fazer, além da disponibilidade dos guias lá dá, da Fiocruz, né? Então, é diferente ter aquela pessoa te guiando, aquela pessoa te explicando, entendeu? Elas apresentavam com maquete e coisas assim facilitado o nosso entendimento. (DSC 1<sup>121</sup>)*

<sup>119</sup> Esta metodologia, a qual o grupo considera mais efetiva na construção de uma prática colaborativa, encontra-se apresentada nas páginas 27-28.

<sup>120</sup> O conteúdo integral do DSC 2 – “Uma Coisa Complementou a Outra” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>121</sup> O conteúdo integral do DSC 1 – “Atividades Combinadas” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Se o Museu da Vida quer propor e praticar uma atuação no campo da educação em ciências com uma perspectiva realmente popular e emancipatória, será necessário que se busque estratégias de construção coletiva de suas atividades em conjunto com as escolas públicas, especialmente as do território do qual a Fiocruz faz parte.

Para tanto, como “ não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros” (FREIRE, 1987, p.58), necessita-se criar espaços e tempos de encontro entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos educacionais que ocorrem no museu. “*Isso daria mais conhecimento, eles aprenderiam com a população e a população tiraria proveito também*”. (DSC 8<sup>122</sup>)

Por entender que esta dissertação pode colaborar para esse processo, ao menos, em parte, ao trazer um pouco das vozes dessa população, apresento algumas das propostas surgidas ao longo dos grupos focais realizados que podem ser levadas em consideração para construção de futuras atividades.

Os estudantes do CEJA-Maré consideram que ter “*ônibus é uma coisa boa, porque tem escola que vai pra lá, que eles vão andando*” (DSC 4<sup>123</sup>), mas “*que tem que ter pontualidade. [...] a gente fica aqui ó (som de estalos). [...] isso é... errado... É falta de respeito com as pessoas que vem*” (DSC 3<sup>124</sup>)

Outra sugestão apontada para melhorar a visita diz respeito a utilização do “Trem da Saúde”, uma pequena locomotiva que realiza o trajeto entre o centro de recepção e o castelo. Segundo os alunos, “*eles não priorizam! Acho que poderia existir essa questão de prioridade: primeiro idosos, pessoas que têm dificuldades de andar e tal...Outros ficam pra depois! ... são mais jovem...*” (DSC 5<sup>125</sup>)

Em seu repertório, o museu conta com algumas atividades temporárias e outras permanentes, como por exemplo, a visita ao castelo mourisco. Torna-se extremamente importante, que o museu envie previamente para as escolas uma lista das atividades que serão disponibilizadas, e que as escolas as exponham claramente para seus alunos, para que estes possam optar da forma mais consciente possível em participar ou não.

---

<sup>122</sup> O conteúdo integral do DSC 8 – “Visita da Fiocruz Aqui” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>123</sup> O conteúdo integral do DSC 4 – “O Ônibus é Uma Coisa Boa” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>124</sup> O conteúdo integral do DSC 3 – “Pontualidade pra Pegar a Gente” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>125</sup> O conteúdo integral do DSC 5 – “Não Priorizam o Tal do Trenzinho” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Ao afirmar que “eu não fui essa última vez por causa disso. ‘Ih! Castelo de novo, já fui três vezes, no castelo...’... a última vez agora, justamente por causa disso que não fui.”(DSC 6<sup>126</sup>), percebe-se um claro desestímulo em participar de atividades repetidas.

Para que atividades permanentes possam continuar cumprindo seu papel de estimular a motivação intrínseca e instigar a curiosidade e o interesse por pesquisar o tema, estas devem ser constantemente ressignificadas, e algumas, de fato são.

*Na verdade, eu fui na primeira vez nas cores. [...] A segunda vez eu fui no borboletário e no teatro e depois conversamos. E aí a terceira vez que foi na Fiocruz, fui de novo na luz, mas já tinha coisa diferente que eu não tinha passado, já tinha modernizado. Eles foram se adequando agora. Já tinha material que a gente não tinha usado ainda. Então foi experiência nova. (DSC 7<sup>127</sup>)*

Após ter buscado analisar as atividades entre o Museu da Vida e o CEJA em sua totalidade, expondo dialeticamente os aspectos positivos e negativos que constituem a contradição inerente a qualquer processo de vida real, continuo considerando que estas possuem um forte potencial emancipatório a ser explorado. Mas para tanto será necessário que a relação entre o Museu e a Escola se constitua com base em um rigor metodológico de “trabalho colaborativo” (VASCONCELLOS, 2008) como tema da condição que exige um aprofundamento sobre a relação entre formação integral e emancipação. Visando oferecer uma contribuição nesse sentido foi construído o próximo capítulo no qual esse tema orienta a perspectiva de análise das atividades investigadas.

---

<sup>126</sup> O conteúdo integral do DSC 6 – “Castelo De Novo” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>127</sup> O conteúdo integral do DSC 7 – “Já Tinha Modernizado” encontra-se apresentado no Apêndice A.

## 5 FORMAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1989, p. 121)

A proposta gramsciana de formação integral ou unitária articula dialeticamente os temas desenvolvidos nos três capítulos anteriores: trabalho, ciência e cultura; de modo que se justifica, neste capítulo, resgatar alguns dos discursos já apresentados com a função de sistematizar as reflexões anteriores e encaminhar as considerações finais.

Analisando o trabalho nos dias atuais, Semeraro, indica que a incorporação da informática, da microeletrônica e da robótica modificaram profundamente os métodos de produção do nosso século, trazendo consigo efeitos devastadores. Por isso, o autor afirma que hoje a hegemonia das classes dominantes nasce “do trabalho desestruturado e desqualificado, do sistema de relações ocasionais e voláteis, em conformidade com a flexibilização da produção, com as variações do mercado e os caprichos do capital financeiro”. (SEMERARO, 2015, p. 237).

Neste sentido, a concepção de trabalho de Gramsci adquire grande atualidade ao apresentar uma proposta de formação de um “trabalhador coletivo”, que permite a classe trabalhadora não apenas desempenhar funções de utilidade para o sistema capital, mas se constituir enquanto ser social e protagonizar uma reforma no âmbito econômico, intelectual e moral, criando um novo processo de socialização da produção, do conhecimento e da política, construindo um movimento capaz “de revolucionar de cima a baixo o mundo implantado pela burguesia para dar lugar ao ‘autogoverno dos trabalhadores associados’ livres de criar pelo trabalho uma nova civilização capaz de constituir o ser humano na sua integralidade” (SEMERARO, 2015, p. 243).

Como forma de superar a dualidade estrutural da educação escolar, que preconizava a profissionalização para as classes “instrumentais” e o acesso à escola humanista clássica para as várias frações das classes dominantes, Gramsci formula a proposição da escola unitária.

Entendida como um dos elementos necessários à busca pela superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecido em uma sociedade cindida em classes, se propunha

um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e único para toda a população, tendo o trabalho, concebido como atividade teórico-prática do homem, como princípio educativo capaz de unificar práticas escolares e demais práticas sociais.

O percurso formativo da escola unitária consistiria em:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1989, p. 118)

Ao longo deste percurso, que almeja a unidade entre ciência e cidadania/cultura, os indivíduos construiriam os conhecimentos e valores necessário para se inserirem na sociedade das coisas (ciências naturais) e na sociedade dos homens (ciências humanas/sociais). Ao passo que ao fim deste processo é esperado que os alunos tenham desenvolvido os valores fundamentais do humanismo, a saber, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral. (GRAMSCI, 1989)

A aproximação das teorizações de Gramsci, Thompson e Williams no que se refere ao campo da cultura (apontadas no capítulo 3) se refletem em suas concepções de educação, de modo que podemos observar coerentemente a mesma perspectiva humanista e libertadora apresentada por Gramsci na definição de educação de Williams, ao disser que esta trata :

antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns. (WILLIAMS 2015, p.21)

Defensor e difusor da *filosofia da práxis*, Gramsci enfatiza reiteradas vezes no decorrer de suas obras a relação entre educação e vida, a necessidade de partir do senso comum, do que o aluno já sabe para ajudá-lo a elaborar criticamente o seu próprio pensamento, criando um sistema capaz de desenvolver as atividades educativas em sintonia com a vida real e o mundo do trabalho, eliminando-se as dicotomias presentes em sua formação.

Esta visão também é compartilhada por Thompson ao enfatizar a importância da relação entre experiência e o processo de ensino-aprendizagem. Ao criticar os educadores liberais por desconsiderar os saberes de seus alunos trabalhadores, Thompson afirmava que tal negação “provocava uma dicotomia entre cultura letrada e experiência no processo

educacional das classes trabalhadoras, reforçando o projeto burguês de conservação das relações sociais”. (NEVES & MARTINS, 2014a, p. 158)

Portanto, as ressalvas apontadas pelos três autores são fundamentais para embasar um processo educacional comprometido com a busca pela superação das relações alienantes da sociabilidade capitalista, devendo ser consideradas por parte dos educadores que almejam uma pedagogia contra hegemônica<sup>128</sup> ao propor as atividades aos educandos.

Em uma atividade realizada no CEJA em 2015, alguns alunos participaram de uma visita ao Museu da Maré<sup>129</sup> para percorrer a exposição sobre a história do desenvolvimento da comunidade e posteriormente foram solicitados a pesquisar sobre esse tema para apresentarem na forma de um seminário aos demais estudantes da escola.

Do discurso abaixo exposto, interessa destacar que quando a construção de conhecimento mantém relação com a experiência de vida e os saberes que constituíram o indivíduo, este processo se torna, não somente “interessante”, como capaz de tensionar suas relações de afetividade e identificação com seu espaço de vida.

*Então a realidade da Maré é a minha realidade. Eu vi isso. Eu morei em palafita assim. O esgoto era assim. Tinha que carregar água assim. Então a história da Maré, por mais que eu tenha visto a exposição, tenha estudado pra fazer a história da Maré, eu vi na pele. Tudo isso, eu vivi. Então, é uma coisa assim bem interessante pra gente poder dar até mais valor aonde a gente mora. (DSC 32<sup>130</sup>)*

Com o intuito de investigar a relação teoria e prática/ conhecimento e vida no que tange especificamente a relação Museu da Vida/Fiocruz e CEJA-Maré, objeto desta dissertação, foi questionado aos alunos participantes dos grupos focais: a) se estes consideravam que as atividades propostas dialogavam com suas experiências de vida; e, se foi possível fazer conexões entre os conhecimentos construídos e a vida prática; b) se tais atividades contribuíram de alguma forma para entender de modo diferente o funcionamento do mundo e suas maneiras de decidirem/escolherem como agir em alguma situação.

<sup>128</sup> Adjetiva-se de contra hegemônica a pedagogia “comprometida com a conscientização política das classes dominadas no sentido de superar as relações de exploração e de dominação a que estão submetidas.” (NEVES & MARTINS, 2014b, p. 86)

<sup>129</sup> O Museu da Maré, localizado na Av. Guilherme Maxwell, 26- Maré, é um conjunto de ações voltadas para o registro, preservação e divulgação da história das comunidades da Maré, em seus diversos aspectos, sejam eles culturais, sociais ou econômicos. Surgido a partir da experiência da TV Maré, o museu nasce do desejo da comunidade pela preservação da memória e da afirmação de sua identidade. Mais informações disponíveis em: <http://www.museudamare.org.br/>

<sup>130</sup> O conteúdo integral do DSC-32 – “A Realidade da Maré é a Minha Realidade” encontra-se apresentado no Apêndice A.

Com base nos depoimentos referentes a estas questões foi produzido o DSC 43 – “Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida”, do qual apresento o seguinte fragmento de interesse:

*A gente liga uma coisa à outra. As perguntas que eu fiz, foi tudo das coisas que eu já passei, a experiência que eu passei. Porque eles explicam pra nossa vida. Independente do estudo também, porque o que eles falam com a gente é uma ligação tanto pra escola quanto pra vida também. Não tem como, né? É a nossa vida ali que passa e vê. Conhecimento que eu não tinha, conhecimento novos, coisas que não conhecia que eu passei a conhecer, a gente fica ciente e usa no dia a dia. Você leva pra vida o conhecimento que você aprende lá, pra poder entender as coisas, como o funciona o mundo. Conhecimento é o que eu levo pra vida, porque não adianta só aprender, tem que colocar em prática tudo que aprende. (DSC 43<sup>131</sup>)*

Neste discurso podemos identificar a potencialidade das atividades entre o museu e a escola colaborarem para um processo com horizonte emancipatório ao proporcionar o que Gramsci denomina de “ato crítico” de identificação entre teoria e prática, sendo possível e necessário explorar essa potencialidade para mobilizar ações de luta da classe trabalhadora em acelerar o processo histórico de superação das relações sociais capitalistas.

Nos termos do pensador sardo:

*Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre determinada prática uma teoria, a qual coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a a máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que essa teoria seja colocada em ação. A identificação entre teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. (GRAMSCI, 1978, p. 51-52)*

A vida é um processo dinâmico e complexo de múltiplas interrelações, cuja totalidade não cabe em “caixinhas ” conceituais isoladas. O que não significa que não seja fundamental conhecer o conteúdo das “caixinhas”.

Uma das principais discussões, que vêm atravessando os currículos escolares nos últimos anos, diz respeito a como os conhecimentos nele se organizam de forma disciplinar. Segundo Lopes (2000), a matriz ocidental de produção do conhecimento é responsável pela

---

<sup>131</sup> O conteúdo integral do DSC-43 – “Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida” encontra-se apresentado no Apêndice A.

geração de um intenso desenvolvimento científico e tecnológico, marcado principalmente pela especialização, em detrimento das relações e interlocuções entre as diferentes áreas do saber. Esta forma de organização do saber científico influenciou muito a constituição do conhecimento escolar, marcadamente caracterizado por sua fragmentação e compartimentação em disciplinas.

Desta forma, entende-se que os educadores e educandos precisam desenvolver a capacidade de articular conteúdos e formas de conhecer de diferentes origens, pois a análise crítica da realidade para a escolha consciente das estratégias a serem definidas e ações a serem desenvolvidas com o objetivo de revolucionar as relações sociais requer a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico para integração dos conhecimentos das mais diversas áreas, visto que “uma revolução cultural é, então, sempre centrada nas áreas e processos de conhecimento e decisão, sendo uma ineficaz sem a outra”. (WILLIAMS *apud* NEVES & MARTINS, 2014b, p. 78)

Saviani (2000), ao afirmar que “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (p. 95), enfatiza a necessidade de valorizar o ensino dos conteúdos científicos clássicos sem que eles tomem uma vida a parte, desvinculados dos interesses populares. Imbricar essas dimensões, transformando em *práxis*, se torna elemento relevante na luta política.

O Museu da Vida tem o potencial de articular vida, cultura e ciência, colaborando com a escola neste processo de estabelecer conexões entre as diferentes dimensões do conhecimento presentes em questões cotidianas de interesse dos estudantes. A efetivação deste potencial demanda a construção de um processo realmente colaborativo, onde os sujeitos constroem junto o compromisso de desenvolver práticas com perspectivas emancipatórias.

Com o objetivo de investigar o interesse dos alunos pelas atividades na Fiocruz e avaliar como estes categorizam tais intervenções, foi questionado em quais eles participaram e em que campo do conhecimento as classificariam. A partir de suas respostas foi elaborado o DSC 40, denominado “Não é Só Ciência, Tem Arte Também”, do qual apresento o fragmento abaixo.

*no auditório, foi um índio que tava falando com a gente, [...] num debate, uma palestra sobre meio ambiente e desmatamento da Amazônia, [...]a gente foi no borboletário [...]conhecer, ver o inseto. Dentro do castelo, tem História, vê a história do Oswaldo Cruz, né? E você entra também na parte de ciência, [...]sobre a doença de Chagas [...]. Essa vez agora que a gente foi, teve aquele negócio da*

*amamentação, teve também uma parte da nutricionista falando sobre o açúcar, do sal, o que faz bem e o que não faz. Gostei muito daquela atividade das pesquisas de luz, das cores. A dança das senhoras que foram pra lá fazer dança, que botou todo mundo pra dançar ali, todo mundo dançando. Muito bonito! Teatro, eu gostei do teatro, participei num teatro lá! A peça foi da bota, “filosofia de um par de botas”.* (DSC 40<sup>132</sup>)

Assim, por não restringir suas atividades a apenas uma área do conhecimento, o Museu da Vida colabora com esse processo ao proporcionar aos alunos o contato, não somente com múltiplos saberes, mas também, através de variadas metodologias, de tal modo que é possível afirmar que “ *não é só ciência, tem arte também. [...] engloba tudo. Se for aprofundar realmente é de tudo um pouco, tem ciência, tem arte, um pouco de teatro, um pouco de pesquisa, um pouco de dança, um pouco de tudo.* ” (DSC 40<sup>133</sup>)

Proporcionar o acesso dos indivíduos às diferentes áreas do conhecimento acadêmico é apenas um passo, e muito pequeno ainda, na caminhada de construção de uma formação omnilateral.

A omnilateralidade, entendida como o desenvolvimento das múltiplas dimensões que formam o homem, envolve não somente a formação intelectual, mas também a manual, física, artística, ética, estética, afetiva, emotiva, política, sensorial, lúdica, etc...

Parte destas dimensões são desenvolvidas nas atividades no museu, como apresentado no último discurso, permite o desenvolvimento do gosto pelo teatro e a beleza da dança, possibilitando passar “*por várias emoções ao mesmo tempo. [...] emoção de tristeza à alegria, de descontração.* ” (DSC 12<sup>134</sup>) ou ativar a memória afetiva ao trazer “*recordação do Nordeste*”. (DSC30<sup>135</sup>)

Em contrapartida, para não mascarar a realidade e querer apontar apenas a positividade, tenho o compromisso ético de indicar que existem atividades realizadas no museu que colaboram para reforçar a separação entre teoria e prática, como no caso da construção de um modelo de célula, onde na maioria das vezes os alunos são orientados a seguir um protocolo de etapas a serem cumpridas sem qualquer questionamento sobre o que estão fazendo ou sem que seja estabelecida uma conexão entre os materiais que estão utilizando (gel, miçangas, fio de lã, macarrão) e as estruturas que representam (citoplasma,

<sup>132</sup> O conteúdo integral do DSC-40 – “Não é Só Ciência, Tem Arte Também” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>133</sup> IDEM 133 (DSC 40)

<sup>134</sup> O conteúdo integral do DSC 12 – “Eles Ensinarão de um Jeito Divertido” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>135</sup> O conteúdo integral do DSC 30 – “Me Trouxe Recordação do Nordeste” encontra-se apresentado no Apêndice A.

organelas, citoesqueleto, núcleo), de modo que tal tarefa acaba se constituindo em uma forma de trabalho alienado.

A impossibilidade de alcançar a integralidade da formação omnilateral não é uma questão que se coloca apenas na especificidade das atividades museu-escola, mas uma questão que se amplia para todas as dimensões da vida, uma vez que o desenvolvimento humano se constrói dentro de determinadas condições histórico-sociais.

O conceito de omnilateralidade “se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim.” (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 284)

Sendo tais características alicerçadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção fundamentais, a educação omnilateral e a emancipação de todos os sentidos humanos apresentam coincidência, sendo concretizáveis somente em uma formação social que supere o capitalismo. (FRIGOTTO, 2012)

A ‘alienação de todos os sentidos’, como Marx o vê, consiste no fato de que o homem, devido à alienação, não se apropriar de “sua essência total como um homem total”, mas limita sua atenção à esfera da simples utilidade. Isso provoca um extremo empobrecimento dos sentidos humanos. O resultado é o empobrecimento humano em escala maciça, correndo paralelo ao enriquecimento material do indivíduo isolado.

Neste sentido:

A educação estética só é possível numa sociedade autenticamente socialista, que – na estrutura global de uma estratégia de educação socialista – já tenha superado a “alienação capitalista de todos os sentidos”, e com isso tenha produzido o homem na “riqueza total do seu ser”; numa sociedade na qual se crie um homem “profundamente dotado de todos os sentidos, como a sua realidade duradoura”. Uma educação estética adequada para o ser humano não pode ser limitada a um “mundo interior” imaginário do indivíduo isolado, nem a um abrigo utópico da sociedade alienada. Sua realização envolve necessariamente a totalidade do processo social em sua complexa reciprocidade dialética.” (MÉSZÁROS, 1981, p. 263)

Por isso, Marx concebeu “que a ‘emancipação política’, por si só, não poderia provocar a ‘emancipação humana’. Esta exige uma reorganização muito mais completa da sociedade, cujo principal aspecto é a abolição da propriedade privada. (BOTTOMORE, 2012, p.218)

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, identificar a impossibilidade da formação omnilateral e da emancipação humana dentro das condições histórico-sociais atuais não deve ser entendida de forma alguma como uma espécie de fatalidade imobilizante. Pelo

contrário, a contribuição que a *filosofia da práxis* traz para a análise da realidade e da formação humana é justamente a noção de processualidade e *devenir*.

Diferentemente do que a ideologia burguesa busca capilarizar, a História está em aberto, de tal modo que a formação humana, tomada como um produto histórico e síntese das relações sociais, é passível de transformação e deve ser tomada como objeto de disputa por um outro projeto de homem e sociedade, que não a capitalista.

Como bem aponta Frigotto:

A ultrapassagem do capitalismo implica enfrentar, no plano da práxis, o pântano contraditório da dialética do velho e do novo. Como nos ensina Gramsci, velho que não quer morrer e novo que necessita nascer. Ou se começa a utopia (o outro lugar) aqui e agora no plano da contradição ou a teoria vira escolástica e no lugar da luta contra-hegemônica, nos limites impostos pela realidade e pelas forças que querem mudá-la, ficaremos á espera escatológica da revolução como juízo final. (Frigotto, 2009d, p.80)

Assim, como “ não só o socialismo, mas *qualquer* futuro feito pelos homens e mulheres não se baseia apenas na ‘ciência’, ou nas determinações da necessidade, mas também numa escolha de valores e nas lutas para tornar efetivas essas escolhas” (THOMPSON *apud* NEVES & MARTINS, 2014b, p.77), se torna necessário construir e fortalecer práticas que, no aqui e agora das contradições existentes, concorram para negar os valores da sociabilidade burguesa moldados pela *forma-mercadoria*, tais como: competitividade, egoísmo, consumismo, utilitarismo, individualismo, violência e exploração, ao passo que afirmem e valorizem a cooperação, solidariedade, justiça e igualdade efetiva.

Não basta reformular processos educativos que permitam uma inserção do homem de forma cada vez mais precária e superexplorada no processo produtivo ou justificar sua não inserção, mas desenvolver nele a capacidade crítica de perceber, entender, organizar e transformar a lógica que lhe impede de acessar o que é seu por direito: se desenvolver como humano, em todas as suas dimensões.

Neste sentido, torna-se fundamental desenvolver processos educativos que possibilitem a apropriação dos fundamentos científicos-tecnológicos do mundo contemporâneo e a crítica às bases ideológicas do capitalismo, entre eles a noção de capital humano, visto que esta:

orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual se ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional cujas escolhas independem da classe ou grupo social a que pertence e uma redução de concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e

vinculados às necessidades humanas, mas a esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro. (FRIGOTTO, 2011. p. 23)

Ainda no plano das contradições internas da estrutura capitalista, mas como possibilidade de formação aplicável no âmbito desta e com vista a superação da mesma, se encontra a proposta de educação politécnica.

Diversos autores (RAMOS & PEREIRA, 2006; SAVIANI, 2007; SOUSA JUNIOR, 2009; FRIGOTTO, 2012) apontam a necessidade de lutar em defesa de uma educação politécnica, que vá para além da concepção de polivalência, numa simples perspectiva cooptada pelo capital e divulgada como sinônimo de uma formação pragmática, estritamente técnica e voltada para o exercício alienado de múltiplas funções a fim de manter a empregabilidade em um modelo de produção flexível, mas que retome sua formulação original, entendida como uma formação fundada na indissociabilidade entre instrução manual e intelectual no processo produtivo, além do entendimento das bases científico-tecnológicas que estruturam a organização deste processo e o trabalho na sociedade, constituindo um possibilidade real de caminhar rumo a uma formação omnilateral/integral/unitária.

A politecnicia almeja a formação prática e intelectual, técnica e política, capaz de elevar o nível de compreensão das condições sociais e históricas dos trabalhadores, buscando sua transformação em classe-para-si e em sujeitos revolucionários até que estes consolidem as possibilidades necessárias para se tornarem seres sociais emancipados. (SOUSA JUNIOR, 2009)

Para isso, Gramsci propõe a necessidade de se criar uma escola unitária que possibilite, em consequência, o nascimento de novas relações em toda vida social. Uma escola que não seja:

limitada apenas a preparar profissionais tecnicamente ativos e disciplinados, mas principalmente voltada a formar pessoas autônomas, criativas e socializadas, “especializados + políticos” que se preparam não para executar passivamente tarefas, mas para conduzir criativa e coletivamente todo o processo produtivo e a organização da sociedade inteira. (SEMERARO, 2015, p.241)

Da proposição acima destaca-se a importância conferida a formação política e a necessidade de condução do processo produtivo (a qual demanda o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos) para transformação da sociedade, uma vez que “uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral”. (GRAMSCI, 2002, p. 19)

A formação integral/ unitária está fundada na indissociabilidade entre educação escolar e educação política de tal modo que entre seus objetivos se encontra a necessidade de formar trabalhadores capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige, de modo que todos possuam “aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política. (GRAMSCI, 1989, p. 119-120)

Uma perspectiva emancipatória de educação demanda incorporar essa dimensão política como forma de ensinar ao indivíduo comum a “*reivindicar seus direitos. [...] na parte da cobrança dos nossos políticos*” (DSC34<sup>136</sup>), assim como, após identificar que “*quem manda é quem tem poder, se você é pobre você não tem direito*” (DSC 35<sup>137</sup>), substituir a visão de que “*não adianta você lutar*” (DSC 35) pela concepção de que “*é um direito nosso lutar. Se você cruzar os braço, fica difícil.*” (DSC 35), e que, portanto, “*pra ter os direitos [...], são várias pessoas se mobilizando*”. (DSC 36<sup>138</sup>)

A escola é uma instituição fundamental na organização da hegemonia. Em uma sociedade de classes, ela se torna objeto de disputa entre estas, tanto para o interesse de manutenção do consenso pelas classes dominantes, como para a construção de experiências contra hegemônicas por parte das classes subalternas.

No trecho abaixo, Neves & Martins expressam de forma bastante clara esta contradição interna que abre possibilidade para transformação da sociedade

Se existe uma interseção entre cultura e luta de classes, existe também uma imbricação entre educação e classe social. Tanto em sentido amplo, como educação política, quanto em sentido estrito, como educação escolar, a questão educacional está imersa nos embates das relações sociais capitalistas e é um instrumento poderoso de obtenção do consenso das classes exploradas para o projeto político das classes hegemônicas no mundo contemporâneo. Entretanto, dependendo do nível de organização das classes subalternas e das experiências vividas de construção de novas relações sociais, a educação pode ter um papel privilegiado na construção de um projeto de transformação do ser social. (2014a, p. 157-158).

Quando os estudantes-trabalhadores produzem um discurso no qual afirmam que “*aprendendo, conhecendo os seus direitos, sabendo brigar por eles, aí sim tem como você bater de frente com aquele que tá lá em cima*” e que foi “*na escola, CEJA Maré foi que eu*

---

<sup>136</sup> O conteúdo integral do DSC 34 – “Cobrança dos Nossos Políticos” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>137</sup> O conteúdo integral do DSC 35 – “Se Você é Pobre Você Não Tem Direito” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>138</sup> O conteúdo integral do DSC 36 – “Várias Pessoas se Mobilizando” ou “Conscientizar que é Mais Difícil” encontra-se apresentado no Apêndice A.

*aprendi isso, aprendido, veja bem, de você poder ter como cobrar os seus direitos.* ” (DSC 37<sup>139</sup>), podemos identificar que os conteúdos e as práticas desenvolvidas nessa escola, se não em sua totalidade, mas ao menos em alguma medida, colaboram para o fortalecimento da luta da classe trabalhadora.

Enquanto professor-trabalhador- pesquisador desta escola, me cabe investigar quais são as características da escola que possibilitam realizar um processo educacional que congregue esse carácter revolucionário e demandam serem fortalecidas.

O fato do CEJA-Maré ser *“uma escola pequenininha, com poucos alunos. [...], uma escola pequena, com pessoas responsáveis que querem estudar, sejam jovens ou não.* ” (DSC 26<sup>140</sup>) contribui muito para a realização de atividades que promovam o diálogo e a prática ativa.

Comparando as possibilidades de trabalho quando era professor de um CIEP em que as turmas tinham em média 44 alunos e no CEJA, na qual elas têm apenas 12, faço a mesma constatação que Gramsci ao afirmar que *“ a eficiência da escola é muito maior e intensa quanto a relação entre professor e aluno é menor”* (GRAMSCI, 1989, p. 121)

Esta mesma constatação da realidade também é identificada no discurso de uma aluna da CEJA que tem um filho estudando numa escola regular da rede municipal ao dizer que: *“ Eu falo pro meu filho que se eu pudesse deixar ele na minha escola por duas horas, aprenderia muito mais do que as quatro que ele fica na escola (dele) ”.* (DSC 25<sup>141</sup>)

Este pequeno quantitativo aumenta em muito a possibilidade de realizar práticas pedagógicas condizentes com os princípios da escola unitária, ativa e criadora. O aumento do corpo docente, sugerido por Gramsci (1989, p.121), que viabilizaria a redução da proporção professor/aluno é pauta constante da luta do SEPE<sup>142</sup> por transformações das condições de trabalho e estrutura da escola pública.

Em uma escola semipresencial, com turnos de apenas duas horas diárias, onde, em sua maioria, os alunos saem correndo para o trabalho, fica impossibilitado organizar *“uma vida coletiva diurna e noturna”*, mas é possível estabelecer uma metodologia onde o estudo é *“feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual”*. (GRAMSCI, 1989, p. 123)

<sup>139</sup> O conteúdo integral do DSC 37 – “Conhecendo Tem Como Você Bater de Frente Com Aquele Que Tá lá em Cima” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>140</sup> O conteúdo integral do DSC 26 – “Implantar o Segundo Grau, Seria Uma Maravilha” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>141</sup> O conteúdo integral do DSC 25 – “A Escola Que Eles Fizeram É Só Fachada” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>142</sup> Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação.

Quando este processo é construído com base no respeito e na solidariedade, ao invés da competição e vaidade, possibilita que este “melhor aluno” faça uma afirmação como esta: *“Eu não procuro ser a melhor, nem quero ser nada, mas se eu tô vendo a dificuldade e eu posso ajudar, eu chego e ajudo. Eu quero compartilhar aquilo que eu sei.”* (DSC 42<sup>143</sup>)

As Atividades de Integração, realizadas trimestralmente como parte da complementação da carga horária não presencial, funcionam como seminários em grupo.

Quando é exposto que *“na primeira AI (atividade de Integração) que teve, sobre saneamento básico, eu mergulhei de cabeça em muita coisa. Foi um momento que a gente aprofundou legal, fizemos a maquete e tal, pesquisamos como é que funciona as coisas e tal.”* (DSC 9<sup>144</sup>), constata-se o potencial nela de desenvolver a maturidade intelectual, a “posse do método”, “estudar para saber estudar”. (GRAMSCI, 1989)

Há cada dois meses, são realizadas oficinas variadas tais como: horta suspensa, compostagem, origami, pintura em tecido, produção de cartazes e de embalagens com formas geométricas, nas quais “o trabalho manual é acompanhado pelo trabalho intelectual, e mesmo que não exista nenhuma relação direta entre os dois — o aluno aprende, não obstante, a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas.” (GRAMSCI, 1989, p. 149)

Em compensação, a estrutura física do CEJA é bastante limitante à realização de um processo educativo condizente com a proposta da escola unitária, tendo em vista seu acervo de livros e de instrumentos musicais incipientes, a limitação no quantitativo mensal de xerox, a falta de laboratórios, de quadra esportiva, e de apoio logístico-financeiro para saídas de campo que permitam acessar o patrimônio cultural e natural da cidade com maior frequência.

Retomando a indicação de que a proposta de escola unitária é concebida para o sistema educacional como um todo e não apenas uma escola, cabe ressaltar que as questões colocadas quanto a carência de infraestrutura, profissionais e investimentos não é uma questão específica do CEJA, mas, em diferentes graus, de todas as escolas que compõem o sistema de educação.

Ainda que em suas “notas esparsas”, carecendo de desenvolvimento posterior, Gramsci (1989) já apontava a importância dos “serviços públicos intelectuais” (p.152), entre eles: museus de vários tipos, bibliotecas, teatros e hortos florestais. Todos esses sendo

<sup>143</sup> O conteúdo integral do DSC 42 – “Uma Aula Também é Conversar” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>144</sup> O conteúdo integral do DSC 9 – “Vontade de Conhecer” encontra-se apresentado no Apêndice A.

considerados de relevância para a instrução e cultura públicas e demandando uma intervenção estatal para garantir o acesso ao grande público.

O trecho: “*Sabe quando eu entrei na Fiocruz? Agora! Porque eu moro aqui há mais de 50 anos e nunca tive essa oportunidade, passo todo dia aqui na Brasil (avenida) e só agora fui ter essa oportunidade. [...]. E essa oportunidade, a escola dá pra você conhecer*”, extraído do DSC 13<sup>145</sup>, contribui para evidenciar como que a colaboração entre o Museu da Vida e o CEJA-Maré é substancial neste sentido.

Se compartilhamos da concepção de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39), esta “oportunidade”, que na verdade é um direito que está sendo cerceado, é fundamental para formação do ser humano integral.

No discurso abaixo, pode ser percebido como que ao romper o *apartheid* entre a favela e o resto da cidade, amplia-se o horizonte de experiências culturais que colaboram para repensar a compreensão de mundo.

*Porque a gente tá dentro da favela, a gente que mora dentro da comunidade é uma coisa. Quando você põe o pé fora da comunidade as coisas são vistas de outra forma. [...]. Então é importante esse contato que você faz com os lugares, é um passeio muito importante. Eu faço tudo pra não perder. Que aí você vê que o mundo lá fora não é só esse mundinho aqui dentro. (DSC 33<sup>146</sup>)*

Além de determinar quais das práticas realizadas tem uma perspectiva contra hegemônicas, se torna tarefa primordial identificar professores parceiros para cooperarem na função de “intelectuais” da classe trabalhadora, entendido em seu sentido gramsciano como organizador das vontades coletivas e estruturador do convencimento para exercício de uma contra hegemonia burguesa, para construirmos e fortalecermos processos capazes de “mobilizar as massas, em um trabalho permanente e sistemático de desenvolvimento das forças revolucionárias, tornando-as cada vez mais homogêneas, compactas e conscientes de si”. (GRAMSCI, 2011.p.256)

Tal processo pode muito bem ser construído a partir de um planejamento participativo que incorpore, respeitosamente, as demandas e os saberes de todos os envolvidos, em uma ação dialógica horizontal, caracterizada pela troca de experiências e conhecimentos, visto que

---

<sup>145</sup> O conteúdo integral do DSC 13 – “A Oportunidade, a Escola dá pra Você Conhecer” encontra-se apresentado no Apêndice A.

<sup>146</sup> O conteúdo integral do DSC 33 – “Quando Põe o Pé Fora da Comunidade” encontra-se apresentado no Apêndice A.

“*não precisa tá na escola só ali sentado escrevendo. Não! Uma aula também é conversar, é tirar dúvidas falando assim numa roda igual a gente tá fazendo aqui* (grupo focal). ” (DSC 42<sup>147</sup>)

Só é necessário que seja organizado com uma direção comum: definir que projeto de educação e sociedade queremos e que formas de lutar iremos assumir para buscar materializá-la, vivenciando um processo permanente de formação político-pedagógica e ético-afetiva, permitindo “ aprender e ensinar uns aos outros as conexões que existem entre uma formação política e uma econômica, e, talvez, o mais difícil, uma formação educacional e uma de sentimentos e de relações que são nossos recursos mais imediatos em qualquer forma de luta.” (WILLIAMS *apud* FRIGOTTO, 2013, p. 400).

Ao articular espaços e redes de decisão e exercício da democracia e autogestão, abrimos a possibilidade de experimentar espaços de nova cultura, ou formações emergentes, as quais “se caracterizam pela criação de novos significados, novos valores, novas práticas, novas relações e tipos de relação em contraposição ao processo cultural e social dominante. ” (NEVES & MARTINS, 2014b, p. 89)

Desta forma, caminharemos no processo de estabelecer parâmetros para implementação de uma educação potencialmente emancipatória, capaz de efetivamente dialogar o conhecimento acadêmico sistematizado (em suas diferentes instâncias fragmentadas) com os saberes de vida dos estudantes/trabalhadores permitindo a elaboração de uma verdadeira Ciência Humana, como diria Marx, uma ciência de síntese concreta, integrada com a vida real, que seja inseparável da autogestão e que elabore estratégias de transformação através de ações coletivas conscientes, não só dentro da escola, mas em outras instâncias da sociedade, em um processo duradouro e concreto, uma vez que: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*” (Mészáros, 2008.p. 59)

---

<sup>147</sup> O conteúdo integral do DSC 42 – “Uma Aula Também é Conversar” encontra-se apresentado no Apêndice A.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título desta dissertação consiste fundamentalmente em uma pergunta, se a relação estabelecida entre o Museu da Vida e o CEJA no período avaliado, entre 2013 e 2016, se constituiu em um “*trabalho colaborativo*” (VASCONCELLOS, 2008) capaz de fomentar um processo educacional emancipatório, cabendo no escopo das considerações finais responder essa questão, sintetizando os principais apontamentos feitos ao longo do texto, identificando em que medida os objetivos propostos foram alcançados, além de propor possíveis desdobramentos tanto para futuras pesquisas acadêmicas quanto para atuação prática no âmbito do processo educacional realizado no CEJA e em sua integração com o Museu da Vida.

Ao longo de toda a dissertação, busquei manter-me fiel ao compromisso de desenvolver as reflexões embasadas no materialismo histórico-dialético, tecendo relações entre teoria e prática sem deixar a análise cair na antinomia pura positividade ou pura negatividade, procurando o equilíbrio entre o que Gramsci cunhou como pessimismo da razão e otimismo da vontade, de forma que não caberia, nas considerações finais, afirmar simplesmente que o trabalho entre as duas instituições que compõem o objeto de investigação foi ou não foi colaborativo, ou simplesmente concluir que, no âmbito das relações sociais moldadas pelo sistema de produção capitalista, a plena emancipação humana é impossível.

A colaboração, como entendida nesse trabalho, em um sentido de construção coletiva capaz de ampliar a possibilidade de transformação da realidade, pode ocorrer em diferentes níveis de intensidade no decorrer de um processo histórico. No caso do processo desenvolvido entre o Museu da Vida/Fiocruz e o CEJA-Maré, esta colaboração esteve aquém de toda a sua potencialidade por questões que também devem ser historicizadas, demandando uma nova investigação com foco na análise da reorganização das forças políticas internas ao processo de trabalho no Museu.

O potencial de “co-laboração” (FREIRE, 1987) ocorreu de forma mais efetiva no espaço do Grupo de Estudos do Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável. Um espaço de encontro livre de pressões de metas institucionais de produtividade, onde é possível, ainda que em escala muito reduzida, gerir coletivamente o tempo, o processo e a socialização do trabalho, experimentando uma forma não alienada deste, possível de desenvolver o pensamento crítico e o compromisso ético-político com a busca pela superação das relações exploratórias e degradantes que conformam a sociabilidade capitalista.

Reassumindo o compromisso de que esta dissertação não se finda em si mesma, se constituindo, na verdade, em uma etapa de reflexão teórica sobre a prática, com intuito de retornar a esta com proposições para uma atuação cada vez mais consciente e transformadora, aponto as principais contribuições desse estudo para fortalecer propostas de trabalhos colaborativos entre o museu e a escola.

Mesmo que a colaboração entre as instituições tenha sido incipiente, o acesso ao museu via escola é considerado como positivo. Os alunos apontam que a escola foi o agente viabilizador e motivador da entrada no museu, que indo pela escola a visita é melhor orientada e mais aprofundada.

Esta mediação deve ser bem combinada e apresentada aos alunos no que diz respeito as atividades e espaços que irão compor a visita, pois a repetição destas se torna desestimulante, cabendo ao museu ter como preocupação reformular, redinamizar, ressignificar estas experiências de tempos em tempos.

O tempo de duração da atividade também deve ser pensado em função do grupo que está participando. No caso dos alunos do CEJA, trabalhadores que dispõem de pouco tempo “livre”, as atividades deveriam ter a duração do seu turno escolar.

Apesar do ônibus do Museu facilitar a ida a este espaço, os alunos propõem a vinda da equipe do museu e da Fiocruz para o ambiente escolar, favorecendo a participação dos que não poderiam ir até o museu, ou até mesmo estimulando a ida em outros momentos.

Este caminho inverso, também potencializa que a equipe do Museu conheça a realidade de vida dos estudantes e as incorporem no planejamento das atividades, visto que os alunos participam mais intensamente do processo de construção de conhecimentos quando percebem e fazem relações destes com suas experiências cotidianas, possibilitando inclusive modifica-las para uma ação mais consciente no mundo.

É justamente esta troca de saberes e construção coletivas que é potencializada pela colaboração entre as instituições, como por exemplo quando a escola amplifica o impacto da atividade no museu ao não restringir esta à um momento pontual, ampliando as discussões vivenciadas nele, conectando com as experiências dos estudantes e motivando-os para a continuidade dos estudos.

Esta motivação e engajamento são favorecidos quando a construção dos conhecimentos científicos, além de estarem em sintonia com a vida, são abordados de forma problematizadora da realidade de vida, lúdica e interdisciplinar, conectando, ciência, cultura, saúde, história e arte.

Além de trazer um retorno das metodologias, conteúdos e ferramentas de interação que favorecem e que dificultam a colaboração da relação museu-escola, esta pesquisa contribuiu para o levantamento de questões urgentes do território da Maré e de vida de seus moradores que devem ser considerados pelos pesquisadores da Fiocruz para o desenvolvimento de processos de promoção e produção social, cultural e política da saúde nesse território, fomentando subsídios para a elaboração e implementação de políticas públicas intersetoriais.

Na análise dos moradores da Maré, o sistema de saúde está falido. Eles não conseguem marcar atendimento nas Clínicas da Família; falta médico; os exames somem; o serviço não é humanizado, se sentem tratados com descaso; o tratamento não busca identificar as causas, mas apenas remediar a dor emergencialmente; o SISREG ao invés de facilitar, prejudicou o acesso ao sistema; o direito à saúde é negado por um Estado que busca sucatear o sistema público para favorecer a iniciativa privada, materializada nos planos de saúde.

No que se refere à educação, a construção de escolas serve apenas como propaganda política e viabilização de desvio de verbas, uma vez que escola não é só estrutura física e faltam professores e condições de trabalho para estes. Os moradores também apontam a necessidade do aumento do quantitativo de escolas de Ensino Médio no território.

Por se tratar de um território conflagrado pela violência armada, esta muitas vezes impossibilita o acesso aos já reduzidos e deficientes equipamentos de saúde e educação em dias de confronto, bem como a lotação de profissionais nesses serviços por medo e sensação de insegurança. Esta sensação também se aplica aos moradores, que sob o julgo tanto das facções armadas quanto da força repressiva do Estado se encontram impossibilitados de reclamar ou agir para modificação desta realidade, sob a pena de pagarem com suas vidas.

Nesse contexto, cabe indicar que a educação sozinha não pode ser instrumento de emancipação, uma vez que existem demandas concretas para tal finalidade que transcendem sua esfera de atuação.

A efetiva emancipação humana e a formação omnilateral demanda a superação da propriedade privada, raiz de todo complexo de alienação (Mészáros, 1981), estando esta tarefa, portanto, inserida no âmbito da luta de classes, na disputa por um outro projeto societário que supere a formação social capitalista e a sociedade cindida em classes.

Ao afirmar que a educação sozinha não pode resolver a questão da alienação e exploração de uma classe por outra, quero apenas enfatizar que não devemos deixar cair numa visão redentora e salvacionista da educação, visto que esta se insere num complexo maior de mediações moldadas dentro da ordem do capital, mas não pretendo de forma alguma negar a

importância desta na disputa por uma outra concepção de homem e sociedade. Coadunado com a proposição de Mészáros (2008) de que o “conceito *para além do capital* é inerentemente *concreto*” (p.62). E dentro disso, o papel da educação é fundamental e

soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência positiva da alienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (IBIDEM, p.65)

Nesse sentido, se torna necessário identificar conhecimentos e práticas que em alguma medida colaboram para o fortalecimento da luta da classe trabalhadora no aqui e agora, no seio das contradições e nas determinações existentes.

No campo específico da educação em ciências, a perspectiva da popularização adotada nessa pesquisa é a que apresenta o maior potencial de fortalecimento dessa luta, por adotar a perspectiva do materialismo histórico, evidenciando o processo histórico de desenvolvimento da ciência em suas relações estruturais com o capital, denunciando o papel de acomodação das classes sociais embutida na perspectiva positivista, enquanto anuncia claramente o que está no âmbito da legitimidade científica e o que se torna especulação e dominação, contribuindo para uma análise crítica da realidade, possibilitando ações coletivas mais conscientes para a transformação desta.

Uma educação compromissada com o horizonte da emancipação humana, deve buscar criar um sistema capaz de desenvolver suas atividades em sintonia com a vida real e de ter uma preocupação de natureza política e uma prática ativa, que se materialize em ações de superação da formação social capitalista através da elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores, contribuindo no processo de mobilizar cultura e experiência de vida/luta na formação da consciência de classe.

Mesmo que, como apontado por Thompson, a consciência de classe se desenvolva no próprio processo da luta de classes, sendo uma tarefa de educação política, e não da educação escolar, acredito ser possível transformar a escola em um espaço de experimentação dessa luta.

Dessa forma, enfatizo a importância da atuação do coletivo do projeto Tecendo Redes junto aos colégios estaduais Clóvis Monteiro e Compositor Luiz Carlos da Vila, em Manguinhos, durante a greve da educação e ocupação destas escolas pelos estudantes em 2016, contribuindo para mobilizar e organizar suas experiências de luta.

Entendendo o potencial de atuação deste grupo em construir um trabalho colaborativo com a educação escolar compromissada com a luta pela transformação da sociedade em uma conformação social mais justa, equânime e solidária, aponto como desdobramento prático e ético-político, fortalecer a atuação deste coletivo apresentando as reflexões desenvolvidas nesta dissertação, com as devidas modulações de linguagem, para esse coletivo, para a equipe de profissionais do Museu da Vida e , principalmente, para a comunidade escolar do CEJA-Maré.

A partir dessas apresentações, acredito ser possível identificar outras determinações da dinâmica do real que tenham escapado ao processo de análise aqui desenvolvido, contribuindo tanto para reformular o processo educacional no CEJA, tornando-o mais efetivo em sua perspectiva compromissada com o horizonte da emancipação, quanto para abrir novas linhas de pesquisa.

No âmbito de um futuro doutorado, ou para o mestrado de outros professores do CEJA ou educadores do Tecendo Redes e/ou do Museu da Vida que se interessem pelo tema, acredito ser importante ampliar a investigação das representações sociais sobre a experiência aqui analisada, realizando novos grupos focais com alunos de outros turnos da escola, visto que a quase totalidade dos participantes do estudo eram do turno da manhã, com os professores da escola, educadores do Tecendo Redes e do Museu da Vida.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. In: COHN, Gabriel (Org). Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ANTUNES, Ricardo. O sistema de metabolismo social do capital e seu corolário, a alienação, na obra de István Mészáros. In: ANTUNES, Ricardo. **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011, v. 1, p. 75-86

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed Ática, São Paulo, 2000.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Unesp, Boitempo, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e o conceito de politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, 105-128, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 20, p. 7-25, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. Florianópolis: **Perspectiva**, v.31, n.2, 389-404, maio/ago.2013.

\_\_\_\_\_. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (org). **As Políticas Públicas de Educação no Brasil Contemporâneo**. 1ª ed. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, v. 1, p. 18-35.

\_\_\_\_\_. Educação Omnilateral. Verbete. **Dicionário da Educação do Campo**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, v. 1, pp. 265-272.

\_\_\_\_\_. Capital Humano. Verbete. In: Isabel Brasil Pereira e Julio César França Lima. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 3ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009a, v. 1, pp. 66-72.

\_\_\_\_\_. Trabalho. Verbete. In: Isabel Brasil Pereira e Julio César França Lima. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 3ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009b, v. 1, pp. 399-404.

\_\_\_\_\_. A Polissemia da Categoria Trabalho na batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 168-194, 2009c.

\_\_\_\_\_. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde** (Impresso), v. 7, p. 67-82, 2009d.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César de França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 241-288.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 1987.

GERMANO, Marcelo Gomes; KULESZA, Wojciech Andrzej. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis: Departamento de Física - UFSC. vol. 24, n. 1, p. 7-25, abr. 2007.

GRAMSCI, Antonio. Estado e Sociedade Civil. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p.249-269

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. 3ª ed. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3 – Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Ed. Loyola. São Paulo. 2008.

IASI, Mauro. Estado, ditadura e permanências: sobre a forma política. In: IASI, Mauro (org). **Ecos do golpe: a persistência da ditadura 50 anos depois**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2014

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LANDER, Edgardo. La ciência neoliberal. In: **Tabula Rasa**, Bogotá-Colombia, nº9:247-283, julio-diciembre, 2008.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. 2 ed. Caxias do Sul: Educus, 2005.

LEHER, R. Educação e tempos desiguais: elementos para a reconstrução da problemática trabalho-educação. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte-MG, v.1, n.1, p. 128-142, 1997.

LIMA, J. C. F; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho Simples. Verbete. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação profissional em Saúde**. 2a. ed. RJ: EPSJV/FIOCRUZ, 2009. v. 1. pp. 460-463.

LIMA, J. C. F; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho Complexo. Verbete. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação profissional em Saúde**. 2a. ed. RJ: EPSJV/FIOCRUZ, 2009. v. 1. pp. 415-418.

LOPES, Alice Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (org) **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender (X ENDIPE)**. RJ: DP&A, 2000 (147-163).

LOUREIRO, C.F.B. **Sustentabilidade e educação - um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção questões da nossa época; v.39).

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Emancipação. In: Ferraro Júnior, L. A.. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007, v. 2, p. 157-170.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 5ª ed., SP, Busca Vida, 1987.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº. 4, 1978, pp. 1-18.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico -filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os Economistas; O Capital, Crítica da Economia Política**. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo. Vol1, Livro Primeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. O 18 de Brumário de Louis Bonaparte. In: MARX, Karl & Engels, Friedrich. **Obras escolhidas**. Moscou: Progresso, 1982.

\_\_\_\_\_. Contribuição à Crítica da Economia Política Introdução [À Crítica da Economia Política] Prefácio [Para a Crítica da Economia Política] Em: **Manuscritos Econômico – Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. Os Pensadores. Vol. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974 – pp. 107-138.

MATOS, Olgária C.F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MENDONÇA, Sonia. R. Sociedade Civil em Gramsci – Venturas e Desventuras de um conceito. In: MENDONÇA, Sonia. R. de (org). **Sociedade Civil: ensaios históricos**. 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. V.1)

MÉSZÁROS, István. **Marx: a Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, E. C.. Abordagem Relacional: uma estratégia pedagógica para a Educação Científica na construção de um conhecimento integrado. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2004, Bauru, SP**. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - (recurso eletrônico) - Organizador Marco Antonio Moreira (Porto Alegre: s.n.), 2004.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A divulgação da ciência e da tecnologia no Brasil. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. Ano 7. nº13- fevereiro de 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 2ª edição, Cortez, 2007.

NEVES, Lúcia; MARTINS, Angela. Características e fundamentos da concepção thompiana de cultura e repercussões na educação. **Trabalho Necessário**, v. 01, p. 1-15, 2014a.

NEVES, Lúcia ; MARTINS, Angela. Cultura, Educação, Dominação: Gramsci, Thompson, Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, p. 73-93, 2014b

NEVES, Lúcia; MARTINS, Angela. Materialismo Histórico, Cultura e Educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, p. 341-359, 2013.

NEVES, Lúcia e PRONKO, Marcela. A atualidade das idéias de Nico Poulantzas no entendimento das Políticas Sociais no Século XXI. In **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.1. n.2, p. 97-111, jan. 2010

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. 1.ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, 2008. v. 1. 204p.

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, Dagmar e al. (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 259-278.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lucia M.W.(org) **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 67-90.

POULANTZAS, Nico. As lutas políticas: o Estado, condensação de uma relação de forças. In: POULANTZAS, Nico. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo. Paz e Terra, 2000. pp. 125 -164.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da Educação. In: PEREIRA, J.M.M e PRONKO, M. **A demolição de direitos – um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RAMOS, M. N.. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos em saúde**. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010. v. 1. 290p

RAMOS, M. N.. Concepções e práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trabalho, Educação e Saúde** (Impresso), v. 7, p. 153-173, 2009.

ROLO, Márcio. Ocupando os latifúndios do saber: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação / Márcio Rolo. 2012. 382 f. **Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação**.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. (Verbetes). In: Caldart, R.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular., 2012. pp. 149-157.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** vol12, n.34, Rio de Janeiro, Jan/Abr. 2007, p. 152-165.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. IN: **Trabalho & Educação**, UFMG, vol. 24, n. 1, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, vol. 32, n. 116, julho-set. 2011 p. 725-743. Campinas, Brasil.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. Verbete. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação profissional em Saúde**. 2a. ed. RJ: EPSJV/FIOCRUZ, 2009. v. 1. pp. 284-292.

TAPIA, Jesús Alonso. **A motivação na sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2001.

THOMPSON, E.P. “Algumas observações sobre classe e ‘falsa consciência’”. In: Antônio Luigi Negro e Sérgio Silva. (orgs). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

THUILLIER, Pierre. O contexto cultural da Ciência. **Revista Ciência Hoje**. São Paulo, v.9, nº 50, p.18-23, jan/fev. 1989.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Educação em museus: qual é a especificidade deste campo? Qual é a importância de se respeitar de forma rigorosa suas especificidades? **Ensino em Re-vista** (UFU. Impresso), v. 20, p. 29-42, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação ambiental na colaboração entre museus e escolas: limites, tensionamentos e possibilidades para a realização de um projeto político pedagógico emancipatório*. **Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense**, 2008 b. <http://migre.me/sYJvy>

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento e da consciência crítica na educação científica no campo da educação ambiental emancipatória: tecendo elos entre Paulo Freire e Piaget. In: **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru**. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo/** Raymond Williams; editado por Robin Gable; introdução de Robin Blackburn; tradução Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

## APÊNDICE A – Discursos do Sujeito Coletivo

### DSC 1 – “Atividades Combinadas”

Quando você vai por conta própria não é a mesma coisa. Meu filho mais velho, ele ia, que ele fazia o projeto aqui do CEASM, então às vezes ele ia, algumas vezes eu até levei, mas não foi assim tão específico, tão profundo igual ir pelo passeio da escola. As atividades do CEJA já são combinadas lá com a Fiocruz. Então eles já têm as atividades certa pra fazer, além da disponibilidade dos guias lá dá, da Fiocruz, né? Então, é diferente ter aquela pessoa te guiando, aquela pessoa te explicando, entendeu? Elas apresentavam com maquete e coisas assim facilitado o nosso entendimento.

### DSC 2 – “Uma Coisa Complementou a Outra”

Quando eles vieram fazer a demonstração aqui do negócio da dengue. Muita coisa ali que eles falaram a gente já tinha aprendido com o senhor. A única diferença é que a gente estava vendo, né? Em outra aula, quando passou aquele vídeo lá, eu já sabia explicar, a origem da vacina, essas coisas, um monte de coisa lá, os microscópios, aquelas coisas todas que a gente conversa na sala que eu já tinha estudado antes com você. Aquele conhecimento ficou fixo na minha cabeça, tipo, ele... você passou uma aula sobre isso. Ficou na minha cabeça e ela esclareceu mais ainda com o que eles trouxeram aqui. Então, assim, uma coisa complementou a outra. Não era muito novidade. Só veio só reafirmar a aquilo que a gente estava aprendendo, né? E o contrário também, porque eles lá explicam tudo pra gente, chega aqui na escola, os professores querem saber mais ainda, então a gente se aprofunda mais de saber das coisas, das pesquisas.

### DSC 3 – “Pontualidade pra Pegar a Gente”

Eu acho que... uma coisa que... desde o primeiro dia que eu fui, que eu acho que tem que ter pontualidade. Pontualidade pra pegar a gente, porque é sete e meia, então pega a gente sete e meia. E nunca chega sete e meia. Ainda mais se, se trouxer...pra gente já é adulto, tudo bem, mas quando a gente traz filho? Pra gente já acho que é uma falta de respeito. Que se é sete e meia que o ônibus tem que vir? Então é sete e meia. Eu acho isso errado! Aí a gente fica aqui ó (som de estalos). Então é oito que tem que chegar? Então, pô, chega oito horas. Beleza! Acho que isso é... errado... É falta de respeito com as pessoas que vem.

#### DSC 4 – “O Ônibus é Uma Coisa Boa”

O ônibus é uma coisa boa, porque tem escola que vai pra lá, que eles vão andando. Os professores vão com eles, andando... Aqui eles põem um ônibus mesmo. É muito bom! Pro Pão de Açúcar a gente teve que pagar o ônibus.

#### DSC 5 – “Não Priorizam o Tal do Trenzinho”

Da vez que eu fui, tinha muitos senhores, né? Senhoras de idades. E ficou combinado que quando a gente chegasse lá, ia no trenzinho, o tal do trenzinho né? Aí eles disseram: “Ah! Não, agora não, quando vocês vierem descer vocês pegam o trenzinho e vai vir”. Só que isso também não aconteceu. Não aconteceu por causa de uma menina de cadeira de rodas, uma cadeirante e só tinha ela de cadeirante e o resto da turma era tudo normal. Uma escola particular. Por causa dela, um bonde de jovens desceram no trenzinho, enquanto que senhoras de idade teve que descer a escada. E eu com problema de perna também, subindo devagarzinho, parando no caminho cansada. Eu achei que isso aí foi erro. Eles não priorizam! Acho que poderia existir essa questão de prioridade: primeiro idosos, pessoas que têm dificuldades de andar e tal... Outros ficam pra depois! ... são mais jovem... Acho que poderia existir.

#### DSC 6 – “Castelo De Novo”

... Eu falo, eu não fui essa última vez por causa disso. “Th! Castelo de novo, já fui três vezes, no castelo...” ... a última vez agora, justamente por causa disso que não fui.

#### DSC 7 – “Já Tinha Modernizado”

Na verdade, eu fui na primeira vez nas cores. Eu fui lá na Oswaldo Cruz. A segunda vez eu fui no borboletário e no teatro e depois conversamos. E aí a terceira vez que foi na Fiocruz, fui de novo na luz, mas já tinha coisa diferente que eu não tinha passado, já tinha modernizado. Eles foram se adequando agora. Já tinha material que a gente não tinha usado ainda. Então foi experiência nova. Vimos muita coisa!

#### DSC 8 – “Visita da Fiocruz Aqui”

Uma outra visita que eu achei muito legal foi quando eles trouxeram os aparelhos, os ovos, os mosquitos e tal. Uma visita da Fiocruz aqui é muito legal, porque a disponibilidade dos alunos pra sair daqui e ir lá pra Fiocruz às vezes não é tanta assim. Porque tem aluno que não pode ir, sai daqui correndo pro trabalho. Outro chega de tarde, de noite e não tem como ir.

Então eles virem aqui, no tempo que o aluno tá estudando, é muito legal também, facilitaríamos mais pra aqueles que não tem tempo de... pra aqueles que não têm a possibilidade de ir. Eu sei que eles não vão poder trazer todo o mostruário que eles têm lá pra cá, mas trazer uma caixa já é excelente, que quando o aluno ver o que eles trazem aqui, vai entender a ideia, “não, eu tenho que ir lá”. Mas não é só a gente ir lá não, eles também vir aqui. Entendeu? A Fiocruz tem que vir mais pras comunidades, interagir mais com a população, com as pessoas do complexo da Maré, pra poder a gente ter uma integração maior. Atuar não somente num contexto interno. Ela deveria sair, dar palestras nas escolas, nas associações. Era uma forma muito interessante deles demonstrar os trabalhos deles. Porque eles têm uma bagagem, um conhecimento muito grande. Se eles fizessem mais isso, traria, realmente, muitos conhecimentos... E eles têm como fazer isso, levar o conhecimento pra população. Deveria ter uma equipe especificamente pra essa ação..., essa ação direta. Isso daria mais conhecimento, eles aprenderiam com a população e a população tiraria proveito também.

#### DSC 9 – “Vontade de Conhecer”

Esse passeio pro Guandú eu num fui. Na primeira AI (atividade de Integração) que teve, sobre saneamento básico, eu mergulhei de cabeça em muita coisa. Foi um momento que a gente aprofundou legal, fizemos a maquete e tal, pesquisamos como é que funciona as coisas e tal. Essa AI me abriu uma vontade gigantesca de ir lá conhecer. Ficou a vontade de conhecer esse Guandú.

#### DSC 10 – “Sabedoria que Deus dá pra Aqueles Homens Trabalhar”

Eu fiquei olhando todas as pesquisas ali, todos os remédios que são desenvolvidos, tudo ali pra saúde do homem, aquelas vacinas todas contra, né, todos aqueles animais ali, aqueles insetos, muitos são prejudiciais. E a inteligência que foi desenvolvida na mente daqueles homens para a descoberta de tanto bem que favorece a humanidade. Eu acho muita sabedoria. Sabedoria de Deus, que Deus dá pra aqueles homens pra trabalhar daquela forma, porque é uma coisa muito inacreditável.

#### DSC 11 – “Isso é Mito”

Uma coisa também que eu tinha um pavor, um medo, assim, medo de borboleta. Diz que só passar perto da gente ela cega. Parou um pouquinho, no dia que a gente foi lá no borboletário e a moça falou lá... diz que isso é mito! Eles tavam explicando isso. Tinha gente que botava até assim, a borboleta vinha, você podia tirar foto de pertinho, você via os ovinhos

dela. Tem muita coisa que se fala, da cultura popular assim, né? O cachorro ficar uivando, igual lobo, né? Minha vó dizia que morria alguém. Se fosse verdade, lá em casa num ia ter mais ninguém.

#### DSC 12 – “Eles Ensinaram de um Jeito Divertido”

Foi muito positivo porque eles ensinaram de um jeito divertido. Para que todo mundo entenda como é que é feito, como é pesquisado, para que nós possamos aprender o que tá sendo feito ali. De um jeito que o adolescente, que demora a focar numa coisa ficou ali entretido com a peça, porque foi de um jeito divertido que eles explicaram. Eu mesmo passei por várias emoções ao mesmo tempo. Aquela peça me levou de emoção de tristeza à alegria, de descontração. Ela tem esse poder de fazer isso, né?! Eu não conheço no âmbito da coisa, mas eu creio que... eles têm conhecimento muito grande no campo científico e eles agregaram essas atividades aí, teatro e tal e outras coisas mais pra poder atrair até mais a população. Muitas escolas visitam em prol disso aí, né?

#### DSC 13 – “A Oportunidade, a Escola dá pra Você Conhecer”

Eu me senti muito feliz porque eu nunca tive essa oportunidade de passear. Agora depois de velho a gente tá podendo ter coisa que a gente nunca pode ter na vida! Antes a gente não tinha nada, né professor João?! Era só trabalhar na roça, da roça pra casa, vê os grilo cantar, os sapos cantar. Agora que chegou nessa idade, eu tô igual criança, só passeando, e vendo as novidades. Tem pessoas que mora aqui, a população que mora do lado de cá, no complexo, na Vila do João, no Pinheiro e nunca entrou ali, não conhece a Fiocruz, não sabe. Vê lá o prédio que é lindo! Mas o que que acontece ali dentro? Eu mesma não sabia. Sabe quando eu entrei na Fiocruz? Agora! Eu mesma nunca tinha entrado! Eu agradeço a vocês terem aberto essa escola pra nós aqui entrar. Porque eu moro aqui há mais de 50 anos e nunca tive essa oportunidade, passo todo dia aqui na Brasil e só agora fui ter essa oportunidade. Você sabe o que eu achava? Eu sempre achei o prédio muito lindo! Aí eu passava de ônibus, aí dizia “Qualquer hora dessa eu vou lá, vou pergunta lá se pode entrar”. Sabe o que eu achava? Eu sabia que ali era um lugar de estudos, mas eu achava que só entrava ali funcionários ou pessoas com problemas de saúde que iam se tratar. Eu achava que não podia visitar, não ia ter acesso. Mas vontade de entrar eu sempre tive! Sempre me chamou a atenção, uma vontade de entrar, eu digo “Ah! Gente eu não tenho um plano de saúde pra ir lá”. Então eu não tenho como fazer pra ir lá. Aí, antes de eu entrar com vocês aqui, pela escola, eu fui lá. Queria matar minha curiosidade, saber se podia. Aí cheguei na portaria e

falei: “Vem cá, aqui cobra pra entrar ?” Até perguntei isso, não sabia. Falei assim: “Cobra pra entrar? Como é que é? Pode vir aqui. “ Claro que pode, fim de semana, pode trazer as crianças e tal” Eu falei “gente eu não sabia, ai que bom !”. Então é uma coisa que se a gente for olhar, certos passeios aqui que a gente fez, a gente jamais teria condições de fazer, e é um aprendizado que a gente carrega pra toda a vida e você passa isso assim pros seus filhos. Porque, você não tem vontade de levar uma pessoa num lugar que você nunca viu. E essa oportunidade, a escola dá pra você conhecer. São oportunidades muito importantes, pra você ir onde nunca foi. A porta aberta! Você descobre um monte de coisa, aprende. Depois que eu entrei aqui pra escola, eu tenho sido muito edificada, muito edificada! Porque eu fiquei 46 anos fora de uma sala de aula, então essas saídas são muito edificantes pros alunos, pra aqueles que não conheciam as coisas a gente passa a conhecer. O CEJA aqui ele se destaca por esse sentido, né? Ele quer... não quer ficar preso, restrito à sala de aula, ele quer que o aluno também saia, conheça...

#### DSC 14 – “Nosso Dia a Dia é Tão Corrido de Trabalho”

Lá na Paraíba, eu era na roça, agricultura. A escola que os meus pais me deram foi o cabo de enxada, trabalhando só pra botar gravata em fazendeiro! Eu caía no matagal, botava enxada nas costas, uma rapadura, dois litros de farinha e trabalhava o dia todinho, bebendo água, comendo rapadura com farinha, foi o que deu a vida pra gente. Era só do trabalho pra casa. Trabalho pra casa! Aqui no Rio, eu trabalho há 16 anos no mesmo lugar, no mesmo hotel. Eu comecei como faxineiro, hoje eu sou maitre. O lema do hoteleiro é trabalhar enquanto os outros se divertem. É trabalhar de domingo a domingo. Eu tentei ir pra escola à noite, mas aí eu chegava de noite, eu já nem jantava mais, já atropelava tudo, já não conseguia mais estudar. Minha cabeça já não tava mais raciocinando. Eu falei: parou! Vou só trabalhar! Eu trabalho na orla de Copacabana, eu não sei o que é um verão, o que é um calor. Reveillon que é famosíssimo lá em Copacabana eu não sei o que que é. Passo dentro do hotel. Eles tão lá se divertindo eu tô lá trabalhando. Carnaval tá lá todo mundo se divertindo, eu tô lá trabalhando. Então é trabalho, é trabalho, é trabalho. Olimpíada, eu recebi convites da olimpíadas pra ir assistir jogos. Eu não fui. Tava trabalhando. Fiquei com o convite lá em casa de lembrança da olimpíada. Então é loucura! Eu nunca tiro férias no mesmo mês, é sempre num mês diferente. Então é difícil você programar, a não ser se falar com um ano de antecedência, você vai lá ó “preciso de férias tal mês, ano que vem, agora, preciso viajar”, eu tenho que ir lá ver meus familiares, igual agora eu fui lá fevereiro agora, mas foi coisa rápida, três dias eu fui na morte da minha avó . Aí eu tô com medo de perder mais pessoas. Mais de

idade né? Quando eu voltei de férias dessa viagem eu já falei com os meus superiores pedindo férias pra janeiro, é pra ir lá passar mais tempo e então tô planejando ficar mais tempo, tô com as passagens compradas tudo certinho, mas é sempre um pé atrás assim porque qualquer hora pode acontecer alguma coisa. Então, é aquilo assim, nosso dia a dia é tão corrido de trabalho que você não tira pra passear, que você sabe que vai levar uma tarde toda, a manhã inteira pra você fazer isso. Então assim, quando tem esses passeios na escola, já vai um falando pro outro e isso vai contaminando, isso vai contagiando a pessoa, que a pessoa “ah! Não que eu também vou, que não se o quê...”. Então a gente já tira aquele dia pra tá fazendo essa atividade, no horário da escola.

#### DSC 15 – “Conhecimento Eu Tenho, Mas Cadê o Diploma?”

Eu digo pelo meu marido, meu marido não concluiu o ensino todo, mas ele é autodidata e ele consegue fazer aquele negócio de técnico de refrigeração, mas ele não faz só a refrigeração, ele conserta muitas outras coisas, mas sem base no estudo, é mais por ele ser autodidata. Então ele consegue ter um emprego legal e consegue tocar a vida assim, sem um estudo amplo. Mas com certeza a questão do estudo é fundamental. Faz falta na hora de fazer um concurso público, porque eu vejo sempre a folha dirigida e vi que tinha concurso pra trabalhar no tribunal de contas com 2º grau, com salário de quase R\$4000, então... Conhecimento eu tenho, mas cadê o diploma? Até pra faxina mesmo, tá difícil! E eles pedem estudo! Não adianta você só ter só na teoria, você tem que provar.. Porque não adianta experiência disso daquilo outro. Igual eu, eu posso chegar e falar assim ó “eu tenho experiência de cozinhar, de fazer bolo disso, de fazer bolo daquilo, mas se eu for em alguma firma, ver vários outros tipos de emprego e pedir o certificado do ensino médio eu não tenho. Entendeu? Eu comecei a fazer curso de técnico de enfermagem, na XXXXXXXX (escola técnica particular), que eu trabalhava ali perto. Que eles liberavam pra mim fazer porque me conhecia e porque eu comecei a estudar, mas quando chegou na fase de quase eu terminar o estágio, mesmo eu sabendo muita coisa, medicação básica, mas quando chegou na vez de eu pegar o certificado de 2º grau pra mostrar no estágio, eu não tinha como, tive que trancar a matrícula. Então, quer dizer, estudo te abre muitas portas. Não adianta você só dizer que tem várias experiências, “eu trabalho disso, disso e disso, sei fazer isso, isso, e isso” Se não pegar um simples papelzinho, né? Porque pra gente é um simples papel, mas pra eles é uma grande coisa que é o que vai provar que a pessoa sabe realmente, eles não vão dar experiência pra uma pessoa. Às vezes até aquela pessoa que tem um certificado nem sabe tanto igual a você, mas eles vão dar a preferência pro outro...

## DSC 16 – “Hoje Eu me Sinto Cidadão!”

Meus pais era muito ignorante! Que não queria que a gente aprendesse a ler. Eu num sabia nem assinar meu nome. Eu quando chegava que vinha meu pagamento, meus olho enchia d'água. Tinha que assinar com o dedo. Eu agora tô vivendo. Antes eu ficava preso aí, jogado aí dentro de casa, jogado no trabalho, sem conhecer o mundo. Hoje eu me sinto cidadão! Já sei assinar meu nome! Saio de casa eu panho o ônibus pra ir lá no departamento onde eu trabalhei, lá no Irajá, 945, aí já sei de nome... que não vou pedir. Chego agora numa hora, eu chego no ponto do ônibus, já sei o que que está escrito no ônibus. Eu agora estou vivendo, porque eu era cego mesmo! Eu era cego de dia! Acredita? Cego, uma pessoa que não sabe ler é cego.

## DSC 17 – “ Não é Favor, é um Direito Seu” ou “Jeitinho Brasileiro”

Os agentes de saúde acha que tá fazendo um favor pra você e trata a gente com ignorância. Se a gente não tratar também, eles pisam na gente. Se tu não roda a baiana, elas acham que tão fazendo um favor! “Ah! Vou ver, vou ver se dá pra marcar pra você”. Não, pô, é um direito seu. Se tem conhecimento, conhece alguém que trabalha, né? No posto, alguma coisa assim, é muito fácil. Existe a chamada panelinha e tem... às vezes você vai na farmácia, pegar o remédio, eles dizem que não tem, maior conversa fiada, porque elas dizem que depois aqueles lotes estragam, são todo pra jogarem fora. É um direito da panelinha! A minha esposa conhece uma enfermeira que fala assim ó: “vai lá no posto, fala direto comigo que eu te atendo, e qualquer injeção eu te aplico e tal”. Só porque ela é minha amiga, vou passar a frente? Não! tem que voltar porque o fulano tá na fila esperando mais tempo. Eu acho que é trabalho, é trabalho, amizade, amizade! Mas isso vai da consciência das pessoas né? O senhor trabalha lá, eu conheço o Sr. eu vou furar fila? Também tem que ser muito cara de pau pra chegar ali e passar na frente dos outros que já tá lá passando mal esperando. É cara de pau dos dois! Eu acho isso um absurdo, você querer passar a frente dos outros, acho que isso é falta de respeito, você chegar num posto desse, num hospital, num UPA da vida que demora realmente, que às vezes você passa lá duas, três horas, quatro horas esperando, passar lá na frente das pessoas que já estão esperando. Eu acho que isso vai tanto da nossa consciência, quanto da consciência daquela pessoa que quer... que te conhece, quer que o Sr. passa na frente dando esse jeitinho brasileiro.

## DSC 18 – “Compra de Vaga”

Eu já fiquei sabendo de compra de vaga até na escola em Bonsucesso. Que é muito difícil mesmo. É quase impossível você arrumar uma vaga lá. Você tem que comprar. Na XXXXXX (escola pública). Você tem que comprar a vaga do seu filho. E a fila do SUS? Diz que quem paga a fila do Sus é justamente pra isso. Quem paga mais, aí passa na frente de quem tá esperando.

## DSC 19 – “Não Tem Médico”

A saúde, pra mim o sistema está falido. Aonde tem não dá pra atender a população. O posto de saúde, eu acho lindo e maravilhoso na televisão. Clínica da família? O nome é lindo né? Na prática não é isso não. Não é isso! Eu não tenho plano de saúde e faz dois anos que eu tive uma consulta no posto perto de casa, não consigo marcar atendimento naquele posto da Nova Holanda. Antes de fazer esse 24hs aí, o UPA, o que acontece? Eu tinha a minha ficha, me tratava ali na entrada entre a Baixa, na divisa com a Nova Holanda. Quando mudou pra aqui, pra clínica da família, clínica da família agora né? Até hoje, eu nunca consegui médico, porque tem médico dessa rua aqui pra essa, mas não tem pra essa. Então eu fiquei numa rua que não tem médico. Eu fiquei em cima, não tô nem num lugar nem em outro. Eu tô excluída? Não dá pra eu me mudar! O que precisa muito é botar um posto de saúde ali! Mas um posto de saúde de verdade, né?! Tem que ter médico! Aquele que examina nós dos pé à cabeça, trata o paciente bem, mas o médico senta lá na cadeira, no repouso dele e diz assim “O que você tem?” Isso pra mim não é médico não! Estudou a medicina por vaidade. Tem que marcar a consulta e a gente ser atendido! O que adianta? Tem clínica da família, mas não tem o atendimento adequado. É isso que tem que ser melhorado. Entendeu? Porque naquele posto lá do Pinheiro, por exemplo, eu cheguei lá, fui marcar médico pra mim, pra coluna. Ela falou “você tem que chegar amanhã cedinho”, “mas minha filha eu vim umas quatro vezes aqui de manhã cedinho”. Aí quando chego, o médico não veio, aí quando chego o médico não..., vai atrasar. Aí eu tendo que trabalhar, ela diz assim mesmo “Você chega amanhã cedinho”. Aí cheguei lá ela disse: “Não tem médico”, aí eu disse “ Ah tá bom! Vocês tão esperando, quando eu morrer aqui, ter um treco. Aí vocês vão ver como é que é”.

## DSC 20 – “Você Faz um Exame, Ele Some”

Pra você ter uma ideia, vou ser rápida, em Ramos, eu me trato lá com essa... da parte de, de nutrição, porque eu preciso emagrecer, tenho problema de açúcar, essas coisas todas...

Eu fiz três exames de sangue lá. Dois disseram que sumiu, e o último do ano, do final do ano passado, ela ligou pra minha casa dizendo que meu exame não tinha ido para o laboratório. Da outra vez, fiz um eletrocardiograma lá, saí doente, com chuva, sumiram! O médico deu um parecer. Sumiu o papel até hoje! Procurei três vezes. Cadê meu eletro? Já tem, o que? 8 meses, sumiram. Então, não adianta você ter posto de saúde se na hora que você faz um exame, ele some.

#### DSC 21 – “Do Mesmo Jeito Que Tu Entrou, Tu Saiu”

Aqui, nesse posto médico da Vila do João, a UPA, primeiro foi o falecido XXXXX que passou mal, chegou lá, deram injeção nele e mandaram ele pro matadouro no IAPETEC (Hospital Federal de Bonsucesso) e de lá não voltou mais. De lá foi direto, foi pro Caju. Aí foi Dona XXXXX, falecida. Deus a tenha! Saiu de casa passando mal, com negócio de falta de ar, lá deram uma medicação na veia e mandaram ela vir embora, morreu. Tudo deles é assim: injeção ou soro na veia. O morador que chega ali doente, sai mais doente ainda. Eu passando mal pra caraca, suando frio, uma tremedeira do caramba ela olhou pra mim e “o que é que você tem?”. Aí eu falei pra ela. “Ah! Pega esse remédio, pega essa receita e compra esse remédio lá”. Quer dizer, do mesmo jeito que tu entrou, tu saiu. Numa outra vez, eu entrei e a Dra. nem olhou pra minha cara. Ficou lá no whatzap lá, depois passou lá, quando chegou lá eu olhei assim a receita eu “Ué! Diazepan? Será que ela tá pensando que eu sou 22? Aí fui na enfermagem, aí a garota: “O que que ela passou pra senhora que eu não tô vendo?”. Num sabe ler não minha filha? 250ml de injetável Diasepan. Ela: “é isso?” Deixa eu ir lá perguntar”. Então vai lá que eu tô indo embora. Tirei a pulseira e vim embora. Vou tomar uma injeção daquela, vou dormir quase oito horas direto?. Quando acordar minha casa pegou fogo, num tem mais nada em pé!

#### DSC 22 – “Você Tem Que Esperar Esse Encaminhamento”

É horrível! Você chega no hospital. Você procura no hospital de Bonsucesso, da Ilha, no outro, no outro. Chega lá, não, você tem que ir no seu postinho. Aqui você não vai ser atendida. Eles que dão encaminhamento pra hospital grande. Aí você tem que esperar esse encaminhamento pra eles te encaminhar. Se você for por conta própria eles não te atende. Você consegue? Claro que não! Desde o mês de fevereiro eu fui no médico lá e eles fizeram um pedido de uma tomografia da minha coluna... o ano já tá acabando... SISREG, todo mundo sabe. Vai no SISREG e morre...Minha sobrinha tem 18 anos e tá com pedra na vesícula e anemia profunda. Já tá nessa luta já há 4 meses, tomando sulfato ferroso, complexo

B, outro remédio lá, esperando a anemia dela estacionar um pouco pra ver se encaminham, ou vão tentar ainda encaminhar ela, pra ela operar a vesícula. Depois que fizeram isso, ficou mais complicado a saúde. Por que antes desse SISREG, você pegava o encaminhamento e você ia pro hospital. Se não tivesse no hospital geral (Bonsucesso), você pegava e ia pro outro. Agora, é o posto de saúde que tem que te encaminhar. E isso demora muito. Eles vão ver onde tem vaga e vão te mandar. E as vezes tem vaga pra longe e eles vão te jogar.

#### DSC 23 – “Agradeço a Deus no Céu e a Meu Plano de Saúde”

Eu quero explicar pra vocês o seguinte: eu tive dengue e dei três viagens em Laranjeiras. Agradeço a Deus no céu e a meu plano de saúde. Cada vez que eu chegava em Laranjeiras, no posto médico, a minha plaqueta estava abaixo de zero. Se não fosse esse plano de saúde que eu tenho e com as graças de Deus, eu estava no Caju ou em Inhaúma. Eu não tenho dinheiro sobrando, mas se eu fosse esperar tudo da clínica da família, daquilo que eu tenho direito, eu tava morto. Se depender disso você morre! Eu pago plano de saúde pra mim, minha esposa e meu garoto, sai R\$ 585. Esse dinheiro eu tiro folgado? Pra quem paga aluguel, vai comer, pagar aluguel, pagar plano de saúde... Eu não tiro folgado. Faço por que? Porque minha esposa é diabética. Ela precisa muito de atendimento. Então não dá pra eu ficar na dependência com a minha esposa.

#### DSC 24 – “Saúde Pública Melhora, Os Particulares Vão Diminuir”

Então o Estado atende? Atende, mas precário. A Dilma Roussef disse uma certa vez na mídia, pra todo o Brasil, que o povo agora tá podendo ter plano de saúde. O povo não tá podendo ter plano de saúde, população de baixa renda. Ele tem na marra. Ele tem forçado. Ele força... Ele tira da comida pra ter um plano de saúde. Há 30 anos atrás, só tinha plano de saúde quem tinha salário alto. Até porque também, os planos de saúde eram caros. Hoje, você é obrigado a ter. Não que você não possa ter. Tem que ter um, nem que seja ambulatorial. O meu é XXXXXX (plano de saúde particular ambulatorial). Eu vou nessa clínica em Bonsucesso aqui.. é uma multidão de gente, parece até o SUS. Porque é um plano de R\$89 que eles fazem aí. Um plano de ambulatório. Pra você fazer exames, não cobre internação, mas pelo menos você tem ambulatório. Tem consultas. Mas quem tira R\$89 do seu salário... a pessoa que ganha R\$900 ele tira R\$ 90 de plano de saúde, faz falta. E na verdade isso é dever do Estado. Não era pra você ter que ter plano... Os planos de saúde cresceram, tomaram proporção gigantesca pra todo o Brasil, porque eles sucateiam a saúde pra poder forçar a você

a ter um plano de saúde. Se a saúde pública melhora, os particulares vão diminuir, vai à falência...Então alguém tá ganhando com isso, né?

#### DSC 25 – “A Escola Que Eles Fizeram É Só Fachada”

Esse monte de escola que construíram aí, não vai prestar pra nada também. Não tem professores. Constrói-se um prédio, monta uma estrutura, mas você sabe que não tem profissionais. Tem muito colégio, falta funcionário lá dentro. Meu filho, agora que ele tá tendo arte, agora. Também teve um período aí. Não sei se foi ano passado sem professora de inglês também. Eles fizeram aquela base bonita por fora, mas por dentro tudo ruim, lindo por fora e ruim por dentro. Aquilo ali é só fachada por fora. Um elefante branco. Não funciona! Não tem atividade direito pras crianças. Minha cunhada e minha prima trabalham lá dentro de educadoras, então elas falam, que dentro não tem estrutura. Elas têm que ficar fazendo brinquedo, levando, catando brinquedo daqui e dali, levando pras crianças brincar dentro da sala. Sem contar que botam pessoas pra trabalhar sem ter uma base direito pra passar pras crianças. Porque você só vai passar aquilo que você sabe, aquilo que você tem. Se você é um professor formado, tem educação, você vai passar a sua educação de professor e formação de professor pra aquele aluno. A maioria são pessoas aqui dentro mesmo que tá trabalhando. Pessoas que não tem nem o ensino médio, que eu conheço que trabalha. Eu vou passar o quê pra um aluno se eu também não tenho? E as escolas que são antigas tão caindo aos pedaços. A do Pinheiro tem 30 anos. Tem 30 anos a escola. O Capanema. 30 e poucos. Já foi assaltada, os computadores levaram tudo, não tem professor. E não vai todo mundo pras novas. E aí? As antigas vão continuar com aluno. Vai entrar 40 agora, né? Saíram alguns e vai entrar 40 contando já com os que já tem. Então que dizer, eles acabaram com a turma toda da tarde, cortaram, só tem de manhã. Quinto só de manhã, 3º, 4º, todas. Até o quinto é só de manhã. Acabaram com as turmas de tarde. Meio gato pingado aqui, meio gato pingado ali. Eu falo pro meu filho que se eu pudesse deixar ele na minha escola por duas horas, aprenderia muito mais do que as quatro que ele fica na escola.

#### DSC 26 – “Implantar o Segundo Grau, Seria Uma Maravilha”

Na verdade, eu acho que essa escola aqui, por lei, ela deveria de ser assim... quase na obrigação de ter sim o segundo grau. Se a prefeitura conseguisse implantar o segundo grau, seria uma maravilha. Professor, não tem como fazer alguma coisa pra isso não? Fazer um abaixo-assinado? Eu acho que é uma coisa de politicagem não ter segundo grau aqui, porque é uma escola pequenininha, com poucos alunos. Aí é que tinha que ter o segundo grau. Aí é que

tinha, porque é uma escola pequena, com pessoas responsáveis que querem estudar, sejam jovens ou não. Por isso que eu acho que tinha que ter sim. O segundo grau também!

#### DSC 27 – “A Realidade da Maré é Complicada”

Falando da saúde na Maré, realmente eles procuraram.... a prefeitura procurou implantar né? Clínica da família. O estado colocou UPA, mas a gente sabe que a estrutura... a realidade da Maré é complicada. Por exemplo, no Samora Machel, onde minha filha trabalha, o médico saiu voado de lá... O médico não queria nos atender. Porque é essa realidade...às vezes a prefeitura fica com dificuldade de enviar profissionais mediante ao que tá aqui dentro. Mediante a realidade local. Fica no meio, às vezes tem tiroteio. Às vezes alguém fica com medo. Lá no César Pernetta, por exemplo, o professor, ele bateu com a moto foi no carro do cara... foi o carro que bateu na moto do cara, que era bandido e a moto do cara caiu. Aí o cara pediu, exigiu que o cara indenizasse o dano que ele causou na moto dele. “Você vai ter que me dar R\$2000 pra ver, consertar minha moto”. Aí ele falou “Não, R\$2000 não tem como eu te dar”. Aí fecharam em 700 e o cara fez ameaça, mas o professor saiu do César Pernetta, quer dizer, não quer mais lecionar, com medo.

#### DSC 28 – “Fecharam Por Causa de Assalto”

Banco! Nós não temos um banco! Tem caixa eletrônico que a gente vai fazer na hora, onde você vai fazer um saque, é um banco 24 horas. Não é um banco XXXX. Eu mesmo tenho banco XXXX, vou fazer um saque lá, eu pago dois reais por cada saque que eu faço. Já é uma coisa que você não pode fazer um depósito no 24 horas. Você não pode pagar uma conta, não pode. Casa lotérica, só tem lá na Teixeira Ribeiro (rua na Maré) e funciona de segunda a sexta, oito até às sete da noite agora, não funciona mais no sábado. E você vai lá, muitas vezes você vai lá tem cinquenta, cem pessoas na fila já oito horas da manhã. Então eu prefiro pegar o ônibus, vou até Bonsucesso. Tem três, quatro, cinco lotéricas, uma em cima da outra, entendeu? As que tinham aqui assaltaram. Tinha uma lá na praça do Parque União também. Mediante a muitos assaltos que foram realizados, aí o dono fechou a loteria de lá. Tinha uma lá na Vila do João. Fecharam. Por causa de assalto, também. Esse... caixa eletrônico já foi assaltado três vezes. A última vez agora foi no domingo, de tarde, uma hora da tarde. Tinha um pagode ali na praça, foram lá e meteram mão e assaltaram. Agora já é de outro dono. Lá do pessoal do XXXX, então pode ser que agora amenize um pouco o assalto, mas é assim desse jeito. Se botar o banco então. Já pensou? (risos) Ninguém vai poder sair na rua.

## DSC 29 – “Mão Atada, Amordaçados”

Na época que meu irmão morreu, ele tava metido no meio de crack, e falaram pra mim ó: “você cuidado com o que você vai falar lá, porque o que você falar lá vai bater aqui, e eu vou buscar você e sua família dentro de casa. Sério professor! A gente vai até deixar você enterrar, porque a gente tem consideração porque você trabalha de recuperação, no Centro de Recuperação então a gente vai deixar. Eu falei “não, eu não vou falar nada. Vocês podem ficar tranquilo, eu só quero mesmo enterrar. Até mesmo pra mim correr atrás da pensão pra filha dele. O cara ainda vem dizer pra mim que conhece meu filho. Então, assim, você não pode falar nada. Quer ver um exemplo? Antes o lixo era aqui, não era? Tá vendo que tá limpinho, não tá? Agora eles tão jogando pra lá, quase em frente a Linha Amarela, aí tinha um pedaço lá, quase perto da minha porta, que tava dando muita mosca. Aí falei com a presidente da associação: você não tá ligando, falei com ela e com o marido dela, porque as mosca não tá indo na sua casa. Ela “ué! Você quer o quê? Você quer que eu mando alguém da firma (tráfico) ir lá falar na sua casa?” Eu falei “Ué! Você tá me ameaçando? Aí o sr. Vai fazer o quê? O Sr. Não tem como reclamar. A gente fica meio que mão atado mesmo. Você abre a boca e fala alguma coisa, você morre, então tamo meio que amordaçados realmente. Se você vai numa instituição dessa aí, você faz uma denúncia, você saiu lá dentro o delegado liga pro chefe do tráfico aqui e vai falar, ó: “fulano de tal teve aqui fez tal coisa...e chega aqui já dá a sentença de morte, já foi. Eu vim morar na Nova Holanda foi em 2007. Tinha um mês que eu tava morando ali fui atingido por uma bala perdida no pé. Ali na rua principal. Fui pro hospital Balbino . Fui atendido, o médico olhou e tal. Não foi nada, fiz o raio-x, não atingiu nada. Sorte! Aí quando eu saí que eu tinha uma viatura fora, né? Esperando, e... o cara... aquela grosseria de oficial, né? Gritando, perguntando o nome, como se eu fosse um traficante. E a gente já até com medo do cabo, mandou eu entrar na viatura e me levou pra delegacia, pra 23 DP. Era duas horas da manhã isso. O delegado, trinta e poucos anos, tava na porta da delegacia com duas mulheres e meio litro de whisky em cima de uma mesa bebendo. Você tinha que ver a humilhação que a gente passou numa mesa sentado lá embaixo. O delegado bêbado, interrogando a gente, eu e meu sobrinho, como se a gente fosse traficante. Puxou nossa ficha, viu que eu não tinha nada e começou a querer que a gente entregasse os pontos de droga, lá da Nova Holanda. Queria que entregasse o quê? Ele tem o computador dele onde tem todos os pontos de droga que ele tem, ele mostrando no computador ele falou no nome de todos os chefes do tráfico. Vou falar o quê pra esse cara? Ah ‘ não sei, não sei, não sei” Me bateu, deu uma porrada, disse: “vocês tão de sacanagem com a minha cara. Eu

sei que vocês sabem de tudo”. Eu falei “Não sei senhor”. “Porque os meus policiais...” - ele falando – “Quando meus policiais vão entrar lá dentro e vão morrer, por causa de pessoas como vocês” . Aí eu, perai, por causa da gente não senhor. “Seus policiais entram lá dentro, armados até os dentes, eu sou obrigado a entrar e sair lá de dentro sem nada. Eu entro lá, saio de lá quatro horas da tarde, volto meia-noite, duas horas da manhã, que era a hora que eu tava voltando do trabalho, sem nada. Eu tô a mercê dos senhores e a mercê deles lá. Então tem que jogar o jogo dos senhores e o jogo deles. Então eu não posso falar nada pro Sr. O Sr. vai me entender, eu não posso falar nada pro Sr., porque se eu falar, eu morro lá dentro. Eu sou obrigado a entrar e sair todo dia. Você entra lá com hora marcada, dentro de caveirão. Ele ficou tão bravo comigo que ele mandou eu pra 21 DP, aqui em Bonsucesso, e eu andando de viatura, pra cima e pra baixo. Cheguei na 21 DP, tinha um inspetor de polícia que tava lá dormindo na mesa, o cara levantou, e falou assim: “O que que você quer? ” “ A única coisa que eu quero é a minha filha, minha casa, minha esposa tá em casa, tá todo mundo ligando desesperado e eu rodando de delegacia em delegacia. Eu fui atingido uma e meia da manhã, duas horas da manhã tava saindo do hospital, cinco horas da manhã rodando de delegacia em delegacia. Eu quero ir pra casa. É só isso que eu quero. Ele falou assim: “tá bom, vamos fazer aqui um BO, e você amanhã cedinho, você vai lá no Instituto Médico Legal fazer exame,”. Tá bom! Fez o BO, eu assinei fui pra casa. E fui fazer exame? Fui não.

#### DSC 30 – “Me Trouxe Recordação do Nordeste”

Nessa peça da rabeça vocês mostraram bem a região nordeste. Eu me coloquei naquele lugar. Chorei, porque eu me vi no lugar dela, porque o meu pai fez comigo. Só que no meu caso, meu pai é mais pobre e o cara que me trocou pelo feijão era mais rico que meu pai. Então eu me senti ali, naquele momento ali, como se fosse eu aquela personagem. E lá no castelo, eu gostei que ele também me trouxe recordação do Nordeste. Eu morei muito em casa de estuque, em casa de sapê! Meu pai fazia aquelas casinhas com o barro. Meu pai fazia aquelas casinha de barro. A gente morava ali, o chão era de chão, tinha outros que era de tábuas.

#### DSC 31 – “Sofri Muito na Minha Vida”

Eu, eu levei minha vida puxando cobra por cima dos pés. Eu, pra modo de aprender a regra da dormida eu tive que sair de casa escondido, meu pai era tudo ignorante! Vim para o Rio, vim com 11 anos de idade. O ponto final dele era na feira de São Cristóvão, de lá... Eu vim pra aqui de pau de arara! Vim de pau de arara sim, senhor! Um caminhão coberto de

lona. A conta da mentira, a palavra dos mentirosos, passei sete dias no caminho. Mas eu cheguei vermelho. Vermelho de barro, porque na estrada não tinha... não era asfaltada. Eu sou o fundador da ponte Rio-Niterói! Quando eu fui erguer aquela ponte não tinha um pilar. Era tudo dentro d'água. Saí lá no final. Me aposentei por ela. Tem muito nortista, muito pernambucano, muito nortista enterrado naqueles pilar, chegava de bitonera. Quando acabou a obra da ponte (rio-niterói), o Mário Andreazza inaugurou a ponte, a gente tudo tomou ordem de despejo, da ECEX, na universidade, que agora chamam aquela favelinha de Divinéia (Vila Residencial da UFRJ). Todas as peças era fabricada alí, as aduelas, depois ia por mar. As betoneira funcionava dia e noite. Carreguei... sofri muito na minha vida, passei muita fome. Aí eu quem me deu a vida aqui no Rio de Janeiro foi pão e banana d'água. Era cada uma bisnaga de rabanada. Antigamente os pão era grande. Na minha época. Entendeu? Foi quem me deu a vida, porque eu passei muita fome aqui, mas não me entreguei à bandidagem, acredita?

#### DSC 32 – “A Realidade da Maré é a Minha Realidade”

Assim, não nasci na Maré, fui morar na Maré. Quando eu vim morar aqui ainda não tinha Vila do João, Pinheiro. A Avenida Brasil tinha só duas pistas, meu filho. Eu morava na Baixa do Sapateiro, era tudo na água, os barraco era tudo encima d'água. Levava três metros de perna de três de lama abaixo. Dali formava o assoalho do barraco. Daí formava o barraco pra cima né? Aquelas tábuas de 30, era duas tábuas de trinta e uma ripa. O barraco era pequenininho atrás de um barraco do meu cunhado. O meu filho caiu dentro da maré e aí cortou o braço. Ele tinha um aninho, ia fazer dois anos. A sorte é que tinha um latão, e ele caiu em cima do latão e ele só cortou aqui (mostrando o braço). Levou quatro pontos, aí levamos ele lá pra um hospital lá no Centro. Agora me lembrei de quando eu vi balançando, caiu o barraco.... Depois eu vi aquilo... caiu em pezinho assim dentro da... em cima da maré. Quando a água foi embora, ficou aquela lama preta, caiu... Aí eu fiquei olhando e disse “Não, não quero mais ficar aqui não! Eu quero ir embora!” Mas tô aqui até hoje. Agora moro aqui na Maré, no Pinheiro. Nunca saiu da minha memória, aí eu carregando água no balde, naquele negócio de rolar, ia lá buscar, tem a balança! Eu carregava duas latinha de água, passava a noite acordado, esperando na torneira, aquela água bem fininha. Então a realidade da Maré é a minha realidade. Eu vi isso. Eu morei em palafita assim. O esgoto era assim. Tinha que carregar água assim. Então a história da Maré, por mais que eu tenha visto a exposição, tenha estudado pra fazer a história da Maré, eu vi na pele. Tudo isso, eu vivi. Então, é uma coisa assim bem interessante pra gente poder dar até mais valor aonde a gente mora.

## DSC 33 – “Quando Põe o Pé Fora da Comunidade”

A escola ajuda muito até com os filhos, porque a escola te levando, aí você fala “não eu tenho que trazer meu filho aqui, eu tenho que trazer meu pai aqui, minha mãe aqui e eu já vou saber explicar. Agora quando eu vir com a minha família, eu vou saber explicar tudo. É meio que uma coisa como um curso que você faz. Você faz um curso todo teórico, você não vai saber praticar aquele curso. Então você faz a teoria aqui dentro e a prática você faz no museu, lá na estação de tratamento, lá naquele morro do Pão de Açúcar, no Cara de Cão lá. Muitas das vezes a gente não tem a condição de ir. Você ouviu lá que pra ir pro Pão de Açúcar você tem que pagar... acho que é R\$75, criança R\$35. Quer dizer, eu tenho três. Quanto eu ia gastar? Eu não teria condições. Eu sou daqui do Rio mesmo. Sou carioca mesmo e nunca tinha ido. Porque a gente tá dentro da favela, a gente que mora dentro da comunidade é uma coisa. Quando você põe o pé fora da comunidade as coisas são vistas de outra forma. Às vezes a pessoa tem até medo de sair da comunidade para ir em certos lugares, porque ela não sabe como se, se locomover. Ela não sabe como chegar, não sabe como caminhar dentro daquilo, né? Porque não conhece, é um mundo desconhecido, como é que você vai chegar num lugar pra um desconhecido e caminhar nele, não é fácil...Então é importante esse contato que você faz com os lugares, é um passeio muito importante. Eu faço tudo pra não perder. Que aí você vê que o mundo lá fora não é só esse mundinho aqui dentro.

## DSC 34 – “Cobrança dos Nossos Políticos”

Começa com saber votar né? Começa na urna, começa na votação, começa na escolha de quem você quer botar lá. Entendeu? Depois você, reivindicar seus direitos. Digamos que na parte da cobrança dos nossos políticos, os responsáveis por essas coisa... Saber como e onde. Ir na escola, aí da escola você vai lá na CRE, vai ver que você vai ter que ir lá na prefeitura. Algum lugar você tem que ir e reivindicar isso. Porque em campanha eles anda, em campanha eles vai aqui vai ali, mas depois que vence, senta e fica lendo relatório de secretário virtualmente. Secretário da saúde, da educação, virtualmente. Aí senta no gabinete e não procuram conhecer essencialmente as necessidades do Rio de Janeiro. Agora, tudo bem que a gente tem que fazer nossa parte. Eu entendo, mas eles têm que fazer a parte deles também. Que, tipo, não adianta o cara vir aqui, dragar o rio esse aí, deixar limpinho, e o cara vai embora, já tem gente já jogando já sacola de lixo na água.....vai lá e joga de novo. “Ah! mas é só uma sacolinha, mas não é, é uma hoje, uma amanhã e tal e depois vai dar enchente dentro da sua casa. Não vai entrar água dentro da casa do político que tá lá bem distante. Vê se o

governo tá preocupado com isso. Eles têm... o bolso deles tá cheio! Temos que cobrar, fazer, tipo, aqui do lado tem uma estação de tratamento de esgoto. Aqui no Caju. Recebe água da Tijuca, de Bonsucesso, de outros bairros, nobres, digamos assim. Mas não recebe da Maré! Do lado da Maré, dentro da Maré praticamente e não recebe esgoto da Maré. Porque eu acho, que se é um bairro, um bairro todo de favela, mas porque que não recebe o esgoto daqui? Precisava ser a prioridade dos investimentos. Então eu acho que já começa por aí. Então a questão da cobrança que temos que cobrar, já que somos um bairro temos que cobrar. Tem muito serviço que é pra ter em bairro, que é obrigatório ter em bairro e não tem aqui. Então eu acho que o Estado tem que fazer a parte dele. O Estado ele deixa a desejar, negligencia muito. Deixa a desejar demasiadamente, a gente precisa mais atuação deles.(ESTADO). O governo gasta milhões em campanha na mídia pra conscientizar a população, pede pra gente fazer mas ele não faz a parte dele.

#### DSC 35 – “Se Você é Pobre Você Não Tem Direito”

O desmatamento ele existe por conta da corrupção, a corrupção! Os caras vão lá detonar e o IBAMA diz que não tem como vigiar toda a nossa floresta, que ela é muita extensa. Sabemos que não! Aquilo tudo é uma farsa, né? O que existe é o dinheiro. Que favorece os madeireiros para poderem levar a madeira. Igual aquele símbolo da justiça, ela tá vendada e está com a espada assim e o negócio da balança, não é? Mas acho que em vez dessa balança, ela tá olhando é o dinheiro, assim. Quem manda é quem tem poder, se você é pobre você não tem direito, você é apedrejado. Aqui parece que a gente não tem direito nenhum, nós tamos entregue às baratas. Você quer saber quem é o homem ? Dá uma canetinha na mão que ele ó, ele não quer saber se você é pobre, se você tem casa, tem comida. Agora você vai fazer o quê? Você vai brigar com eles? Não, eles tão com a caneta na mão. Se amanhã eles cismarem de botar pra rua mesmo, arrumar um jeito de você sair sem levar nada, eles vai botar. Porque ele tá com a caneta na mão. Mexa no bolso do homem que tá com a caneta na mão, você vai saber que é o homem. Então aí não adianta você lutar. Você luta porque é um direito nosso lutar. Se você cruzar os braço, fica difícil.

#### DSC 36 – “Várias Pessoas se Mobilizando” ou “Conscientizar que é Mais Difícil”

Pra ter os direitos? Aí não é só uma pessoa, são várias pessoas se mobilizando pra uma causa, ou pra várias causas como saúde, educação, outras. A gente já começa a ter um aprendizado e já começa também passar pras pessoas pra que elas também já tenha um ... fiquem mais alerta... O mais difícil, professor, é justamente a gente colocar isso na cabeça das

peessoas. Entendeu? Conscientizar, né? Isso é que é mais difícil, conscientizar. Eu falei com o diretor, falei com os professores. Se vocês quiserem parar, eu somo com vocês aí. Eu somo, sair em passeata eu vou com vocês, mas alguns professores têm receio de fazer isso. Com essa greve do estado aí. Eu não tenho estudo não, mas eu tenho voz! Eu vou botar na mídia, eu vou direto juntar os alunos, fazer abaixo-assinado. Vou pegar, vou parar na porta do governador, prefeito, vou... Pra onde vai o dinheiro do FUNDEB? Eu fiz parte do conselho do FUNDEB. Então eu sei das coisa.

DSC 37 – “Conhecendo Tem Como Você Bater de Frente Com Aquele Que Tá lá em Cima”

As pessoas não querem conhecer, não querem saber. Até porque se tiverem conhecimento vão ter que ter responsabilidade. As pessoas não querem ter responsabilidade, não é isso? Então, pra população falta isso, conhecimento. Alguns não querem, alguns realmente não querem. Outros é vedado o conhecimento pra eles. E o Estado, o governo, ele faz questão que você seja analfabeto, inculta mesmo, que não saiba nada, pra ficar tapado. Veja bem, o que eles querem? Eles querem as pessoas que se fechem, não vão aprender, não estudam. Eles não ajeitam as escolas, não dá educação, porquê? Porque eles querem a gente burro. Porque a pessoa burra, ela é cega. Ela não vai profundo, não conhece as leis, não conhece pra cobrar os direitos. Porque aprendendo, conhecendo os seus direitos, sabendo brigar por eles, aí sim tem como você bater de frente com aquele que tá lá em cima. Mas eu aprendi onde isso? Aqui na escola, CEJA Maré foi que eu aprendi isso, aprendizado, veja bem, de você poder ter como cobrar os seus direitos.

DSC 38 – “Se o Estado Não Cumpre Com o Seu Dever, A Greve Será Legal”

A ministra Carmem Lúcia, do STF, assinou lá, junto com os outros da patotinha, né? Que é pra ser descontado dos professores os que entrou em greve. Os que deixaram os alunos tomar conta das escola e não deixaram a atividades continuar, as aulas, também vai ser descontado. Se passar mais de 15 dias sem voltar a atividade vai ser descontado. Só que tem um detalhe, acho que foi o Leda Costa, acho que foi ele ou o Teoris Zavascki, é... Só vai descontar se for considerada a greve ilegal. Se a justiça considerar legal, ela não pode cortar. Veja bem, tem essa legalização, que é um direito de greve. Todo trabalhador tem direito à greve, mas se ela for considerada ilegal, aí será cortado o ponto e aí até aqueles que agitaram, mas aí vai depender da ilegalidade da greve também. Porque eles são a suprema corte, mas não pode sair chantageando e ameaçando todo mundo assim. A justiça tem que... porque por exemplo o estado... os professores não tá recebendo salário .... então é o seguinte: se o estado

não cumpre com o seu dever, ele põe em outras palavras... não cumpre com o seu dever, no caso, a greve será legal. O meu professor de matemática teve agora no pagamento dele desconto de R\$1500. É assim, de orelhada. Ele tava inclusive, ele dava química, não, física e matemática. Ele falou ‘vou parar de dar física, tô fazendo papel duplo aqui, e ainda cortaram meu salário ainda aqui’.

#### DSC 39 – “A Mídia Não Usa Espaço Pra Isso”

Você não vê na mídia, por exemplo, uma campanha em relação a algumas doenças que poderiam ser evitadas, você vê a mídia ocupada com uma série de baboseira, uma série de bobagens, mas as coisas fundamentais importantes, a mídia não usa espaço pra isso não é? Havia um programa no canal 2, na TV cultura chamado “Direito de debate”. Antes desse programa eu não conhecia uma regra bancária. Eu aprendi ali. Após esse programa, eu fui fazer um empréstimo no Banco do Brasil e o cara falou assim: “ O Sr. pra adquirir um empréstimo, o Sr. vai ter que adquirir um produto do banco”. Eu falei “Meu amigo, isso é venda casada. Eu não vim comprar um produto. Eu vim pegar um empréstimo”. “Eu posso processar você e processar o banco, tá! Isso é contra a lei. Isso tá no direito do consumidor. Você tá me forçando a comprar uma coisa que eu não quero. Isso é aí se chama venda casada.”. Quando eu falei isso, aí ele falou “O Sr. espera um pouquinho que eu vou falar com gerente ali agora” Aí foi lá entrou na sala do gerente, aí voltou e falou assim “O Sr. já tem seguro de vida? ” Eu falei “tenho” “Então não precisa, não precisa não. Vamos fazer assim, vamos fazer seu empréstimo”. Deu pra entender? Então o que eu quero perguntar: parte da população quer assistir a TV Cultura? Quer assistir a Rede Globo que tem pornografia, safadeza, o que não presta...

#### DSC 40 – “Não é Só Ciência, Tem Arte Também”

Da primeira vez que eu fui, foi no auditório, foi um índio que tava falando com a gente, a gente tava discutindo num debate, uma palestra sobre meio ambiente e desmatamento da Amazônia, aí ia tirando todas as nossas dúvidas, aí eu fiquei sabendo de coisas, de... o descobrimento do Brasil que ele foi falando parecia que eu tava vivenciando aquilo. Gostei do dia que a gente foi no borboletário. Foi muito legal, assim, o clima não tava ajudando muito, mas foi bem legal conhecer, ver o inseto. Dentro do castelo, tem História, vê a história do Oswaldo Cruz, né? E você entra também na parte de ciência, das doença que eles falaram também, exposição com aquele coração grande, sobre a doença de Chagas, aquela maquinazinha das vacinas, e várias coisas. Eu achei maravilhoso, eu aprendi ali foi falar sobre

a dengue. Essa vez agora que a gente foi, teve aquele negócio da amamentação, teve também uma parte da nutricionista falando sobre o açúcar, do sal, o que faz bem e o que não faz. Gostei muito daquela atividade das pesquisas de luz, das cores. A dança das senhoras que foram pra lá fazer dança, que botou todo mundo pra dançar ali, todo mundo dançando. Muito bonito! Teatro, eu gostei do teatro, participei num teatro lá! A peça foi da bota, “filosofia de um par de botas”. Então, não é só ciência, tem arte também. Acho que engloba tudo. Se for aprofundar realmente é de tudo um pouco, tem ciência, tem arte, um pouco de teatro, um pouco de pesquisa, um pouco de dança, um pouco de tudo.

#### DSC 41 – “Deboche ”

Houve um deboche por conta dos alunos da escola ali. Desceram rindo. Porque somos adultos? Estamos estudando? Acho que isso num devia existir. Acho que faltou respeito, ali. Um preconceito! Fiquei me sentindo muito mal! Às vezes você tá saindo da sua própria moradia, tá saindo com o uniforme da prefeitura, que é estudante. As pessoas olham. Ué! Tu vai dar calote no ônibus? Principalmente no transporte público também existe muito. Você vai passar o cartão lá, o cartãozinho de gratuidade, sua foto, seu nome, tudo certinho e eles implicam com você. A gente quer passar o cartão, aí eles “entra por trás!” Como se fosse um cachorro. “Entra por trás” e olha de cara feia. Às vezes nem pára, tem que parar uma pessoa e os outros alunos ficar escondido. Porque se não eles não param. Tem aluno que chega sem uniforme e coloca aqui, porque não gosta de ouvir certos desaforos. Eu sei que adolescente é assim né? É tudo debochado mesmo né? Então assim: eu levo até na esportiva. Eu venho com a minha blusa normal. Porque eu não fico com vergonha, eu não esquento não. Às vezes eu saio daqui, vou pra Bonsucesso com a minha blusa, eu tenho que dar glória a Deus que eu tenho a felicidade e a oportunidade de estar estudando. Eu sofro preconceito lá em casa mesmo. Meu marido: “Você vai com a blusa da escola?” “ Tu vai com essa blusa da escola andando na rua? Você é adulta. ” “Você não tem vergonha? Vergonha de que? É o que eu quero e é o que eu sempre quis. Desde quando meu filho tinha três anos de idade, que eu queria voltar a estudar, aí eu falei assim: como? Num tinha como! Era... eu tinha que tá com ele, não tinha como. Quando eu descobri isso aqui, pronto. Eu não quero nem saber o que as pessoas pensam, e sim, o que eu penso, o que eu quero pra mim.

#### DSC 42 – “Uma Aula Também é Conversar”

O CEJA aqui ele se destaca por esse sentido, né? Ele quer... não quer ficar preso restrito à sala de aula, ele quer que o aluno também saia, conheça. Igual os passeios também da Fiocruz, você aprende várias coisa. Já não precisa tá na escola só ali sentado escrevendo. Não! Uma aula também é conversar, é tirar dúvidas falando assim numa roda igual a gente tá fazendo aqui. Eu não procuro ser a melhor, nem quero ser nada, mas se eu tô vendo a dificuldade e eu posso ajudar, eu chego e ajudo. Eu quero compartilhar aquilo que eu sei.

#### DSC 43 – “Conhecimento é o que eu Levo Pra Vida”

A gente liga uma coisa à outra. As perguntas que eu fiz, foi tudo das coisas que eu já passei, a experiência que eu passei. Porque eles explicam pra nossa vida. Independente do estudo também, porque o que eles falam com a gente é uma ligação tanto pra escola quanto pra vida também. Não tem como, né? É a nossa vida ali que passa e vê. Conhecimento que eu não tinha, conhecimento novos, coisas que não conhecia que eu passei a conhecer, a gente fica ciente e usa no dia a dia. Você leva pra vida o conhecimento que você aprende lá, pra poder entender as coisas, como o funciona o mundo. Conhecimento é o que eu levo pra vida, porque não adianta só aprender, tem que colocar em prática tudo que aprende. E isso te projeta pra frente, faz você sonhar, faz você pensar que você pode chegar. Porque até então, pra mim o estudo tinha acabado. Acabou! Não tenho condição de continuar, hoje aqui eu já me projeto pra frente, o que eu quero pra mim e pros meus filhos, e que eu vou conseguir alcançar. Pra lá na frente ter um bom trabalho, fazer uma faculdade.