

Hudson Ribeiro
Sidnei Quezada Meireles Leite
Mariluz Sartori Deorce

ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA PARA DEBATER OS MOVIMENTOS SOCIAIS BRASILEIROS NO ENSINO FILOSOFIA

Série Cadernos Pedagógicos de Ensino de Humanidades 02



**Edifes
2017**



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES

Hudson Ribeiro
Sidnei Quezada Meireles Leite
Mariluz Sartori Deorce

**ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA PARA DEBATER OS
MOVIMENTOS SOCIAIS BRASILEIROS NO ENSINO FILOSOFIA**
Série Cadernos Pedagógicos de Ensino de Humanidades 02



FICHA CATALOGRÁFICA
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

R484a Ribeiro, Hudson.

Abordagem temática freireana para debater os movimentos sociais brasileiros no ensino filosofia / Hudson Ribeiro, Sidnei Quezada Meireles Leite, Mariluz Sartori Deorce – Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017.

52 p. : il. ; 30 cm (Série caderno pedagógico de ensino de humanidades ; 2)

ISBN: 978-85-8263-257-4

1. Humanidades – Metodologia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Movimentos sociais. 4. Educação não formal. 5. Pedagogia. I. Leite, Sidnei Quezada Meireles. II. Deorce, Mariluz Sartori. III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título

CDD: 107

Copyright @ 2017 by Instituto Federal do Espírito Santo

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº. 1.825 de 20 de dezembro de 1907. O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

Material didático público para livre reprodução.

Material bibliográfico eletrônico.

Realização



Edifes

Instituto Federal do Espírito Santo

Rua Barão de Mauá, 30, Jucutuquara - Vitória, Espírito Santo. CEP: 29040-860.

Tel. +55 (27) 3198.0910

E-mail: editora@ifes.edu.br

Comissão Científica

Gustavo Henrique Araújo Forde

Aldieres Caprini

Antônio Donizetti Sgarbi

Coordenação Editorial

Antonio Donizetti Sgarbi

Leonardo Bis dos Santos

Revisão do Texto

Ana Guilhermina Martins Hübner

Apoio Técnico

Arlindo José Mercon

Capa e Editoração Eletrônica

Katy Kênio Ribeiro

Produção e Divulgação

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades

Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória

Av. Vitória, 1729, Bairro Jucutuquara

Vitória, Espírito Santo. CEP: 29040-860



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Jadir Pella
Reitor

Adriana Pionttkovsky Barcellos
Pró-Reitor de Ensino

André Romero da Silva
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Renato Tannure Rotta de Almeida
Pró-Reitor de Extensão e Produção

Lezi José Ferreira
Pró-Reitor de Administração e Orçamento

Luciano de Oliveira Toledo
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Ifes – Campus Vitória

Hudson Cogo
Diretor Geral do *Campus* Vitória – Ifes

Marcio Almeida Có
Diretor de Ensino

Márcia Regina Pereira Lima
Diretora de Pesquisa e Pós-graduação

Christian Mariani dos Santos
Diretor de Extensão

Roseni da Costa Silva Pratti
Diretor de Administração

RESUMO DO CURRÍCULO DOS AUTORES

Hudson Ribeiro: Mestre em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Professor de Filosofia da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Formado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Também é Especialista em Educação Comunitária pela Universidade Federal do Espírito Santo. Autor de três obras publicadas: *Ideias com Pernas* (2004), em coautoria com Vitor Cei Santos; *Africanista: Ser Negro* (2015); e *Sussurros Eloquentes* (2017). É membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Sidnei Quezada Meireles Leite: Professor Titular do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Bolsista produtividade de pesquisa da FAPES (2016 – 2019). É Doutor em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É formado em Química e Engenharia Química pela UFRJ. Possui Estágio Pós-doutoral em Educação pela UnB e pela Universidade de Aveiro - Portugal. Leciona disciplinas no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) e no Programa de Pós-graduação de Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Desde 2003, desenvolve investigações sobre formação inicial e continuada de professores da área das Ciências da Natureza e diálogos entre espaços de educação formal e não formal para promover uma educação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTS/CTSA). Estes estudos perpassam por temáticas da educação em direitos humanos e questões socioambientais. É membro da Associação Ibero-Americana CTS, ABRAPEC, SBPC, SBENBIO e SBQ (Divisão de Educação Química).

Mariluz Sartori Deorce: Professora do Instituto Federal do Espírito Santo, onde leciona disciplinas de Geografia, EJA, Metodologias de Ensino, Metodologias de Pesquisa, Educação Ambiental, entre outras, desde 1993. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo, e também é Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Castelo Branco. Trabalha no magistério da educação básica desde 1982, tendo inicialmente atuado em escolas pertencentes a Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Espírito Santo até 1992. Desenvolve pesquisas no campo do ensino de temáticas sobre movimentos sociais brasileiros no contexto da educação básica e da formação inicial e continuada de professores. É membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Dedico este trabalho a tod@s os que contribuíram para a sua realização, principalmente, ao professor Oleari e à turma 2016 do 4º ano de Administração do Ifes - Campus Linhares; e aos meus orientadores Dr. Sidnei Quezada Meireles Leite e Dra. Mariluza Sartori Deorce, e meus sinceros agradecimentos, ase!

SUMÁRIO

Apresentação	8
1 Introdução.....	11
2 Filosofia e Pedagogia da Libertação	16
3 Educação CTS/CTSA e Ensino de Filosofia.....	18
4 Breve Histórico dos Movimentos Sociais.....	21
4.1. Breve Histórico do Movimento dos Trabalhadores sem Terra	23
4.2 Breve Histórico do Movimento dos Pequenos Agricultores	24
4.3 Breve Histórico do Movimento LGBTQ+ no Brasil	26
4.4 Breve Histórico do Movimento Negro Brasileiro	28
4.5. Breve Histórico do Movimento Feminista no Brasil.....	31
5 Coletivos Organizados da Escola	33
5.1 Melanina	33
5.2 Coletivos (LGBTQ+)	34
5.3 Icacheou	35
5.4 Feminifex.....	35
6 Movimentos Sociais da Cidade de Linhares.....	36
6.1 MST	36
6.2 Pequenos Agricultores.....	37
7 Projeto Escolar Semear e Colher Cidadania.....	39
7.1 Antecedentes do projeto “Semear e Colher Cidadania”	39
7.2 Proposta do Projeto Escolar.....	40
8 Considerações Finais.....	47
Referências	49

Apresentação

Este trabalho foi resultado de uma angustia existente sobre a dificuldade de abordar temáticas transversais na sala aula, de forma a tornar alguns assuntos, conceitos e temáticas mais presentes na vida acadêmica dos estudantes de ensino médio. Ao constatar que no Campus Linhares do Instituto Federal do Espírito Santo havia alguns Coletivos Sociais, criados por alunos, que abordavam temáticas que apresentava alguma relação com os movimentos sociais brasileiros – Movimento Negro Brasileiro, Movimento LGBT do Brasil e Movimento Feminista do Brasil, surgiu a ideia de abordar essas temáticas na forma de projetos escolares dentro da sala de aula, a fim de introduzir os alunos no campo acadêmico desses temas e ao mesmo tempo mostrar que era também possível produzir conhecimento – fazer ciência, a partir dessas temáticas.

Considerando que o município de Linhares do Estado do Espírito Santo também apresenta forte ligação com o Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), por ser uma cidade cuja produção econômica está, em sua boa parte, focada na produção agropecuária – com os pequenos agricultores. Então, esse produto educacional foi fruto de um estudo metodológico e pedagógico sobre a abordagem dessas temáticas no ensino médio.

Ao investigar preliminarmente os quatro Coletivos criados pelos estudantes no campus Linhares do Instituto Federal do Espírito Santo – Coletivo FEMINIFES, Coletivo ICACHEOU, Coletivo COLORIFES e Coletivo MELANINA, que tratam de gênero, raça e sexualidade, nós percebemos que poderíamos trabalhar essas temáticas de Movimentos Sociais em sala de aula da disciplina de Filosofia do ensino técnico de nível médio. Para enriquecer as discussões travadas na sala de aula, buscou-se também incluir nas discussões as temáticas do movimento social MST e o movimento social MPA, se constituindo seis grupos de trabalho dentro da disciplina de Filosofia, cujos estudantes desenvolveram ao longo do semestre de 2016, de forma colaborativa, debates, trabalhos de investigação de campo, investigação de documentos oficiais, entrevistas com pessoas

do meio, construção de discursos, argumentações, produção de relatórios, seminários, entre outras estratégias.

Para desenvolver esse trabalho, lançamos mão de três perspectivas sociofilosóficas: filosofia libertadora de Enrique Dussel, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e os Estudos CTS/CTSA. Baseando-se nestas perspectivas sociofilosóficas, se propôs a prática didático-pedagógica de forma a perpassar sobre alguns conceitos imbricados na construção social da ciência e tecnologia brasileira e mundial, sobretudo aqueles relacionados ao ensino de humanidades, o que vale destacar:

- Perceber a sociedade como uma organização humana dividida em classes sociais em incessante transformação (Materialismo histórico e dialético).
- Conceber a questão da consciência ambiental como crucial para a sobrevivência da espécie humana e do próprio planeta Terra.
- Defender a escola cidadã como espaço/tempo de convivência de alteridades diversas que devem ser respeitadas em suas expressões próprias.
- A diferença entre a ciência instrumental e a ciência crítica.

Neste sentido, foi criado o projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, planejado à luz da filosofia da libertação, pedagogia da libertação e do enfoque dos estudos CTS/CTSA, realizado no campus Linhares do Instituto Federal do Espírito Santo ao longo do segundo semestre de 2016. Vale citar que buscamos um enfoque dos estudos CTS/CTSA embasado em Santos e Auler (2011) e em Aikenhead (2009), cujo o enfoque interdisciplinar e transdisciplinar é a premissa da ideia que orienta as práticas, perpassando por aspectos tecnológicos, científicos, culturais, econômicos, sociais e ambientais, de forma a colaborar com a formação de cidadãos, a saber:

[...] esse movimento surgiu tanto em função de problemas ambientais gerados pelo cenário socioeconômico, como em função de uma mudança da visão sobre a natureza da ciência e do seu papel na sociedade, o que possibilitou a sua contribuição para a educação em ciências na perspectiva de formação para a cidadania (SANTOS e AULER, 2011, p. 23).

A dinâmica de ação da prática educativa realizadas com enfoque CTS/CTSA é alicerçada por temas de relevância social que se afinam com os conteúdos programáticos das disciplinas e o contexto sócio histórico do educando. Por conseguinte, o educando é provocado a pensar a realidade em sua totalidade, ao ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Evidentemente, tal enfoque educativo, também, propicia a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Projeto de ensino de filosofia na perspectiva CTS/CTSA é algo ainda raro na pesquisa acadêmica, portanto, vale lembrar aqui da assertiva de Santos e Auler (2011), acerca do papel dessa abordagem na formação cidadã dos estudantes. Uma vez que esse movimento surgiu em decorrência dos problemas ambientais causados no contexto socioeconômico, tornou-se urgente o questionamento do papel da ciência e da educação científica no novo contexto.

O projeto de ensino “Semear e Colher Cidadania”, do ponto de vista filosófico, ao se dispor a investigar a articulação das práticas pedagógicas da sala de aula de filosofia e dos Coletivos Sociais representados no campus Linhares do Ifes, e em seu entorno, buscou-se ecoar as palavras de Marx em suas Teses sobre Feurbach, quando conclama que a filosofia deixe de ser contemplativa e passe a ser proativa, harmonizada com a concepção dialética da história.

Neste sentido, apresentamos uma contribuição para abordar essas temáticas transversais a partir da experiência desse material didático. A ideia é que esse Caderno Pedagógico de Ensino de Humanidades não se limita ao ensino de filosofia, podendo ser adaptado às disciplinas de Ciências Humanas, Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Esperamos que esta proposta contribua na inovação das práticas pedagógicas da educação básica e promoção da cidadania.

Hudson Ribeiro

Sidnei Meireles Quezada Leite

Mariluz Sartori Deorce

1 Introdução

Se o filosofar transita no horizonte de provocar o pensar ao propor novas interpretações para as coisas, os fatos e as pessoas e, assim, revelar aspectos da realidade que se encontravam obscurecidos pelas obviedades do cotidiano, então, estamos diante do quadro onde a alienação deve ser discutida para que esse termo, empregado muitas vezes de modo equivocado ou insuficiente, ganhe nitidez e possamos encetar a prática educativa no sentido de vencer essa, que é umas das maiores oposições ao pensamento se expressar de modo crítico e dialético. Marx nos fornece três concepções de formas de alienação, a saber:

- a) Alienação social: quando os seres humanos não se reconhecem como sujeitos da História e naturalizam tudo o que existe.
- b) Alienação econômica: quando os seres humanos não se percebem disfarçados nas coisas produzidas e se relacionam com os objetos como se estes tivessem alguma força metafísica a animá-los.
- c) Alienação intelectual: quando as ideias são concebidas pelos seres humanos como algo externo a sua própria existência.

Através dos conceitos de alienação podemos entender o porquê de tão poucos dominarem tantos, e por que tantos condenados da Terra, para Fanon, hospedam o opressor dentro de si, nas palavras de Freire.

Romper com a alienação é um processo de desconstrução de toda fachada ideológica que encobre a mais básica verdade que rege a sociedade, que é a luta de classes tão bem discernida por Marx e Engels, ao formularem o Processo Materialista e Dialético. E uma mente alienada ao não pensar por si, permite que outros pensem por ela e contra ela e nem se percebem disso, conduzidos pela cegueira causada pelo fascínio, e o fascínio paralisa o pensamento.

Segundo Vygotsky o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo em uma ascese dialógica e dialética traduzido na comparação, na percepção, na concepção e no salto qualitativo em busca do conceito.

Não obstante o ditado afirmar que toda comparação é odiosa, devemos admitir em contrapartida, que sem a comparação não há provocação ao pensar, é necessário que haja a comparação entre as coisas, os fatos e as pessoas para que se torne possível a percepção da origem, dos modos e da finalidade de tudo o que se constituiu. A concepção advinda desses estágios de desenvolvimento intelectual será sempre embasada nas incessantes transformações dos fenômenos, o que enfim, possibilitará a realização do salto do pré-conceito ao conceito. Por conseguinte, é de suma importância que o educador em sua prática educativa, não apenas transmita conhecimentos, o que torna a prática educativa semelhante a uma marcha fúnebre, antes pelo contrário, há de se realizar a prática educativa trazendo a linguagem à fala, para que o educando seja provocado a percorrer o itinerário do pensamento crítico, que já se encontra de forma embrionária em sua visão de mundo.

Consideramos a aprendizagem colaborativa como a mais indicada para realizar a nossa investigação, pelo fato de estimular o pensamento crítico e desenvolver o senso de coletividade ao socializar problemas e soluções, privilegiando o papel do diálogo no processo de aprendizagem, alcançando desse modo, fomentar a capacidade de interação e negociação de informações e resoluções de problemas.

O trabalho pedagógico apresentou um forte diálogo com a perspectiva da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e da pedagogia da Libertação de Paulo Freire, aqui sintetizado em dez momentos pelos quais o sujeito, mediante à prática, alcança a condição ético-crítica capaz de provocar mudanças. Esses dez momentos são:

1. “Situação-limite”, que foi o ponto de partida.
2. Embate entre o pré-conceito e o conceito.
3. Passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

4. Medo da liberdade.
5. Realizado pelo educador, contribuiu para a realização da realidade concreta.
6. Segunda condição da consciência – consciência ético-crítica.
7. Sujeito histórico de transformação.
8. Intersubjetividade comunitária.
9. A denúncia e o anúncio.
10. Práxis da libertação.

Da Pedagogia da Libertação de Freire, nos referenciamos a partir dos seus temas e etapas, como se encontra descrito abaixo:

- a) Levantamento preliminar: fez-se um levantamento do contexto escolar, quando foi verificado, que os movimentos sociais, representados na escola careciam de serem dimensionados academicamente.
- b) Análise das situações e escolha das codificações: Fez-se a escolha dos grupos representativos dos movimentos sociais da escola e do seu entorno, a saber: FEMINIFES, ICACHEOU, MELANINA, MST, MPA e COLORIFES.
- c) Diálogos descodificadores: elaboração coletiva dos temas que foram investigados, a saber: filosofia, ciência, tecnologia, sociedade, ambiente e cidadania.
- d) Redução temática: a partir da perspectiva CTSA, foram identificados e selecionados conhecimentos necessários à compreensão das temáticas escolhidas.
- e) Trabalho em sala de aula: desenvolvimento do projeto em nove etapas.

Fundamentado nessas análises, este Caderno Pedagógico disponibiliza um itinerário didático para ser utilizado como atividade do projeto filosófico com enfoque CTS/CTSA.

O objetivo dessas atividades é o de discutir as problemáticas subjacentes e os percalços encontrados por professores e estudantes, quando o assunto é investigar o papel dos movimentos sociais no contexto escolar. Entendemos que, educar é ensinar a

pensar criticamente, concebendo o sentido da palavra crítica como exame a tarefa da atividade didático-pedagógica de um projeto filosófico com enfoque CTS/CTSA deve fomentar as condições que possibilitem o conhecimento ingênuo alcançar o horizonte da consciência examinadora.

Por conseguinte, o filosofar torna-se imprescindível para tão grandiosa tarefa; principalmente em seus desdobramentos éticos e estéticos. Ou seja, a atividade didático-pedagógica do projeto filosófico deve harmonizar-se com o conteúdo (a ética) a formação da cidadania, e a forma (a estética), as atividades propostas, propriamente ditas.

Fundamentamos tal dinâmica de conduta na constatação, não tão óbvia, de que só somos por que estamos sendo. Tal constatação exige a perspicácia filosófica para conceber a característica maior do viver, sendo apenas possível pelo fato da vida nunca está pronta ainda. O que é exigido do educador responsável pelo projeto filosófico é que cuide zelosamente das suas atividades, tendo sempre a consciência da com pertinência entre as atividades desenvolvidas e o horizonte ético e estético desejável.

Também, é do filosofar a assertiva do inacabamento do ser humano. Pois, de fato, o ser humano se transforma na medida em que transforma o mundo, em uma relação dialética entre o pensamento, a linguagem e a ação. O que traz a problemática da opção - de se realizar as atividades do projeto, consoante à concepção filosófica progressista- como um direito e um dever, uma vez que o ser humano é um animal político, ocorre a necessidade de se compatibilizar as vertentes éticas e estéticas em toda ação educativa.

Acrescenta-se a isso o fato de haver uma diferença abissal entre sermos determinados e sermos condicionados. Enquanto aquela aprisiona o ser humano em esquemas mecanicistas, esta aponta para as possibilidades oferecidas, sempre mutáveis. Aqui a questão da opção torna-se crucial, posto que uma opção errada em consequência de um pensar insuficiente acaba por instaurar uma traição, tanto à ética como à estética.

O caminho apontado pelo filosofar é o dialógico, ao conceber o outro como diverso, respeita a sua diversidade; escapando assim tanto da ação educativa autoritária, onde o educador diz apenas sim ao não, como também se evita a prática educativa licenciosa, onde o educador diz apenas sim ao sim. Ambas as atitudes perfazem, a primeira por excesso e a segunda por carência, o discurso ideológico castrador.

Importante ressaltar, também, que o ambiente virtual em suas diversas formas, deve ser um espaço/tempo para o diálogo dialético, onde os conflitos sejam assumidos como forma de assunção de forma elevada em direção ao conceito, utilizando-se da tecnologia para estreitar os laços entre os participantes da investigação, o que propicia o transitar pelas fronteiras da proposta do projeto de contribuir para a promoção da cidadania, tendo sempre em mente, que a educação libertária ocorre em uma dinâmica coletiva e toda fala merece ser ouvida e dimensionada academicamente.

2 Filosofia e Pedagogia da Libertação

A Filosofia da Libertação, concebida por Dussel como forma de embasar ação de libertação dos povos oprimidos e, especialmente do povo latino americano, tem como consequência a afirmação da libertação como categoria filosófica, e nesse sentido, o filósofo argentino faz referências a três vertentes, na filosofia da Libertação, pelas quais a libertação se concretiza: a erótica (a vida doméstica e as suas intersubjetividades); a pedagógica (as diversas relações hierárquicas); e a política (o ser social como nó de relações). A pedagógica para Dussel, [...] *parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-não filósofo, político-cidadão, etc.* (DUSSEL, 1977, p. 123). A pedagógica terá duas dimensões que se articulam, às quais Dussel chama de *sistemas pedagógicos*. O primeiro sistema, o pedagógico erótico ou doméstico, onde se articulam as subjetividades relacionadas por consanguinidade, [...] *educa dentro do ethos tradicional do povo, dentro da classe social da família* (DUSSEL, 1996, p. 110). O segundo sistema, o pedagógico político ou social, onde o indivíduo aprende as regras sociais educa [...] *igualmente dentro do ethos social, porém, para isso existem as instituições* (DUSSEL, 1996, p. 111).

Neste aspecto, vale a afirmação de Dussel, segundo a qual [...] a filosofia não é erótica nem política, mas é pedagógica (DUSSEL, 1995, p.195). Na perspectiva dusseliana, a Pedagógica, [...] não somente se ocupa da educação da criança, do filho, do discípulo na família erótica; mas igualmente da juventude e o povo nas instituições escolares, universitárias, científicas, tecnológicas, os meios de comunicação. É a questão ideológica e cultural (DUSSEL, 1996, p.109).

As categorias formuladas por Dussel assumem todo o conteúdo da filosofia greco-europeia, baseadas nas vivências cotidianas da realidade latino americana, alcançando desse modo, romper de modo radical com a tradição filosófica que privilegia o dualismo cartesiano. Dussel pretende que algumas categorias assumidas por ele norteiem o pensamento latino americano no sentido de ser autêntico e originário. As categorias

utilizadas por Dussel são: Proximidade, Totalidade, Exterioridade, Alienação e Libertação (quadro 1).

A Filosofia da Libertação concebida pelo argentino Enrique Dussel se locomove na constatação de que a formação social do sujeito que aprende é o caráter opressivo em que vive esse sujeito, tornado mero objeto sob a cruel égide da fome de comida e fome de ideias. Se o filosofar transita no horizonte de pro-vocar o pensar ao propor novas interpretações para as coisas, os fatos e as pessoas e assim revelar aspectos da realidade que se encontravam obscurecidos pelas obviedades do cotidiano, então, estamos diante do quadro onde a alienação deve ser discutida para que esse termo, empregado muitas vezes de modo equivocado ou insuficiente, ganhe nitidez e possamos encetar a prática educativa no sentido de vencer essa, que é umas das maiores oposições ao pensamento se expressar de modo crítico e dialético.

Quadro 1: Categorias da Filosofia da Libertação com base em Dussel (1996).

Categorias	Características
Proximidade	Para Dussel proximidade é buscar a aproximação primeira. O face-a-face da amamentação, o boca-a-boca do beijo, o corpo-a-corpo do sexo, para o pensador argentino a proximidade apresenta-se em quatro dimensões, a saber: originária, histórica, sincrônico-anacrônica e escatológico-arqueológica. De modo que a proximidade ao ver do Dussel não busca conhecer o outro no sentido de categorizá-lo, mas viver com e junto com o outro, não como ato de extensão, mas de comunicação.
Totalidade	Dussel trabalha com os conceitos de totalidade correspondente, que se refere ao fato de compreendermos o mundo como tempo/espaco condicionante e condicionado onde todo o ser humano é desafiado a experienciar as múltiplas vivências que se apresentam e o da totalidade fundamental, que é a razão dialética, a inter-relação entre passado-presente-futuro.
Exterioridade	A mais importante categoria da filosofia da libertação; trata-se de reconhecer o outro como alguém fora de mim, mas alguém como sujeito e não como algo. O humano se justifica por si, pelo fato de ser humano contradiz todo e qualquer tipo de ideologia que o pretenda aprisionado.
Alienação	A alienação em Dussel está imbricada com o fetichismo, que nas palavras de Paulo Freire, é quando o oprimido hospeda dentro de si o opressor.
Libertação	A libertação para Dussel é assumir a utopia da liberdade libertária, a liberdade capaz de originar cada vez mais liberdade não apenas no sentido de ser o contrário do aprisionamento, mas para além do dualismo instaurado pela concepção da filosofia moderna. Por conseguinte, a construção de uma nova ordem social onde a fraternidade e a igualdade sejam um fato concreto e não apenas ideal obsoleto.

3 Educação CTS/CTSA e Ensino de Filosofia

Em relação ao contexto do surgimento da educação CTS/CTSA elencamos alguns pontos, a saber: O agravamento dos problemas ambientais ocasionados por um modo de exploração da natureza cada vez mais descontrolado, repercutindo esse fato como uma conscientização por parte da população da necessidade de se discutir as questões éticas envolvidas no desenvolvimento e a questão da qualidade de vida tais como a necessidade da participação popular nas decisões públicas, pela óbvia constatação de que é um problema que afeta a todos os habitantes do planeta.

Como estratégia didático-pedagógica a Educação CTSA propõe discussão estruturada, fóruns e debates, projetos individuais ou em grupo, pesquisa de campo, ações comunitárias, visitas à indústrias e museus, realização de entrevistas com representantes de setores da sociedade, redação de cartas a autoridades e estudo de casos envolvendo problemas reais da sociedade. A dinâmica de ação da prática educativa realizadas com enfoque CTS/CTSA são alicerçadas por temas de relevância social, onde se afinam os conteúdos programáticos das disciplinas específicas e o contexto sócio histórico do educando. Por conseguinte, o educando é provocado a pensar a realidade em sua totalidade, ao ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Aikenhead (1997, 2009), tal enfoque educativo, também, propicia a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (quadro2).

Não obstante o momento histórico atual declarar-se o da era tecnológica, tal apologia não resiste a um olhar crítico, que desnuda a falácia dessa assertiva. Pois de fato, se a tecnologia se torna cada vez mais presente no cotidiano da humanidade, isto não se traduz como apropriação do conhecimento científico, fundamental para a autonomia tecnológica.

O conhecimento científico, que se tornou um ponto estratégico na geopolítica internacional, como bem o diz Zacan (2000) “apenas 15% da população da Terra fornece todas as inovações tecnológicas do mundo”, os outros 85% ficam na dependência dos

países detentores do poder tecnológico. Para a maior parte da população, ciência e tecnologia são sinônimas. Tal conjuntura traz o debate acerca das diferenças entre a ciência instrumental, preocupada em alicerçar cada vez mais sofisticadamente o sistema de vida, que tem como objetivo primordial aniquilar ou absorver qualquer manifestação contrária ao seu modo excludente de ser.

A ciência crítica, como formulada pelos representantes da Escola de Frankfurt, preocupada em relevar a dicotomia entre ciência e tecnologia e, principalmente chamar a atenção para as questões éticas envolvidas na aplicação da tecnologia.

A constatação de que nunca tão poucos dominaram tantos assume a sua nefasta grandeza quando nos atentamos à fala de Chassot (2008, p. 150), [...] *não temos conhecimento de experiência na área da robótica, da computação, da tecnologia de comunicação, da biotecnologia, da nanotecnologia. Todavia, isso, quase de uma maneira imperceptível, será parte de nosso cotidiano.*

Para superar tal estado de ignorância científica Sasseron e Carvalho (2011, p. 61) indicam que [...] a alfabetização deve desenvolver em uma pessoa qualquer a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca. De modo que a alfabetização científica em um mundo tecnológico instaura o abismo da magnitude que vige entre o letrado e o não letrado, entre o alfabetizado e o analfabeto funcional, posto ser a iniciação científica que alicerça o poderio geopolítico das nações. Propostas para superar esse abismo ocorrem cada vez com mais frequência, a exemplo do próprio Chassot, que analisa positivamente o novo quadro:

[...] hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes. Há ainda os que resistem a isso, especialmente quando se ascende aos diferentes níveis de ensino. Todavia, há uma adesão cada vez maior às novas perspectivas (p.90).

O projeto escolar *Semear e Colher Cidadania* encontra-se afinado com essa nova perspectiva ao conceber o enfoque CTS/CTSA como uma vertente da Filosofia Social e, também, ao desenvolver a pesquisa embasada na Pedagogia de Projetos, na Abordagem Colaborativa, na Filosofia e na Pedagogia da libertação, fazemos eco às palavras de Chassot (2004):

[...] a mudança de paradigma ocorre com o abandono de uma tradição centrada na transmissão de conhecimentos científicos prontos e verdadeiros para alunos considerados tábulas rasas, cujas mentes vazias precisariam ser preenchidas com as informações, para adotarem orientações construtivistas, cuja postura reside na construção e reconstrução ativa do conhecimento por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas científicas (p.63).

Quadro 2: Categorias de ensino de CTS com base em Aikenhead (1994).

Categorias	Descrição
1. Conteúdos de CTS como elemento de motivação.	Ensino tradicional de ciências acrescido da menção ao conteúdo de CTS com a função de tornar as aulas mais interessantes.
2. Incorporação eventual do conteúdo de CTS ao conteúdo programático.	Ensino tradicional de ciências acrescido de pequenos estudos de conteúdo de CTS incorporados como apêndices aos tópicos de ciência. O conteúdo de CTS não é resultado do uso de temas unificadores.
3. Incorporação sistemática do conteúdo de CTS ao conteúdo programático.	Ensino tradicional de ciências acrescido de uma série de pequenos estudos de conteúdo de CTS integrados aos tópicos de ciência, com a função de explorar sistematicamente o conteúdo de CTS. Esses conteúdos formam temas unificados.
4. Disciplina científica (Química, Física e Biologia) por meio de conteúdo de CTS.	Os temas de CTS são utilizados para organizar o conteúdo de ciência e a sua sequência, mas a seleção do conteúdo científico ainda é feita a partir de uma disciplina. A lista dos tópicos científicos puros é muito semelhante àquela da categoria 3, embora a sequência possa ser bem diferente.
4. Disciplina científica (Química, Física e Biologia) por meio de conteúdo de CTS.	Os temas de CTS são utilizados para organizar o conteúdo de ciência e a sua sequência, mas a seleção do conteúdo científico ainda é feita a partir de uma disciplina. A lista dos tópicos científicos puros é muito semelhante àquela da categoria 3, embora a sequência possa ser bem diferente.
5. Ciências por meio do conteúdo de CTS.	CTS organiza o conteúdo e sua sequência. O conteúdo de ciência é multidisciplinar, sendo ditado pelo conteúdo de CTS. A lista de tópicos científicos puros assemelha-se à listagem de tópicos importantes a partir de uma variedade de cursos de ensino tradicional de ciências.
6. Ciências com conteúdos de CTS.	O conteúdo de CTS é o foco do ensino. O conteúdo relevante de ciências enriquece a aprendizagem.
7. Incorporação das Ciências ao conteúdo de CTS.	O conteúdo de CTS é o foco do currículo. O conteúdo relevante de ciências é mencionado, mas não é ensinado sistematicamente. Pode ser dada ênfase aos princípios gerais da ciência.
8. Conteúdo de CTS.	Estudo de uma questão tecnológica ou social importante. O conteúdo de ciências é mencionado somente para indicar uma vinculação com as ciências.

4 Breve Histórico dos Movimentos Sociais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que delineia os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, preconiza em seu primeiro artigo que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. O segundo artigo preconiza que todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. Inspirado também nessa perspectiva histórica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é que nasceu o chamado Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) no contexto brasileiro (SILVA, 1999). Silva (1999), em sua dissertação de mestrado, descreve o movimento nacional de direitos humanos e a questão da violência institucionalizada, estudo realizado com dados documentais do período de 1986 a 1996, pós-período da ditadura militar.

Segundo a autora, após o período da ditadura militar e com o fortalecimento do processo democrático no Brasil, o MNDH ganha força e assume sua identidade, à medida que atua no processo de constituição das subjetividades dos diferentes grupos oprimidos (mulheres, meninos e meninas de rua, negros, homossexuais etc.), ao mesmo tempo em que os organiza em torno da defesa dos direitos humanos, tornando-se assim um instrumento de pressão política, através de alianças compactuadas com outros segmentos da sociedade civil. É neste sentido que o MNDH ganha legitimidade neste processo de construção de um espaço público de contestação, disputa e negociação política.

Entretanto, Oliveira Filho, Oliveira (2011) ressaltam que a temática dos movimentos sociais, dos direitos humanos e do espaço urbano brasileiro, frequentemente discutida nos campos da geografia, da sociologia, do planejamento urbano, entre outros, é de fundamental importância, pois possibilita a compreensão e análise de muitos dos problemas encontrados no cotidiano das pessoas.

É a partir destas questões sociofilosóficas dos direitos humanos e dos problemas que a sociedade brasileira vive, foi possível encontrar alguns coletivos organizados pelos estudantes que, discutem as temáticas estudadas pelos movimentos sociais dentro do espaço urbano da cidade de Linhares do Estado do Espírito Santo, articulados a alguns dilemas, contradições e controversas, tais como o direito à moradia, alimentação, segurança, cidadania, qualidade de vida e os espaços da sociedade onde as relações sociais se materializam.

Algo que ora é garantido pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), é negado para uma parcela da população. Assim, surgem as mais variadas lutas sociais travadas pelos atores sociais com o intuito de garantir direitos inerentes ao exercício da cidadania. Nessa teia de conflitos, surgem os movimentos sociais como um dos instrumentos mais importantes na produção dos espaços da cidade, por produzirem uma dinâmica social dentro dos respectivos espaços e, com isso, efetivar lutas por melhores condições de vida e sobrevivência.

Então, num estudo prévio realizado no contexto do campus Linhares do Instituto Federal do Espírito Santo, foram identificados os coletivos estudantis, grupos de envolvidos, direta ou indiretamente com as temáticas de alguns movimentos sociais brasileiros, parte integrante do Movimento Nacional de Direitos Humanos. São eles: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento LGBT (LGBT), Movimento Feminista no Brasil (MFB) e Movimento Negro Brasileiro (MNB). A seguir, será apresentado um breve histórico sobre os movimentos aqui citados no contexto do Brasil.

4.1. Breve Histórico do Movimento dos Trabalhadores sem Terra

De acordo com Medeiros (2014), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi formalizado a partir de 1984, que surgiu com forte influência e apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), firmou-se ao longo de seus quase trinta anos de existência como o mais duradouro movimento social de luta pela terra em nosso país. Ao longo do tempo sua territorialização e presença em praticamente todos os estados da federação, somados à relevância de suas reivindicações, aglutinou grande apoio de significativa parcela da sociedade, tornando-o importante interlocutor junto ao Poder Público.

A aproximação técnica entre indústria e agricultura observada notadamente a partir da década de 1960 ocorreu nos EUA e Europa Ocidental no fim do século XIX e início do XX. Tal integração com forte mecanização do campo vai ocorrer com financiamento estatal expresso na grande liberalidade na concessão de crédito rural e incentivos fiscais. A modernização conservadora apresentou desta forma um pacto agrário tecnicamente modernizante e socialmente conservador, pois, ao mesmo tempo que inseriu inovações tecnológicas na produção, manteve no poder as oligarquias rurais ligadas ao latifúndio.

Segundo Medeiros (2014), esperava-se que com a modernização da agricultura os latifundiários se transformassem em empresários capitalistas, mas devido ao caráter rentista acima citado observou-se o movimento inverso, ou seja, os empresários capitalistas transformando-se em latifundiários. Por meio de políticas de incentivos fiscais de órgãos como a Sudam e a SUDENE alguns capitalistas urbanos transformaram-se nos maiores proprietários de terras do Brasil, sendo o exemplo mais latente o Projeto Jari desenvolvido por Daniel K. Ludwig cuja área era de aproximadamente 4.000.000 (quatro milhões) de hectares! Este fenômeno de transformação de capitalistas em latifundiários fez aparecer outra contradição: os mesmos sujeitos que aplicavam em suas indústrias avançadas relações de trabalho capitalistas em seus latifúndios praticavam a chamada escravidão branca. Assim, a acumulação de terras nas mãos dos latifundiários deve ser

vista não como uma aberração do capitalismo, mas sim como uma consequência do capitalismo aqui desenvolvido.

Andrade (2002) salienta que o MST tem uma visão de totalidade da vida e da sociedade, não dividindo o social, o político e o econômico em compartimentos estanques, mas encarando-os como uma totalidade, de forma integrada. Esta visão do mundo e da vida faz com que haja maior fraternidade entre os companheiros, dentro de cada grupo, e em escala maior, entre os vários grupos. Esta integração não chegou, porém, a impedir que grupos dissidentes ou paralelos se formassem, como o Movimento de Luta Pela Terra, o Movimento Sem-Terra do Sul de Mato Grosso, o Movimento dos Trabalhadores na Agricultura de Pernambuco, entre outros. Há ainda uma série de movimentos sociais isolados no Pontal do Paranapanema, que muitas vezes atuam em aliança com o MST. O MST ainda resiste fortemente o ideário de luta em favor dos trabalhadores rurais sem terra no contexto brasileiro.

4.2 Breve Histórico do Movimento dos Pequenos Agricultores

De acordo com Santos (2016), a produção da desigualdade, da exclusão, da massificação da morte social tem sido a grande marca do capital nas últimas décadas. Os reflexos de sua expansão, de forma desigual e combinada, em todo o mundo têm relegado uma contundente marginalização da classe desprovida das condições materiais de existência. O crescimento da pobreza e da miséria acarretam em resultados palpáveis no que se refere ao processo de subordinação a que são submetidos no esteio do sistema de mercadorias.

Mas, de acordo com Ribeiro e Cleps Junior (2011), o processo de produção financeira da economia visando a reprodução do capital promoveu a articulação de novas estratégias de acumulação. Assim, os grupos multinacionais foram beneficiados em uma multiplicidade de setores, conseguindo subtrair a riqueza e fomentar intensamente o lucro em detrimento da potencialização do empobrecimento e expropriação de um grande contingente populacional.

Já no campo, segundo os autores, houve a estruturação do processo agropecuário para atender as necessidades do mercado, desenvolvendo uma lógica de produtividade e estabelecendo o agronegócio como estratégia de territorialização do modelo capitalista. Entretanto, devido a essa lógica no processo do agronegócio e sua mecanização, parece que uma crise de alimentos tem se propagado, decorrente da submissão do campo ao modelo capitalista. Segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura - FAO, no ano de 2009, o quantitativo de famintos ultrapassou o total de um bilhão de pessoas, reduzindo no ano seguinte para um total superior a novecentos milhões.

Santos (2016) ressalta que a realidade posta é a segregação, o campo foi invadido pelas corporações financeiras do setor agroalimentar e não somente essas, mas por todo um “arsenal”, cuja finalidade é a subsunção da terra, do valor de uso, enfim, da riqueza produzida por cada homem em cada país que ofereça condições para extração, principalmente entre os países da periferia do capitalismo. Entretanto, a contraposição e a resistência estão sendo construídas em várias frentes de lutas e nesse contexto, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, diante das investidas do capital para a expropriação camponesa tem construído, desde a década de 1990 a sua espacialização pelo território brasileiro, como estratégia de luta contra a expansão capitalista no campo.

De acordo com Cadoná (2004), a expansão do agronegócio, no processo de financeirização que se estende ao campo tem se efetivado como um instrumento de exclusão do campesinato. A transformação da terra, do trabalho e do homem em mercadoria tem se constituído como forma do controle social, consequentemente mesmo com toda a estrutura disposta para o mercado que, garante produtividade e rentabilidade, garante para a população a espetacularização da miséria.

Na contracorrente a esse modelo, o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA constrói as suas estratégias de luta, como contraposição diante das crescentes expropriações sofridas pelo campesinato ao longo do tempo, principalmente nas últimas décadas em que foi tácito o aprofundamento das relações capitalistas. A proposta do

MPA de garantir um campo para a produção de alimentos para a população consumir nega a expansão do capital. Desse modo, as lideranças do Movimento entendem que o MPA e o campesinato em si estão no protagonismo das ações relativas à oposição da “mercadorização” do campo e do conjunto social como um todo.

4.3 Breve Histórico do Movimento LGBT+ no Brasil

De acordo com Cotta (2009), o preconceito e a discriminação baseados na identidade de gênero¹ começaram a ser questionados por aqueles que não se viam inclusos no padrão da sociedade patriarcal e heteronormativa, em que a hegemonia masculina e heterossexual se institui como a forma “aconselhável”, ou melhor, aceitável de expressão de poder². A situação se torna mais grave quando enfocamos o Ocidente nesse tipo de análise, pois nele se entende como normal a sexualidade diretamente decorrente da clivagem macho/fêmea; quando na verdade isto se constitui como uma perspectiva extremamente limitada e isolada das transformações sócio sexuais. Isto se expressa como uma reprodução alienada da sexualidade reprodutiva, tão defendida e constantemente reforçada pelo universo judaico/cristão, que representa bem, ou melhor, marca a passagem de uma moral grega para uma moral cristã.

Por isso, é fundamental que enxerguemos a homossexualidade e seus desdobramentos como algo socialmente construído. A cultura de uma determinada sociedade irá se constituir como um fator crucial para a representação desta forma de sexualidade no imaginário coletivo, isto é, a partir de um complexo de tradições, pensamentos, costumes e comportamentos que o aceite da homossexualidade se processa ou não.

A rebelião de Stonewall foi um conjunto de episódios de conflito violento entre gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais e a polícia de Nova Iorque que se iniciou com uma batida policial em 28 de junho de 1969 – data que se consagrou como símbolo de luta e resistência LGBT. Stonewall é reconhecido como o evento catalizador dos modernos movimentos em defesa dos direitos civis de LGBT. O acontecimento foi um marco por ter sido a primeira vez que um grande número de LGBT se uniu para resistir

aos maus tratos da polícia é atualmente é considerado como o evento que deu origem aos movimentos de celebração do orgulho gay. Era um início de um movimento das minorias que, a partir da década de 70, começa a se fortalecer e tomar formas, a fim de lutar pela dignidade e pelo respeito às diferenças.

Nesta época, no Brasil, mergulhado em uma ditadura militar, com fortes repressões política e moral, apesar da circulação das ideias dos movimentos de 68 e da contracultura, já se idealizava um movimento político, cujo objetivo era lutar em prol das minorias sexuais. O próprio Movimento Feminista muito auxiliou, ou melhor, indicou o caminho para o embrionário Movimento LGBT se formar e se empoderar como uma causa que merecesse atenção e, sobretudo, políticas públicas específicas para este segmento populacional. As feministas ajudaram a reduzir o preconceito contra o movimento homossexual, pois reivindicavam o direito ao prazer sexual como forma de bem-estar psíquico. Era uma reorganização social que fomentava novas formas de conjugalidade e modelos de família, confrontando com os dogmas religiosos que pregavam o relacionamento sexual somente voltado para a procriação. Esta conjuntura favorecia a emergência do movimento homossexual e o aumento de sua visibilidade junto à sociedade.

Neste cenário, considerando o agravamento dos preconceitos decorrentes dos movimentos religiosos heteronormativos e da associação errônea das DST/HIV com a população homossexual, se avolumam os movimentos LGBT. O movimento homossexual foi expandindo para todo o Brasil, através de diversos grupos que foram surgindo no decorrer dos anos. Nos anos de 1996 e 1997, o Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, lançam suas primeiras Paradas do Orgulho Gay, com mais destaque na imprensa carioca. Nos anos seguintes as “Paradas” aumentaram consideravelmente o número de participantes. De acordo com Wendt (2015), o Brasil é apontado em pesquisas, realizadas pelo Grupo Gay da Bahia – GGB, como um dos líderes do ranking de países com elevado índice de crimes homofóbicos contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros – LGBT. Essas pesquisas trazem resultados que apontam um aumento desse crime a cada novo período observado.

De acordo Vianna (2015), o movimento LGBT tem uma longa história – com maior ou menor visibilidade em determinados períodos –, e conta com vasta bibliografia sobre esse processo. Seria impossível, nos limites deste texto, abranger tal produção, mas considero poder denominá-lo movimento social, porque carrega um forte construto de identificação coletiva, capaz de gerar demandas coletivas por direitos sociais na negociação com diferentes esferas do poder público. É por esse processo de negociação que eu me pergunto. Se fosse inteiramente difuso, sem a manutenção de algum tipo de identificação que une seus e suas integrantes, não teria essa capacidade.

A utilidade do conceito de diversidade sexual refere-se, portanto, à legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero. Mas vem marcada pela conservação de um termo que mascara a desigualdade social. O financiamento de projetos que discutem gênero e diversidade sexual pelo Banco Mundial está inserido no mesmo contexto de produção das propostas da UNESCO sobre diversidade.

4.4 Breve Histórico do Movimento Negro Brasileiro

De acordo com Silva, Trigo e Maçal (2013), a relevância dos movimentos negros para a educação e de ações afirmativas é compulsada por que realiza um percurso sobre a história dos movimentos negros, no qual é possível deduzir a incidência destes para as propostas vinculadas aos Direitos Humanos. Entretanto, segundo Santos (2007), é possível afirmar que nas lutas inscritas na história do movimento negro se encontram as bases que configuram muito das demandas estabelecidas em documentos que visam o desenvolvimento dos Direitos Humanos.

Essas lutas e reivindicações se iniciam junto com a instauração da escravatura no Brasil, quando negros escravizados se rebelam em prol de sua liberdade e dignidade humana. Uma das formas mais peculiares de resistência se dava pelo afrouxamento no trabalho. De acordo com Santos (2007), por meio da recusa do trabalho, o negro realizava a reafirmação de sua humanidade e a negação do escravismo e do racismo. Foram formas

de oposição que não alcançavam a ter grande incidência no sistema, pois eram realizadas isoladamente, ainda resultando, muitas vezes, em severos castigos.

Domingues (2013) estudou o Movimento Negro no contexto brasileiro durante o período da república (1889-2000), no qual ele conseguiu identificar quatro fases historiadas até os dias de hoje, a saber:

- I. Primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo;
- II. Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar;
- III. Terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; e
- IV. Quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000 -?): uma hipótese interpretativa.

A ideia central foi demonstrar que, em todo o período republicano, esse movimento vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira. Segundo Domingues (2013), com a extinção da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, a elite brasileira implementou políticas públicas alicerçadas nos postulados do “racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional (...) para substituir a população mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus”.

Os egressos do cativeiro e os afrodescendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram

engendradas diversas organizações com base na identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano.

Já na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), tanto Domingues (2013) como Silva, Trigo e Maçal (2013) concordam que emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira.

Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado.

Domingues (2013) ressalta que nas duas primeiras fases, a maior parte do movimento negro mantém-se afastado das formas tradicionais de organização das classes sociais (a saber: sindicatos e partidos). Isto não significa que o movimento tenha ficado em estado de isolamento político, haja vista que alguns de seus setores contraíram alianças e assumiram compromissos com diversas forças políticas e ideológicas. Na terceira fase, entretanto, boa parte do movimento negro se aproxima dos partidos e dos sindicatos, procurando estabelecer um liame nas ações de natureza classista e antirracista.

Silva, Trigo e Maçal (2013) concordam que é comum pensar que o movimento negro organizado só começa nos anos 1930 – por meio da Frente Negra Brasileira –, sendo retomado décadas depois, com o florescimento do Movimento Negro Unificado, no final dos anos 1970. Entretanto, ressalta Reis (2012), a história mostra que o

movimento negro contemporâneo já acumula experiência de gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa praticamente todo o período republicano.

Reis (2012) cita que é por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira. Vale lembrar que o movimento negro forjou um certo nível de organização no pós-Abolição que não pode ser mais obliterado pela historiografia e, especialmente, pelas linhas de pesquisas especializadas no resgate dos movimentos sociais do período republicano.

4.5. Breve Histórico do Movimento Feminista no Brasil

De acordo com Costa (2015), o feminismo brasileiro, e também o mundial, de fato mudou, e não mudou somente em relação àquele movimento sufragista, emancipacionista do século XIX, mudou também em relação aos anos 1960, 1970, até mesmo 1980 e 1990. Na verdade, vem mudando cotidianamente, a cada enfrentamento, a cada conquista, a cada nova demanda, em uma dinâmica impossível de ser acompanhada por quem não vivencia suas entranhas. No movimento feminista a dialética viaja na velocidade da luz. Duarte, Lusa e Silva (2011) lembram que no Brasil surgiram vários movimentos sociais, muitos dos quais têm caráter feminista e voltam-se para a conquista de espaços e de direitos sociais para a mulher. O Movimento de Mulheres Camponesas é um destes movimentos que surgem neste cenário político, organizando-se e se fortalecendo rapidamente a ponto de alcançar várias conquistas ainda na década de 1980.

Mas, para Costa (2015), o movimento feminista significou uma redefinição do poder político e da forma de entender a política ao colocar novos espaços no privado e no doméstico. Sua força está em recolocar a forma de entender a política e o poder, de questionar o conteúdo formal que se atribuiu ao poder a as formas em que é exercido.

Para Duarte, Lusa e Silva (2011), ao propor a discussão sobre identidade, entende-se que esta se constitui a partir do cotidiano e da interação do indivíduo com o outro. Esta parte da discussão tratará sobre o conceito de identidade social no sentido de associá-lo ao processo de construção da identidade da mulher camponesa numa perspectiva da associação coletiva de sujeitos que apesar de possuir sua subjetividade, se unem mediante um interesse comum.

Entretanto, a identidade social está vinculada ao conceito subjetivo que o indivíduo faz de si e de sua interação com fatores sociais, dando origem à formação de grupos que se organizam a fim de um mesmo ideal. Os espaços de socialização presentes na cotidianidade dos indivíduos são as principais referências para a formação de tais identidades coletivas.

5 Coletivos Organizados da Escola

5.1 Melanina

O preconceito racial está enraizado na cultura brasileira, com o processo de colonização, os africanos foram trazidos para o Brasil em condições desumanas e passaram a servir como mão de obra escrava e esses acontecimentos deixaram sérias consequências, pois mesmo que os negros e pardos representem a maioria da população, sua presença é minoria nas classes sociais, espaços acadêmicos, posto de chefia e nas profissões bem remuneradas. Para lutar contra o preconceito sofrido por essa parcela da população, surgiram os movimentos negros ainda de forma peculiar e formados por pessoas que clandestinamente lutam para resgatar suas memórias e seus direitos. Após muitas lutas, eles alcançaram maior inclusão social, presença no mercado de trabalho e nos campos educacionais, essas conquistas se solidificaram com surgimento de leis como: Lei - Caó proibindo qualquer tipo de discriminação racial no país - que tornou o crime de racismo imprescritível e inafiançável, a lei 12.711/12 que determinou a cota de vagas em universidades públicas para negros e a Lei 12.990/14 - que fornece 20% das vagas oferecidas nos concursos à população negra.

O Coletivo “Melanina” é um desses grupos de luta, implantado no Ifes - campus Linhares o coletivo melanina surgiu em uma conversa por WhatsApp entre duas integrantes do grupo diante da necessidade de trazer a visibilidade de pessoas negras ou pardas que sofrem ou já sofreram algum preconceito ou discriminação, fazendo com que os negros tenham representatividade no campus.

O objetivo do Coletivo é combater o racismo e lutar contra o preconceito (na escola e comunidade) por um povo que muito lutou até conseguir sua liberdade, mas que infelizmente não derrubou as barreiras do racismo, além de unir alunos cuja auto identificação é negra para debater formas de resistir ao racismo e por em pratica as intervenções.

5.2 Colorifex (LGBT+)

Desde 2015, os movimentos sociais vieram ganhando força na cidade de Linhares, principalmente aqueles que surgiram e se fortaleceram no IFES campus Linhares. Exemplo disso são alguns movimentos compostos por membros da escola, como é o caso do Colorifex, criado por estudantes LGBT do campus e hoje também formado por alguns docentes da escola, fazendo também com que o movimento ganhe mais notoriedade no âmbito escolar, por meio da força entre professores, servidores e especialmente discentes.

Dizem que movimentos sociais, só são movimentos sociais quando incomodam determinadas camadas da sociedade. Logo, é possível falar que por algumas pessoas o Colorifex não é visto com bons olhos, haja vista que o movimento tem como principal objetivo lutar pelos direitos da população LGBT em geral. Assim, pessoas conservadoras e de cabeças fechadas para debates como esse, não aprovam a ideia de grupos lutando por minorias sociais. Contudo, apesar de uma parcela pequena da população linharenses e, também, dos estudantes do IFES reprovarem os movimentos de cunho social, uma grande parte da comunidade escolar e do seu entorno, apoiam e incentivam ações como essas.

Ademais, manter um movimento exige apoio de forças externas a dos estudantes. Dessa maneira, a aliança com professores, servidores em geral e a própria população é essencial para a ascensão e fortalecimento do movimento. Entretanto, infelizmente, a invisibilidade do movimento perante a reitoria, ainda é notória. Portanto, um longo caminho ainda precisa ser percorrido para alcançarmos nosso objetivo final. Afinal, com o devido apoio da escola como um todo, dando-nos o suporte necessário para a ampliação do movimento, por meio do incentivo da criação de palestras e debates, e também uma pequena quantia em dinheiro, para que assim o movimento consiga atingir com mais eficácia ambientes externos à escola, será possível ultrapassar barreiras para que o fim da LGBTfobia e da falta de reconhecimento dos integrantes desse grupo sejam atingidos.

5.3 Icacheou

Iniciado com uma simples conversa entre alunas do Ifes campus Linhares, o movimento “ICacheou” surgiu diante da necessidade de quebrar padrões principalmente da “ditadura” de cabelo liso, trazendo, assim, maior liberdade para as pessoas com cabelo cacheado. Visa, nesse sentido, ajudar e empoderar a sociedade (visto que suas ações não se estendem somente aos integrantes) contra os princípios pregados pela indústria cultural.

Desse modo, atuam por meio de intervenções, sejam por meio de cartazes que expõem o preconceito institucionalizado, sejam por meio de encontros para afirmarem a identidade de seus cabelos. Embora tenha surgido recentemente, esse movimento já conta com apoio sólido dos estudantes, garantindo a fixação na instituição. Portanto, por mais difícil que seja o ICacheou veio para lutar por uma sociedade mais aberta para a ampla pluralidade de nossa sociedade. Enquanto a sociedade continuar a manter padrões sobre o corpo, ainda haverá pelo que lutar.

5.4 Feminifes

Feminifes é um coletivo de alunas feministas do IFES Campus Linhares. Preocupado em socializar conhecimentos, que contribuam para a desconstrução dos paradigmas sociais reacionários, ao mesmo tempo em que fortalece o empoderamento das suas participantes! É contra o silenciamento, o submetimento e a opressão das mulheres que surge e se insurge o Feminifes. Formado na segunda metade de 2015 por estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Linhares, o movimento vem crescendo e ampliando sua organização, sua rotina de estudos teóricos e sua agenda pública, com participação de suas integrantes em atividades realizadas por faculdades locais e cursos de extensão do próprio Ifes.

6 Movimentos Sociais da Cidade de Linhares

6.1 MST

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o órgão governamental responsável pela legalização e assistência dos assentamentos. O MST conta com o programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) para as primeiras iniciações de produção no campo e ainda, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) para atender as escolas dos assentamentos.

Durante o período de acampamento, é feita uma organização de base, onde a cada dez famílias presentes é formado um núcleo coordenado por um homem e uma mulher. Estes são responsáveis pela condução do assentamento e dos setores de produção, gênero, juventude, comunicação e finanças. Assim que o assentamento é efetivado iniciam-se os procedimentos para produção, que pode ser cada um em seu lote ou de forma coletiva.

O INCRA adota alguns critérios para que as famílias possam ser assentadas e, para isso, é necessário que estas pessoas tenham aptidão para trabalhar no campo. Vale lembrar que o tempo de apropriação da terra varia de acordo com o local e correlação de força. Temos acampamentos no ES que já duram sete anos. Um dos principais desafios do movimento após a efetivação do assentamento é a grande demanda por assistência técnica. Muitas famílias precisam de orientação para colocar seus produtos no comércio, produzir em escala de acordo com sua região e elaborar projetos.

Apesar de todos os avanços, com o novo governo a burocracia para o acesso aos programas de apoio se tornou ainda maior, não se sabe se terão continuidade nem se serão criados novos assentamentos. Portanto, é importante que o movimento continue

a luta pelos seus direitos, cobre das autoridades e que a população tenha consciência da legitimidade e importância do movimento.

6.2 Pequenos Agricultores

Segundo Cristiana Soprani, camponesa, educadora e integrante do Movimento dos pequenos Agricultores (MPA), a vinda do Movimento para Linhares remonta ao ano de 2000 aproximadamente, pois na cidade há muito tempo existe a presença de um sindicato de trabalhadores rurais, mas viu-se uma grande necessidade de que houvesse a presença de uma organização maior, que apoiasse especificamente a classe camponesa. Assim, em 2000, os trabalhadores rurais da cidade começaram a articular a vinda do MPA para a cidade.

A demanda do movimento vem da base, e umas das primeiras demandas foi a demanda por crédito, inclusive foi um dos motivos do surgimento do movimento aqui no Brasil, e dessa luta por crédito, conseguiu-se criar o PRONAF que é o primeiro financiamento da agricultura familiar. Mas apenas o financiamento não foi o suficiente para satisfazer as necessidades para ter qualidade de vida no campo, moradia, educação no campo, modo de produção, saneamento básico e preço dos produtos cobrados também entram na pauta de luta do MPA, pois, com movimento tenta cobrar um preço justo por alimentos saudáveis e de qualidade sem veneno e sem transgênicos.

O movimento abrange todos os pequenos agricultores, camponeses e inclusive seus meeiros. No MPA só não cabe a participação de grandes proprietários de terra. A organização inicial se dá através dos grupos de base, onde as famílias se reúnem e formam grupos a partir de sua localização, que por sua vez têm uma coordenação que é composta por um homem ou uma mulher, um jovem ou uma jovem essa coordenação do grupo de base ela tem que estar vinculada com uma coordenação maior que é a coordenação do município que sua vez esta articulada com uma coordenação estadual e que também está articulada a uma nacional.

O movimento tenta sempre motivar o pequeno agricultor a fazer a transição do modo de produção convencional para o modelo agroecológico. O MPA tem varias cooperativas, sendo umas delas a cooperativa de produção que faz feira aqui em Linhares no bairro Araçá, além de ter varias formas alternativas de comercialização, sendo elas a entrega de alimento para as escolas asilos através dos programas (PEAA, PINAI).

Segundo Cristina, um dos maiores desafios está relacionado à maneira com que a sociedade vê o movimento, pois muitas vezes, na mídia, o movimento é apresentado como algo que visa à baderna, e assim, muitas pessoas acabam repudiando ou tendo medo do movimento. Além disso, as linhas de créditos variam muito de região para região. Em nossa região a uma resistência em discutir agricultura familiar e temas do tipo, isso faz com que se perca o acesso à alimentação saudável devido à falta de discussão a respeito desse modo de produção e, como consequência o governo restringe as políticas de credito para o município.

Mas por outro lado existe uma parcela da sociedade consegue fazer reflexão, conhecer o movimento e acaba percebendo a importância do mesmo e dá um apoio extremamente importante. A luta pela qualidade de vida tem que ocorrer independente no campo ou na cidade, logo o movimento buscas se unir a toda classe trabalhadora e movimentos que lutam pelo mesmo direito de qualidade de vida seja no campo ou na cidade.

7 Projeto Escolar Semear e Colher Cidadania

7.1 Antecedentes do projeto “Semear e Colher Cidadania”

No primeiro semestre de 2016, atendendo à diretriz curricular do curso, o professor da disciplina de filosofia do campus Linhares do Instituto Federal do Espírito Santo, prof. Adolfo Miranda Oleari, realizou uma atividade pedagógica com o livro de minha autoria, “Africanta: Ser Negro” (RIBEIRO, 2015). Segundo o professor da disciplina, este momento foi uma oportunidade de introduzir debates sobre as relações étnico-raciais no Brasil e atender à Lei Federal Nº 10.906/03, oportunizando aos estudantes conhecerem um pouco da história do povo negro.

Como estratégia didático-pedagógica utilizada naquele momento, a turma foi dividida em sete grupos de trabalho, que leram e produziram anotações sobre o livro disponibilizado em arquivo “pdf”. Ao final da atividade pedagógica, cada grupo deveria apresentar uma resenha do livro e mais um conjunto de perguntas para o autor. Em agosto do mesmo ano, como encerramento da primeira etapa pedagógica da disciplina de filosofia, foi realizada uma palestra com o escritor. Na figura 1 mostra um registro do momento da realização da palestra na turma do curso técnico em administração de nível médio, com professores e estudantes convidados, quando as questões afrodescendentes brasileiras foram abordadas, cuja temática é tratada no livro.

Figura 1: Memória fotográfica da palestra realizada pelo prof. Hudson Ribeiro sobre o livro “Africanta: Ser Negro”, no campus Linhares do Ifes, em Linhares, Estado do Espírito Santo. Agosto de 2016.



Fonte. Banco de Imagens do grupo de pesquisa.

7.2 Proposta do Projeto Escolar

Com os debates produzidos em sala de aula de filosofia durante o mês de agosto de 2016, percebemos que os movimentos sociais faziam parte do cotidiano de alguns estudantes da cidade de Linhares-ES, abrangendo a temática de trabalhadores rurais, sem terra, catadores de materiais recicláveis, indígenas, negro, LGBT, entre outros (GOHN, 2011). Assim, produzimos o projeto escolar *“Semear e Colher Cidadania”* para discutir os potenciais pedagógicos do uso da pedagogia de projetos no contexto do ensino de filosofia, para estudar possíveis diálogos entre os movimentos sociais e o espaço/tempo da escola.

Para estudar possíveis diálogos entre movimentos sociais e o espaço/tempo da escola, foi planejado uma intervenção pedagógica de ensino de filosofia, que denominamos projeto escolar *“Semear e Colher Cidadania”*, na disciplina de filosofia durante o período de agosto a dezembro de 2016, numa escola técnica federal localizada na cidade de Linhares, no norte do Estado do Espírito Santo. A figura 2 mostra um momento em que os estudantes estavam na disciplina de filosofia discutindo a construção do projeto escolar *“Semear e Colher Cidadania”*, abordando os movimentos sociais brasileiros.

Figura 2: Momento em que os estudantes estavam na disciplina de filosofia discutindo a construção do projeto escolar *“Semear e Colher Cidadania”*, abordando os movimentos sociais brasileiros. Disciplina de filosofia do campus Linhares do Ifes, em Linhares, Estado



Fonte. Banco de Imagens do grupo de pesquisa.

O planejamento da intervenção baseada na pedagogia de projetos, baseados em Hernández e Ventura (1998), permitiu uma aprendizagem colaborativa e cooperativa de Filosofia e a fronteira do conhecimento, por meio de temáticas sociofilosóficas, oportunizando aos estudantes a investigarem até a explicação do fenômeno social, o que foi fundamental para o sucesso da intervenção pedagógica. As falas de alguns estudantes apontam para a apropriação do conhecimento filosófico atuando na fronteira do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, conforme o quadro 3.

Quadro 3: A fala dos estudantes acerca da participação no projeto escola “Semear e Colher Cidadania”.

Estudante G5: – [...] penso que muito nos ajudaram as dicas dos professores Adolfo e Hudson, porque a partir dessas indicações as coisas ganharam mais sentido, quando passei a relacionar uma coisa à outra e a entender de que, na verdade, nada é isolado.

Estudante M2: – [...] a experiência de participar dos coletivos levarei comigo para o resto da vida, o sentimento de pertencimento, de solidariedade, de ação, uma vez despertados, não se acaba, mesmo que este seja o meu último ano na escola, mas para onde for levarei essa consciência comigo de lutar para exercer os meus direitos de cidadão.

- Etapa 1 – Constituição dos grupos de trabalho, com respectivos temas sociofilosóficos;
- Etapa 2 – Oficinas de debates temáticos para subsidiar os conteúdos de filosofia e investigações;
- Etapa 3 – Rodas de conversas sobre o desenvolvimento do projeto escolar; e
- Etapa 4 – Seminário final para apresentação dos resultados obtidos pelos grupos de trabalho.

Uma turma de 36 estudantes do quarto ano do curso técnico de administração integrado ao ensino médio do campus Linhares do Ifes, Estado do Espírito Santo, participou de nove encontros realizados durante a disciplina de filosofia, sob a supervisão do professor Oleari. O projeto escolar “Semear e Colher Cidadania” foi realizado nos meses de agosto a dezembro de 2016, compondo atividades de encontros com a turma de estudantes, reuniões com o professor da disciplina, rodas de conversas, produção

textual e debates. A prática pedagógica de ensino de filosofia abordou os movimentos sociais brasileiros representados na comunidade escolar.

No primeiro encontro foi apresentada para a turma de estudante a proposta do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, um breve histórico sobre os movimentos sociais brasileiros e um pouco sobre a educação em direitos humanos e CTS/CTSA (figura 3). Neste momento, foi aplicado um questionário diagnóstico acerca dos temas a serem pesquisados relacionando-os ao enfoque dos direitos humanos e CTS/CTSA. As questões diagnósticas propostas foram:

- a) Qual a importância dos Coletivos para o exercício pleno da cidadania?
- b) Qual a importância da Filosofia para a formação cidadã do estudante?
- c) Quais as diferenças entre Ciência e Tecnologia?
- d) Qual a melhor forma do ser humano se relacionar com a natureza?
- e) Qual o papel do ser humano na constituição da sociedade?

As temáticas emergidas a partir de debates de sala de aula foram organizadas em seis grupos de trabalho, a saber:

- 1 - FEMINIFES: Lugar de mulher é em todo lugar;
- 2 - ICACHEOU: A cabeça é minha, o cabelo é meu;
- 3 - MELANINA: Vista a minha pele;
- 4 - COLORIFES: O corpo é meu, escolho com quem ficar;
- 5 - MST: Reforma agrária, já! e
- 6 - MPA: A terra é para quem semeia.

Para desenvolver esse projeto, os estudantes tiveram que estudar a história e memória desses movimentos, lançando mão de observações, pesquisas na internet, fotografias, entrevistas com atores do movimento, entre outros. No quadro 4 está apresentado um resumo dos movimentos associados aos grupos de trabalho criados para desenvolvimento do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”.

Figura 3: Momento em que os estudantes estavam na disciplina de filosofia discutindo a construção do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, abordando os movimentos sociais brasileiros. Disciplina de filosofia do campus Linhares do Ifes, em Linhares, Estado



Fonte. Banco de Imagens do grupo de pesquisa.

Quadro 4: Quadro demonstrativo da relação dos coletivos do Ifes - Linhares com alguns dos Movimentos Sociais brasileiros.

Grupo	Grupo de Trabalho	Movimento Social
1	FEMINIFES	Movimento Feminista do Ifes. A proposta deste grupo de trabalho foi discutir o lugar de mulher na sociedade.
2	ICACHEOU	Movimento pela Estética Negra. A proposta deste grupo foi discutir o sentimento de pertencimento da terra e a identidade racial a partir de características estéticas, as representações sociais.
3	MELANINA	Movimento Negro do Ifes. A proposta deste grupo foi discutir o lugar do negro na sociedade, a partir das representações sociais e das reais contribuições percebidas ao longo da história brasileira, em termos de socioeconômicos e socioculturais.
4	COLORIFES	Movimento dos LGBT do Ifes. A proposta deste grupo foi discutir o lugar do grupo LGBT na sociedade, a partir das representações sociais e das reais contribuições percebidas ao longo da história brasileira, em termos de socioeconômicos e socioculturais.
5	MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A proposta deste grupo foi discutir a relação de poder, o sentimento de pertencimento da terra e a identidade dos trabalhadores rurais sem terra a partir das representações sociais, questões socioambientais, socioculturais e socioeconômicas.
6	MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores. A proposta deste grupo foi discutir a relação de poder, o sentimento de pertencimento da terra e a identidade dos pequenos agricultores a partir das representações sociais, questões socioambientais, socioculturais e socioeconômicas.

No segundo encontro os grupos de trabalho receberam informações acerca da utilização do blogger, que foi criado como forma de agilizar a interação entre o professor pesquisador e os estudantes participantes da pesquisa, também, foi acordado que durante o percurso investigativo seria elaborado um relatório individual, onde os participantes discutiriam acerca do modo como se apropriaram da experiência didático-pedagógica propiciada pelo projeto. Relatórios a serem entregues no momento do Seminário Final do Projeto Escolar a ser realizado no término da intervenção pedagógica. Foram propostas algumas questões orientadoras aos grupos de trabalho, conforme a seguir:

- a) Origem, modo e finalidade.
- b) O coletivo no Ifes-Linhares: Desafios e perspectivas.
- c) A relação do Coletivo com Ciência e Tecnologia.
- d) A relação do Coletivo com sociedade e cidadania.
- e) A relação do Coletivo com Filosofia.

No terceiro encontro foram entregues algumas questões pautadas no Modelo Normativo de Kortland (1996). No quadro 5 está apresentado um resumo dos assuntos abordados durante o terceiro encontro de o projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, bem como uma pergunta orientadora para desenvolvimento de uma produção textual. Esta etapa fomentou a construção de Blog Pedagógico de Filosofia, no espaço virtual blogger – Gmail, que serviu como ferramenta para a interlocução dos estudantes e professores além da sala de aula.

No quarto e quinto encontros foram realizados em outubro de 2016, com aulas expositivas e rodas de conversas, quando foi disponibilizado um material bibliográfico para embasar os trabalhos pedagógicos. Esses momentos fomentaram os dados sobre as rodas de conversas para o desenvolvimento da pesquisa em ensino de filosofia na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Quadro 5: Resumo dos assuntos abordados durante o terceiro encontro de o projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, bem como uma pergunta orientadora para desenvolvimento de uma produção textual. Realizado em outubro de 2016.

Assunto	Pergunta Orientadora – Produção Textual
Características do problema	Como o assunto se relaciona com as questões do enfoque CTS/CTSA?
Gravidade do problema	Qual a gravidade do assunto abordado?
Inventário das medidas	Quais são as medidas normalmente tomadas?
Pesquisas das características das medidas	As medidas, citadas acima, são suficientes? Que outras medidas deveriam ser tomadas?
Julgamento de valor da melhor solução	Qual a medida mais adequada à situação? Por quê?
Julgamento de valor da solução para os problemas filosóficos, ambientais, sociais e econômicos	Qual o impacto n cotidiano da comunidade escolar das medidas adotadas?
Estabelecimento de um plano de ação	Apresentar um plano de ação tendo como contexto a problemática investigada.
Execução da decisão	Reunir dados da investigação e estruturar a apresentação oral no Seminário final

Nos encontros, Sexto e Sétimo, do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania” foram produzidos uma análise da construção do Blog de Filosofia, fomentando as discussões da roda de conversas (figuras 15 e 16) realizada em novembro de 2016. Na ocasião, a turma do terceiro ano do curso técnico de administração também participou desta atividade pedagógica, inclusive interagindo no Blog de Filosofia. Os dados que emergiram dessa etapa foram importantes para o estudo dos aspectos da aprendizagem colaborativa/cooperativa, da educação em direitos humanos e da educação CTS/CTSA.

A proposta de chamar a turma do terceiro ano para a roda de conversas surgiu com a ideia de dar continuidade ao trabalho realizado pelos grupos representantes dos movimentos, uma vez que este é o último ano letivo da turma estudada. Na ocasião, o representante de cada grupo fez um anúncio do respectivo grupo ligado ao movimento social e sua importância no cenário da política da cidade de Linhares e no cenário nacional. Todos os grupos enfatizaram a preocupação com o cenário nacional, inclusive com as perdas dos direitos adquiridos ao longo da história e a o avanço de ideias contrárias aos movimentos sociais, conforme relatos produzidos pelos próprios

estudantes, alcançando patamares alarmantes. Entretanto, a escola pareceu ser um espaço democrático para todos os grupos ali representados, e as potencialidades que o espaço virtual também pode vir a contribuir.

No oitavo encontro, foi feita uma avaliação das rodas de conversas. Também foi feito um balanço de todo projeto, com a preparação para o seminário final do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania” (figura 4). Para realização do seminário final, foi sorteada a ordem de apresentação dos grupos de trabalho. Entre os professores, foi elaborado um roteiro de perguntas que seria aplicado no momento do seminário final.

No nono encontro, foi realizado o seminário final do projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”. Cada grupo de trabalho apresentou um resumo de seu trabalho, contendo anotações de observações, entrevistas com os colegas do movimento social da escola e fora da escola, fotografias, uma análise geral do trabalho, buscando perpassar pelas diretrizes orientadoras que foram estabelecidas no início do trabalho, isto é, 1 - a origem, modo e finalidade; 2 - o coletivo no Ifes-Linhares: Desafios e perspectivas; 3 - a relação do Coletivo com Ciência e Tecnologia; 4 - a relação do Coletivo com sociedade e cidadania; e 5 – a relação do Coletivo com filosofia.

Figura 4: Análise das atividades pedagógicas desenvolvidas durante o projeto escolar “Semear e Colher Cidadania”, abordando os movimentos sociais brasileiros. Na figura o professor da disciplina e o pesquisador. Novembro de 2016.



Fonte. Banco de Imagens do grupo de pesquisa.

8 Considerações Finais

O relatório da UNESCO sobre os avanços alcançados por 164 países do acordo de Dakar - “Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos (EPT): Cumprindo nossos Compromissos Coletivos”, expresso no documento da UNESCO (2001), apontou que, nos últimos 15 anos, o Brasil só cumpriu duas das seis metas fixadas em 2000 (UNESCO, 2015).

Considerando que os estudantes são do ensino médio, procuramos nos alinhar nos debates travados no acordo “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco que no Brasil” (UNESCO, 2016), que referencia a educação não formal e educação em direitos humanos como importantes modalidades para promover a aprendizagem ao longo da vida, flexibilidade na aprendizagem tanto no nível primário quanto no secundário, na educação e formação técnica e profissional (EFTP), e na produção de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e educação para cidadania global (ECG).

Ressaltam-se alguns aspectos da educação não formal produzidos durante a prática, relacionados aos movimentos sociais brasileiros, tais como o sentimento de pertencimento e a identidade cultural, o que fundamentam o indivíduo para o mundo do trabalho e para promover cidadania (UNESCO, 2006).

Além disto, com relação ao Plano Nacional da Educação (PNE) com suas 20 metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, ressaltam-se as metas que relacionam o ensino médio ao contexto da educação não formal, considerando as demandas locais e regionais (BRASIL, 2014). Nesse sentido, a realização deste estudo buscou inovar práticas escolares no âmbito do ensino de filosofia, promovendo a articulação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura para que, talvez, isso possa repercutir na vida desses jovens da educação básica.

A nossa pesquisa demonstrou que, os estudantes participantes do projeto "Semear e Colher Cidadania", se apropriaram corretamente dos aspectos da importância de se

discutir temáticas de alguns dos movimentos sociais brasileiros como forma de se exercer a cidadania, ideias preconizadas pela Filosofia e pela Pedagogia da Libertação, ao participarem ativamente das atividades propostas e assumirem em depoimentos, que o projeto contribuiu para a autonomia intelectual e o exercício da cidadania.

A pesquisa se utilizou de aulas expositivas, roda de conversas, seminário e contou com a intermediação de um blogger e uma página no Facebook, o que permitiu o envolvimento de todos de maneira mais ágil e prazerosa.

O estudo das temáticas de alguns dos movimentos sociais permitiu aos estudantes perceberem e, depois de dimensionados academicamente, conceberem a transformação como algo permanente na história dos homens. O assunto ainda encontra fortes resistências, mas grupos como os formados pelos pesquisadores do MST e do MPA, demonstraram uma consciência sólida acerca das implicações do meio ambiente e da sobrevivência da espécie humana.

Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. "Conceito de iluminismo". In.: CIVITA. Textos escolhidos: Walter Benjamim, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Jürgen Habermas. Série Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- AIKENHEAD, G. S. Toward a First Nations Cross-Cultural Science and Technology Curriculum. *Science Education*, v. 81, n. 2 p. 217-238, Apr., 1997.
- AIKENHEAD, Glen S. Educação Científica para todos. Tradução de Maria Teresa Oliveira. 1a. Edição. Mangualde - PT: Edições Pedagogo. 2009.
- ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. OLIVEIRA, Sandra Maria de. A (re) significação do aprender-e-ensinar: a pedagogia de projetos como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública. Em *Extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 19 - 29, 2008.
- ANDRADE, Manuel Correia de O movimento dos sem terra e sua significação. *Mercator. Revista de Geografia da UFC*, Ano 01, N. 02, 2002.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. Lei n 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.
- BRASIL. Marcos legais da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2007.
- BRASIL. MEC. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 1. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p.
- BRASIL. Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- CADONÁ, Célio Valdemar. *Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA o novo nasce das estradas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí (RS), 2004. 283 p.
- CALDERANO, Maria da Assunção. MARQUES, Gláucia Fabris Carneiro. MARTINS, Elita Betânia de Andrade. *Formação continuada e pesquisa colaborativa*. Juiz de Fora: Editora UFJF. 2013.
- COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Revista Gênero*. V. 5, N. 02. 2015.
- COTTA, Diego de Souza. *Estratégias de visibilidade do movimento LGBT: campanha não homofobia! – um estudo de caso*. Monografia de Graduação. Comunicação Social - Jornalismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009. 62 p.
- CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, maio/jun./jul./ago. 2001.

- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. V. 19, N. 35, p.117-142. Dez. 2013.
- DUARTE, Kamilla Alves; LUSA, Mailiz Garibotti; SILVA, Manuelle Nascimento da. Mulheres nos movimentos sociais: a construção da identidade. In: *Anais do 5o. Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais*. 9 a 12 de outubro de 2011. Unioeste, Cascavés, Paraná. 2011.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. 4. ed. Bogotá: Ed. Nueva América, 1996.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola. 1977a.
- DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana*. 5. V. São Paulo: Loyola. 1977b.
- DUSSEL, Enrique: *Europa, modernidade e Eurocentrismo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* En: Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2005
- ENGELS, Friedrich. *Dialéctica da natureza*. Lisboa: Editorial Presença: Livraria Martins Fontes, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. *Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas, 2009. 148 p.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Sexta edição. São Paulo: Atlas, 2014. 200 p.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social, atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social, atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez. 2010.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p 27-38, jan./mar. 2006.
- GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. 244 p. Coleção Perspectivas do homem, v. 48.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho o conhecimento é um caleidoscópio*. E. ed. ArtMed, Porto Alegre, 1998.
- LEÃO, E. C. *Os pensadores originários. Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Coleção pensamento humano. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1991
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- LEITE, S. Q. M.; AMORIM, N. R.; TERRA, Vilma R. *Cineclube na escola para promover alfabetização científica: debates sobre Ciência, Tecnologia, Sociedade e ambiente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica*. *Enseñanza de las Ciencias*, v. Extra, p. 01-10, 2013.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária*. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.) *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora*. *Ambiente e Educação*, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 8a Edição. São Paulo, SP: Hucitec, 1991.
- MEDEIROS, Arthur. *Movimento dos trabalhadores rurais sem terra princípios, características, organização e formas de luta*. *Revista da Faculdade de Direito, Fortaleza*, V. 35, N. 02, p. 59-86, jul./dez. 2014.
- OLIVEIRA FILHO, João César Abreu de; ABREU, Roberto Cruz; OLIVEIRA, João César Abreu de. *Movimentos Sociais e Direitos Humanos: Reflexões acerca da luta pela moradia na cidade do Crato – CE*. *Revista Eletrônica Direito & Dialogicidade*, ISSN 2178-826X, V. 2, N. 01, 2011.

- ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. De 10 de dezembro de 1948. Delineia os direitos humanos básicos. 1948.
- REIS, Marilise Luiza Martins dos. Diáspora como movimento social: A Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diaspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 237 p.
- RIBEIRO, Hudson. *Africanista: ser negro*. Edição do autor. Vitória, Espírito Santo: Editora. 2015
- RODRIGUES, L. C. P.; ANJOS, M.; RÔÇAS, G. Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência. *Ciências & Cognição*. v.13 (1): 65-71, 2008.
- SANTOS, Ricardo Menezes. A formação do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA: por soberania alimentar, contra a mercadorização do campo no Brasil. *Revista NERA*, ISSN: 1806-6755. Ano 19, No. 31, Maio/Agosto. 2016.
- SANTOS, S. A. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; AULER, Décio. CTS e Educação Científica. Desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília, DF: Editora UnB, p. 73-97. 2011.
- SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22ª Edição. São Paulo, SP: Editora Cortez. 2003.
- SIGNOR. Patrícia. A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2016. 241 p.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e direitos humanos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, V. 13, N. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.
- SILVA, V. A.; SOARES, M. H. F. B. Conhecimento prévio, caráter histórico e conceitos científicos: O ensino de química a partir de uma abordagem colaborativa de aprendizagem. *Revista Química Nova na Escola*. V. 35, N. 03, p. 209 - 219, Agosto, 2013.
- SILVA, Valéria Getulio de Brito e. O movimento nacional de direitos humanos e a questão da violência institucionalizada (1986 – 1996). Dissertação de Mestrado. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília, 2006. 136 p.
- UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco que no Brasil. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2016.
- UNESCO. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório Consiso. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015. Unesco Brasil. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2015. 58p.
- UNESCO. Educação Para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2001. 70p.
- UNESCO. Wim Hoppers. Non-formal education and basic education reform: a conceptual review. International Institute for Educational Planning. Unesco. 2006.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, mar. 2015.
- WENDT, Valquiria P. Cirolini. Os movimentos sociais dos homossexuais e a busca pela criminalização da homofobia: análise desde os dados estatísticos apontados pela mídia. In: *Anais do 3o Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede*. UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. 27 a 29 de maio de 2015, Santa Maria, RS. 2015.



PPGEH

Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Humanidades
Instituto Federal do Espírito Santo

ISBN 978-858263257-4



9

788582

632574