Escritas Diversas

NARRATIVAS MULTIFACETADAS

Isabel Orestes Silveira
José Erivaldo Dantas
Organizadores

ESCRITAS DIVERSAS:
NARRATIVAS MULTIFACETADAS

Organização:
Isabel Orestes Silveira
José Erivaldo Dantas

FAPCOM PAULUS

@ 2024
Os exemplares desta publicação são de inteira responsabilidade dos autores.
ISBN 978-85-349-5349-8

Capa: Isabel Orestes Silveira
Diagramação: Tamires Raiane Conceição dos Santos
Realização: Grupo de Pesquisa Linguagem, Identidade, Sociedade: Estudos Sobre a Mídias (CNPQ) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Escritas Diversas: narrativas multifacetadas [livro eletrônico] / organizado por Isabel Orestes Silveira, José Erivaldo Dantas. - São Paulo: Paulus, 2024.
ISBN (e-Book)
1. linguagens, 2. Narrativas, 3 Mídias

A obra pode ser adquirida por meio do site do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Identidade, Sociedade: Estudos Sobre a Mídia (UPM)
www.clisem.com

Parcerias Grupo de Pesquisa

Grupo de Pesquisa “Comunicação e Cultura: Barroco, Oralidades e Mestiçagem” do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica (COS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP);
Grupo de Pesquisa “Processos de Criação” do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica (COS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP);
Grupo de Pesquisa “Sagrado, Mediações Tecnológica e Contemporaneidade” da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM);
Grupo de Pesquisa "InCognITA-Inovações em Cognição, Informação, Tecnologia, Aprendizagem e Artemídia e Videoclipe" do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP);
Grupo de Pesquisa “O discurso Pedagógico de Paulo Freire: uma leitura” do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie;
Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade (GEICS) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie;
Grupo de Pesquisa “História da Cultura, Sociedade e Mídia” do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie;
Grupo de Pesquisa "Ética e bioética (GEPEB)" da Universidade Presbiteriana Mackenzie;
Grupo de Pesquisa "Mediação Cultural" e Grupo de Pesquisa "Arte na Pedagogia" da Universidade Presbiteriana Mackenzie;
Grupo de Pesquisa "História da Cultura, Sociedades e Mídias" da Universidade Presbiteriana Mackenzie;
Grupo de Pesquisa "Arquivo, Memória e Cidade" da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Comissão Científica

Prof. Dr. Amálio Pinheiro (PUC/SP)
Prof. Ms. Arnaldo Lorençato (UPM)
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sandano Santos (UPM)
Profa. Dra. Cecília Almeida Salles (PUC/SP)
Prof. Dr. José Maurício Conrado Moreira da Silva (UPM)
Profa. Dra. Katia Teonia Costa de Azevedo (UFRJ).
Prof. Ms. Manoel Roberto Nascimento de Lima (UPM)
Prof. Dr. Marcos Rizolli (UPM)
Profa. Dra. Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos (UPM)
Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira (UPM)
Profa. Dra. Mirtes de Moraes (UPM)
Prof. Dr. Pedro Paulo A. Funari (UNICAMP)
Prof. Dr. Pelopidas Cypriano de Oliveira (UNESP)
Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwatz (UPM)
Profa. Dra. Regina Pires de Brito (UPM)
Profa. Dra. Mírian Celeste Martins (UPM)
Cilene Victor (UMESP)

APRESENTAÇÃO

Caros colegas, é com grande prazer que hoje apresentamos este livro que surgiu a partir das reflexões e debates realizados no VII Congresso de Linguagem, Identidade, Sociedade: Estudos Sobre a Mídia, cujo tema central foi "Escritas Diversas". Este evento foi organizado pelo grupo de pesquisa Linguagem, Identidade e Sociedade: Estudos Sobre a Mídia, que mais uma vez proporcionou uma oportunidade valiosa de reunir pesquisadores tanto nacionais quanto internacionais, todos com o desejo de dar visibilidade às diversas discussões, teorias e pesquisas em campos variados, incluindo Educação, Arte, História, Filosofia, Literatura, Cultura, Comunicação e muitos outros.

Em tempos de complexidade mundial e embates sociais, o congresso se apresentou como um espaço de diálogo aberto para a reflexão sobre temas de pesquisa que pudessem contribuir com ideias inovadoras, resultados de estudos aprofundados e discussões relevantes nas amplas áreas das ciências humanas e sociais.

Neste livro, intitulado "Escritas Diversas", vocês encontrarão um compêndio das contribuições mais destacadas apresentadas no congresso. Aqui, oportunizou-se a inscrição para a participação através da Comunicação Oral e o envio de artigos, o que resultou em uma rica coleção de pesquisas e reflexões que abordam uma variedade de tópicos. O livro reflete o caráter técnico, científico e cultural do evento, e é direcionado para professores e alunos pesquisadores de diferentes programas de pós-graduação. A intenção é estabelecer parcerias com instituições de âmbito estadual, regional, nacional e internacional.

Aqui, vocês encontrarão uma gama diversificada de abordagens, perspectivas e temas, todos convergindo para a promoção da interdisciplinaridade e da compreensão ampla de questões relacionadas à linguagem, identidade e sociedade. Os autores destes artigos se destacam por suas contribuições substanciais e suas análises perspicazes.

Este livro é uma demonstração da vitalidade e relevância da pesquisa em nossa área de estudos e, ao mesmo tempo, um tributo ao espírito colaborativo e ao desejo de enriquecer o debate acadêmico. Esperamos que esta obra inspire novas pesquisas e continue a promover a compreensão profunda de questões cruciais em nosso mundo em constante mudança.

A divisão das partes envolve questões sobre visualidades e percepção Artística, abordando tópicos relacionados a expressões visuais e como a arte pode ser percebida. As diferentes narrativas e expressões artísticas em diferentes contextos, permite uma compreensão mais profunda e ampla das manifestações criativas, bem como das questões sociais.

Agradecemos a todos os autores e colaboradores que tornaram possível a realização deste livro e esperamos que vocês apreciem a leitura e encontrem inspiração para suas próprias investigações e reflexões.

Boa leitura!
Os organizadores.

Sumário

Parte I

Entrelinhas da Arte e Educação

A (CRI)AÇAO FORMATIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DIÁLOGOS (ENTRE)LAÇADOS
Silvia Sell Duarte Pillotto; Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon 12

PELAS RUAS DA CIDADE: O QUE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA REGISTRAM DE ARTE?
Carla Carvalho; Caroline Carvalho; Patrícia Gonçalves Jorge 21

ANDARILHANDO ENTRE ARTE CULTURA E PEDAGOGIA
Veronica Devens Costa 32

PÚBLICO INFANTIL NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO E MATERIAL EDUCATIVO PARA/COM CRIANÇAS PEQUENAS
Danielly Tintori Nascimento; Margarete Sacht Goes 40

ARTE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM ESTUDO NA REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE/SP
Raquel Balduino; Michael Silva; Juliana Marcondes Bussolotti 52

CAMINHOS DA DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTE NA FORMAÇÃO DA/DO PEDAGOGA/O
Adrianne Ogêda Guedes; Michelle Dantas; Virna Bemvenuto 59

PRÁTICAS DA MEMÓRIA: ARTE, EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E TERRITÓRIO
Lilian Amaral; Paula Carolei 68

TRAVESSIAS E INHOTIM: REFLEXÕES SOBRE A VISITA E AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU
Marcio Esdras de Godoy; Leslye Revely dos Santos Arguello 79

IMPROVISAÇÃO, COMPOSIÇÃO E ARRANJO: PRODUÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS
Fábio Sardo**;** Mirian Celeste Martins 89

TIKTOK E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: ALTERNATIVA PARA O INCENTIVO À LEITURA
Valéria Bussola Martins 100

PODE CHORAR, CORAÇÃO, MAS FIQUE INTEIRO: EXPLORANDO A PERDA E A MORTE NA LITERATURA INFANTIL
Caroline Sperandio; Matheus da Costa Nunes 109

A ESCOLA COMO PROMOTORA DE SAÚDE: PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM REDE PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E SOLIDÁRIA
Heron Ledon Pereira 119

MÚSICA E MEMÓRIA COMO GERMINADORES DA EXPRESSÃO CORPORAL: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE
Jéssica Mami Makino 127

O DESAFIO DE ENSINAR MÚSICA NA “ESCOLA” EM TEMPOS DE ISOLAMENTO
Alexander Pereira 135

BISBILHOS, REVERBERAÇÕES E TRANSBORDAMENTOS
Renata Queiroz de Moraes Americano 145

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE LEITORES: REFLEXÕES E MEDIAÇÃO NA LEITURA LITERÁRIA
Juliana A. Melo Almeida Silva Mangussi; Camila Augusta Valcanover 157

CARTOGRAFIAS POÉTICAS:DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS CRIATIVAS AOS MAPEAMENTOS DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO COMPLEXO NAS AULAS DE LITERATURA
Juliana Pádua; Patrícia Aparecida Beraldo Romano 168

Parte II

Escritas Curriculares

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: MENTORIA DE COMPONENTES ESPECÍFICOS PARA PROFESSORES POLIVALENTES
Melissa Delazari Bellini 181

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COM FOCO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
Fernando Silva Martins; Moises Ferreira Brito 191

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO AEE NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Irineia Aparecida dos Santos Silva; Maria de Fátima Ramos de Andrade 199

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS: ANÁLISE CRÍTICA EM CONFORMIDADE COM A BNCC
Carla Patricia da Silva Vilão; Rafaela de Andrade Cruz 207

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: DOS PROFESSORES PARA OS PROFESSORES
Sheila Morais de Sousa Mendes; Maria de Fátima Ramos de Andrade 216

FILOSOFIA E EMANCIPAÇÃO: OS DESAFIOS DE PENSAR CRITICAMENTE NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO
Gerson Leite de Moraes 223

A CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
Claudia Lipovetsky Vivas de Resende 235

A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: A QUEM INTERESSA A DESORGANIZAÇÃO CURRICULAR?
Lidiane Rodrigues Christovam; Valéria Bussola Martins 244

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A QUESTÃO DA AUTORIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES
Juliana Najados Hoffmann; Marili M. S. Vieira 253

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE
Érina Ribeiro Andrade 260

MEMORIAL E ALFABETIZAÇÃO: PROMOVENDOA ESCRITA PRAZEROSA ATRAVÉS DO USO DO GÊNERO LITERÁRIO
Adriana Alves Izác Santos; Maria de Fátima Ramos de Andrade 272

A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: UM VIÉS DE ESTUDO DA BNCC POR MEIO DO CONTO "ANTES DO BAILE VERDE", DE LYGIA FAGUNDES TELLES
Laís Gerotto de Freitas Valentim 283

A REALIDADE MULTICULTURAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO
Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos; Regina Pires de Brito 293

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19
Glaucia Macedo 301

COMO OS PROFESSORES APRENDEM A ENSINAR? E O QUE FUNDAMENTA SUA PRÁTICA DOCENTE?
Flávia Bastos Pimenta Souza ; Jackson de Souza Santos 317

Parte III

Educação, Identidade e Gênero

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSOS DE ENSINO E SUAS ESPECIFICIDADES
Lilian Soares da Silva 328

ENTRE ESCRITAS E NARRATIVAS: A MATERNIDADE EM QUESTÃO
Mirtes de Moraes 339

A QUESTÃO DA IDENTIDADE NO DISCURSO SOBRE A MASCULINIDADE
Rafael Machado 349

A FORÇA DO AQUILOBAMENTO: COLETIVO NEGRAS NO PODER
Sheila C. S. Aragão Caetano; Rosana M.P.B Schwartz 358

A CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE MASCULINIDADE POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE PERSONAGENS FICCIONAIS NAS POSTAGENS DA COMUNIDADE SIGMA NO INSTAGRAM
Santiago Daniel Dubra 366

PROJETO "SEJA GENTIL, NÃO HOSTIL": O TRABALHO COM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E COM O TEMA TRANSVERSAL CONTEMPOR NEO (CYBER) BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Nickolas Marques de Andrade; Valéria Bussola Martins 378

O INSÓLITO E O MÍTICO EM SÉNO MÓKERE KÁXE KOIXÓMUNETI - SOL: A PAJÉ SURDA
Luan Vinícius Ramos de Aquino 390

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NEGROS NA UNIVERSIDADE: EXPECTATIVAS, CONFLITOS E CONTRADIÇÕES EM UM ESTUDO NA CIDADE DE SÃO PAULO
Rogerio Tineu 399

AS RUGOSIDADES EM TERRITÓRIO JOSEENSE: O QUE SE VÊ DA HISTÓRIA NA CIDADE
Ana Maria da Cunha Rosado 411

A FORMAÇÃO DAS COZINHAS HÍBRIDAS ÍTALO E LUSO-PAULISTANAS: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES IDENTITÁRIAS NO INTERC MBIO CULTURAL DOS SÉC. XX E XXI
Camila de Meirelles Landi 422

Parte IV

Nas Linhas da História

A ESCRITA MUSICAL E OS REGISTROS SONOROS DA HISTÓRIA DO HOMEM
Rejane do Nascimento Tofoli 433

NARRATIVAS VERBO VISUAIS SOBRE O PROTAGONISMO FEMININO NA ÁREA EDUCATIVA NA CIDADE DE SÃO PAULO - FINAL DO SÉCULO XIX
Isabel Orestes Silveira; Rosana Maria Pires Barbato Schwartz 445

EL CHAMAMÉ Y LA CIENCIA DEL FOLKLORE: TENSIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIONALIDAD ARGENTINA
María Lucía Troitiño 457

EM CENA, A DITADURA: DRAMATURGIA E "ABERTURA POLÍTICA"
Pedro P. Silva 466

DE TIJOLINHO POR TIJOLINHO, A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO NO CENÁRIO JURÍDICO BRASILEIRO. DA RODA DOS EXPOSTOS A SUJEITOS DE DIREITO EM DESENVOLVIMENTO
Michelle Asato Junqueira; Ana Cláudia Pompeu Torezan Andreucci 473

A TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA GASTRONOMIA. ESTUDO DE CASO: VILA CUORE
Monica Gutierrez Estevez Brancher 483

NARRATIVAS HISTÓRICO-ORGANIZACIONAIS COMO FONTE LEGITIMANTE
Ricardo Bressan 490

MULHERES BRASILEIRAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
Raquel de Assis Russo 497

EXÉRCITO BRASILEIRO: HISTÓRIA E TRADIÇÃO
Silvia Lúcia Pereira Duarte 504

RESGATE DO MILHO CRIOULO: DE ALIMENTO DE RESISTÊNCIA A DESTAQUE NA GASTRONOMIA BRASILEIRA COMTEMPORÂNEA
Maurício Marques Lopes Filho; Ingrid Hotte Ambrogi 512

A ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS: UMA VOZ NA CIDADE DE SÃO PAULO
Jane Botelho Fernandez; Ingrid Hotte Ambrogi 529

Entrelinhas da Arte e Educação

01

A (CRI)AÇÃO FORMATIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DIÁLOGOS (ENTRE)LAÇADOS

Silvia Sell Duarte Pillotto[1]
UNIVILLE
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon[2]
UNIVILLE

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada está em andamento e tem como objetivo perceber as bagagens artísticas/culturais de vinte e dois acadêmicos do curso de Pedagogia, tecendo linhas de atuação para potencializar as artes/culturas na formação docente. A abordagem teórico/metodológica é a artográfica que privilegia as criações/produções escritas tanto quanto as sonoras, visuais e corporais. A primeira etapa da pesquisa de campo já foi concluída na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e no momento estamos na fase de análise de dados, nos indicando que as bagagens artístico/culturais da maioria dos acadêmicos estão relacionadas às memórias de infância e às demandas sociais. O (re)memorar dos acadêmicos estiveram conectados especialmente às músicas cantadas na escola, com amigos de infância e familiares. Na experiência estética, quando desafiados a criarem conexões improváveis entre as linguagens corporais, sonoras e visuais, observamos, por vezes, certo desconforto e estranheza, que aos poucos foi se dissipando dando lugar ao entusiasmo e a reflexão crítica/estética. As pistas e efeitos nos apontaram que os currículos para a formação inicial dos cursos de Pedagogia precisam ser (re)significados, destacando as Artes e as sensibilidades como potências formativas.

PALAVRAS-CHAVE: (Cri)ação formativa, Pedagogia, Artes, Artografia, Memória.

1 Pós-doutorado pelo Instituto Estudos da Criança na Universidade do Minho (UMINHO), Braga/Portugal. Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Engenharia de Produção - Gestão da Qualidade. Mestre pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação – Mestrado/Doutorado em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, Brasil.
E-mail: pillotto0@gmail.com

2 Doutoranda no Programa de Pós-graduação – Doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP). Diretora Pedagógica do Belas Artes Joinville. Vice-Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, Brasil.
E-mail: mirteslocatelli@gmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo apresentado diz respeito aos resultados parciais da Pesquisa Internacional: Formação docente em e com artes/culturas, que tem a participação de vinte e duas instituições brasileiras e estrangeiras, entre elas a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

As inquietações que unem os pesquisadores destas acontece instituições estão pautadas nas seguintes questões: quais são as bagagens artísticas/culturais de acadêmicos dos cursos de Pedagogia ou similares? O que revelam? Como gerar a (cri)ação artística que consista em si mesmo uma ação formativa, cultural e investigativa? A partir destas problemáticas, o objetivo da pesquisa é perceber as bagagens artísticas/culturais de vinte e dois acadêmicos do curso de Pedagogia/UNIVILLE, tecendo linhas de atuação para potencializar as artes/culturas na formação docente.

A investigação justifica-se a partir do cenário atual, seja na experiência como professoras nos cursos de Pedagogia e/ou na formação de professores, o que tem nos apontado fragilidades nos currículos, em especial nos aspectos referentes à ausência da educação estética na formação inicial dos cursos de Pedagogia e similares.

Desta forma, partimos da seguinte hipótese: a educação estética é um aspecto importante para profissionais que atuam com/nas infâncias, pois é preciso alinhar as sensibilidades com o campo das infâncias que requer: escuta, observação atenta, olhar sensível e abertura para novas experiências.

A cartografia acontece de modo interativo e dinâmico, uma vez que a própria nomenclatura - A/r/tography, reúne o A de artist, o R de Researcher, o T de Teacher e Graph de grafia, culminando em movimentos que articulam vida/pesquisa (DIAS, 2013).

O método artográfico no percurso de pesquisar, busca novos conceitos e significados, articulando metodologias em contínuo propósito reflexivo. Movimentos constituídos de atravessamentos em que o eu artista/pesquisador/professor e artográfo, mobiliza conexões com outros campos de sentidos e saberes.

Para o desenvolvimento das Proposições Estéticas, a artografia nos impulsionou a uma atitude de "ser/estar no mundo" (IRWIN, 2013, p. 157), pois em seus modos e métodos de condução, acontece numa relação viva com a pesquisa, modificando percepções e conhecimentos (IRWIN; SPRINGGAY, 2013). É ainda uma "teoria entendida como um intercâmbio crítico que é, reflexivo, responsivo e relacional, que está em contínuo estado de reconstrução e conversão em outra coisa" (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 139). Ou ainda, como comentam Irwin e Springgay (2013), a artografia reside em território intercorpóreo de imprevisibilidades, nos desafinado a buscar outras dimensões das linguagens artísticas ou até mesmo fora delas.

A partir do estudo cartográfico, as vinte e duas instituições optaram pelo método artográfico para que cada grupo de pesquisadores em suas respectivas instituições buscassem conexões com as artes e as sensibilidades, reduzindo a distância entre o pensar/fazer e com a construção de sentidos. Essa abordagem reside em potencializar outras dimensões que desafiam a lógica, pois como nos diz Skliar (2014, p. 108), "[...] ensinar talvez seja mostrar a árvore que ainda não existe, a trajetória invisível de um som até sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior à sua pronúncia". Este talvez, seja esse um dos maiores desafios de um pedagogo no convívio diário com crianças.

A partir desta premissa, temos nos aprofundado nas questões teórico/conceituais, amparadas pela abordagem artográfica e pelas questões que vem nos impulsionando a nos deslocar do lugar comum.

TERRITÓRIOS E SENSIBILIDADES

O pedagogo é aquele que atua com crianças nos territórios escolares e não escolares, e que também lida o tempo todo com as linguagens/expressões das artes. No entanto, nos perguntamos: como se deu a formação inicial desse pedagogo e como a formação continuada está tratando das questões relacionadas ao campo das artes, da estética e das sensibilidades? Nesse contexto, Birck (2021, p. 2), afirma que:

> [...] é no campo artístico, com a poesia, a música, as pinturas e as cenas de um filme, que se oportuniza o despertar da sensibilidade para os fenômenos humanos, seja bela ou trágica, tranquilizadoras ou inquietantes, pois revelam facetas e características próprias de cada ser humano. A formação ampla, sensível, rigorosa, crítica e principalmente inconclusa deve ser a meta dos espaços próprios de formação.

Neste viés, a educação estética possibilita a apreensão da realidade, pois o conhecimento não é somente resultado da prática intelectual, é também ação guiada pelo imaginário. Assim, pensar em sensibilidade é pensar o imaginário e a criação de sentidos, unidos pelas culturas e pelo social. As relações sensíveis, portanto, se produzem na interface das linguagens/expressões das artes e das culturas atravessadas pela vida.

Temos insistido nas últimas décadas que a educação estética pode ser vista como "[...] um ótimo gatilho para provocar o diálogo com outras formas de pensamento, reiterando a necessidade de um tempo maior para a prática artística e a reflexão estética, seja na área de Arte ou em outro campo de conhecimento" (MEIRA; PILLOTTO, 2022, p. 62).

Portanto, o pedagogo que atua com as infâncias precisa alimentar seu olhar estético e estar disponível para experiências no campo das linguagens/expressões das artes. Para que isso aconteça é necessário que, tanto na Educação Básica como na formação inicial do pedagogo, a educação estética esteja presente. Assim, é possível que o docente se perceba e ao outro como ser humano na sua integralidade, pois será "[...] capaz de sentir e compreender sobre si mesmo, sobre os estudantes e sobre a vida" (MEIRA; PILLOTTO, 2022, p. 64).

Neste viés, pensar o currículo e a organização do trabalho educativo nos cursos de formação inicial na Pedagogia e similares é sobretudo, potencializar a "[...] dimensão criadora, inventiva, brincalhona, 'cantante', ousada, aventureira, corajosa" (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 93-94).

A artografia nesse sentido, favorece o "[...] intercâmbio crítico que é reflexivo, responsivo e relacional, que está em contínuo estado de reconstrução e conversão em outra coisa" (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 139). Um deslocamento individual e coletivo, que intensifica o pensar/sentir em teias que integram o eu/grupo em uma relação de partilhas sensíveis, atravessadas pelo processo investigativo (RANCIÈRE, 2009).

PESQUISA E PROCESSOS DESDOBRADOS EM PENSARES E SENTIRES

Os pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE)[3], a partir do desafio em investigar sobre as bagagens artísticas/culturais de vinte e dois acadêmicos do curso de Pedagogia,

3 O NUPAE, criado em 2003 tem como objetivo desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão no contexto interno e externo da UNIVILLE e é formado por bolsistas, professores e coordenadores das redes públicas e particulares da Educação Básica, acadêmicos e egressos do Ensino Superior e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, artistas, promotores culturais e profissionais das diversas áreas. O núcleo atua nas seguintes linhas de pesquisa: 1. Educação Estética e Processos de Criação; 2. Educação, Linguagens e práticas educativas.

assumiu o compromisso de estudar amplamente o método artográfico e os campos da educação estética e das sensibilidades.

Nos encontramos durante o ano de 2022 e 2023 a cada quinze dias, de modo presencial e remoto, para revisitar o método artográfico, construindo paralelamente o projeto de pesquisa, que passou pelos trâmites legais da UNIVILLE, a fim de iniciarmos a investigação de campo no curso de Pedagogia. E assim aconteceu - o projeto foi aprovado e seguimos a caminhada, decidindo juntos que faríamos uma primeira experiência entre nós pesquisadores do NUPAE, numa tarde de sábado, dia 18 de março de 2023.

Figura 1. Pesquisadores do NUPAE.
Fonte: NUPAE, 2023.

O imaginário foi potencializado já no início da Proposição Estética quando estávamos de olhos vendados. O que aconteceu? Memórias de infâncias...Cantos na escola, músicas que (re)memoravam brincadeiras de roda, a família; memórias boas e outras nem tanto...Bloqueios e silêncios... As luzes se apagaram e se acenderam, enfim! O tempo de memorizar lugares e acontecimentos trouxeram à tona o tempo vivido e o tempo (re)significado. Mapear via memória as pessoas, lugares e objetos que constituíram nossas histórias, caracterizavam-se em dimensões pessoais e de grupo, envolvendo questões relacionais, culturais e tempo/experiência.

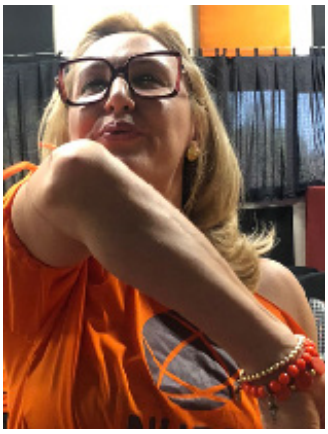


Figura 2. O processo - abandono da lógica.
Fonte: NUPAE, 2023.

Após a Proposição Estética com os pesquisadores do NUPAE, entre percepções, contrapontos e outras evidências, chegamos em 19 de abril de 2023 mais confiantes no curso de Pedagogia/UNIVILLE

para desenvolver a pesquisa. Chegamos mais cedo, por volta das 18h, na sala de metodologias ativas no campus da UNIVILLE, a fim de preparar o ambiente e os materiais para a experiência. Estavam presentes na ocasião os vinte e dois acadêmicos, a professora que estava ministrando a disciplina: Ludicidade e a coordenadora do curso, que nos acolheram e nos apresentaram aos acadêmicos.

Iniciamos a Proposição Estética, solicitando que cada um dos presentes escolhessem um lugar na sala e permanecessem em silêncio. Em seguida oferecemos máscaras para vendar os olhos e solicitamos aos acadêmicos que buscassem em suas memórias músicas que lhes haviam afetado em algum momento de suas vidas.

Nesse momento havia silêncio e alguns sussurros entre eles. Depois de um tempo, solicitamos que cantarolassem para o colega ao lado a música lembrada. A memória de músicas ao cantarolar para o colega, a princípio causou estranhamentos... Depois, um misto de saudade, nostalgia e alegria!

As músicas revisitavam as infâncias, a escola, as brincadeiras com os amigos, a família, as perdas e demandas tristes e alegres... As vozes se calavam enquanto as memórias traziam músicas no acomodar dos sentidos. Instante de "[...] atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar- se tempo e espaço" (LARROSA, 2002, p. 24).

Figura 3. Processos - memorizar uma música e cantarolar para o colega.
Fonte: NUPAE, 2023.

Gravamos o cantarolar dos acadêmicos que respondiam com o sorriso vindo fácil quando (re) encontravam com suas vozes emitentes... Acontecia uma espécie de satisfação plena no retorno para si mesmo e ao outro. Havia nos grupos um murmurinho feito simbiose, combinando com suas performances. Vozes ritmadas em tons suaves e fortes; um falatório cantado que percorria o espaço da sala. Momento de sintonia e concentração e, ao mesmo tempo, descontração, corpos que vibravam em um tempo e espaço se manifestando pela expressão em sua totalidade.

Também o silêncio interrompia o ambiente, quando todos se calavam, pois como nos diz Orlandi (2007, p. 11) "[...] há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras [e o cantarolar] transpiram silêncio".

Escuta silenciosa; conversas difusas; introspecção e mergulho em si mesmo; uma sensação de que os corpos/sentidos dançavam em ritmos diferentes e iguais, mergulhados em experiência! Ou ainda, como nos diz Silva, Pillotto e Leal (2017, p. 188), permitia expressar "[...] o que não se pode, o que não se sabe; ouvir o que não se fala, o que não se sabe falar; experimentar o que não se sente. Estranhar a si próprio, colocar-se fora de si mesmo... Deixar-se ser como não se é". Durante a Proposição Estética, revisitamos a fala de Celorio (2015, p. 27) ao dizer que:

> Aquilo que sentimos e pensamos afeta o modo como realizamos as coisas. É por isso que, da mesma forma que consigo ter um olhar atento – processo doloroso - desse fio de vida que me tece desde a infância, suponho que as pessoas, ao buscarem esse fio em suas vidas, poderão encontrá-lo, seja na forma de um lampejo, de um símbolo ou de um anjo protetor - como algo que as leva para um tempo perdido de sua história.

Ficou evidente para nós o quanto as infâncias haviam marcado os acadêmicos, que memorizavam suas experiências em fragmentos do passado tão presentes na ação. Enquanto observávamos atentos os processos, fazíamos uso de anotações, as quais funcionaram como uma espécie de diário de sentidos, pois, ao mesmo tempo que estávamos na experiência, nosso olhar percorria o ambiente, constituído de objetos, sonoridades, silêncio e pessoas sós e com o outro.

O escrever produzia um movimento de olhar interno/externo, de reflexão sobre o acontecimento que nos afetava de modo particular e coletivo. Afinal, como afirma Celorio (2015, p. 68) "a escrita sobre nós mesmos e sobre o nosso entorno, torna-se fundamental para a compreensão do nosso próprio caráter". Somos um misto de gestos e atitudes que vão se formando e (trans)formando à medida que atravessamos o tempo – o tempo de ser/estar no mundo. Maldonato (2012, p. 17) nos alerta que "[...] o próprio instante é o tempo, o absolutamente único e imprevisível presente que ressoa com os outros instantes. Cada ato nosso de consciência está mergulhado no instante, em um agora que quebra a indiferente continuidade daquilo que é conhecido". Tempo do fazer/refletir, tempo do escrever/(re) pensar e tempo da inquietante viagem do pensamento.

Figura 4. Cadernos de Experiência dos pesquisadores.
Fonte: NUPAE, 2023.

Na sequência, seguimos com a Proposição Estética trazendo o desafio de alinhar palavra e ação, ou ainda, a lógica sem lógica...Sentidos em partes de corpo, ação e junção de um com o outro...As mãos ouvem? Os pés cantam? Os olhos caminham? Quem sabe dizer? Estranho desejo de sair do lugar conhecido para um outro lugar não conhecido.

O início da experiência causou um certo desconforto em relacionar o corpo alinhado com palavras e ação em movimento. E quando tudo parecia se ajustar, as relações com o seu corpo um encontro com o corpo do outro surge, potencializando a sensação engendrada no encontro entre o corpo e as forças do mundo que o afetam (ROLNIK, 2016).

Figura 5. O processo - Lista Poema em corpo e movimento.
Fonte: NUPAE, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas inquietações iniciais ainda continuam, embora, percorrendo outros movimentos. Quais são as bagagens artísticas/culturais de acadêmicos do curso de Pedagogia/UNIVILLE? Podemos dizer que o tempo com os acadêmicos foi pouco para uma pergunta tão complexa. O que importa de verdade são as impressões que captamos durante o processo e essas sim podem nos indicar algumas pistas.

O repertório musical foi basicamente das memórias das infâncias relacionadas à escola, aos amigos e à família. Vieram junto as demandas sociais e emocionais, carregadas de sentidos e sentimentos: encontros, amizades, amor, perdas, alegrias e tristezas. O que revelaram? Para os acadêmicos um misto de estranhamento e questionamentos sobre o quanto as linguagens/expressões das artes estão reduzidas nos currículos da Educação Básica e nos do Ensino Superior, a exemplo dos cursos de Pedagogia e similares. Ficou então a reflexão: por que e o que fazer para mudar essa realidade? Essa reflexão articulou a próxima pergunta: como gerar a (cri)ação artística que consista em si mesmo uma ação formativa, cultural e investigativa?

Talvez um dos caminhos seja fortalecer a ideia do professor/pesquisador/artógrafo criador e inventivo, que está aberto a atravessar fronteiras imprevisíveis na docência e na sua autoformação. Um professor/pesquisador/artógrafo que amplia modelos já existentes, buscando o seu próprio modo de fazer, abrindo brechas para a criação pedagógica, é então que as sensibilidades ganham força (LEGGO, IRWIN, 2023).

A partir das Proposições Estéticas aqui apresentadas, tendo como base a artografia, o (entre) laçamento do fazer/pensar artes, foram propulsores para compreendermos que o conhecimento prático/teórico com as linguagens das artes, revelam a importância da educação estética e as sensibilidades. Na artografia é possível ecoar a percepção poética como postura diante da vida. Uma estética da existência, que potencializa a nossa voz e dos (inter)locutores da pesquisa, abrindo fissuras nos campos da educação, possibilitando novos olhares de ver/sentir a vida. No entanto, identificar e nutrir as sensibilidades nas práticas educativas requer coragem e processos de (re)invenção de nós mesmos para que as experiências possam ser desencadeadas em descontinuidade e em permanente construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BIRCK, Rosemeri. Ensino da arte em cursos de pedagogia: a busca pela formação humana. **Revista Acta Scientiarum - História e filosofia da educação**, [S.l.], v. 43, e54923, 4 ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54923. Acesso em: 27 set. 2022.

CELORIO, José Aparecido. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas:** rumo a uma pedagogia da observância. 2015. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) . Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-26.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. [Tradução Tatiana Fernandez]. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rila L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 137-154.

IRWIN, Rita L. Comunidades de prática a/r/tográfica [Tradução Luiza Gunther] In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rila L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 155-167.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. [Tradução João Wanderley Geraldi]. **Revista Brasileira de educação**, [Rio de Janeiro], n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002.

LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L. Formas de observar: arte e poesia In: PILLOTTO; Silvia S. D; STRAPAZZON, Mirtes A. L. **Educação estética:** a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades: volume 2. Joinville, SC, Editora UNIVILLE, 2023. p. 349 – 388.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004.

MALDONATO, Mauro. **Passagens do tempo**. [Tradução Roberta Barni]. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. 2 ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. 2. ed..[Tradução Mônica Costa Netto]. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina / Ed. da UFRGS, 2016.

SILVA, Carla Clauber; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; LEAL, Patrícia Regina de Carvalho. Formação: uma experiência estética carregada de fragilidades de vida. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 186-205, Set/Dez. 2017.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, escritas e alteridade para uma poética da educação. [Tradução Adair Sobral et al.]. Salvador: EDUFBA, 2014.

PELAS RUAS DA CIDADE: O QUE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA REGISTRAM DE ARTE?

Carla Carvalho[4]
FURB
Caroline Carvalho[5]
FURB
Patrícia Gonçalves Jorge[6]
FURB

RESUMO

Este artigo tem como tema as escolhas artísticas de um grupo de estudantes de Pedagogia num percurso pelas ruas de uma cidade do Sul do Brasil. É parte de uma pesquisa mais ampla entre diversas universidades no Brasil e no exterior que investigam as vivências estéticas de pedagogos em formação inicial. Partimos dos indicadores elaborados na grande pesquisa utilizando uma proposição intitulada "Arte/corpo/cidade". Esse trabalho provocou estudantes a caminharem pelas ruas da cidade e realizarem cartografias do percurso, registrando os encontros com arte. Foram utilizados celulares e papéis para os registros que poderiam ser em forma de fotografias, vídeos, gravações de áudios, desenhos, entre outros. Os estudantes foram divididos em pequenos grupos e realizaram o percurso, registrando-o na plataforma Padlet que foi sendo sustentado durante a atividade. Posteriormente, cada grupo elaborou um desenho de um mapa, traçando o percurso percorrido, sendo este fotografado e também colocado no Padlet. Foi utilizado um ponto central da cidade como ponto de partida para a caminhada noturna e os três pequenos coletivos seguiram direções diferentes. Como cada grupo realizou um percurso diferente, os registros são de ruas, lugares, objetos e outros, no entanto, alguns dados são possíveis de serem relacionados, indicando aspectos que se aproximam nesse processo. Os dados indicam olhares cuidadosos para a cidade, encontros com a arte urbana, com objetos artísticos encontrados pela cidade, com paisagens pouco vistas na cidade, desafios sonoros noturnos e monumentos da cidade. Ainda, alguns estudantes buscaram realizar imagens com iluminação diferenciada, demonstrando um olhar cuidadoso e sensível para o contexto, bem como o cuidado com o registro. Outro aspecto que chama a atenção em algumas fotografias são detalhes de suas presenças em algumas imagens, detalhes como rastros de presença, assim são registro dos pés, sombras, mãos. Ainda, questões foram levantadas sobre a arquitetura e os pontos mais significativos da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia, Arte, Cidade.

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, professora do Departamento de Arte e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. car.carvalho@furb.br

5 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, professora no Departamento de Arte da Universidade Regional de Blumenau – FURB. ccarvalho@furb.br

6 Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB, professora no Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau – FURB. patriciagjorge@gmail.com

INICIANDO A CAMINHADA

Noite perdida, não te lamento:
embarco a vida - ***Cecília Meireles***

Figura 1. Coletivo composto por estudantes da componente curricular Arte e Estética na Educação e professoras pesquisadoras da Universidade Regional de Blumenau.
Fonte: Acervo das autoras.[7]

Caminhamos à noite... Nosso coletivo se reuniu num lugar no qual pudéssemos estender toalhas ao chão e no qual pudéssemos fazer uma roda no centro da cidade. Cecília Meirelles nos acolhe com as possiblidades de uma noite, nela vamos, nela embarcamos. A imagem que abre esta escrita, assim como o poema, constitui epígrafe, levam-nos ao contexto no qual a partilha do coletivo aconteceu. Este é o grupo: professoras pesquisadoras e estudantes.

Local escolhido coletivamente: abaixo da torre central da Igreja católica da cidade. Representação central de religiosidade e ponto turístico da cidade de Blumenau, SC. Como não se afetar com tal escolha? Esse registro nos provoca sobre tal relação da cidade com suas igrejas centrais. A escolha foi pela centralidade, pelo lugar amplo ao pé da torre. No entanto, ele é carregado de significados que mobilizaram os corpos ali presentes.

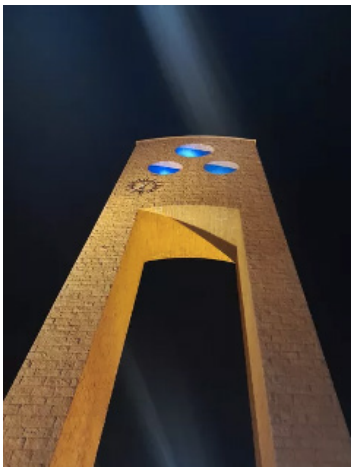


Figura 2. Torre da igreja.
Fonte: Acervo das autoras.

7 *Imagem do coletivo que realizou a pesquisa. Estudantes da componente curricular Arte e Estética na Educação e professoras pesquisadoras da Universidade Regional de Blumenau.*

Local escolhido coletivamente: abaixo da torre central da Igreja católica da cidade. Representação central de religiosidade e ponto turístico da cidade de Blumenau, SC. Como não se afetar com tal escolha? Esse registro nos provoca sobre tal relação da cidade com suas igrejas centrais. A escolha foi pela centralidade, pelo lugar amplo ao pé da torre. No entanto, ele é carregado de significados que mobilizaram os corpos ali presentes.

Nosso desafio da noite: realizar uma Proposição estética intitulada "Arte/corpo/cidade" com estudantes de Pedagogia para, no percurso, registrarem com o que se sentem afetados e mobilizados. O desafio não é somente nosso. Em outras universidades brasileiras e do exterior outros coletivos de estudantes da Pedagogia têm o mesmo desafio. Assim, este texto é parte da pesquisa Formação docente em e com artes/culturas, mais ampla e complexa, que objetiva "produzir um mapeamento da bagagem artística/cultural de estudantes do curso de Pedagogia (ou similar) e traçar possíveis linhas de atuação para ampliação da potência da arte como disparadora de uma adequada formação docente frente ao mundo contemporâneo". A coordenação geral da pesquisa é da professora Dra. Mirian Celeste Martins[8].

Neste grupo de pesquisa interinstitucional, nesse texto denominado grande grupo de pesquisa, foram elaboradas proposições estéticas a serem realizadas com estudantes de Pedagogia para que, no percurso, fosse possível identificar aspectos que nos possibilitem compreender a bagagem cultural dos estudantes envolvidos. No caso deste artigo, vamos relatar parte de um percurso realizado com um grupo de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau, FURB, no município de Blumenau, SC. O grupo escolhido estava na II fase do curso, sendo a proposição estética realizada no componente curricular de Arte e Estética na Educação. Esse componente curricular faz parte do percurso formativo dos vários cursos de licenciaturas da universidade, compondo o eixo das licenciaturas.

O grupo de pesquisadoras que acompanhou estes estudantes em Blumenau[9] é composto por quatro pessoas: a) a docente titular e propositora[10] – pessoa que acompanha o grupo, é a professora titular da turma que a acolhe desde o início do semestre, provoca e aqui no caso também realiza a proposição, propondo-a aos estudantes como docente da disciplina; b) a docente propositora e observadora – pessoa que acompanha e propõe a prática junto com a professora titular da turma e também observa o percurso, anota e planeja conjuntamente e c) duas docentes participantes - que acompanham o processo de pesquisa, participam do processo e auxiliam no planejamento e percurso no coletivo de pesquisa da universidade lócus de investigação.

A proposição estética realizada com o grupo de estudantes foi selecionada entre aquelas elaboradas, coletivamente, no contexto da grande investigação em um primeiro momento desta. Para nosso percurso com a turma da FURB, selecionamos a proposição estética intitulada: ARTE/CORPO/CIDADE, que tem como dimensões o percurso movimento; micro/macro; eu/nós; palavra. Esta proposta foi elaborada por Margarete Sacht Góes (UFES); Maria da Penha Fonseca (Faculdade Novo Milênio); Veronica Devens Costa (SEME/PMV).

FAZER PESQUISA ENQUANTO SE FAZ A FORMAÇÃO DOCENTE

Partimos da compreensão de que, no percurso de realizar a pesquisa, faz-se também importante o processo da formação estética e artística dos professores em formação inicial. Neste

8 O projeto é coordenado pelos grupos de pesquisa: GPAP - Arte na Pedagogia e GPeMC - Mediação Cultural: contaminações e provocações estésicas, ambos inscritos no Diretório de Pesquisa no CNPq.

9 Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação GPAEE - inscritos no Diretório de Pesquisa no CNPq.

10 Conceitos utilizados no manual de navegação da Pesquisa: Formação docente em e com artes/culturas.

sentido, no grande grupo de pesquisa, entre as proposições elaboradas pelos pesquisadores, quatro foram selecionadas para execução junto a estudantes de graduação, sendo o grupo de docentes de cada universidade convidado e escolher uma delas por intermédio da qual, aproximar-se-iam da bagagem e olhar estético dos graduandos. Com isso afirmamos e partimos do pressuposto de que as proposições estéticas são processos de mediação cultural que podem aproximar os/as estudantes da arte e de relações com experiências estésicas em processo formativo.

Realizamos o processo definido coletivamente com todas as universidades, qual seja, de forma sintetizada: 1) definição da proposição escolhida e grupo de estudantes licenciandos do curso de Pedagogia; 2) apresentar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 3) realizar prática planejada; 4) registrar ações; 5) mobilizar no coletivo um espaço de reflexão (MARTINS, 2022).

Na noite da atividade propositiva, os estudantes já tinham ciência da pesquisa e já haviam assinado os termos de compromisso. Assim, o encontro era nosso momento, momento de partilha e diálogo estético. O encontro foi no período noturno, mesmo período em que se dão as aulas do curso. Encontramo-nos ao pé da torre, como escolhido pelo grupo e dividimo-nos em grupos de cinco estudantes, como sistematizado na proposta. Em seguida, a docente titular propositora leu a proposição a ser realizada. A leitura foi tal qual a proposição realizada durante a pesquisa:

Proposição:

1. Ação (caminhando pelas ruas da cidade):
- fotografe o que considerar arte (as imagens serão dispositivos para a ação e reflexão pedagógica);
- registre imagens e objetos que te causem estranhamentos, sentimentos bons, repulsa, alegria, reflexão... os mais variados sentimentos e sensações;
- registre sons que te provocam, irritam, acalmam, que te trazem memórias afetivas...

Para a autonomia de cada grupo e para que cartografias diferentes pudessem mobilizar o percurso, cada pequeno coletivo tomou seu caminho no centro da cidade, constituindo-o de modo a refletir sua alteridade. Assim, estávamos curiosas para o que viria de resultado desse percurso. Para organização dos grupos, partimos das orientações da proposição (MARTINS, 2022):

Observações para a/o propositor/a:

1. Defina previamente um local em sua CIDADE que seja potente de IMAGENS (bi e tridimensionais) e SONS (dê preferência aos centros das cidades) e que tenham também APARELHOS CULTURAIS; fotografe o que considerar arte (as imagens serão dispositivos para a ação e reflexão pedagógica);
2. Organize a turma em GRUPOS de 5 estudantes;
3. Peça que tragam CELULARES para fazerem FOTOS e registros de ÁUDIO;
4. Oriente o grupo em relação aos seguintes aspectos:
- Um/a integrante do grupo fará a Cartografia Afetiva "ARTE/CORPO/CIDADE" mapeando (desenhando/escrevendo) os CAMINHOS percorridos pelo grupo (na rua, podendo adentrar em um museu/galeria caso desejarem);
- O restante do grupo fará o Registro fotográfico e dos sons.

Levamos na noite cartolinas e canetões para registros do percurso, levamos grandes colchas

para sentarmos no chão, lugar de primeiro encontro e diálogo. Escolhemos o Padlet como um suporte para o registro das materialidades realizadas. Assim no percurso, cada grupo postou o que foi fotografando, registrando por meio de áudios e vídeos e ainda o desenho cartográfico do caminho percorrido, que foi realizado na cartolina.

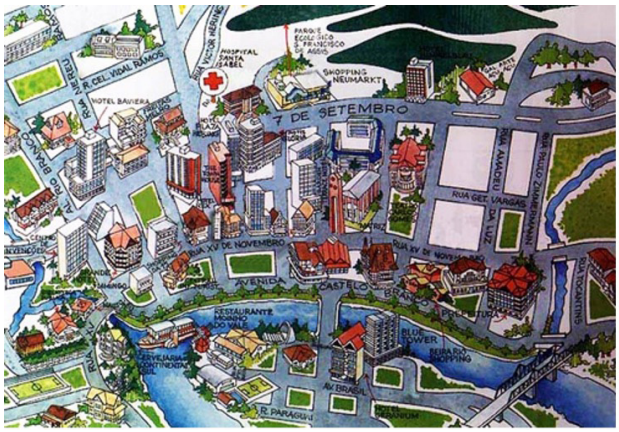


Figura 3. Mapa turístico da cidade.
Fonte: https://dicasdonossobrasil.com.br/

Pelo mapa da parte central da cidade é possível perceber o local escolhido pelo coletivo. Ainda, é possível tecer relações com as imagens que traremos na sequência.

O QUE OS ESTUDANTES OBSERVARAM PELAS RUAS...

Os dados indicam olhares cuidadosos para a cidade e como os estudantes tecem relação com o contexto ao percorrer as ruas a pé. Cada grupo foi para um caminho, no entanto, alguns pontos foram comuns nas imagens. Parar e olhar, ouvir, sentir... esse movimento de calmaria e interrupção do espaço universitário, mobilizou nos estudantes dimensões sensíveis importantes para olhar o espaço, a partilha com o outro e ao mesmo tempo olhar para si mesmo. Assim, há uma relação de elaboração do olhar junto com o outro.

Martins nos propõe uma atitude investigativa para encontros pedagógicos que mobilizem a abertura e a curiosidade. Assim, partimos da ideia de que "uma atitude investigativa é vital" e, ao tecer relações com dimensões estéticas, "É com nosso olhar sensível e pensante, com a pele antenada, com o corpo receptivo, que nos deixamos capturar para o diálogo" com o que a cidade nos provoca (MARTINS, 2005, p. 12). A autora nos provoca em texto original com o espaço museal, mas intuímos que assim como os museus, as cidades também nos mobilizam a tal atitude.

Observamos os registros dos estudantes e, com eles, analisamos que visitar a cidade realizando essa proposição à noite pode ser uma "Expedição Instigante". Percebemos ainda que, por meio da mediação cultural, abrimos brechas ao vivido de modo sensível, fundamentado e buscamos descobrir "Novas paisagens" (MARTINS, 2005, p. 11). Assim, os registros nos levam a encontros com a arte urbana:

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Figuras 4 a 6. Registros de arte urbana.
Fonte: acervo da pesquisa

Assim como levam ao encontro com objetos artísticos, segundo eles, descobertos pela cidade. Observamos aqui um conjunto de imagens que denotam o encontro, o olhar sensível para objetos colocados na rua, bem como em vitrines.

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Figuras 7 a 9. Registros de arte urbana.
Fonte: acervo da pesquisa

No percurso, indicaram percepção de paisagens pouco vistas na cidade, a seguir uma imagem de capivaras, moradoras blumenauenses que convivem com as pessoas na cidade e moram à beira do rio. Observamos que "pequenos deslocamentos como esses podem gerar novas percepções dos outros, de nós mesmos e do mundo que habitamos" (MARTINS, 2005, p. 11). As capivaras estão ali na beira do rio, todos os dias, por vezes até atravessam as ruas da cidade, mas nem sempre são percebidas pelos moradores.

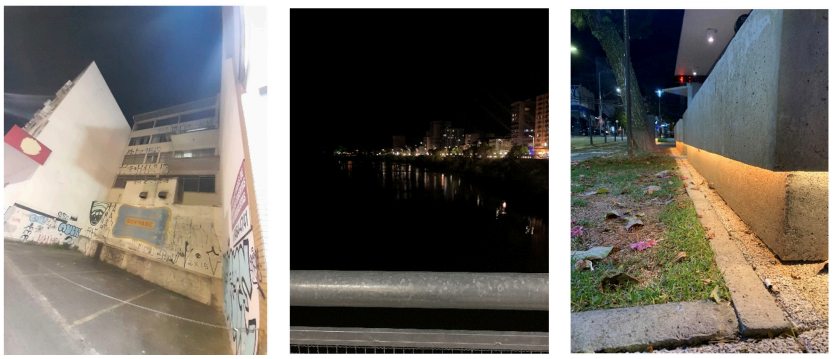
Grupo 3

Figura 10. Capivaras.
Fonte: acervo da pesquisa.

Os sons[11] aparecem em encontros sonoros noturnos que rompem o silêncio ou trazem a vida noturna da cidade.

Ainda alguns estudantes buscaram realizar imagens com iluminação diferenciada, um olhar cuidadoso e sensível para o contexto, em registros cuidadosos que revelam a busca por captar o momento, a cena. Um recorte, mas o gesto de registro nos provoca a pensar sobre os corpos em movimento de captação dessas imagens.

Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3



Figuras 11 a 13. Composição de luz e ângulo.
Fonte: acervo da pesquisa.

Outro aspecto que chamou nossa atenção em algumas fotografias são detalhes de suas presenças em algumas imagens, detalhes como rastros de presença, assim são registro dos pés, sombras, mãos.

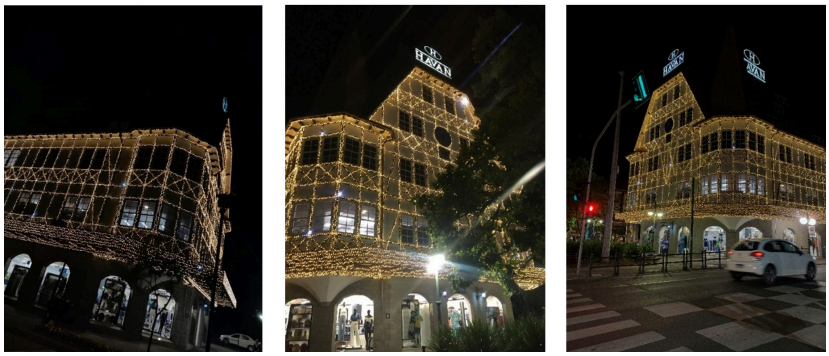
11 *Grupo 3 -* https://padlet.com/ccarvalhocaroline/grupo-3-uodn8a5p5zr6l6fy/wish/2390560461. *Música tocada em bar.*

Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3

Figuras 14 a 16. Rastros de presença.
Fonte: acervo da pesquisa.

Também foram levantadas sobre a arquitetura e os pontos mais significativos da cidade.

Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3



Figuras 17 a 19. Arquitetura.
Fonte: acervo da pesquisa.

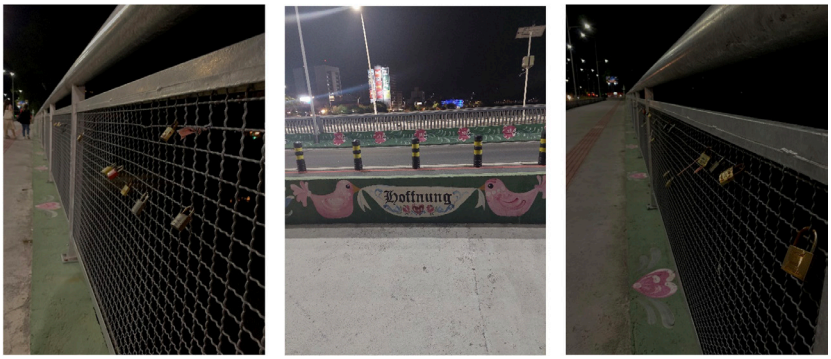
O "Castelinho da Havan" parece não ter passado desapercebido pelos grupos. Em época natalina, o prédio brilha com a decoração luminosa na noite blumenauense. A arquitetura do Castelinho, tipicamente alemã, também contribui para atrair o olhar. No encontro posterior, na universidade, para partilha e discussão dos registros, surge as reflexões: por que tantos registros do mesmo prédio? Qual a intenção da empresa ao apropriar-se de um prédio que é símbolo cultural da cidade? Que associações são possíveis de serem feitas entre a empresa bilionária e a tradição europeia, celebrada na cidade?

A história dos colonos alemães certamente não contempla toda a população blumenauense ou do chamado "Vale Europeu". Blumenau já vem abrigando pessoas advindas de diversos estados brasileiros, incluindo-se também imigrantes do Haiti. A população, hoje, tem outra cara. A qualidade de vida e segurança propagandeadas por instituições governamentais não alcança à população marginalizada da cidade, que advém de outros pontos do Brasil e do mundo e/ou que vive em bairros periféricos.

Embora abunde, nos registros, um bairro central bem iluminado, decorado e limpo, também estão presentes inúmeras fotos de arte urbana entre os registros de todos os grupos, destoando dessa visão idealizada da cidade de Blumenau.

Por outro lado, a ponte Adolfo Konder também aparece entre os registros, envergando cadeados, à moda parisiense e uma pintura que celebra a cultura europeia. Com isso, no debate se acendem discussões sobre esses múltiplos que convivem na cidade de Blumenau.

Grupo 2 Grupo 3 Grupo 3



Figuras 20 a 22. Arquitetura e multiplicidades.
Fonte: acervo da pesquisa.

Chama a atenção, ainda, o registro a seguir, em que o contraste entre o tradicional e o marginal. Essa relação está muito presente em nossas conversas, considerando o discurso elaborado numa ideia de cultura europeia de cidade, na relação com outras culturas que aqui vivem. A cidade não para e essas tensões estão presentes nesses registros e muitos estudantes tencionam em suas abordagens ao trazerem essas imagens.

Grupo 3

Figura 23. Tradicional e marginal.
Fonte: acervo da pesquisa.

Na sequência os registros cartográficos dos percursos que cada grupo realizou:

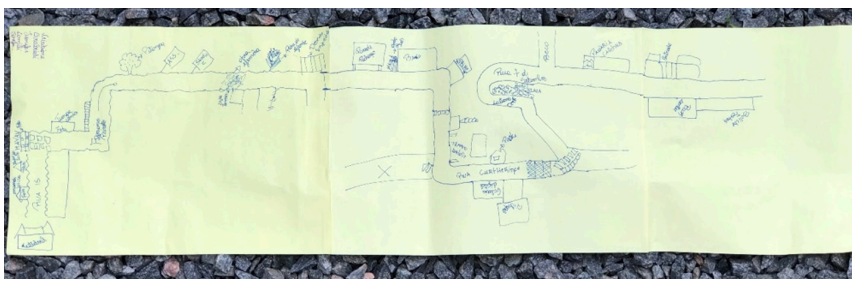


Figura 24. Mapa cartográfico do Grupo 1.
Fonte: acervo da pesquisa

Figura 25. Mapa cartográfico do Grupo 2.
Fonte: acervo da pesquisa.

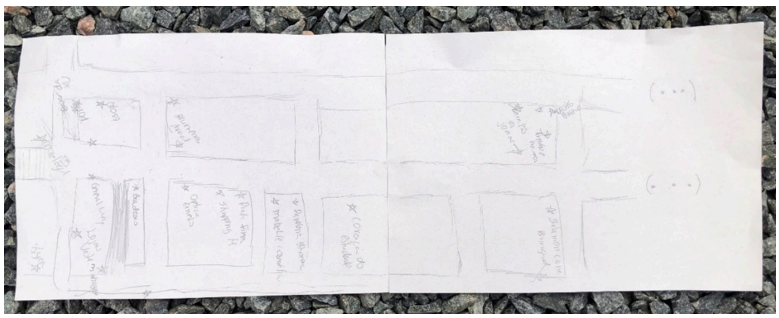


Figura 26. Mapa cartográfico do Grupo 3.
Fonte: acervo da pesquisa.

Os registros cartográficos nos trouxeram as múltiplas possibilidades de percursos no centro da cidade onde realizamos a caminhada, o que demonstra as escolhas de cada grupo e sua singularidade nesta escolha. Pode-se perceber que mesmo que os grupos tenham em algum momento se cruzado, ou mesmo por algum momento caminhado pelo mesmo local, ainda assim seus registros foram diferentes.

Faz-se significativo o olhar de cada grupo para o mapa cartográfico, sendo que cada coletivo, a partir de seu referencial, constituiu uma maneira de registrar o percurso, apresentando visualidades diferentes para a proposta de fazer um mapa. Observando o mapa turístico do centro da cidade, apresentado na Figura 2, conseguimos perceber que para cada rua percorrida e aqui registrada, há o olhar dos estudantes a partir de seus referenciais, traçando presenças e ausências.

Ressaltamos a constituição de olhares sobre este espaço por alguns já conhecidos, por outros, em percursos de expedição. Assim, o olhar investigativo constitui-se com o outro, em partilha, na relação e em ação, mediados pelo percurso provocativo da noite. A noite apenas acolhe o que os curiosos estão abertos a ver e sentir.

ARTE/CORPO/CIDADE: UMA CAMINHADA SEM UM ÚNICO PONTO DE CHEGADA

Ao finalizarmos a caminhada, conseguimos compreender que não há um único ponto de chegada, pois são muitas as discussões possíveis, assim como são muitos os olhares desse grupo para o que os afeta e as representações de arte na cidade. Compreendemos, portanto, que

não há uma resposta que consiga contemplar a ampliação do repertório dos estudantes e como se locomoveram, de observadores para pesquisadores, ao caminharem pelas mesmas ruas que frequentam cotidianamente, e que, agora, olham cuidadosamente.

Dentre as discussões do grupo no encontro seguinte, uma das principais constatações foi a presença do grafite e do picho pela cidade, os estudantes ainda não sabendo diferenciar, questionaram-nos sobre essa representação de arte marginal e se mostraram curiosos por compreender sua presença e como ela afeta nosso olhar. O grafite e o picho contrastam com a arquitetura germânica e tradicional da cidade, o que faz com que o olhar dos estudantes se torne inquieto, mas, além disso, faz com que os estudantes compreendam a arte enquanto presença nestes deslocamentos entre cultura e transformação cultural.

Pudemos constatar que de fato a experiência fez-se presente nesta caminhada e os estudantes, como sujeitos da experiência, realmente se constituíram como "território de passagem", como nos pontua Larrosa (2016). Território fértil que aguça o olhar, território fértil questionador, território fértil que se locomove entre tradicional e marginal.

Se a formação estética se dá afetando o olhar, sem dúvida conseguimos perceber que os estudantes percorreram ruas em que estão cotidianamente, mas pelas quais, por vezes, não se sentiram atravessados, provocados a olhar, sentir ou viver de outra forma. Os atravessamentos dessa experiência foram o que de mais singular trouxeram-nos os estudantes, que narraram: "aprendemos a olhar de novo, olhar mais uma vez, olhar procurando ver de fato". Neste ver de fato estão presentes os discursos a que buscamos na relação entre Arte/Corpo/Cidade: a Cidade como lugar da Arte, o Corpo como relação com a Arte e Cidade e, a Arte como Corpo na relação com o sujeito na cidade além da multiplicidade de relações possíveis desses encontros.

Basta olhar e nem sempre nos damos conta, nem sempre basta olhar... por isso nos provocamos, assim como no poema de Cecília em Viagem...

É tudo vento… Ai da alvorada!
Noite perdida, noite encontrada…
Cecília Meireles (2012)

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge Bondiá. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MAPA turístico de Blumenau. **Dicas do nosso Brasil.** Disponível em: https://dicasdonossobrasil.com.br/blumenau/mapa-turistico-de-blumenau/. Acesso em 20 de agos de 2023.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições Instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste (orgs). **Mediação:** provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, Pós-Graduação. São Paulo, v. 1. n. 1. outubro, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. **Formação docente em e com artes/culturas.** Projeto de pesquisa - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. São Paulo, 2022.

MEIRELES, Cecília. **Viagem**. São Paulo: Global Editora, 2012.

ANDARILHANDO ENTRE ARTE, CULTURA E PEGAGOGIA

Veronica Devens Costa[12]
Faculdade Multivix

RESUMO

O presente artigo expõe uma das possibilidades de inserção da arte e cultura na formação do futuro pedagogo. Por meio de uma viagem de estudos à região sul (serrana) do Estado do Espírito Santo, procuramos apresentar aos/as estudantes, a diversidade cultural do município de Domingos Martins-ES. Pensou-se em espaços que oportunizasse apresentar a Arte e sua trajetória na história dos povos. Assim, conhecemos a história, o patrimônio histórico, o acervo de imagens, a preservação de ambientes naturais, e ainda vivenciamos os costumes e artesanato na cultura regional. Para narrar essa experiencia, buscamos embasamento teórico nas obras de Barbosa (1991), Canclini (2008), Careri (2017), Cirillo (2018), Iavelberg (2003), Martins (2010) dentre outros autores/pesquisadores que estudam o ensino da arte e a e que abordam a importância da cultura na formação do professor. O estudo foi realizado com os/as estudantes do curso de Pedagogia da rede de ensino privada do ES, na disciplina de Metodologia do Ensino da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Pedagogia, Ensino da Arte, Cultura, Arte.

INTRODUÇÃO

Instigar o olhar do futuro professor para que em suas práticas docentes sejam inseridas novas possibilidades de compreensão pelos estudantes, propondo novas alternativas de inserção dos conteúdos a serem estudados, é o que o presente texto traz.

A partir de uma experiência realizada com os/as estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada, teve como objetivo, apresentar parte da diversidade cultural existente na região sul do Espírito Santo, mais especificamente na cidade de Domingos Martins.

Pensamos primeiramente na possibilidade de inserção da arte e da cultura na formação do futuro professor/pedagogo, por perceber um certo distanciamento desses estudantes com as questões que envolvem o ensino da arte e sua estreita relação com a cultura, pois "ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas". (CANDAU, 2011, p.242).

Elencamos lugares e espaços onde fosse possível conhecer a Arte e sua trajetória na história, além de associar o patrimônio histórico à herança dos povos que ali chegaram. Conhecemos também

12 Veronica Devens Costa – Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa Educação, Arte e História da Cultura. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduação em Educação Artística e Pedagogia. Professora no Ensino Superior e na Educação Básica. Tutora a distância. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP, coordenado pela professora Drª Mirian Celeste Martins – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Representante estadual da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB. E-mail: veronicadevens@gmail.com.

o acervo de imagens, a preservação de ambientes naturais, e ainda vivenciamos os costumes e artesanato desses lugares.

O Espírito Santo é um Estado que recebeu imigrantes de diversas partes da Europa. Em um número mais significativo, vieram povos da Alemanha e Itália, sendo que um dos motivos da escolha pelo estado foi devido a região montanhosa presente.

Sendo assim, optamos por um circuito de regiões onde podemos conhecer sobre esses povos e que ainda mantém as especificidades culturais do seu país. Os municípios foram: Santa Teresa, Santa Maria e Santa Leopoldina. Percurso também conhecido como Três Santas. Esses três municípios reúnem as culturas italiana, pomerana e alemã, respectivamente.

Pensando em um ensino da arte que aproxima o estudante de seu legado artístico, cultural, patrimonial e que possibilita reflexões enquanto cidadãos críticos e criativos na sociedade em que estão inseridos, ousamos orientar esses futuros profissionais a pensar em uma fundamentação teórico-metodológica, onde é possível, apreciar e refletir sobre a diversidade cultural existente em nosso Estado e assim inseri-las em suas práticas em sala de aula.

A escola tem a preocupação em formar cidadãos para a contemporaneidade, permitindo que ele tenha um olhar crítico, criativo e participativo diante das questões onde ele se reconhece como parte desse ambiente, ou seja, como agente transformador e consciente.

> Estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço. (IAVELBERG, 2003, P.22).

Atuando na sala de aula da educação básica do ensino público e no curso de pedagogia de uma instituição privada, percebi em muitas situações a necessidade de trocar com os/as estudantes informações que viessem de encontro com os temas estudados. Percebi que é muito importante para o aluno, seja ele da educação básica ou de um curso superior, de se expressar e se colocar confortavelmente através da sua cultura, da sua história e partir daí conhecer os aspectos histórico-culturais e dialogar com os temas desenvolvidos em sala de aula.

Entendemos que essa questão está diretamente ligada às práticas do professor e consequentemente à sua formação. Todos nós professores nos empenhamos em levar aos/as estudantes o acesso ao conhecimento de forma diversificada e prazerosa. Especificamente em arte, a importância em vivenciar os mais diversos espaços e conhecer as mais diferentes manifestações artísticas e culturais é uma forma de potencializar esse conhecimento.

> Justifica-se então, investir na formação acadêmica desse futuro professor/pedagogo e trabalhar a disciplina como área de conhecimento, que tem conteúdo, não apenas uma aula para aprender a fazer trabalhos manuais. É a oportunidade de apresentar a eles a produção artística mundial, a arte local, os artistas, as linguagens artísticas, o patrimônio artístico e cultural. Mostrar também que a Arte acompanha e conta a trajetória da humanidade, mesmo quando a escrita ainda não o faz. (PESTANA, 2018, p. 171).

Por isso, atuando como professora em um curso de formação inicial de futuros professores, vejo a importância em oportunizar ações em que podemos vivenciar a herança histórica, arquitetônica e natural. Dessa forma, insiro na disciplina que leciono, Metodologia do Ensino da Arte, provocações onde os estudantes possam vivenciar o legado patrimonial, geográfico e cultural.

ACRESCENTANDO NA BAGAGEM

Estudar a diversidade cultural é um dos principais focos da atualidade e um dos objetivos é compreender a trajetória das transformações sociais. Percebemos que existe uma certa acomodação em persistir nos estudos que revelam ao homem sua identidade, seja ela social, cultural, artística ou étnica.

Com a oportunidade de propor aos/as estudantes do curso de Pedagogia um olhar sensível para as questões que envolvem a docência, no que diz respeito às aulas de arte, organizamos uma viagem de estudos ao Município de Domingos Martins, situado no sul do Espírito Santo, "precisamos levar a arte que hoje está circunscrita e um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população" (BARBOSA, 1991, p.6)

> Cidade do Verde. Assim é conhecida Domingos Martins por manter preservada uma importante faixa da Mata Atlântica e registrar de mais de 100 mil plantas, sendo mais de 1.300 espécies de orquídeas e bromélias, que trazem reconhecimento nacional e internacional. O conjunto da vegetação existente no município pode ser bem definido pela área do Parque Estadual da Pedra Azul, reserva estadual criada em 1960 para proteger um conjunto de valores naturais onde se destaca a Pedra do Lagarto, de formação de granito e gnaisse unida à Pedra Azul, a 1.822 metros de altitude. O pico da Pedra Azul (1822 m), localizado em Aracê, é o 3º mais alto é o mais famoso do município, devido à beleza do seu aspecto. Recebe tal denominação pela coloração azulada que toma, conforme o horário em que recebe a luz do sol. A sede do município, a 542 metros de altitude, está apenas a 43 km de Vitória, a capital do Estado. Todo o município de Domingos Martins possui um relevo acidentado, montanhoso, que faz parte da chamada "zona serrana do centro", isso justifica, em grande parte, porque o município se destaca no desenvolvimento do turismo de montanha, na agropecuária, e em aspectos culturais, presença marcante da influência da imigração europeia, principalmente de origem alemã. No dia 27 de janeiro de 1847 os colonos imigrantes radicaram-se na confluência dos Rios Jucú, Braço Norte e Braço Sul, no lugar denominado pelos índios Botocudos de Cuité. Chegaram 39 famílias prussianas sendo 23 católicas e 16 luteranas totalizando 163 pessoas. Em 1859, junto à segunda leva de colonos alemães, chegaram a Santa Isabel as primeiras famílias italianas provenientes da Ilha da Sardenha e em 1875, uma grande leva de imigrantes italianos. (Prefeitura Municipal de Domingos Martins. Disponível em <https://www.domingosmartins.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/geografia/8918>).

> Não se pode negar certa influência das condições ambientais na configuração das diferenças culturais, porém, também é sabido que essa influência é limitada e não explica tais diferenças, pois é possível e comum a existência de uma grande diversidade cultural em uma mesma realidade geograficamente determinada. (CIRILLO, 2018, P.18).

Com a viagem ampliamos as perspectivas de formação acadêmica, uma vez que, nem sempre é dada à disciplina sua real proposta de trabalho, pois em alguns casos, o trabalho em sala de aula é voltado às práticas mecanizadas e/ou produções artesanais. Percebemos que essa postura se dá muitas vezes por saber que a disciplina de metodologia do ensino da arte não era ofertada nos cursos de graduação, fato que deixou de acontecer em 2006, quando a disciplina de arte passou a fazer parte do currículo de graduação constando nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa inserção se deu a partir de reivindicações de professores que, desde a década do 80 pleiteavam tal alteração.

> [...] as aulas de arte eram confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas "sérias", o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preenche desenhos mimeografados, fazer o presente do dia dos pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas musiquinhas para fixar conteúdos de ciências, faz-se "teatrinhos" para entender os conteúdos de história e "desenhinhos" para aprender a contar[...]. (MARTINS, 2010, p.11).

Percebemos que, com a fala de Martins, alguns professores são retratos de uma formação que não veem a disciplina de arte como área de conhecimento, e assim contribuem para uma prática descontextualizada. Quando o aluno em formação vivencia a prática de experiências nas criações artísticas e vivências expressivas, poderá orientar de forma segura e significativa os processos criativos dos/das estudantes. Entenderá também as conexões que podem ser feitas com disciplinas distintas, a partir de um tema estudado.

> A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades conhecimento necessários a diversas áreas de estudos, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43).

Dessa forma nos inquietamos a fim de estimular a formação inicial do professor, para que ele entenda e veja a arte como área do conhecimento, se preparando assim para atuar com sujeitos de todas as faixas etárias, "a educação superior é, necessariamente, um processo de formação pessoal, de leitura, de conhecimento, de desenvolvimento". (NÓVOA, 2018, P.19).

CIRCUITO CULTURAL

Organizamos a viagem de estudos que teve a participação de três professoras e da coordenação de curso. O Município de Domingos Martins guarda muitos registros de uma colonização marcante para o estado nos mais diversos campos.

Imigrantes Alemães e Italianos demarcaram o Município inserindo ali costumes e tradições que faz desse lugar um recanto cultural, seja nas questões climáticas, na vegetação, na arte, na religião pomerana, nos costumes, que ainda prevalecem entre as famílias ou nas manifestações culturais que acontecem reverenciando toda a história do lugar.

Iniciamos nossa viagem e seguimos o mapa, que nos orienta em relação ao espaço e como ele organiza até chegarmos em nossa primeira parada. Especificamente, esse mapa que montamos nos oportuniza a vivenciar um espaço carregado de interpretações e possibilidades durante o trajeto, conduzindo os/as estudantes a uma experiencia enriquecedora e inspiradora.

> [...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar−se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE, 1995, p.22).

Apoiados na fala de Deleuze, os espaços foram interpretados pelos /pelas estudantes e compreendidos poeticamente, instigando para que esses espaços sejam pensados como objeto de conhecimento e pesquisa, concentrando nos detalhes, nos contrastes de cores, luz e sombra, nas

cenas cotidianas, nos sons, texturas e todo o contexto envolvido.

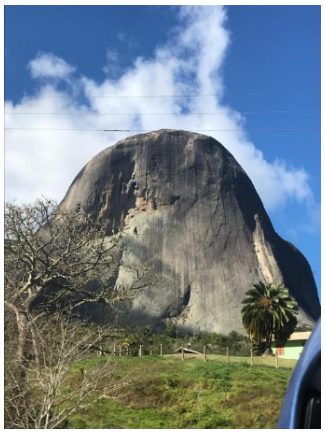


Figura1. Pedra do Lagarto. Pedra Azul/ES.
Fonte: Acervo pessoal.

O pico da Pedra Azul (1822 m), localizado em Aracê, embora seja o 3º mais alto é o mais famoso do município, devido à beleza do seu aspecto. Recebe tal denominação pela coloração azulada que toma, conforme o horário em que recebe a luz do sol. Esse pico é também conhecido por Pedra do Lagarto, por apresentar uma saliência, como se estivesse apenas encostada e com o formato de um lagarto ou lagartixa a subir a pedra, em sua parte frontal. A região de Aracê ou da Pedra Azul é a mais alta do município, por isso a mais fria. (Prefeitura Municipal de Domingos Martins. Disponível em: <https://www.domingosmartins.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/geografia/8918>).

Figura 2. Plantação de morangos.
Fonte: Acervo pessoal.

[...] O Espírito Santo possui uma área plantada de aproximadamente 300 hectares de morango, com uma produção em torno de 10 mil toneladas de frutas, concentrada nos municípios de Domingos Martins, Venda Nova do Imigrante, Santa Maria de Jetibá e Afonso Cláudio, que ficam na região do Polo de Morango no Estado.[...] A produção de morangos contribui efetivamente com a renda dos agricultores de base familiar envolvidos com as atividades do agroturismo e da agroindústria da região de montanhas do Espírito Santo.” (Incaper. Disponível em <https://incaper.es.gov.br/fruticultura-morango>).

Figura 3. Casa da Cultura – Domingos Martins/ES.
Fonte: Acervo pessoal.

Inaugurada em 17 de dezembro de 1983, a Casa da Cultura e Museu Histórico contam com um acervo de fotografias, documentos, objetos e móveis que pertenceram aos imigrantes e descendentes de alemães, pomeranos e italianos que colonizaram o município. Além do museu, o espaço oferece sempre exposições de temas variados e atua como ponto de informações turísticas. Foi a primeira do Estado do Espírito Santo e ocupa uma edificação construída em 1915 pelo Sr. Augusto Schwambach para residência de sua família. Posteriormente foi instalada no imóvel a sede do Fórum e mais tarde a Loja Maçônica. A edificação foi doada ao município pelo Governo do Estado em 1981 e dois anos depois foi inaugurada pelo então prefeito Moacir da Silva Vargas como espaço cultural para a cidade. (Casa da Cultura. Disponível em <https://www.domingosmartins.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/casa-da-cultura/8898>).

Figuras 4 e 5. Na Casa da Cultura – Domingos Martins/ES.
Fonte: Acervo pessoal.

Investigar as histórias contadas e passadas de geração em geração, procurar saber sobre esse feixe de relações criados através das memórias e tradições mantidas no tempo, dentre elas, festas, músicas, danças, casarios, costumes, podemos enfatizar a produção e cultura capixaba como motivo para ampliar a discussão sobre a importância e contribuição das artes na formação do graduando em pedagogia. "[...] a tarefa dos cursos de formação dirigidos a professores enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação, segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino da arte."(IAVELBERG, 2003, p. 63).

SIGAMOS CONFIANTES

Nessa perspectiva entendemos a importância em oportunizar aos/às estudantes para momentos em que eles/elas possam vivenciar a história, a cultura, os espaços formativos, que se configuram das mais diversas formas. Pois é um fenômeno adquirido a partir do convívio social, é imperativo buscar novos olhares, conhecer nossa história. É um processo endo cultural, pois desde a nossa infância vamos registrando fatos, acontecimentos, participamos de movimentos. Valorizar e conhecer nossa história, é uma forma de conviver contextualizando e ressignificando o mundo em que vivemos.

> Com essa prática, intensificamos o esforço da disciplina Arte na Educação em proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia um olhar sensível às práticas que envolvem o processo educativo, reflexivo e expressivo do aprendiz. Durante todo o dia de visita e nas discussões finais, tivemos a oportunidade de refletir "que professor eu quero ser", "que aluno eu quero formar", "qual será minha postura diante uma sala de aula"; e percebemos que podemos articular processos educativos, culturais, estéticos e artísticos. Processos esses que vivenciamos cotidianamente no ensino da Arte. (DEVENS, 2015, p.603).

Ao vivenciar espaços culturais, oportunizamos ao nosso futuro professor/pedagogo a experiência de provocar o olhar, a construir uma rede de relações entre as disciplinas, a estimular a continuidade para os estudos além de se atualizar. O/A professor/a desempenha um papel primordial no desenvolvimento cultural e criativo dos/das estudantes, sendo assim a abordagem aos muitos temas presentes na disciplina, requerem práticas que contemplem e promovam a expressão pessoal, cultural, criativa. "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade e crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiencia." (NÓVOA, 1995, p.33).

Assim, podem ser pensadas a autoformação docente e as escolhas feitas pelo/a professor/a. Ao usar o seu poder na escolha do repertório pedagógico, a ser trabalhado com os/as estudantes, deve-se constituir um referencial que envolva a dimensão profissional sem deixar de lado a dimensão pessoal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CIRILLO, José. **Interações culturais [recurso eletrônico]:** Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2018.

DEVENS, V. C. **Interfaces da Arte – uma prática no curso de Pedagogia.** XXVI CONFAEB – Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil - Políticas Públicas e Ensino da Arte. Universidade Federal de Roraima. Disponível em: http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf. 2015. Acesso em: 03 set. 2019.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores:** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Arte na educação social**. In: Arteducação, Vida Cotidiana e Projeto Axé. (Org.) Ana Maria Bianchi dos Reis, Salvador: Edufba & Projeto Axé.

MARTINS, M.C. Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo –M.C. Martins, G. Picosque, M. T. T. Guerra – São Paulo: FTD. (Coleção Teoria e Prática). 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

_____. **A modernização das universidades: Memórias contra o tempo**. Revista Portuguesa de Educação, 31, p. 19. 2018.

OLIVIERA, M. F. P. **O encontro necessário: curso de pedagogia e patrimônio artístico cultural.** Investigación y Formación Docente en Artes Miradas desde América Latina, Florianópolis: [recurso eletrônico]. Universidad de Playa Ancha; Selo Editorial Puntángeles, 2018.

SITE. **Município de Domingos Martins.** Disponível em: <**https://www.domingosmartins.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia/9149**>. Acesso em 28/08/2023.

PÚBLICO INFANTIL NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO E MATERIAL EDUCATIVO PARA/COM CRIANÇAS PEQUENAS

Danielly Tintori do Nascimento[13]
Universidade Federal do Espírito Santo
Margarete Sacht Góes[14]
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

Reafirmando a premência de que os materiais educativos e as diferentes possibilidades de mediações das exposições sejam pensadas para/com as crianças constitui-se este artigo, que pretende, por meio de um estudo de caso, analisar o material produzido para as exposições — Preza (2022) e Mulheres Artistas no acervo da Ufes (2023) —, ocorridas na Galeria de Arte Espaço Universitário e as mediações realizadas por meio dele com duas turmas da Educação Infantil. Fundamenta-se em Pasqualini e Lazaretti (2022), Gabre (2021), Martins e Picosque (2012) e Sarmento (2004). Finaliza inferindo que o público infantil tem o direito de ser atendido em sua singularidade.

PALAVRAS-CHAVE: Exposições, Educação infantil, Material educativo, Mediação, Crianças.

INTRODUÇÃO

O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar; o público, a fazer conexões - ***Luis Camnitzer***

A frase clássica de Camnitzer inicia a discussão desse texto a partir da premissa de que crianças pequenas e bem pequenas aprendem tanto a se comunicar como a fazer conexões por meio das interações e das brincadeiras. Estar junto, em contato com o outro, é um vetor de aprendizagem para elas e essa aprendizagem ocorre nas mais diversas esferas do conhecimento, bem como no lugar social e cultural em que se encontram. Entretanto, como a comunidade escolar compreende e lida com as aprendizagens em espaços não institucionalizados, ou seja, em espaços não formais?

13 Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos. Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Atualmente atua como assistente educativa na Galeria de Arte Espaço Universitário – GAEU, na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Arte na Educação infantil (GEPAEI).

14 Doutora em Educação, Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens, Licenciada em Educação Artística e Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atualmente é professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Arte na Educação infantil (GEPAEI) e realiza pesquisas sobre o ensino da Arte para esse segmento da Educação Básica, além de produzir materiais educativos e teóricos que contribuem para a formação inicial e continuada de professoras/es.

Ao tensionarmos essa pergunta, conectando-a com o ensino da Arte para crianças pequenas e bem pequenas, é possível supor que existe um movimento nas escolas de pensar a aprendizagem em arte nos espaços não formais para a Educação Infantil? Levar as crianças a frequentarem os sistemas da arte pode ser considerado como algo recorrente na Educação Infantil? E, quando isso acontece, os equipamentos culturais estão preparados para receber as crianças em seus espaços? A mediação com/para crianças é efetiva? Os materiais educativos repetem o ensino modelar vivenciado na escola, ou os dispositivos para ativar as obras são reconsiderados?

Nesta direção e reafirmando a premência de que os materiais educativos e as diferentes possibilidades de mediações das exposições sejam pensadas para/com as crianças pequenas é que se constitui este artigo. Pretendemos, então, por meio de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, analisar o material educativo produzido para as duas exposições — Preza! (2022) e Mulheres Artistas no acervo da Ufes (2023) —, ocorridas na Galeria de Arte Espaço Universitário (Gaeu), localizada na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e as mediações realizadas por meio dele com duas turmas da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, organizamos o texto em três partes. Na primeira, faremos a contextualização das duas exposições que ocorreram na Gaeu/Ufes. Na segunda, discorreremos sobre os processos de elaboração dos materiais educativos e as estratégias de mediação nas salas do educativo nas duas exposições. Ainda nesta sessão, traremos a experiência de mediação com duas turmas da Educação Infantil: na exposição "Preza!", com o Grupo 2 (crianças de dois e três anos de idade) e, na exposição "Mulheres artistas no acervo da Ufes", com o Grupo 3 (crianças de três e quatro anos de idade), propondo uma análise das narrativas das crianças por meio das mediações ocorridas ao vivenciarem/experienciarem os materiais educativos. Por fim, apresentaremos nossas considerações.

EXPOSIÇÕES "PREZA" (2022) E "MULHERES ARTISTAS NO ACERVO DA UFES (2023)

A Galeria de Arte Espaço Universitário (Gaeu), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), é um espaço vinculado à Secretaria de Cultura da Ufes, existente desde 1978, e tem por finalidade a projeção da produção artística local e de outros estados e países, além de preservar o acervo de artes plásticas da Universidade e promover a popularização da arte dentro da Ufes e na cena artística capixaba.

Atualmente, a galeria conta com um setor educativo que abrange uma coordenadora, estagiários e bolsistas estudantes de artes da universidade, voluntários, uma assistente educativa e a curadora do educativo. Em 2019, a Gaeu iniciou uma parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil – GEPAEI e, após essa colaboração, alguns integrantes desse grupo passaram a atuar como voluntários, auxiliando nos processos de arte/educação para o público em geral, da Educação Infantil até os cursos de graduação e pós-graduação, porém com um olhar atento e sensível para as crianças pequenas e bem pequenas. Destarte, a cada exposição, o setor educativo se movimenta para pensar e estudar em como acessar os diferentes públicos, sejam eles escolar ou espontâneo, compreendendo as diferentes idades e vivências.

O público escolar da Educação Infantil, assim como qualquer outro público, deve ser lembrado quando se propõe uma curadoria educativa para uma exposição, entretanto, muitos equipamentos culturais ainda não consideram este público com potencial para vivenciar os espaços de arte e as obras presentes neles, porém, nessa idade, assim como qualquer outra, é fulcral acessar esses espaços de educação não formais através de mediações, educativos e materiais que considerem as especificidades das crianças pequenas e bem pequenas, garantindo seus direitos de frequentar e fruir nesses ambientes. Segundo Gabre (2021, p. 23):

> Compreender a criança pequena, em um contexto da educação infantil, como público de museu é uma visão bastante contemporânea, que demanda o entendimento das relações que se estabelecem, na atualidade, entre educação, criança, museu e arte, e principalmente o papel dos adultos envolvidos nesse processo educativo.

Nesta direção, no ano de 2022, surge uma proposta curatorial que desafia a equipe do educativo da GAEU, pois coloca a Universidade em diálogo direto com a arte produzida fora dos muros da academia, ou seja, com a estética de rua. Essa proposição não intenta institucionalizar a cultura urbana ou a estética da rua, mas, sim, colocar-se como um "umbral", buscando uma reflexão entre a rua e a academia.

Nasce assim a exposição PREZA![15], com curadoria de Waldir Barreto e co-curadoria dos artistas Ficore Kalic e Renato Ren. A mostra trouxe trabalhos que dialogam com a estética de rua (Street art, grafitti, estêncils, aerografias, pinturas, colagens, stickers, cartazes, lambe-lambe, instalações e outros) para dentro de um espaço expositivo de arte, e contou com a participação de 14 expositoras/es importantes para a cena da Street art capixaba, muitos dessas/es artistas eram egressos dos cursos de Artes Visuais e Artes Plásticas da Ufes, outros não. A proposta curatorial de "Preza!" destacava que:

> Trata-se, portanto, de uma amostragem (impositiva) e não de uma mostra (expositiva). É uma porção, embora pequena e exclusiva, muito representativa de todo um vasto variado da nossa cultura visual metropolitana. Com ela, pretende-se apenas vislumbrar prospectivamente a importância dessa vastidão e dessa variedade da rua no contexto específico da academia. Nem é uma espécie de escaparate erudito para a imageria urbana **(não há vitrine que supere as ruas)**, nem algum tipo de estandarte diletante para o discurso acadêmico, embora exiba uma e profira o outro. Entre a rua e a academia, Preza! não é sobre a estética da primeira, tampouco sobre eidética da segunda, mas sobre a dialética do "entre" (BARRETO, 2022, grifo nosso).

Ao colocarmos o acento no trecho "não há vitrine que supere as ruas", ressaltamos um outro espaço de aprendizagem esquecido pelas instituições escolares, que é a rua. Como retirar esse espaço como um dispositivo potente nas aprendizagens das crianças? Como o olhar das crianças percorrem e compreendem esse grande volume de imagens urbanas que as transpassa cotidianamente? Como os adultos que se propõem a ensinar Arte para crianças dialogam com esses espaços e a estética da rua? Será a rua mais um lugar esquecido assim como os museus de arte para as crianças pequenas? Com todas essas perguntas fervilhando entre as discussões do setor educativo e em diálogo com a proposta curatorial, a curadoria educativa propõe,

> [...] uma discussão que vai para além dos muros da escola, atravessa a rua, conversa com a "produção visual espontânea e não institucional presente nos centros urbanos" e vai ao encontro da "produção de pensamento sobre as artes visuais" que ocorre na universidade, mas, tudo isso em um movimento dialógico e dialético, horizontalizado e rizomático. Ademais, as ações ativadoras e os materiais educativos propõem um trânsito entre atividades de caráter efêmero e temporário, tão difíceis de entrar nas escolas, que ainda se sustentam no produto final ao tratar do ensino da Arte. É preciso acentuar os processos de criação que potencializam a experimentação de diferentes materialidades, para que possam ser criadas novas visualidades,

15 Preza é uma forma de saudação, demonstrando que alguém foi lembrando, utilizada por grafiteiros em suas intervenções.

> sejam elas de cunho quimérico, fantasioso, utópico ou de ações corriqueiras, críticas, provocadoras e refratárias da vida cotidiana (GÓES, 2022).

No que concerne às ações educativas que extrapolam as paredes das salas de atividades e que propõem um diálogo com a arte efêmera e transitória, o setor educativo está, então, diante de um outro desafio a ser vivenciado com o público infantil, haja vista que a materialidade da arte ou o produto final, ainda se colocam como prioridades e não como processos de experimentação e de produção de sentidos no ensino da Arte para crianças.

Passemos então, a discorrer sobre a segunda exposição de Arte a que nos propusemos analisar neste texto: a exposição "Mulheres Artistas no Acervo da Ufes". Essa exposição teve sua primeira edição no ano de 2021, durante a pandemia do COVID-19, como uma exposição virtual ocorrida no perfil do Instagram da Gaeu.

Nas duas edições (2021 e 2023), a mostra teve como objetivo perpassar por cinco décadas de mulheres artistas e exposições presentes no acervo da Gaeu, com as mais variadas técnicas e materiais. Com um recorte curatorial que abordou desde os anos de 1970 a 2013, a exposição, com curadoria de Ananda Carvalho, salienta a importância das mulheres artistas e suas obras, abrindo diferentes questionamentos sobre as ausências presentes no acervo da Galeria.

Após o período pandêmico, em 2023, a exposição, até então *online*[16] , passou a ser presencial, no espaço expositivo da galeria.

> Em "Mulheres Artistas no Acervo da Ufes", propõe-se pensar as obras de forma rizomática, assim como privilegiar a multiplicidade e a subjetividade das lembranças. Espera-se dar a ver histórias no plural, assim como ressaltar a importância de sua constante retomada. Ressalta-se também o desejo de um futuro mais igualitário e um chamado para que cada vez mais as instituições possam compor seus acervos com trabalhos de mulheres, negros, povos originários, e pessoas LGBTQIAP+ (CARVALHO, 2023).

Novamente o desafio está lançado para a equipe do educativo, pois pensar a representatividade de gênero e as relações étnico-raciais para crianças pequenas não se traduz em algo fácil, devido ao cerceamento que, muitas vezes, essas discussões sofrem bem como a compreensão de que essas temáticas são inacessíveis pelas crianças. Nos provocamos a pensar então: as crianças não lidam cotidianamente com esses atravessamentos sejam eles por meio da televisão, das redes sociais ou até mesmo em clubes, restaurantes, praias, dentre outros locais que frequentam? Provocações feitas, seguimos para pensar as proposições do educativo para os diferentes públicos, apostando em um trabalho que acolhesse as crianças pequenas que adentrariam os espaços dessa exposição, tendo por objetivo:

> [...] ativar memórias afetivas e acessar lugares por vezes esquecidos, sublimados, mas fundamentais para a constituição das identidades, subjetividades e valorização da mulher em todas as suas nuances... Em busca dessa presencialidade, do contato humano e amoroso, esquadrinhamos, a partir dos gêneros textuais "carta", "bilhete" e "cartão postal", a materialidade, por meio da mão que escreve e desenha, o caminho possível para acessar memórias afetivas, na qual imagem e escrita criativa se entrelaçam, tangenciam, reconfiguram

16 O exposição virtual "Mulheres Artistas no acervo da Ufes" (2021), pode ser acessada pelo Instagram da Galeria: @gaeu.ufes e os materiais educativos no site da Galeria. Disponível em: https://galeria.ufes.br/material-educativo

e retomam relações que necessitam da presença física do outro (GÓES, 2023).

Por que então, a dificuldade em trazer à tona tais discussões para esse público nos espaços de arte? Para responder a tal pergunta, a equipe educativa da Gaeu/Ufes em parceria como Gepaei, apostam no potencial das crianças, reconfigurando as mediações e propondo ações educativas que dialoguem com elas a partir dos atravessamentos de cada exposição realizada.

O EDUCATIVO DA EXPOSIÇÃO PREZA!

O educativo da exposição "Preza!" foi pensado para atender os mais diversos públicos, entretanto, o público que mais realizou visitas mediadas foi o escolar, incluindo as crianças da Educação Infantil. Para este texto, focaremos nas ações que, diretamente, eram acessíveis às crianças.

De chofre, pontuamos que um diferencial nessa exposição foi a existência de um espaço reservado para as ações do educativo, ou seja, uma sala que foi proposta pelas/os curadoras/es em diálogo com a equipe do educativo, na qual as/os visitantes poderiam deixar a sua "Preza" nas paredes, chão ou teto. Retomando a ideia de realizar uma crítica à própria instituição museal, essa proposição foi nomeada de "Intervenção Cubo branco".

Nessa sala ficavam disponíveis diferentes marcadores como tinta, carvão, canetas, dentre outros riscadores e o público ficava à vontade para se expressar, registrando suas narrativas, pensamentos, fatos, nomes, desenhos, símbolos... Para além da sala interventiva, foram utilizadas várias técnicas comuns na street art, como stickers (autocolantes em branco aonde as crianças podiam desenhar), carimbos e estênceis feitos de forma artesanal pelas/os mediadoras/es, além de materiais para "lambes", cuja proposta era extrapolar a sala do educativo e ir para os espaços externos da galeria.

Assim, durante as mediações, foi possível para as/os visitantes experienciarem o lambe-lambe, técnica muito comum na estética da rua. As obras das/os artistas presentes na exposição foram impressos em preto e branco, em papel comum e a ação se dava na passarela da Ufes, espaço que fica ao lado da Gaeu, por onde transitam muitos estudantes, servidoras/es e docentes. Além das atividades desenvolvidas no momento da mediação, foi elaborado um material educativo (Figura 1) para que as/os professoras/es trabalhassem a exposição e seus atravessamentos em sala de aula. O material continha um fanzine com propostas educativas, além de alguns materiais que poderiam auxiliar as/os docentes, como adesivos e impressões para lambe-lambe. Na exposição "Preza!", um dos públicos atendidos para as mediações foram as crianças da Educação Infantil. Propomos, então, um recorte de todas as mediações feitas e trazemos, especificamente para esta discussão, uma turma de crianças do Grupo 2, ou seja, crianças entre dois e três anos de idade que vivenciaram a exposições.

Elencamos, assim, o primeiro desafio, ou seja, como explicar para crianças tão pequeninas uma exposição de arte que muito adulto não compreende que seja arte? As crianças dessa idade percebem e se apropriam do mundo por meio dos sentidos, da experimentação e da brincadeira, portanto, essas informações já acenam para um contexto social e cultural em que as crianças estão inseridas e que precisa ser considerado por quem vai mediar e ensinar sobre arte. Assim, cabe às pessoas envolvidas nesse processo (mediadoras/es e professoras/es) entender as especificidades existentes nas relações que as crianças estabelecem, considerando os eixos da cultura infantil, que são a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade (SARMENTO, 2004). Destacamos, nessa mediação, a interatividade, realizada no próprio processo de experiência de

mediação quando possibilitamos que as crianças realizassem trocas significativas com o espaço, com as outras crianças e com os adultos, pois essa interação permitiu que elas se apropriassem, reinventassem e recriassem os espaços ao redor também de forma lúdica, o que proporcionou diferentes modos de contato e diálogo delas com seus pares.

Nessa direção, quando as crianças chegaram à galeria, foi preciso deixar que olhassem ao redor, que se localizassem e se aproximassem do que mais gostaram ou do que mais lhes chamava a atenção. Mas, andar livremente é permitido ou todas precisam caminhar juntas, num "olhar guiado" e determinado pelo olhar do outro, pelo olhar do adulto? Livres no espaço, foram logo observando e se atentando para as cores presentes nas obras. Quiseram tocar as obras que estavam nas paredes (Figura 2), o que deixou uma das mediadoras receosa, mas a outra disse que não tinha problema algum as crianças perceberem as obras através do sentido do tato, e que as obras dessa exposição eram efêmeras, pois depois da exposição a galeria seria pintada e viraria um cubo branco de novo.

Ora, se crianças de 2 anos desejavam experimentar através do tato uma obra de arte, por que não deixar, se nessa idade o mundo e os objetos que dele fazem parte são percebidos por meio dos sentidos? Destacamos que uma das maiores apreensões das/os mediadoras/es nos espaços de arte ao receberam as crianças da Educação Infantil é que elas vão querer tocar nas obras e vão estragar e/ou quebrar, como explicita Carvalho (2007, p. 8), que observou que uma das principais falas dos mediadores ao receber as crianças é "[...] mãozinhas para trás"; "Não podemos tocar nos trabalhos", mostrando os limites impostos às crianças nos espaços de arte.

Entretanto, nessa exposição, especificamente, não havia problema com o "toque das mãozinhas", pois elas não iam estragar as pinturas das paredes. Como era uma mostra de arte de rua, caso estivesse nas vias públicas, teria em seu cotidiano o toque das pessoas, as intempéries, entre outras intervenções, assim não seria um problema as crianças utilizarem o tato para "ver/sentir" as obras.

Figura 1. Material educativo "Preza!" (2022)
Figura 2. Criança tocando as obras.
Fonte: acervo das autoras.

Nesse percurso, observaram a obra da dupla Iranubs. Esse trabalho era bem colorido e chamava bastante atenção das crianças, pois tinha muitos elementos que faziam parte dos seus repertórios imagéticos, com isso, foram reconhecendo alguns desenhos e elencando os nomes para as mediadoras, como as imagens que representavam o jacaré, o carro, a lua e o lobo. Assim, utilizavam da fantasia do real — eixo estruturador da cultura infantil — ao relacionar e criar conexões da arte presente com o imaginário de repertórios visuais que lhes eram familiares, visto que "[...] o "mundo de faz de conta" faz parte da construção pela criança da sua visão de mundo e da atribuição de significado as coisas" (SARMENTO, 2004, p. 16).

Durante a mediação, também foi explicitado sobre a arte de rua e perguntado para as crianças se já tinham visto algumas obras parecidas com aquelas que estavam no espaço em seus caminhos

de casa para a escola, ou em seus bairros. Algumas alegaram já terem visto esse tipo de obra nas ruas. Outra coisa que chamou atenção das crianças, foi que no meio da galeria havia uma obra do artista Ronaldo Gentil, na qual tinha disposto uma rede de pesca com várias latas de tinta spray vazias que foram utilizadas pelo artista e seus amigos.

O Grupo 2 também quis tocar nessa obra e, quando perceberam que as latas de tinta tinham um elemento que fazia barulho quando chacoalhada, todas fizeram o mesmo movimento de pegar e brincar de chacoalhar, tornando a experiência sensorial, brincante e significativa.

Aqui a mediação e as próprias crianças se valeram de outros dois eixos da cultura infantil, a ludicidade quando utilizam as latas presentes na obra para brincar, sendo que o brincar é "[...] muito do que as crianças fazem de mais sério" (SARMENTO, 2004, p. 25), e a reiteração ao levarem seus próprios tempos nessa brincadeira, pois ele é" [...] continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (SARMENTO, 2004, p. 17).

Essa exposição também contava com uma obra que necessitava da utilização de um monóculo para ser visualizada (Figura 3). Como esse dispositivo estava pendurado no teto em uma altura que apenas os adultos conseguiam ver, para essa turma e as demais de Educação Infantil, foi utilizado um mobiliário por meio do qual as crianças puderam acessar a obra, o que demonstra a preocupação da sessão do educativo em deixar o espaço acessível a elas, isso é fundamental para a criança o habitar, sentir-se acolhida e pertencente ao espaço de arte, pois:

> [...] uma vez que habitamos na medida em que estabelecemos uma relação de pertença e bem-estar no espaço edificado e, por essa relação de intimidade, há o desejo de estar, pois há ali um vínculo afetivo estabelecido. Desse modo, ao habitarmos o museu, o fazemos, não somente no sentido do seu espaço concreto, mas sim, uma vez em que nos sentimos acolhidos nele, e deciframos os códigos visuais, verbais, sensoriais, entre outros, presentes ali (GABRE, 2021, p. 22).

A sala educativa "Intervenção Cubo branco", criada para essa exposição, também foi utilizada para a mediação do Grupo 2 (Figura 4). Essa sala, como nela o visitante ficava livre para deixar qualquer tipo de registro, seja escrita, desenho, pintura, etc, poderia ser utilizada pelos mais diferentes públicos e idades. As crianças de dois anos não tiveram dificuldades para executar a atividade e utilizaram a linguagem do desenho para deixar seus registros.

Figura 3. Criança olhando pelo monóculo e crianças brincando com as latas de tintas.
Figura 4. Crianças deixando sua Preza na sala educativa.
Fonte: acervo das autoras.

Se perguntarmos para crianças de dois anos de idade o que é uma galeria de arte e qual foi o tema da exposição que visitaram, elas talvez não saibam responder. Entretanto, se tiverem uma experiência significativa, sensorial e lúdica com os objetos e imagens da arte, certamente lembrarão de momentos que vivenciaram juntamente com as/os amigas/os, professoras/es e as/os mediadoras/es. Segundo Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 56), "[...] quanto maior for a riqueza de experiências, de vivências proporcionadas pela escola, maior será o leque de possibilidades de interesses das crianças acerca dos objetos de aprendizagem".

Ressaltamos assim, que experiências como essas que foram vivenciadas na Gaeu só foram possíveis porque a escola de Educação Infantil se interessou, tanto pela exposição "Preza!" quanto por "Mulheres artistas no acervo da Ufes", demonstrando uma preocupação e sensibilização para proporcionar às crianças oportunidades outras de aprender, ver, sentir e perceber o mundo, saindo do espaço escolar e experienciando novos ambientes, objetos, pessoas e possibilidades de aprendizagens e, principalmente, por meio do ensino da Arte.

O EDUCATIVO DA EXPOSIÇÃO "MULHERES ARTISTAS NO ACERVO DA UFES

O educativo dessa exposição (Figura 5) foi pensado para dialogar com o educativo que já tinha sido feito em 2021, no qual foram abordadas as memórias afetivas das/os visitantes em relação às mulheres, mas não somente mulheres artistas, também aquelas importantes, que transpassam e constituem as subjetividades e identidades do público que acessa a exposição.

Assim como em "Preza!", nessa exposição, a sessão do educativo também propôs um espaço dentro da galeria para que as ações pedagógicas acontecessem. Uma das salas da Galeria (Figura 6) foi separada para que as pessoas pudessem deixar um registro — fosse ele escrito, desenhado ou fotografado — das mulheres que foram importantes em suas vidas, ou seja, a intenção é que se fizesse uma "Cartografia afetiva", na qual fossem exploradas

> [...] as histórias e lutas das mulheres – não somente artistas, mas mulheres que marcaram e marcam suas vidas. Deixe que as/os estudantes/crianças falem sobre essas experiências singulares. Ouça o que dizem! Auscultem com o coração! Amorosamente e responsivamente! Após o diálogo, entregue cartões coloridos e peça que produzam uma "escrita afetiva" (BILHETES ou CARTAS) sobre essa/s mulher/es e assim, conjuntamente, coletivamente, criem um espaço de visibilidade, reflexão, resistência, memórias e afetos" (GÓES, 2023).

O material educativo desenvolvido para essa exposição — inspirado nos conceitos bakhtinianos como a ausculta, a amorosidade e a responsividade (BAKHTIN, 2010) — visava abrir diálogos e propor ações educativas acerca dos temas abordados na exposição para que os/as professores/as trabalhassem nas escolas com suas turmas de modo afetivo. Uma das proposições se deu a partir da exploração de diferentes gêneros textuais nos quais buscava-se um endereçamento para essas mulheres. Ele foi disponibilizado para as/os professoras/es e continha um livreto com algumas propostas a serem trabalhadas na escola, que também eram realizadas durante a mediação, como papeis e fitas para realização da cartografia afetiva, quebra-cabeças, varal de memórias, cartões postais e um jogo intitulado "Desafio: quem são elas?", no qual o público podia discutir sobre as mulheres presentes nas mais diversas áreas.

Figura 5. Material educativo "Mulheres Artistas no Acervo da Ufes".
Figura 6. Sala educativa.
Fonte: acervo das autoras.

Nessa perspectiva, o texto na parede da sala já provocava o visitante: "História das Mulheres. Pense nas mulheres que te inspiram, atravessam e habitam. Quem são elas?". As/os visitantes então poderiam através das diferentes materialidades deixar ali o registro de mulheres que foram/são importantes em suas vidas, criando um espaço de memória e afetividade. Mas, e as crianças pequenas? Elas poderiam participar dessa proposição, haja vista que ainda não haviam se apropriado da linguagem escrita? De acordo com Góes (2014), a dicotomização entre as linguagens visual e verbal é uma produção escolar que insiste que elas sejam aprendidas separadamente, entretanto, as crianças não separam essas linguagens.

Nesse sentido, para essa proposição com o Grupo 3, o desenho foi a linguagem mais utilizada pelas crianças, que foram instigadas a enunciar, dizer, contar suas histórias, falar sobre as mulheres importantes de suas vidas por meio dos desenhos. Para além dessa proposição, as/os mediadoras/es, que são estudantes de artes, a partir da fotografia das artistas, fizeram uma ilustração para a construção de quebra-cabeças com diferentes números de peças, que foi muito atrativo para as crianças pelo seu caráter lúdico e desafiador, mas que trazia, em si, uma proposta visual/imagética de ampliar o repertório artístico delas.

Importante pontuar que algumas crianças já tinham visitado a galeria no ano de 2022 na exposição "Preza!", que foi uma exposição de grafite na qual as obras foram feitas nas próprias paredes, ou seja, a expografia da galeria estava muito diferente, pois agora tínhamos, no espaço expositivo, obras mais "tradicionais".

Inicialmente, abordamos a memória afetiva que as crianças tinham da exposição "Preza!". Interessante que muitas delas lembraram de como estava a galeria nessa exposição, principalmente de alguns elementos das obras, por exemplo a obra/objeto com as latinhas de spray de Ronaldo Gentil. Chamamos a atenção delas fazendo com que observassem que essa exposição era diferente da que eles tinham visto antes, porque não era grafite nas paredes e que essa exposição era só de artistas mulheres. Nesse momento, surge a pergunta de um menino. Segue o excerto da conversa:

> Arthur[17] : Tia, então os meninos não vão poder entrar?
> Mediadora: Essa é uma exposição que só artistas que são mulheres fizeram as obras, mas todo mundo pode entrar pra ver, não só as mulheres. Nem sempre as mulheres que são artistas conseguem mostrar seus trabalhos nas exposições de arte. Muitas vezes só os homens fazem isso. Vocês acham que as mulheres artistas são importantes?
> Grupo 3: Sim!

17 *Por questões éticas, utilizamos nomes fictícios.*

> Mediadora: Isso mesmo, já que as mulheres artistas são importantes a gente colocou as obras delas na Gaeu pra todo mundo ver.

Assim como indagamos no início do texto sobre as discussões em relação aos assuntos considerados "difíceis" de se abordar na Educação Infantil, nessa exposição, compreendemos que seria possível o surgimento de questionamentos acerca do gênero, mas que por meio da mediação poderiam ser tratados de maneira cuidadosa e reflexiva, pois a mediação precisa "[...] ser provocativa, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação. Um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor" (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 29). E a pergunta de Arthur foi fundamental para que as mediadoras pudessem refletir sobre o lugar das mulheres na sociedade, iniciando, assim, um diálogo com as crianças sobre as temáticas que atravessavam a exposição.

A mediação continuou por meio da movimentação entre as obras e, em alguns momentos, naquelas em que as crianças demonstravam maior interesse, parávamos para comentar alguns pontos, falar sobre a obra, a artista, dentre outras informações pertinentes para ampliar o repertório delas.

Ao se depararem com a obra "Sem título" (2013), da artista Thais Apolinário, as crianças se mostraram curiosas em saber do que foi feita, então, explicamos que utilizando cola e tinta, igual ao material que elas usavam na escola. Já a pintura "Sem título" (2001), da artista Andrea Abreu, deu-nos possibilidade de conversar sobre a técnica e material utilizado pela artista, que, nessa época, utilizava seu próprio corpo para a produção das obras. Diante da obra "Sem título" (2004), de Marcia Capovila, perguntamos o que era e elas não souberam identificar, mas quando perguntamos o que elas estavam vendo responderam:

> Melissa: é uma mulher!
> Cecília: é uma sereia, olha a cauda dela!
> Miguel: ela tá com uma cor um pouco de fogo no cabelo.

Fomos acrescentando camadas de informações e refletindo sobre as obras a partir das narrativas das crianças, assim, relatamos que era uma fotografia e que a mulher da foto era a filha da artista. Depois de termos visto todas as obras e dialogado sobre algumas, fomos para sala do educativo para que elas pudessem realizar as propostas. Explicamos que escolhemos para a exposição obras de artistas mulheres que eram importantes e que naquela sala conversávamos com as crianças sobre quais mulheres eram importantes para elas, por isso gostaríamos muito de ouvi-las falar sobre essas mulheres:

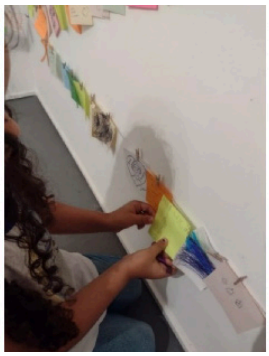
> Mediadora: Que mulher que você conhece que é importante pra você?
> Camila: Minha mãe é importante pra mim.
> Miguel: Eu vou escrever minha mãe.
> Arthur: Minha tia!
> Caio: Já sei, Camila Valadão é importante! (Camila é a atual deputada estadual do Espírito Santo).

Explicamos, então, que elas podiam pegar papel para escrever e desenhar uma mulher importante para elas, o que gerou muitas narrativas, pois todas tinham muitas histórias para contar. Após desenharem suas mulheres, fomos ajudando na expografia de seus desenhos-escritas (Figuras 7 e 8).

Salientamos que o desenho é uma atividade corriqueira nas escolas de Educação Infantil,

entretanto, para essa proposição, o intuito estava para além do registro gráfico feito sem um endereçamento, sem interlocução. Objetivávamos, sim, estabelecer um diálogo com as crianças, buscando ouvi-las, auscultá-las, dialogar com elas enquanto produziam seus desenhos. Talvez esse seja o grande diferencial dos momentos nos quais as crianças desenham nas escolas, quando, muitas vezes, precisam desenhar o que a/o professor/a solicita e não aquilo que querem desenhar, em silêncio e não no diálogo com as/os colegas, com a finalidade de ir para a pasta de atividades e não para um varal no qual a produção possa ser apreciada por outras pessoas.

Algumas crianças optaram por fazer mais desenhos com o intuito de levá-los para casa, outras foram atraídas pelos quebra-cabeças que estavam dispostos sobre uma mesa baixa, totalmente acessível para elas (Figuras 9). Nesse instante, as mediadoras se dividiram entre os dois grupos para que os diálogos continuassem ocorrendo tanto na atividade do desenho quanto na montagem dos quebra-cabeças, pois as crianças continuavam a perguntar sobre as artistas e também recorriam pedindo ajuda na montagem do jogo-brinquedo, demonstrando, assim, estarem acessíveis para auscultar as crianças e dialogar com elas.



Figuras 7 e 8. Crianças desenhando e colocando seus desenhos/escritas no mural.
Figura 9. Crianças montando os quebra-cabeças na sala do educativo.
Fonte: acervo das autoras.

Essas experiências/vivências com as crianças dentro da galeria reafirmam a compreensão de que as crianças aprendem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, por meio do diálogo e da ausculta estabelecida pelas mediadoras e pelas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar o material produzido para as exposições — Preza (2022) e Mulheres Artistas no acervo da Ufes (2023) —, ocorridas na Galeria de Arte Espaço Universitário, e as mediações realizadas por meio dele com duas turmas da Educação Infantil, acenamos para três pontos que consideramos importantes: primeiro, para o fato de que essas ações reconfiguram os espaços de aprendizagens, tão engessados na Educação Infantil, haja vista que para sair com as crianças da escola é preciso realizar um trabalho hercúleo de articulação entre professoras/es, pedagogas/os, pais e, muitas vezes, a Direção, o que leva a uma desistência/resistência em levá-las para esses locais; segundo, ressaltamos o direito das crianças pequenas em acessarem/habitarem esses espaços e de o conteúdo do ensino da Arte ser por eles disponibilizados por meio de ações intencionalmente pensadas para elas, e não com ajustes, remendos para quando elas aparecerem nas galerias ou museus e terceiro, finalizamos inferindo que o público infantil tem o direito de frequentar os equipamentos culturais e ser atendido em sua singularidade, com uma

ausculta sensível, afetiva e comprometida com o ensino da Arte e que, para tanto, as culturas infantis necessitam ser conhecidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Waldir. **Material educativo da Exposição Preza!** (2022). Disponível em: <https://galeria.ufes.br/material-educativo-1>. Acesso em: 07 Ago. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010. 341 p.

CARVALHO, Ananda. **Material educativo da Exposição Mulheres artistas no acervo da Ufes** (2023). Disponível em: <https://galeria.ufes.br/material-educativo-3>. Acesso em: 07 Ago. 2023.

CARVALHO, Ananda. **Material educativo da Exposição Preza!** (2022). Disponível em: <https://galeria.ufes.br/material-educativo-1>. Acesso em: 07 Ago. 2023.

CARVALHO, M. Cristina. **Crianças menorzinhas... Ninguém merece!** In: ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-3581-int.pdf>. Acesso em: 6 Ago. 2022.

GABRE, Solange. **Habitar o Museu com Criança Pequena:** formação colaborativa como possibilidade. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

GÓES, Margarete Sacht. **Material educativo da Exposição Mulheres artistas no acervo da Ufes** (2023). Disponível em: <https://galeria.ufes.br/material-educativo-3>. Acesso em: 07 Ago. 2023.

GÓES, Margarete Sacht. **Material educativo da Exposição Preza!** (2022). Disponível em: <https://galeria.ufes.br/material-educativo-1>. Acesso em: 07 Ago. 2023.

GÓES, Margarete Sacht. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade federal do Espírito santo, Vitória/ES, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da Educação escolar para crianças pequenas**. MIREVEJA: Bauru/SP, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

ARTE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM ESTUDO NA REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE/SP

Raquel Balduino[18]
Universidade de Taubaté – UNITAU
Michael Silva[19]
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM
Juliana Marcondes Bussolotti[20]
Universidade de Taubaté – UNITAU

RESUMO

O presente trabalho faz parte das discussões do grupo de estudo Arte Educação e Criação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté participando do Projeto Formação docente em e com artes/culturas coordenado pela professora doutora Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, UPM. Foram participantes da pesquisa oito alunos de um curso de Pedagogia na modalidade presencial, quarenta e dois alunos do curso de Pedagogia na modalidade EaD de uma IES e cinquenta e dois pedagogos que atuam em classes de 1° e 2° anos de uma Rede Municipal, ambas localizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte -SP. Analisou o lugar da Arte na formação dos Pedagogos. De abordagem qualitativa, trabalhou com a formação inicial dos cursos de pedagogia, nas disciplinas relacionadas à arte e às conexões com os saberes dos pedagogos em formação e em atuação por meio de análise documental, questionários e grupo de discussão. Demonstrou que o perfil dos participantes, em sua maioria, aproxima-se do contexto da trajetória da Educação no Brasil. Verificou-se a presença de experiências e de vivências com a arte, constituindo-se em possibilidades que permeiam por diferentes realidades, mas que se cruzam por meio dos olhares, promovendo percepções de saberes referentes à arte. Os resultados reafirmam a relevância da inserção da arte no contexto formativo de pedagogos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Educação, Arte na Pedagogia, Formação Docente para a educação básica.

INTRODUÇÃO

O presente texto originou-se da dissertação intitulada: “Arte na formação de pedagogos: um

18 Mestra em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU, professora da Rede Municipal de São José dos Campos – SP e participante do grupo de estudo Arte Educação e Criação MPE. raquelbalduinosilva@gamil.com

19 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM e Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Professor efetivo de Arte na da Rede Municipal de São José dos Campos – SP, atualmente designado para Orientação Pedagógica de escola e participante do grupo de estudo Arte Educação e Criação MPE. michaelsjc.silva5@gmail.com

20 Doutora em Geografia, coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU e coordenadora do grupo de estudo Arte Educação e Criação MPE. julianabussolotti@gmail.com

estudo na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP", Parecer do CEP - Número do Parecer: 5.239.407, compõe a linha 2: Formação docente e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa: processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O estudo constitui uma pesquisa sobre o lugar da arte nas práticas formativas para docentes e professores/pedagogos. A importância da arte na educação apresenta-se em diversos aspectos, para Martins, Picosque e Guerra (2009 p. 12), "a arte é importante, na escola, principalmente porque é importante fora dela". Segundo a autora, a arte é um "patrimônio cultural da humanidade" (...) "por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos".

Esse estudo insere-se na área de concentração das análises e das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado Educação: Desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias, ao qual o Grupo de Estudo: Arte Educação e Criação é vinculado no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU. Cabe salientar que esse grupo de estudo da UNITAU participa também da pesquisa 'Formação docente em e com artes/culturas' coordenado por Mirian Celeste Ferreira Dias Martins da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM - Número do Parecer do CEP: 5.681.651, em parceria com o Grupo de Estudo Arte na Pedagogia – GPAP e outros Grupos de Pesquisa brasileiros e da América Latina.

Essa parceria tem contribuído significativamente para que a presente pesquisa amplie-se em relação aos territórios da arte na Pedagogia, as relações com o contexto histórico, a metodologia da pesquisa, enfim, promovendo a aproximação com o universo da arte, da educação e da pesquisa reforçando a relevância do estudo, (SILVA, 2020).

Este trabalho foi conduzido pela abordagem qualitativa com objetivos descritivos e exploratórios, optando-se por analisar a formação inicial dos cursos de pedagogia, nas disciplinas relacionadas à arte e as conexões com os saberes dos pedagogos em formação e em atuação.

O percurso metodológico considerou a questão central da pesquisa: Qual o lugar da arte na formação dos Pedagogos? Remetendo aos níveis de pesquisa, de objetivos descritivos e exploratórios, que segundo Gil (2008, p.27), "as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática." Sendo os instrumentos de pesquisa: análise documental, questionários e grupo de discussão. O trabalho teve como desígnio uma pesquisa composta por combinação e por cruzamento de múltiplos pontos de vista.

DESENVOLVIMENTO

Como destacado na introdução, esse texto originou-se da dissertação: "Arte na formação de pedagogos: um estudo na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP" e a seguir apresentam-se os principais resultados da pesquisa de mestrado que partiu da compreensão de arte como área de conhecimento, sendo importante na formação e na humanização do docente.

Investigou-se qual o lugar que a arte ocupa na formação inicial no curso de pedagogia, nas modalidades presencial e na EaD, nas disciplinas relacionadas à arte e na formação dos pedagogos que atuam em classes de 1° e 2° anos, tendo como participantes da pesquisa, os licenciandos do Curso de Pedagogia e os pedagogos que atuam em uma rede municipal, ambos situados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte -SP.

Evidenciou-se como tem se constituído a relação da Pedagogia e da Arte, marcos desse

processo, como a LDB nº 9.394/1996, definindo a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica. Também trouxe referencias sobre as inquietações e mudanças no Ensino de Arte como campo de conhecimento dando destaque às pioneiras na luta pela Arte na Pedagogia, como exemplo, Maria Felisminda de Rezende e Fusari (Mariazinha);

Constatou-se na revisão de literatura, a ênfase na defesa da arte na Pedagogia, por uma educação humanizadora, apresentou-se também o diálogo entre a arte e suas linguagens no contexto social do educando destacando-se os seguintes temas: 'A arte como aprimoramento humano por meio do processo educativo' em Lowenfeld & Brittain (1970), Duarte Junior (1991), Vygotsky (1999), Ferraz e Fusari (2009); 'Somos seres simbólicos, seres de linguagem' em Martins, Picosque e Guerra (2009); 'A importância da arte como área de conhecimento' em Ferraz & Fusari (2009), 'O papel dos professores face às demandas socioculturais' por Iavelberg (2003), Gatti (2013) e 'Os saberes dos professores' para Tardif e Raymond (2000).

A partir dos documentos analisados, constatou-se que a IES a qual os estudantes participantes da pesquisa estudam, atende à Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecendo a Arte como área de conhecimento para a formação dos professores pedagogos e a presença de disciplinas relacionadas à Arte no currículo do curso de Pedagogia, bem como a Resolução CNE/CP nº 2, 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que se refere à arte em dois momentos: o primeiro no art. 6º acerca dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, e a segunda menção, no art. 7, sobre a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial, no país.

No que se refere aos documentos para a análise de como a IES tem organizado a estrutura em suas ementas, identifica-se, em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), matriz curricular do curso de Pedagogia Modalidade EaD 6 e 8 semestres, as disciplinas: Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais 80h; O Ensino de Arte na Educação Inclusiva 80h; Enfoques Metodológicos: a Criança e o Universo da Arte 80h.

Já na modalidade presencial, a disciplina intitulada Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte 80h compõe a matriz curricular de Pedagogia segundo organização estruturada de acordo com Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Quanto à Rede Municipal, até o ano de 2022, os pedagogos lecionavam duas aulas de Arte por semana para completar o quadro curricular do município que apresenta quatro aulas de artes por semana sendo as outras duas lecionadas pelo professor de Arte. A partir do ano 2023, o quadro foi unificado, estipulando duas aulas de cada componente curricular.

Não se identificou nenhuma referência sobre o componente Arte, nos dois documentos da rede de ensino estudada, pode-se ressaltar que na rotina semanal, há algumas orientações para todos os componentes curriculares, sem citar a Arte, mas ressaltando a importância de variar estratégias diferenciadas para a prática pedagógica em sala de aula, o que podemos considerar então é a necessidade da defesa da Arte na Pedagogia nestes documentos orientadores de Planejamento nesta rede de ensino.

Quanto a matriz curricular do Curso de Pedagogia Modalidade EaD 6 e 8 Semestres, demonstrou diversificação nas estratégias de ensino buscando promover conhecimento, vivências, experiências para ampliar e aplicar conhecimento em Arte. No Curso de Pedagogia, Modalidade Presencial de 8 Semestres, a Arte é apresentada como área de conhecimento quando se refere a suas linguagens. Assim, na ementa da disciplina - Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte – são

abordadas a Arte e suas linguagens.

Quanto às análises dos questionários dos grupos de licenciandos, destaca-se a EaD, com 84% dos respondentes para 16% de participantes na modalidade presencial. Considera-se que, na modalidade EaD, o número de convidados foi maior, por ter mais alunos matriculados nas disciplinas de Arte (critério para o convite a pesquisa), identificou-se também na modalidade EaD, um número maior de disciplinas referentes à Arte do que na modalidade presencial.

Notou-se que os dados apresentados da presente pesquisa, quanto ao Perfil dos participantes, como idade e gênero, condizem com a distribuição percentual do total de licenciandos e pedagogos no contexto da trajetória da educação no Brasil.

O corpus dos resultados da pesquisa ainda foi constituído com base no grupo de discussão que teve a participação de nove pessoas, durante três encontros, realizado pela plataforma Google Meet. O referido grupo de discussão contribuiu para discutir sobre as linguagens artísticas e suas conexões com as práticas formativas dos pedagogos, buscando compreender a percepção, os olhares dos participantes da pesquisa em relação à arte e em sua formação acadêmica.

Nos olhares sobre a arte pelos participantes, na relação com os saberes dos licenciandos e dos pedagogos, verificou-se que dessas relações, a maior parte dos licenciandos apresentam experiências com arte embora as experiências escolares com a arte tenham sido superficiais. Reconheceu-se nestes olhares diferentes concepções de arte e que podem avançar para importantes percepções na promoção de uma educação humanizadora.

Nos olhares para nossas memórias e a arte, em relação às fontes de aquisição dos saberes, constatou-se que o ambiente escolar e familiar são as maiores fontes, são a origem dos saberes em arte, hora contribuindo de forma positiva ou não tão positiva na relação deles com a arte.

Nos olhares dos participantes que se encontram na relação com a formação docente, identificou-se que a escolha pelo curso de Pedagogia, nos dois grupos, apresenta convicções positivas, em contrapartida, em menor percentual, lacunas sociais que se reproduzem nessa escolha, seja pelas condições financeiras ou sociais, estão presentes em suas falas.

Entre os pedagogos constatou-se que 51,9% tiveram disciplinas referentes à Arte, enquanto 48,1% destes entrevistados, não.

Este mesmo grupo respondeu sobre o que consideram faltar ser trabalhado no curso de Pedagogia em relação a Arte, Quadro 1.

ALTERNATIVAS	RESPOSTAS	%
Mais formação teórica no campo da história da arte, estética, política da arte, produções artísticas	14	51,9
Intensificação dos estudos sobre a produção e a distribuição da cultura	9	33,3
Oferta de um currículo mais flexível visando intensificar as atividades práticas voltadas a qualificação e adaptação ao trabalho	10	37
Ênfase maior nos estudos sobre a cultura local e regional	13	48,1
Oferta de mais disciplinas da área de Arte	6	22,2
Maior oferta de eventos culturais pela instituição	11	40,7
OUTRAS		
Abordar as outras manifestações de linguagens artísticas como teatro e dança	1	3,7

Quadro 1. O que você entende que deveria ter sido trabalhado, no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de Artes, e que não foi trabalhado? (Assinale até 02 alternativas) Pedagogos.

Entre os pedagogos, destacam as alternativas que se referem a mais formação teórica da

história da arte, política da arte, produções artísticas, seguida da ênfase maior nos estudos sobre a cultura local e regional, e pela maior oferta de eventos culturais pela instituição.

Foi possível analisar que os pedagogos identificam a importância mais ampla do campo da arte nos cursos de Pedagogia o que implica em uma visão mais aberta dos professores regentes sobre o campo da arte e cultura, em que é possível constatar a necessidade da ampliação dos cursos de Pedagogia quanto a disciplinas que abordam a arte e a cultura bem como sobre a formação continuada nestes temas.

Outras ausências que os pedagogos reconheceram tem relação com um currículo mais flexível, com atividades práticas, 22,2% dos pedagogos queixam-se da ausência da oferta de mais disciplinas da área de Arte para vivenciarem as práticas educativas em Arte.

Quanto aos licenciandos, no questionário, foram indagados sobre as contribuições que esperam referente as disciplinas de arte. Das alternativas que consideraram como maior contribuição, destacam-se as seguintes: intensificar a criatividade e a imaginação – 84%; ampliar a compreensão de mundo, a formação política-cultural, contribuindo para uma educação mais humanizada – 44%; proporcionar uma formação técnica específica em uma das linguagens: música, teatro, dança e artes visuais – 40%; apropriar-se da sensibilidade estética, possibilitando ações pedagógicas significativas - carregadas de experiências, na escola, como professor polivalente – 36%.

Das linguagens da arte que estão presentes no currículo do curso dos licenciandos e pedagogos, as Artes visuais se destacam em relação às demais.

Quanto ao interesse pela disciplina de Arte, identifica-se um significativo percentual tanto entre os licenciandos como os pedagogos, e que o interesse se relaciona com experiências e vivências com a arte.

Revelou-se o olhar para o trato superficial com as disciplinas em arte no curso de Pedagogia, a importância de outras fontes de aquisição de saberes em arte, a arte como aliada na formação e na prática docente e a formação continuada como muito importante diante de novos desafios, sempre presente nos territórios da Educação.

Acerca do lugar da arte na formação dos pedagogos investigados, foi possível identificar que os grupos participantes da pesquisa, em sua maioria, têm uma relação com a arte, em suas experiências pessoais e nas formações anteriores, o que os aproxima dos saberes em arte.

Quando ações e dimensões dos conhecimentos promovem o encontro com a arte, o lugar dela se transfigura, e assim os olhares se rendem às proximidades da arte que pertence ao mundo, mas que, por muitas vezes, não é percebida. E se não é percebida, intensifica lacunas, o que impossibilita o avanço para uma educação humanizadora, voltada para o desenvolvimento humano.

Na educação, faz-se necessário um professor sensível, capaz de criar situações no encontro com a arte enquanto objeto de conhecimento, como enfatiza Martins e Lombardi (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto dialogou sobre o lugar da arte na formação dos pedagogos, perpassou por legislações, pela organização estrutural na IES, mas sobretudo sobre o pedagogo no processo de formação.

Os questionários e os grupos de discussão promoveram percepções sobre os olhares e os saberes dos participantes envolvidos nessa ação de pesquisa formativa refletindo sobre o lugar da arte na formação de pedagogos. A análise e a apresentação dos resultados foram estruturadas nos Olhares para os Saberes em Arte; Olhares sobre a arte; Saberes dos licenciandos e pedagogos; Olhares para nossas memórias e a arte; Fontes de aquisição dos saberes bem como para os Olhares que se encontram na Formação docente.

Contudo, nota-se que os participantes da pesquisa, os licenciandos e os pedagogos, têm experiências e conhecimentos sobre Arte e desenvolvem atividades artísticas em relação à arte e a suas linguagens nos cursos e em suas aulas, mas sentem necessidade de mais formação continuada no tema.

Este trabalho não finda somente nesse texto, pois com base nos resultados obtidos, por meio da análise documental, dos questionários e dos grupos de discussão, procurar-se-á construir outras reflexões sobre o espaço da arte na Pedagogia, nos aspectos da formação dos pedagogos e de suas interações nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Barbosa. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** / Ana Mae Barbosa, (org.). 7.ed- São Paulo: Cortez, 2012.

BIRCK, Rosemeri. **Arte como conhecimento no curso de pedagogia: ensino, formação e humanização** / Rosemeri Birck. - São Paulo, 2019. 224 f (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes - UNESP/SP/UFT: Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1268/1/Rosemeri%20Birck%20-%20Tese.pdf>. Acesso em: 20 jun.2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 jul.2021.

DUARTE JÚNIOR, João F. **Por que Arte-Educação?**.22. ed. 2. reim. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**/ Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F.de Rezende e Fusari. 2.ed.rev.e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernardete. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 113, p.65-80, 2001.

GIL, Antonio C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
IAVELBERG, Rosa, **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores** / Rosa Iavelberg. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOWENFENFELD, V: Brittain, W.C. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telle. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**: volume único: livro do professor. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Um fio narrativo de histórias: professoras pioneiras das artes visuais no curso de Pedagogia.** 116 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 116-132, jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.9695>. Acesso em: 02jul.2021.

SILVA, Michael Santos. **Linguagens da Arte e a docência**: dilemas e complexidades da prática educativa / Michael Santos Silva, -- 2020, 188 f. :il Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de

Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 20 jul.2021.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Formação de Profissionais da Educação** • Educ. Soc. 21 (73), Dez 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: jun.2022

VYGOTSKI, Lev Semenovitch, 1896 -1934. **Psicologia da arte** / L.S. Vygotsky: tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes 1999.

CAMINHOS DA DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTE NA FORMAÇÃO DA/DO PEDAGOGA/O

Adrianne Ogêda[21]
Unirio
Michelle Dantas Ferreira[22]
Unirio/ SME RJ
Virna Bemvenuto[23]
Unirio/ Cap UFRJ

RESUMO

Neste artigo aborda-se a relação entre as experiências estéticas e arte na formação do/da Pedagogo/a e suas possíveis reverberações no trabalho com a Educação Básica, no que tange a abertura ao sensível desde o corpo do/a professor/a em formação. A partir das reflexões sobre a proposição "Caminhando com Lygia Clark", realizada no contexto da Pesquisa Internacional Formação Docente com e em arte/cultura, em duas turmas da graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no componente curricular "Corpo e Movimento", objetiva-se apresentar o percurso construído e as mobilizações reflexivas ativadas a partir da experiência estética. O FRESTAS, grupo de pesquisa ao qual pertencemos, investiga os caminhos potentes para a formação docente com vistas a uma educação estética que compreende o corpo como potência de criação, apostando na singularidade das metodologias minúsculas (GUEDES; RIBEIRO, 2019) que se esculpem durante o processo da pesquisa, compreendendo a própria pesquisa em educação como ato criador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética, Arte, Educação Universitária, Formação Docente.

Sendo a obra o ato de fazer, você e ela
tornam-se totalmente indissociáveis - ***Lygia Clark***

21 Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Psicóloga (UFRJ), Pedagoga (UCAM), Mestre e doutora em Educação (UFF), Especialista em Alfabetização (UFRJ), Docência do Ensino Superior (UNIRIO) e Educação Infantil (PUC). Coordena o grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Arte, Troca, Sentidos) vinculado ao NINA (Núcleo Infância, Natureza e Arte) na UNIRIO. adrianne.ogeda@gmail.com

22 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora, desde 2013, do grupo FRESTAS. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro desde 2002 e Professora de Educação Infantil (PEI) desde 2012, atuando como Diretora Adjunta de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) desde 2015. michaduda@yahoo.com.br

23 Artista e professora de Artes Visuais na Educação Básica. Atua no Colégio de Aplicação - UFRJ e na rede municipal de Duque de Caxias, com Ensino Fundamental I e II e EJA. Formada em Educação Artística - Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/UNIRIO). Professora colaboradora no projeto O Corpo nas Artes Visuais no Colégio de Aplicação da UFRJ e integrante do grupo de pesquisa FRESTAS. Colaboradora do Projeto Desenhança. bemvenutovirna@gmail.com

No presente trabalho trataremos sobre possíveis afetamentos das experiências artísticas na formação do Pedagogo/a enquanto processo de sensibilização estética, poética e política para modos outros de estar no mundo e fazer docência. Diante das estratégias de dominação desde os tempos da colonização – que perpetua seu lastro no capitalismo – faz-se necessário atentarmos para a cisão corpo-mente nas culturas ocidentalizadas, que ainda imprime nos processos formativos uma razão sem corpo com a qual "desaprendemos a conviver com a realidade corpórea, com a experiência dos sentidos" (NÓBREGA, 2008, p. 142). Considerando que a experiência estética tem o corpo como lugar de seu acontecimento, na afetação dos sentidos que contraria os automatismos, propomos, no enfrentamento de tal cisão e dos avanços das lógicas neoliberais que adentram com força o campo da educação nos últimos anos, práticas que contrariam a naturalização dos fazeres hegemônicos que silenciam o corpo no processo formativo. Junto a bell hooks, consideramos a urgência de desafiar os modos de orquestração do poder nos espaços institucionalizados (hooks, 2019), lançando mão de práticas de pensamento-criação que possam desestabilizar a noção de uma arte tranquilizadora que se quer para uma escola que uniformiza, nivela, compete e hegemoniza, mas uma arte que possa provocar formas de pensar a docência na diferença, na singularidade dos processos docentes e discentes, desde suas realidades corpóreas. Para isso, buscamos compreender docência como processo de criação, como gesto inacabado (SALLES, 2011) e caminho que percorremos com

> [...] itinerário não linear de tentativas de obras, sob o comando de projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia a continuidade e sempre inacabado. É a criação como movimento, em que reinam conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tensivo. (SALLES, p. 35).

Nesse sentido, nos atentamos à necessidade de potencialização de nossos corpos – estudantes e professoras/es, artistas, propositoras/es, trabalhadoras/es – para que seja possível pensar e propor uma educação contemporânea que acolha e compreenda o corpo potência de criação nos processos de aprendizagem, abrindo espaço para a invenção na docência. Assim, investigamos enquanto FRESTAS – grupo de pesquisa Formação e Ressignificação do Educador, Saberes, Troca, Arte e Sentidos – como as experiências estéticas com a arte na formação de professoras/es podem mobilizar, ampliar, transformar e, especialmente, sensibilizar a prática docente desde a/o docente em seu próprio corpo e suas reverberações nos processos pedagógicos na Educação Básica. Corpo aqui é compreendido em suas dimensões de matéria, memória, movimento, afetividade em seus processos de subjetivação na relação com o mundo. Tal perspectiva formativa nos impele um deslocamento da noção de aplicação: já não aprendemos para aplicar, mas para implicar. Para estarmos implicados de modo sensível naquilo que fazemos. Para isso, na formação de professoras/es, é imprescindível a abertura ao sensível que possibilita a experiência estética que se faz (trans) formadora:

> [..] para que esse professor tenha essa formação estética, deve abrir-se à experiência do sensível. Não só com relação às crianças, mas a si mesmo, afinal, o estético reside nas vivências e no que fazemos com elas. Nesse sentido, a aprendizagem é vista como "afetamento", tornando-se um acontecimento estético por passar pelos sentidos, atravessar as emoções e estar presente nas relações (FERREIRA; GUEDES, 2020, p. 8).

Experiência estética é aqui entendida para além do conceito de belo, compreendo-a essencialmente como uma experiência perceptiva sensível da qual participamos ativamente pois de corpo inteiro e que, portanto, resgata nosso saber corpóreo na integralidade corpo-mente. Aqui,

a noção de estética não está reduzida à arte, mas lança mão da arte como potência geradora e inspiradora para uma experiência perceptiva que se dá também para além da própria arte.

Que sensibilidades ativamos e cultivamos quando a experiência artística compõe o processo formativo? Como a experiência artística no processo de formação docente pode potencializar a prática pedagógica e, além, a própria vida?

Aqui, compartilharemos alguns afetos das experiências vivenciadas com a proposição "Caminhando com Lygia Clark", realizada no contexto das investigações da Pesquisa Internacional Formação Docente com e em arte/cultura, coordenada pela professora Mirian Celeste Martins (Mackenzie/SP). Como essa proposição criada por Lygia, em 1963, pode nos provocar atualmente? Sendo o interesse de Lygia esgarçar os contornos do que pode ser arte na contemporaneidade, compreendendo em sua poética o corpo e seus processos de subjetivação, colabora para vanguarda das relações entre arte e vida, não apenas de modo a elaborar aproximações, mas de compreendê-las como interface potente na invenção de nós mesmos e do/com o mundo.

Nesse fluxo, apostamos na experiência estética para além do campo da arte e de seus especialistas, para encará-la na sua radicalidade de compromisso com a vida, de intensificação da vida no sentido Nietzschiano, "enquanto força contrária a toda forma de negar a vida" (DIAS, 2006, p. 197). Ou seja, arte aqui não se restringe a um conjunto de técnicas e atividades artísticas. Confronta-se, portanto, as noções de originalidade e genialidade, de uma arte para poucos e sacralização do artista, perturba-se as formas fixas sobre a própria noção de "obra-prima" e de uma arte na escola que opera como facilitadora dos processos de aprendizagem, para reivindicarmos arte como processo humano, contínuo, acidentado, desviante, que trama rede de coletividade à medida que singulariza cada fio que trama essa rede. Em confluência com o pensamento de Loponte (2011), uma arte

> [...] que se assume como esboço, como rascunho contínuo, busca de estilo, experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo. Uma arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com as fronteiras de materiais, técnicas e temáticas (LOPONTE, 2011, p. 42).

Buscamos instaurar aqui um tempo presente, como convite ao caminhar com as palavras, visto que elas "produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação." (LAROSSA BONDÌA, 2002, p. 21). Afrouxemos o passo para uma noite de sexta-feira. Doze de maio de dois mil e vinte e três. Turma do curso noturno de Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Disciplina Corpo e Movimento, que acontece nos períodos finais da graduação. Abrir espaço, isso é o que viemos fazer. Abrir espaço para vivenciar uma formação outra, dilatada no tempo, no espaço, no corpo. Desmontamos as mesas, dispomos os colchonetes pelo chão. Corpos cansados entram na sala, carregando a si mesmos e suas bagagens de muitos caminhos: sacolas, mochilas, roupas, cadernos, livros, textos, memórias, pele, pensamentos, ossos, cansaços, suor. Olhares atentos à espera. Sentamo-nos em roda, endereçando o convite a sossegar o corpo sobre o chão, um pacto com a gravidade. Nos apresentamos brevemente. Professoras da Educação Básica, da escola pública, pesquisadoras, artistas, propositoras, integrantes do FRESTAS[24]. E como um princípio de ação, indagamos: como meu corpo habitou esse dia? Como esse dia habitou o meu corpo?

24 Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos. Grupo de pesquisa que integramos ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenado pela professora Adrianne Ogêda.

Figura 1. Corpos em suspensão e introspecção.
Fonte: Acervo da pesquisa.

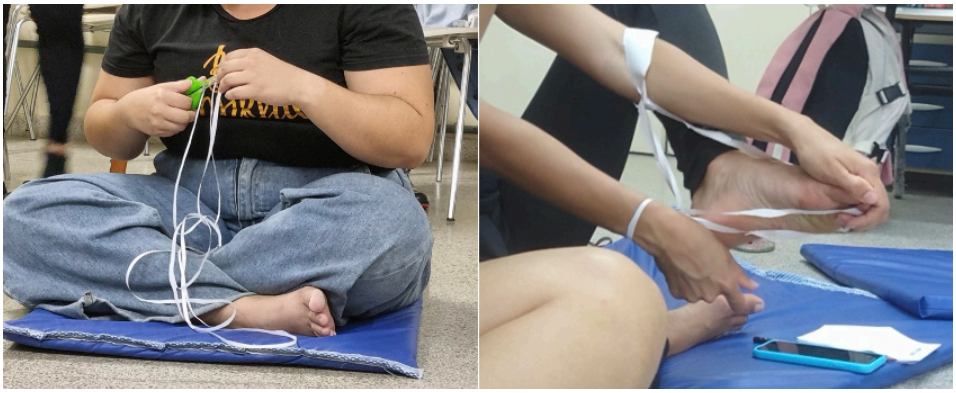
Assim, disparamos o convite para uma experiência de chegada e ativação do corpo, uma meditação com os olhos fechados, com o corpo deitado, esparramado. Um convite a abrir a escuta à voz que propõe caminhos do imaginário para percorrer o corpo que percorreu o dia, refazer os caminhos desde a hora que acordou até aquele momento na universidade. Alguns estudantes dormiram, encontrando um pouso para as intensidades do dia. O que isso nos conta sobre as condições de estudo e trabalho para os corpos cansados?

Em seguida, convidamos a encontrar um caminho até a postura sentada, investigando os apoios, os eixos, os ajustes corporais necessários. Nesse momento, apresentamos a proposição de Lygia Clark, seu contexto de criação, seus movimentos impulsionadores do ato como obra de arte. Tomamos as palavras da própria artista em nossas bocas a fim de enunciar seu contexto de criação. A fita de Moebius, reconhecida por muitos como símbolo do infinito foi, agora, conhecida como espaço topológico importante para pensarmos a relação entre o dentro e o fora, caracterizando a insustentabilidade dessa dicotomia diante da constatação de que o dentro torna-se fora e o fora torna-se dentro, compondo um dentro-fora que nos ativa também um imaginário sobre pele, como superfície de contato entre o eu e o mundo, um eu-mundo.

As instruções do Caminhando foram expostas. Primeiro construímos as fitas com papel, realizamos as torções, colamos. Algumas/Alguns estudantes sentiram dificuldade em realizar a torção para a construção da fita. Auxiliamos o processo, privilegiando que cada uma/um encontrasse um modo de investigar o material, experimentar essa construção. Depois, distribuímos as tesouras para que todas/os começassem a cortar juntas/os.

Figura 2. Contornando limites, (i)limitando contornos.
Fonte: Acervo da pesquisa.

Durante o processo de cortar, muitos optaram em desviar do corte feito anteriormente, percebendo a noção de continuidade. Conversamos sobre os caminhos, as sensações que emergiram durante a ação. Após o corte, olhamos os caminhos percorridos, suas formas, tamanhos e espessuras. Conversamos sobre os desafios. Muitos tomaram a prática como metáfora para a vida. A dificuldade em permanecer cortando quando a fita vai ficando fina, a angústia que dá pelo risco de romper o caminho, o corpo que vai adentrando os elos entre os cortes já feitos, quando já não se pode saber, precisamente, onde foi o início de tudo.



Figuras 3 e 4. Parei meio que obrigado!.
Fonte: Acervo da pesquisa.

Então, convidamos a experimentar mover o corpo no espaço junto a fita, deixando os braços, a cabeça, as mãos, pés atravessarem o espaço vazado. A partir disso, lançamos a seguinte questão: como os caminhos se encontram? Ativamos, assim, uma ação coletiva de construção de uma rede de caminhos, cruzamentos possíveis para uma sustentação coletiva das singularidades, para invenção de um modo de caminharmos juntas/os.

Como carregar o caminho? Pergunta disparadora para lançarmos o desafio de um cortejo coletivo pelo campus da universidade e a escolha de um local para a instalação da rede de caminhos.

Figura 5. Emaranhando fios, (entre)cruzando vidas.
Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 6. E o(s) caminho(s) se des/re/fez.
Fonte: Acervo da pesquisa.

Esse percurso interventivo provocou o espaço da Faculdade de Educação, tensionando o habitual comportamento de estudantes e professoras/es. O cortejo deu-se à cantoria, que se tornou túnel de quadrilha de festa junina, brincadeira e interação. Até que a turma decidiu instalar a rede de caminhos na porta de entrada da Faculdade de Educação. As fitas pendentes, ativaram o olhar das/os transeuntes, convidando um pouso em um lugar de passagem. Para a instalação, as/os estudantes subiram umas/uns nas/os outras/os para alcançarem novas alturas. A criança, filha de uma das estudantes, participou ativamente, colaborando no processo instalativo.

Após, convidamos a turma a transitar um pouco mais pela universidade. Dessa vez, a procura de "uma pedra no caminho"[25], fazendo referência ao poema de Carlos Drummond Andrade. Algo que, material ou metaforicamente, fosse uma pedra. Algo que entranha a alma[26], como a pedra no sertão de João Cabral de Melo Neto. O que aprendemos da pedra ao frequentá-la? Retornaram para a sala portando objetos diversos: pedras, escombros, folhas de árvore, gravetos, uma placa indicando "cuidado piso molhado". Cada objeto recebeu uma pergunta por escrito em um pedaço de papel. Essas perguntas, mobilizaram uma roda de conversa sobre a experiência.

Figura 7. Pedras.
Fonte: Acervo da pesquisa.

25 *Referência ao poema "No meio do caminho", de Carlos Drummond Andrade*

26 *Referência ao poema "Educação pela pedra", de João Cabral de Melo Neto*

Quais pedras encontramos no caminho da formação docente? Perguntamos ao grupo: O que a proposição vivenciada "Caminhando", de Lygia Clark, ativa em mim (estudante de pedagogia), toca meu próprio caminho? Como essa experiência pode me mobilizar para a educação? O que se mobiliza no meu corpo com essa experiência? O que isso tem a ver com educação? O que isso tem a ver com escola? Será que essa experiência sensibiliza nosso olhar para os corpos nas escolas? Como a experiência artística afeta nossa relação conosco mesmos e com o mundo?

Estas perguntas foram ativadoras um espaço-tempo de escuta e fala para partilha dos afetos. Não se trata aqui de respondermos a essas perguntas, mas de promover abertura para que as/os estudantes expressem suas inquietações, desconfortos, reflexões. O que aconteceu de maneira enérgica, catártica. Na citação abaixo, um dos estudantes que mergulhou fundo na proposição, nos convoca a pensar nos processos de adoecimento, no estágio de insuportabilidade de um corpo que grita por cuidado. Ele conta sobre o que escolheu como "pedra no caminho", trouxe para a roda em sua intensidade:

> Estou cansado, extremamente cansado [...] um cansaço mental, um cansaço físico. Vocês podem achar que eu peguei essa placa aleatoriamente, mas antes de subir pra aula eu vi essa placa e pensei: e se eu escorregasse para tirar uns dias de descanso? Uma licença resolveria… ficar internado no hospital, ficar no ar-condicionado, na cama ... eu teria que me machucar, fazer algo contra mim para ter algum descanso que deveria ser meu naturalmente, é um direito e eu não tenho esse direito básico que é o descanso, muitas das vezes a gente não tem isso. Será que a gente descansa o suficiente ou será que a gente só vive no automático e descansa para aguentar mais um dia e isso vai virando uma bola de neve até que a gente infarta e acaba? Como uma placa grande amarela que chama tanta a atenção faz a gente pensar em maneiras de descansar que seja a qualquer custo, uma coisa que deveria ser natural, meu corpo pensar em ir atrás disso a qualquer custo.

Um espaço raro e necessário dentro de uma tradição formativa acadêmica que invisibiliza os corpos. Essa foi uma das reflexões possíveis a partir de um deslocamento na universidade, uma aula que compôs um modo outro de percorrer, convocando uma atenção na presença, no espaço, no corpo, foi convite para que esse estudante desse passagem a esse incômodo, encontrasse um lugar seguro para compartilhar essa complexidade que é também uma questão coletiva. A experiência estética que libera o corpo das anestesias do cotidiano capitalista nos abre a possibilidade de experimentação de outros modos de habitar o presente. Modos de habitar implicados na produção de vitalidades que driblam as lógicas neoliberais de utilitarismo do tempo, a produtividade exacerbada, a meta de um rendimento maior e melhor, o adoecimento que vigora já nos processos formativos:

> Nós estamos estudando para uma profissão que não nos dá descanso… você está sempre correndo atrás de uma data comemorativa, de um planejamento que está em cima da hora, tá preocupada com fulano que enfiou alguma coisa nos orifícios do rosto, com beltrano que empurrou o outro e quase caiu da escada…e você não descansa, está sempre pensando no dia seguinte e no dia seguinte você não tem tempo para fazer nada e tem que usar seu momento de descanso para pensar nas coisas que você precisa fazer no dia seguinte.

Como propositoras, nos damos conta de que a experiência vivenciada extrapola discussões sobre arte – não se tratando de uma aula sobre arte, mas a ativação de uma experiência que encontra seu manancial na obra de Lygia Clark – e passa a operar na sua radicalidade como força mobilizadora de presença no corpo, força criadora de um espaço-tempo possível capaz de

amolecer a rigidez instituída nos ambientes acadêmicos, amolecimento que se ampara no rigor de uma docência universitária comprometida com um projeto de mundo que viabiliza e sustenta uma educação libertadora. Como disse Paulo Freire, "é impossível educar sem fazer uma experiência estética" (FREIRE apud TREZZI, 2011, p. 74). Aqui, a experiência estética não se trata de um modelo para docência, mas de uma possível ético-estética docente (LOPONTE, 2011).

> E a gente fala tanto para as crianças "vocês têm que descansar", a gente se preocupa com o bem-estar delas, que elas têm que está bem fisicamente, mentalmente, para elas terem um rendimento melhor e a gente não faz isso né, a gente esquece, a gente foca em querer ajudar tanto o outro que esquece da gente…[...] eu mesma não descanso, se eu durmo 4 horas por dia é muita coisa.

A entrada do neoliberalismo na educação se manifesta também na sobrecarga cada vez maior de trabalho, algo que ferozmente pode nos arrancar da vida:

> Até que eu quase morri por uma crise de ansiedade, que minha oxigenação ficou baixíssima e minha pressão ficou altíssima.

Uma questão que surgiu durante a experimentação do cortejo pela universidade, foi a intervenção coercitiva e controladora de outras/os professoras/es, que ao avistarem o acontecimento se viram encorajadas/os a tentar interromper, como se aquilo que estava acontecendo ali não fosse uma aula. Em uma faculdade de educação, qual é o lugar da criação, da experimentação, da invenção na formação da/o pedagoga/o? O que pode ser uma aula?

> E quando a turma de pedagogia está fazendo algo fora da sala de aula, a gente é interrompido"

Figura 7 e 8. Ocupando e caminhando.
Fonte: Acervo da pesquisa.

Apostamos nas reverberações de práticas engendradas de vida, que geram novos fluxos de tempo e espaço, que potencializem os corpos na amplidão de seus afetos, a se experimentarem e

experimentarem a vida em suas dimensões ética-estética-política-poética. As reflexões apresentadas até aqui materializam o processo de pesquisa no qual nos engajamos e que encontra sua potência quando se escuta:

> Esse momento foi muito importante para a gente escutar a nossa voz. Essa didática que vocês trouxeram, esse momento de falar e escutar, com o corpo dizer ou não.

REFERÊNCIAS

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** 2002, n. 19, p. 20-28.

DIAS, Rosa. **Nietzsche e a "fisiologia da arte". In. Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERREIRA, Michelle Dantas. GUEDES, Adrianne Ogêda. Formação sem fôrma: a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan.-abr. 2020.

GUEDES, Adrianne Ogêda. RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. In. **Pesquisa, Alteridade e Experiência: metodologias minúsculas**. Adrianne Ogêda Guedes e Tiago Ribeiro (Orgs.). Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HOOKS, Bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Maria Ribes (Orgs.). **Educação Experiência Estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: Intermeios, 2011.

TREZZI, Cl. (2011). Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, 10(1), p. 68-77.

PRÁTICAS DA MEMÓRIA: ARTE, EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E TERRITÓRIO

Profa. Dra. Lilian do Amaral Nunes[27]
USP/Diversitas
Profa. Dra. Paula Carolei[28]
Unifesp

RESUMO

Práticas da Memória: Arte, Educação, Memória e Território", atividade extensionista interuniversitária e interinstitucional propõe investigar formas de construir e visibilizar narrativas da memória das comunidades educativas envolvidas em projetos que atuam nas inter-relações com os Territórios Educativos e a Cultura nas diversas regiões da cidade de São Paulo, com foco especial no Território central da cidade de São Paulo - Território Educativo das Travessias.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia, Memória, Território, Gamicidade, Cidade.

INTRODUÇÃO

Esse artigo descreve o processo de concepção e vivência de práticas da memória situada em ambientes urbanos, envolvendo o contexto do território educativo das travessias, composto por unidades de educação infantil implicadas com educação integral, interseccional, envolvendo o direito e a prática da cidade, estruturantes de suas práticas pedagógicas e ativistas. Práticas da Memória: arte, educação, memória e território se constituíram como Curso de extensão universitária focado na formação continuada e nas dimensões performativas da cidade praticada por seus atores/habitantes/performers e suas reverberações nos diversos territórios implicados com os educadores, coletivos e gestores participantes. Práticas da memória propôs investigar formas de construir e visibilizar narrativas da memória das comunidades educativas envolvidas em projetos que atuam nas inter-relações com os Territórios Educativos e a Cultura nas diversas regiões da cidade de São Paulo, com foco especial no Território central da cidade de São Paulo - Território Educativo das Travessias, como ponto de partida para reflexões, análises, ativações, vivências, a exemplo do protagonismo da escola de educação infantil EMEI Gabriel Prestes e sua relação com o Museu da Cidade de São Paulo - Chácara Lane, na intenção de construir novas experiências, ações educativas e práticas artísticas colaborativas situadas,

27 Professora, pesquisadora, artista multidisciplinar e curadora internacional. Professora colaboradora junto ao PPGHDL – Programa de Pós-Graduação em Humanidaes, Direitos e Outras legitimidades/FFLCH e ao Núcleo DIVERSITAS USP. Pesquisadora artista vinculada ao MediaLab BR/UFG e líder do Grupo de Pesquisa Internacional e Interinstitucional em Arte, Ciência e Tecnologia em Rede - http://www.espai214.org/holos/. lilianamaraln@gmail.com

28 Professora adjunta Unifesp do Curso de Design Educacional e do Mestrado Profissional em Inclusão (PROFEI- Unifesp). Participante do grupo de pesquisa CODE – Unifesp (Comunicação, Design e Novas Tecnologias). Pesquisadora colaboradora do Le@D - Laboratório de Pesquisa do e-learning vinculado à Universidade Aberta de Portugal. pcarolei@unifesp.br

envolvendo dimensões subjetivas e coletivas da memória social, ativando o território educativo em suas múltiplas instâncias e camadas, tendo como inspiração a exposição "Do coisário ao relicário", projeto originalmente idealizado e desenvolvido pelo Museu de Arte Contemporânea de Niterói (2010) sendo, adaptado, apropriado e convertido em dispositivo narrativo de memória coletiva, envolvendo a comunidade docente, discente e contexto social da EMEI Gabriel Prestes, que no ano de 2023 comemora 70 anos de sua criação.

Práticas da Memória tem como antecedentes iniciativas anteriores, implicadas na articulação interinstitucional, envolvendo as instituições de Ensino Superior UPMackenzie, Fundação Escola de Sociologia e Política e Escola da Cidade, todas situadas na região central da cidade de São Paulo, compreendidas nos bairros de Higienópolis e Vila Buarque, na realização de um curso de extensão acadêmica, desenhado conceitualmente para incidir no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem – TICP Paulista-Luz[29]. Território Nômade: cidade performativa, projeto mencionado, teve como foco de estruturação, investigações desenvolvidas por nós junto ao DIVERSITAS USP, envolvendo a Ação educativa, coletivo e instituições educacionais e culturais situadas no território da Consolação, e cujo objetivo centrava-se em observar, coletar, analisar, visibilizar e apropriar-se do patrimônio cultural local, fortalecendo vínculos, gerando formas de sustentabilidade junto aos coletivos artísticos, cultuais, movimentos sociais com implicações interinstitucionais, acadêmicas contextuais em ações extensionistas projetadas coletivamente para a emancipação e transformação social.

CONTEXTO DE MUTABILIDADE DA CIDADE CONTEMPORÂNEA

O dinamismo dos espaços urbanos produz rápidas transformações; os processos de urbanização ocorridos nesses espaços transformam os usos e formas de apropriação alterando os modos de produção de cidade e experiência urbana no cotidiano. As mudanças populacionais e as realidades físicas, sobretudo as implicadas e sob pressão dos mercados imobiliários, desfazem os vínculos afetivos dos habitantes locais com seu território, produzindo cidades genéricas desprovidas de enraizamento e consciência identitária que dificultam a atribuição de significado aos lugares e patrimônios culturais. Neste estudo, apresentamos uma experiência multimetodológica criada em meio a práticas sistemáticas de caminhadas e pensamento, tentando subverter a hegemonia que desconsidera distintos habitats urbanos como patrimônio cultural, propondo uma reflexão de baixo para cima sobre o que é patrimônio ou "patrimoniável" (Amaral, 2017) para outras formas de pensar museu, memória, vínculo e patrimônio cultural em uma cidade do sul global na contemporaneidade. Em Práticas da memória: arte, educação, memória e território exploramos o valor do caminhar como prática estético-crítica (Careri, 2005) entendendo o(s) patrimônio(s) cultural – arquitetônico, histórico, artístico, ambiental urbano/humano como contextos para percepção, discussão, analise e co-aprendizagem, utilizando práticas artísticas participativas como modo de observação-ação. As experiências de deslocamento sistemáticas, os registos audiovisuais, as categorias cartográficas resultantes de tais práticas, se convertem em diários de campo e constituem um banco de dados empíricos, submetido a uma apropriação politico-pedagógica, poética, situada, para determinar

29 *Art. 314. Fica instituído o território de Interesse da cultura e da Paisagem , designação atribuída à áreas qie concentram grande número de espaços, atividades ou instituições culturais, assim como elementos urbanos materiais e de paisagem significativos para a memória e a identidade da cidade, formando polos singulares de atratividade social, cultural e turística de interesse da cidadania cultural e o desenvolvimento sustentável, cuja longevidade e vitalidade dependem de ações articuladas do poder público.*

património cultural em distintos estágios de preservação e conservação dos ambientes urbanos na cotidianidade da cidade de São Paulo.

Esse curso foi proposto institucionalmente na Universidade Federal de São Paulo Unifesp, junto ao curso de Design Educacional, tendo sua uma concepção e estruturação proposta pela Profa. Dra. Lilian Amaral, vinculada ao DIVERSITAS USP, para formar um coletivo de pesquisadores, educadores, artistas comunitários e praticantes da memória envolvendo outras instituições, desde o Museu da Cidade de São Paulo, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, o Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPMackenzie, Museu de Arte Contemporânea de Niterói e Universidade Federal Fluminense/RJ.

O corpo docente foi composto por profissionais que atuam transdisciplinarmente em universidades públicas e privadas, assim como educadores de museus e de escolas públicas municipais, envolvendo, ainda, artistas que atuam em espaços públicos, de caráter colaborativo: Lilian Amaral - PPG-DIVERSITAS USP que concebeu a proposta e formalizou o convite da maioria dos docentes; Paula Carolei – Unifesp que coordenou a ação institucionalmente, construindo os espaços virtuais e viabilizando e mediando os encontros junto com a professora Lilian Amaral; Izabel Patrício Meister – Unifesp – que deu apoio institucional e colaborou nos encontros de cartografia e criação de redes; Jorge Bassani - FAU USP e Marcos Martins (FAU USP) – que colaboraram na concepção e criação dos encontros ligados à Mapografia; Mirian Celeste Martins – UPMackenzie – que participou e contribuiu para os encontros e temáticas sobre mediação cultural; Luiz Guilherme Vergara - UFF / Instituto Mesa – que trouxe a primeira inspiração, concepção e reverberação da exposição “Do Coisário ao Relicário” ocorrida no MAC de Niterói, RJ; Marcos Cartum - Museu da Cidade de São Paulo: Arquiteto e diretor que nos apresentou as características e desafios de um museu de território; Henrique Siqueira - Museu da Cidade de São Paulo: Curador, que nos mostrou as especificidades da curadoria de um museu de território na cidade de São Paulo; Nádia Bosquê - Museu da Cidade de São Paulo que nos apresentou o trabalho do núcleo educativo de um museu de território, com 14 distintos espaços distribuídos por inúmeras regiões da cidade; João Kleber Santana: Diretor da EMEI Gabriel Prestes, membro do Território Educativo das Travessias e do fórum de Educação Integral para Uma Cidade Educadora que trouxe as práticas de memória da escola de perfil e atuação interseccional, ativista e suas implicações com/nos territórios.

O curso foi realizado em encontros síncronos online, presenciais, complementados com atividades autorais assíncronas perfazendo um total de 30 horas.

Entre os temas abordados, destacam-se: Cidade Performativa: A cidade como experiência. Arte, Memória e Territórios (projetos-processos); Arte, Experiência, Corporeidades e Territórios Educativos: Expressões de singularidades e territórios existenciais (Do Coisário ao Relicário); Visita Técnica e atividade proposta pelo Educativo e Arquivo do Museu da Cidade de São Paulo – Educativo, curadoria e Coordenação do Museu da Cidade de São Paulo ; Reflexão sobre experiências educativas e curadoria em Museus; Museu de Território: propostas de pesquisa, mediação, coleta, análise de materiais para a exposição e para configuração de Percursos Urbanos, entrelaçando comunidade educativa, território e cultura local; Práticas de caminhadas, registros audiovisuais, estudos de mapas, mobilidades, percursos educativos na cidade, envolvendo o patrimônio cultural e ambiental urbano do entorno; Territórios Educativos das Travessias: Percursos, caminhos e viradas; Mapas, trajetos, indícios - Mapografias – Elaboração de Percursos Urbanos, projeto gráfico e reflexões que entrelaçam memória, representação e território educativo e cultural; Gamicidade: Memória em Camadas. Vivência gamificada da cidade, a partir e expandindo o mapa dos Territórios Educativos das Travessias; Cartografias e Redes criadas no processo, com abordagens e proposições.

Os participantes do curso deveriam apresentar até a conclusão do projeto uma Mapografia ou Cartografia, proposta de exposição ou experiência prática de memória no seu contexto, como atividade assíncrona e avaliativa do curso.

Foram disponibilizadas 80 vagas ocupadas por educadores do território, membros das comunidades e outros interessados, quer fossem professores, artistas, educadores de museus, participantes de coletivos.

ATIVAÇÕES, PERCURSOS E CARTOGRAFIAS EM PROCESSO

Para a presente discussão, entendemos que o partido das imagens seja fundamental para descrever processos e trajetos - geográficos, de memórias e/ou de co-aprendizagem - e desta forma, contar sobre os movimentos gerados no contexto do projeto, por meio de um percurso visual, percursos trilhados e reflexões em alguns momentos fundantes do curso.

Começamos o curso com um mapa, feito na plataforma padlet, no qual cada participante deveria compartilhar seu território de atuações pessoal e/ou profissional.

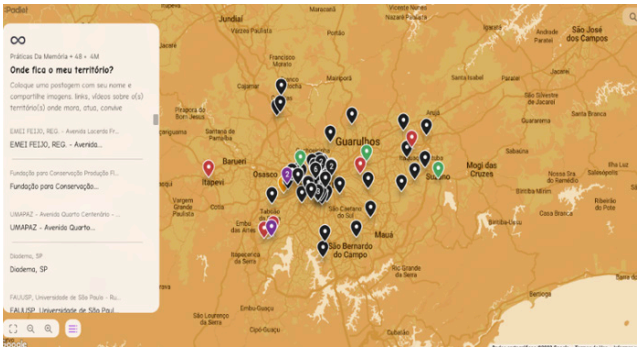


Figura 1. Mural interativo – Território dos participantes.

Podemos perceber que a maioria dos participantes está em São Paulo e nos seus arredores. Essa apresentação dos territórios foi muito importante para situar as localidades de práticas, origens e identidades territoriais. Havia vários participantes atuantes nas escolas que integram o território educativo das travessias, como a EMEI Gabriel Prestes e EMEI Monteiro Lobato. Também foi inserida no mapa a referência a uma das unidades do Museu da Cidade de São Paulo - Chácara Lane, situada ao lado da EMEI Gabriel Prestes, na avenida Consolação, região central da cidade de São Paulo.

Outro equipamento cultural mencionado pelos integrantes foi a sede do Iate Clube de Santos, que fica em Higienópolis, próximo à Universidade Presbiteriana Mackenzie e tem uma relação pedagógica estabelecida com a escola municipal de educação infantil. Relacionado ao entro da cidade, também foi destacado o Teatro Municipal, uma vez que uma participante do curso trabalha na ação educativa da instituição cultural. Outras instituições museais foram mencionadas como a Pinacoteca de São Paulo, o Museu de Arte Sacra de São Paulo assim como o Museu Catavento, destacando, ainda, espaços de cultura como ongs que oferecem cursos de teatro e outras expressões artísticas, cursinhos populares e projetos sociais.

Além das EMEIs que integram o Território Educativo das Travessias, participaram professores representantes de outras Escolas municipais de Educação Infantil, de EMEFs, CIEJA, além de coletivos culturais, profissionais de museus no campo educativo e da mediação cultural, além de professores de Escolas Privadas e alunos de Pedagogia.

CIEJA, além de coletivos culturais, profissionais de museus no campo educativo e da mediação cultural, além de professores de Escolas Privadas e alunos de Pedagogia.

No primeiro encontro discutimos a Cidade Performativa - movimentos do corpo na cidade e os efeitos/afectos da cidade no corpo. Neste contexto, foram muito relevantes as contribuições do campo da arte pública, do urbanismo e da dança contemporânea em espaços na cidade de São Paulo. Relacionar as estruturas e camadas que compõem a materialidade do corpo, da cidade mediada pela memória são elementos que estabelecem a interface possível para reconhecê-las como organismos vivos e interrelacionados. Assim, Conrado Beguinot[30], urbanista italiano, nos sugere que cada cidade está composta por três cidades: a cidade de pedra (a construída, formada por edifícios, as praças, as avenidas, etc.), a cidade relacional (formada pelos intercâmbios e as atividades que as pessoas realizam dentro da cidade de pedra: os negócios, a vida familiar, o ócio) e a cidade imaginada (a subjetiva, a que cada um cria imaginariamente a partir de suas experiências), as quais estruturam uma espécie de experimentação e cartografia em camadas, em que as dimensões do corpo e da cidade configuram uma equação interrelacionada.

Estabelecendo uma perspectiva relacional entre corpo, memória e cidade, componentes vitais para a articulação dos sujeitos com a construção do habitat, aproximamos as ideias de Beguinot às concepções do coreógrafo francês Fabrice Ramalingon, que na perspectiva da dança no espaço da rua, sugere formas de caminhar e observar, procurar, descobrir, inventar e encontrar elementos que constituem a rua como espaço comum, organizando o corpo e seus movimentos para adentrá-la. Sugere, ainda, que ver, ouvir, contemplar, inter-agir e percorrer toda a sua extensão, nos propicia compreendê-la como corpo feito de pele, músculo e osso. A pele é a arquitetura, superfície, parte visível, textura, cores da rua; o músculo são os fluxos, tensionamentos, gestos, articulações. O osso é vestígio do passado, camada mais profunda e de sustentação da história enraizada, que se revela no momento presente. A esta tessitura que emerge do urbanismo e da dança, da experiência do viver a e na cidade enquanto nela performamos, a própria cidade se constitui enquanto corpo subjetivo, coletivo, movente, sensível, a que denominamos geopoética dos sentidos (Amaral, 2016).

Em dois encontros que se desdobraram, o foco dos diálogos centrou-se no Museu da Cidade de São Paulo e sua ativação pelas práticas sociais, apresentando variadas formas de apropriações dos espaços museológicos e construção da memória coletiva, entendendo, no limite, a cidade como museu, resultado das memórias, experiências, patrimônios e valores compar+trilhados.

Figura 2. Referência apresentada por Luiz Guilherme Vergara sobre a relação museu, memória, território, suas ocupações e corporeidades.

30 *HERNÁNDEZ, Tulio. La investigación y la Gestión cultural de las ciudades (on line). Pensar iberoamerica número 4, junio-septiembre de 2003. (consulta em 8 de agosto de 2023). Disponível em:* <http://www.oei.es/pensaribe-roamerica//ric04a03.html>

Com o grupo de participantes e a partir de longas conversas com as equipes do Museu da Cidade de São Paulo - co-docente do curso em processo, fizemos uma visita ao Museu da Cidade de São Paulo, no Núcleo do Solar da Marquesa de Santos, em um sábado pela manhã, deslocando-nos pelo entorno do Museu e do Pateo do Colégio, região originária da criação e expansão da cidade de São Paulo.

Lá fomos recebidos pelo Diretor e pelo curador do Museu, que apresentaram os desafios de um "Museu de Território" e da sua curadoria. Também tivemos uma discussão sobre o acervo e sua conservação, discutindo que tipos de coletas e processos de cuidado que se tem com a recuperação de artefatos, conservação e novas coletas de memórias.

Também foi realizada uma visita mediada à exposição Intersecções provocando a percepção em relação ao prédio antigo e suas novas demandas, expressões e ocupações sociais. Uma breve explanação do Núcleo Educativo atuante no MCSP abordou a forma como são incorporadas as emergências sociais nas exposições e visitas.

Figuras 3 e 4. Visita ao Museu da Cidade de São Paulo.
Foto: Paula Carolei.

Figuras 5 e 6. Interior e vista externa desde o Solar da Marquesa/MCSP.
Foto: Paula Carolei.

A visita realizada foi registrada posteriormente, em atividade coletiva, utilizando-se como campo relacional um mural virtual criado na plataforma padlet no qual os participantes compartilharam fotos, impressões, descobertas, conceitos e referências sobre a visita ao museu e ao centro histórico de São Paulo.

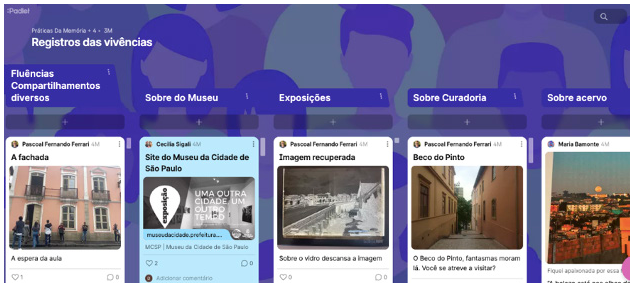


Figura 7. Print da plataforma padlet, utilizada para registro colaborativo das visitas.

Nos encontros virtuais seguintes apresentamos um aprofundamento da discussão realizada com o Educativo do Museu da Cidade de São Paulo, assim como foram apresentados exemplos das exposições e expedições urbanas feitas pelas escolas no/do território, acompanhada de uma discussão sobre mediação.

Figuras 8, 9 e 10. Atividade geopoética dos sentidos. Ação de sensibilização preparatória para a prática cartográfica do/no território.
Proposição e registro fotográfico: Lilian Amaral.

No segundo encontro presencial os participantes conheceram os espaços da EMEI Gabriel Prestes, deslocando-se, inicialmente, do museu da cidade de São Paulo – Chácara Lane, para a unidade escolar, atravessando ambas as instituições por meio da "ESCADA-ESCOLA", obra site specific da artista visual Carmela Gross[31], que representa a conexão inequívoca entre território educativo e museológico.

Nesta atividade presencial os participantes foram convidados a percorrer a cidade explorando a percepção multissensorial, sem a realização de nenhum registro audiovisual produzido em tempo real, apenas "sentindo com o corpo" os diversos estímulos gerados pelo ato de caminhar e deslocar-se em duplas, e em silêncio. Depois da realização do percurso, a experiência em duplas foi compartilhada em uma roda de conversa.

Figuras 11 e 12. ESCADA- ESCOLA, de Carmela Gross, Chácara Lane / MCSP e interação dos participantes, EMEI Gabriel Prestes.
Fotos: Paula Carolei.

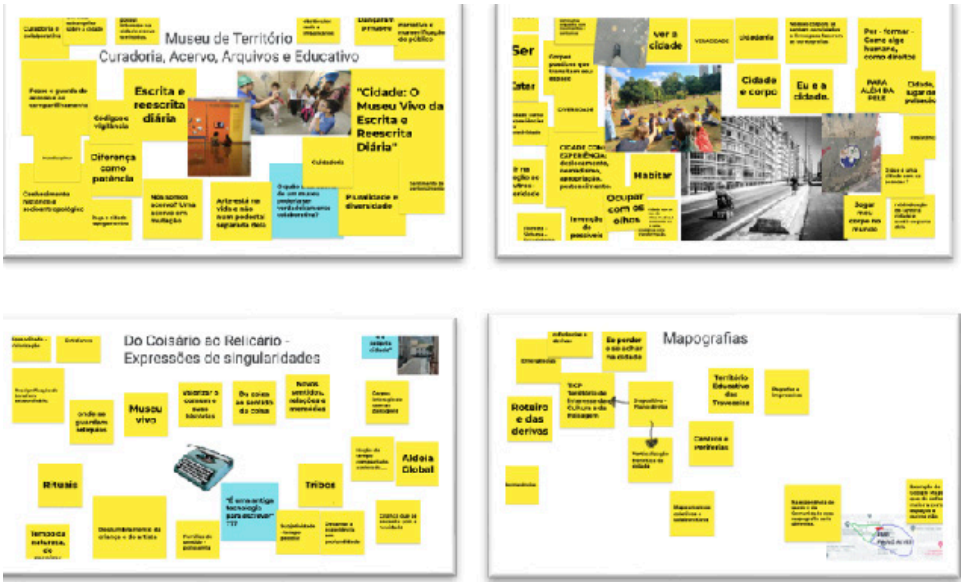
31 *ESCADA-ESCOLA / SCHOOL-STAIRS, Carmela Gross, 2016* - <https://carmelagross.com/portfolio/escada-escola-2016/>.

Figuras 13, 14 e 15. Mapeamento das camadas: gamicidade e gigamapa.
Fotos: Izabel Meister.

No terceiro encontro presencial, relatamos a vivência anterior destacando as estruturas em camadas: referências materiais, afetivas, imateriais, controvérsias e disputas. Estas camadas referem-se à lógica do mapeamento de experiência proposto em ações de gamecidade (Carolei, 2022) (Amaral e Carolei, 2022).

Além de analisar o território a partir de suas camadas, foram construídos mapas que não apenas se sobrepõem à estas, mas se ampliam e desdobram em novas correlações. Este tipo de abordagem, proposta de criar mapas ampliados com base na percepção em sucessivas camadas estruturantes é conceituada de Gigamapa (Sevaldson, 2013) e envolve várias técnicas de design para explicitar a complexidade das relações utilizando a criação de mapas combinados.

No último encontro foi produzida uma cartografia coletiva e colaborativa tentando recuperar os conceitos, propostas e vivências desenvolvidas ao longo do curso, utilizando como metodologia uma ferramenta para criação de mural colaborativo na plataforma Jamboard. Assim, obtivemos um mosaico experiencial apresentando as seguintes imagens:



Figuras 16, 17, 18 e 19. Print das telas do Jamboard, atividade de cartografia colaborativa.

Pudemos perceber inúmeros conceitos e percursos apreendidos e mobilizados no grupo, com discussões muito intensas acerca de como tais práticas de memória precisam do corpo como ancoragem, da presença, da performance, das singularidades, das representações críticas, da visibilidade dos fluxos complexos, poéticos e políticos.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES FINAIS

O grupo de 45 participantes em cada um dos encontros virtuais, desdobraram-se, ao longo do curso em 20 integrantes nos encontros presenciais e 18 foram aqueles que efetivamente concluíram as demandas sugeridas.

Nos trabalhos finais foi solicitado que resgatassem as atividades dos percursos e dos mapeamentos, desenvolvendo um mapa ou uma representação das complexidades de atores e fluxos do/no seu território, bem como os elementos e conceitos discutidos ao longo do curso, tendo como uma de suas bases possibilidades metodológicas a partir da proposta concebida por Bruno Latour da Teoria Ator-Rede (TAR), que estabelece um mapa de conexões a partir da escrita etnográfica, rastreamento de vínculos, estimulando a compreensão, mesmo que parcial, acerca dos múltiplos vínculos e associações proporcionadas pelos dispositivos comunicacionais digitais e/ou convencionais. (Latour 2002)

Analisamos as produções a partir dos conceitos-chave que permearam nossas vivências e intencionalidades, assim como tentamos resgatar as emergências propostas por cada sujeito atuante nos territórios representados.

Os conceitos-chave utilizados para análise dos trabalhos foram: cidade performativa, expressão das singularidades dos territórios existenciais, coleta e análise de materiais, relação equipamento cultural e território, curadoria, cartografia, mapografia, gamicidade e criação de redes.

As produções desenvolvidas pelos participantes foram agrupadas e analisadas a partir de núcleos emergentes: práticas da memória realizadas por unidades escolares das redes pública e privada; espaços culturais, museológicos e coletivos; e vivências subjetivas na cidade.

As produções desenvolvidas pelos participantes foram agrupadas e analisadas a partir de núcleos emergentes: práticas da memória realizadas por unidades escolares das redes pública e privada; espaços culturais, museológicos e coletivos; e vivências subjetivas na cidade.

Um dos trabalhos apresentados incorporou as camadas da gamicidade às práticas anteriormente realizadas por educadores da EMEI Gabriel Prestes. Tais construções demandariam várias rodadas de interações para um maior aprimoramento sobre a dinâmica do jogo, as formas de registro e compartilhamento, bem como as materialidades e ajustes nas linguagens e desafios dirigidos às crianças. Pudemos observar a relevância das práticas situadas no seu território. Outras duas propostas encaminhadas por educadores de EMEIs detalharam as práticas de registros visuais, elaboração de mapas coletivos e colaborativos, criação e vivência de percursos urbanos, com o objetivo dar visibilidade a elementos culturais relevantes do seu território, envolvendo a participação de diversos atores locais. Na mesma linha propositiva destacamos um projeto desenvolvido pela coordenadora do CEU (Centro de Educação Unificado) da Zona Leste, com a realização de atividades de percursos e mapeamentos, envolvendo as famílias em um evento especialmente concebido para elas. Somam-se à linha de projetos anteriormente mencionados, três propostas realizadas por educadores atuantes em escolas da rede privada que apresentaram a intenção de desenvolver ações de práticas da memória junto a seus alunos e comunidade.

A equipe do setor educativo do Museu de Arte Sacra de São Paulo concretizou a maior parte dos conceitos discutidos em um projeto proposto de cartografias afetivas junto a grupos do CAPS AD, Bom Retiro. Ou seja, além de vivenciar, a equipe propôs um desdobramento interinstitucional no território. As discussões para realização do projeto estão sendo elaboradas pela coordenação do CAPS e da equipe do núcleo educativo do MAS, tendo início em setembro até novembro de 2023. Os processos serão compartilhados no “Revista Prates”, projeto de ação intersetorial envolvendo saúde, cultura, meio ambiente, entre outras áreas, com o objetivo de aplicar e adequar as práticas da memória vivenciadas no curso no contexto do museu e do território, envolvendo grupos sociais

em situação de vulnerabilidade social e exclusão cultural.

A equipe do setor educativo do Museu de Arte Sacra de São Paulo concretizou a maior parte dos conceitos discutidos em um projeto proposto de cartografias afetivas junto a grupos do CAPS AD, Bom Retiro. Ou seja, além de vivenciar, a equipe propôs um desdobramento interinstitucional no território. As discussões para realização do projeto estão sendo elaboradas pela coordenação do CAPS e da equipe do núcleo educativo do MAS, tendo início em setembro até novembro de 2023. Os processos serão compartilhados no "Revista Prates", projeto de ação intersetorial envolvendo saúde, cultura, meio ambiente, entre outras áreas, com o objetivo de aplicar e adequar as práticas da memória vivenciadas no curso no contexto do museu e do território, envolvendo grupos sociais em situação de vulnerabilidade social e exclusão cultural.

Destacamos, a seguir, a proposta de duas participantes que atuam como agentes culturais junto a um coletivo em M'Boi Mirim, zona sul da cidade de São Paulo, as quais descreveram caminhadas e a realização de um mapa colaborativo visibilizando os pontos de interesse cultural no território. Elas narraram a importância das práticas refletidas ao longo do curso para fortalecer a valorização do patrimônio cultural do território.

Ampliando o alcance do curso, nos surpreendeu uma proposta elaborada por um participante do projeto sobre percursos de memória em espaços culturais e museais de Ilha Bela, Litoral Norte do Estado de São Paulo.

Concluindo a análise do conjunto de propostas, destacamos experiencias de caráter mais subjetivo, envolvendo a importância de reconexão com a cidade nos seus aspectos de mobilidade, inclusão e sustentabilidade.

CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS EM PROCESSO

Práticas da Memória: Arte, Educação, Memória e Território, constituíram-se em um profundo processo de descobertas e ativações coletivas e interterritoriais. Num primeiro momento, tínhamos como expectativa de desdobramento uma nova edição da exposição "Do Coisário ao Relicário", articulação da EMEI Gabriel Prestes para comemorar seus 70 anos junto ao Museu da Cidade de São Paulo, projetada para ocorrer na área externa da Chácara Lane. Neste momento o projeto está em fase de elaboração, demandando intensas articulações e recursos para sua viabilidade. O que nos surpreendeu, contudo, foram os diversos desdobramentos em outros territórios inesperados, apontando como as práticas de caminhar, realizar percursos e mapeamentos coletivos converteram-se em propostas concretas de ações educativas transformadoras em escolas e comunidades, permeadas por relações estabelecidas entre o corpo e a cidade.

Os participantes do curso que integram o educativo do Museu de Arte Sacra, a partir das provocações e demandas, propuseram um projeto institucional estabelecendo importantes articulações com instituições e atores do território Bom Retiro/Luz, convidando, ainda, demais integrantes do curso Práticas da Memória para uma vivência coletiva no/com território da Luz e sua vizinhança com o Bom Retiro, por meio de escutas ativas, caminhadas sensoriais e cartografias afetivas.

Sobre os conceitos-chave pudemos observar como as produções incorporaram a consciência da potência da relação corpo-cidade, assim como a noção de territórios educativos, a importância da expressão de singularidades, o desenvolvimento de mapeamentos, cartografias e criação de redes multiafetivas numa perspectiva crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lilian. **Geopoética dos Sentidos. Encarte especial – Mapa-percurso: linearidade que gera desvios.** Projeto Entre-Espaços. Relações Possíveis no Encontro com a Rua. Núcleo Avoa de Dança Contemporânea. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 2016.

AMARAL, Lilian, ROCHA, Cleomar. Patrimônios possíveis [recurso eletrônico]: arte, rede e narrativas da memória em contexto iberoamericano / Lilian Amaral, Cleomar Rocha (organizadores). – Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

AMARAL, Lilian; CAROLEI, Paula. **Gameciudad: jugando con los territorios, territorios en juego. Prácticas artísticas colaborativas en contexto latinoamericano**. In: Ricard Huerta. (Org.). VIDEOJUEGOS Y CREATIVIDAD Pedagogías culturales en el universo digital. 1ed.Valencia: Tirant Humanidades, 2022, v. 1, p. 239-262.

CAROLEI, Paula. **Tocar, jogar e descobrir a Cidade: pele, camadas e fluxos**. In Entre Territórios e redes: Arte, memórias, cidades. AMARAL, L. SCHWARTZ . R.M. P. Entre território e redes: Arte, Memórias, Cidades. São Paulo: e- Manuscrito -UPMackenzie, 2022.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: O caminhar como prática estética.** São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede.** Salvador: Edufba; Bauru: Edusc. 2002.

SEVALDSON, B.(2013) **Systems Oriented Design: The emergence and development of a designerly approach to address complexity**, in Reitan, J.B., Lloyd, P., Bohemia, 2013.E., Nielsen, L.M., Digranes, I., & Lutnæs, E. (eds.), DRS // Cumulus: Design Learning for Tomorrow, 14-17 May, Oslo, Norway. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.21606/learnxdesign.2013.133>. Acesso em Agosto/2023.

TRAVESSIAS E INHOTIM: REFLEXÕES SOBRE VISITAS E GUIAS NO MUSEU

Marcio Esdras de Godoy[32]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Leslye Revely dos Santos Arguello[33]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Esse artigo tem como finalidade, a partir de problemáticas sobre visitas guiadas e espaços de arte, apresentar uma proposta de ação educativa para o Instituto de Arte Contemporânea – Inhotim. Assim, inicialmente mapas e caminhos já utilizados serão apresentados para discutir sobre a exploração do museu considerando a sua sinalização, seu design e seus mapas-guias atuais. Em seguida, a partir de uma vivência de caminhos temáticos, será apresentada uma atividade de exploração do Instituto através de olhares sob a arte contemporânea e a interação, considerando a concepção de fluidez e travessias na experiência artística. A ideia é um convite à imersão no museu com questões sobre o educativo, o ambiente e o ato de caminhar, utilizando principalmente os conceitos de geografia nova de Milton Santos.

PALAVRAS-CHAVE: Inhotim, Ação educativa, Arte contemporânea, Geografia nova, Visitas guiadas.

TRAVESSIAS: CAMINHOS, CHEGADAS, ANDANÇAS

As visitas com orientação em museus têm se revelado como uma ferramenta para enriquecer a experiência cultural dos visitantes, fornecendo contextos históricos e artísticos relevantes para as obras expostas. Porém, para este texto e artigo, o termo visita guiada é demasiadamente inapropriado, por isso utilizaremos travessias considerando mais a ideia de roteiro do que guia e visita.

Milton Santos (1923 - 2001) geógrafo, escritor, jornalista, professor, advogado, cientista brasileiro trouxe sua perspicácia intelectual para além das fronteiras da geografia, estendendo sua influência para diversos campos, incluindo as artes. Reconhecido por suas contribuições à geografia crítica e à compreensão das relações espaço-sociedade, Santos também abriu diálogos inspiradores com o mundo das artes, evidenciando as conexões intrínsecas entre o espaço e a expressão criativa. Sua abordagem, frequentemente referida como "Geografia Nova", revolucionou o pensamento geográfico ao destacar a interdependência entre o espaço e as práticas sociais, econômicas e políticas. Ele questionou a visão tradicional de espaço como um mero palco para eventos, enfatizando, em vez disso, sua natureza dinâmica e como ele é moldado pelas ações humanas.

32 Doutorando e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie UPM e Designer pela Universidade Presbiteriana Mackenzie UPM. Professor e Pesquisador em Artes, Design, Fotografia, Linguagens e Tecnologias. E-mail: marciogodoy.prof@gmail.com

33 Doutora em Educação, Artes e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie UPM, Mestre em Arte Cênicas pela UNESP e Publicitária pela FECAP. Professora e Pesquisadora de Artes, Criatividade, Linguagem Visual, Oratória e Arte Latino-Americana. E-mail: leslye.revely@gmail.com

Para esta proposta, utilizaremos a abordagem da Geografia Nova, desenvolvida pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, para trazer novas perspectivas e profundidade a essas travessias, permitindo uma compreensão mais abrangente e sensível do espaço cultural representado nas exposições. O conceito pode ser aplicado nas propostas de visitas dos museus, enriquecendo a compreensão dos visitantes sobre a relação entre arte, cultura e espaço geográfico.

O Inhotim foi o espaço escolhido para este estudo, pois os autores presentes, tiveram a oportunidade de, recentemente, de 26 a 28 de maio de 2023, participar de uma atividade de extensão e explorar o espaço com um grupo de pesquisadores. Desta forma a ideia do texto é apresentar duas propostas de roteiro para Exploração do museu considerando suas características, interesses do visitante e a concepção da Geografia Nova de Milton Santos.

As artes, em sua variedade de formas expressivas, encontram um terreno fértil no pensamento de Milton Santos. Através de suas lentes, podemos compreender como as obras artísticas não são apenas criações isoladas, mas também produtos de contextos culturais, históricos e sociais específicos. Assim como ele explorou a maneira como as cidades são construídas e vividas, ele também iluminou como as expressões artísticas são moldadas por uma miríade de influências contextuais.

O diálogo entre Milton Santos e as artes emerge em questões essenciais, como a relação entre cultura e espaço. Suas investigações sobre o espaço geográfico como um produto social também podem ser aplicadas ao espaço cultural, onde as manifestações artísticas se originam. Pinturas, esculturas, instalações e performances podem ser lidas como reflexos da interação entre a cultura local e as influências globais, espelhando a complexidade do mundo contemporâneo que ele desvendou.

A abordagem de Santos também é relevante ao examinarmos como as artes podem catalisar mudanças sociais e políticas. Sua ênfase na transformação e nas interações entre poder e espaço encontra eco na capacidade das expressões artísticas de desafiar normas, promover reflexão crítica e inspirar movimentos de justiça social.

O legado de Milton Santos transcende a academia, tomando seu lugar em discussões multidisciplinares, incluindo as artes. Sua visão do espaço como uma construção dinâmica influencia nosso entendimento das obras de arte como produtos culturais enraizados em contextos complexos. [...] O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistema de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 1996, p. 39). Ao cruzar os limites entre geografia e artes, Milton Santos nos recorda da profundidade e da riqueza das conexões entre a criação humana e o ambiente que a sustenta.

Essa visão de Santos se estende perfeitamente ao espaço cultural e artístico. Assim como ele via o espaço geográfico como um produto social moldado por relações econômicas, culturais e políticas, também podemos aplicar essa perspectiva ao espaço cultural. As artes artísticas, como pinturas, esculturas, instalações e performances, são reflexos da interação dinâmica entre a cultura local e as influências globais que permeiam o ambiente cultural.

Ao observar uma obra de arte, podemos identificar como ela reflete não apenas a visão singular do artista, mas também as influências históricas, culturais e sociais que atuam sobre ele. Assim, como as obras de arte se tornam documentos culturais que capturam a complexidade do mundo contemporâneo, tal como Milton Santos desvendou em sua análise geográfica. Além disso, essa abordagem também é altamente relevante ao examinarmos o papel das artes na catalisação de mudanças sociais e políticas. Sua ênfase na transformação e nas interações entre poder e espaço encontra paralelamente a capacidade das expressões artísticas de desafiar normas condicionais, promover a reflexão crítica e inspirar movimentos de justiça social.

A Geografia Nova, desenvolvida por Milton Santos na segunda metade do século XX, propôs uma abordagem inovadora para compreender o espaço geográfico e sua relação com as atividades humanas. Santos argumentava que o espaço não é apenas um contêiner neutro, mas sim um palco de interações e práticas sociais complexas. Ele enfatizava a importância de considerar o espaço como um produto social, moldado por relações econômicas, culturais e políticas. Assim, para dialogar com essas reflexões, o ato de caminhar e as artes, favorece mais uma ação de proposta para a ideia de Travessias e Inhotim, por isso se faz necessário pontuar nas artes essa característica.

O CAMINHAR E AS ARTES

Paulo Nazareth, artista brasileiro conhecido por suas abordagens inovadoras e provocativas, personifica de maneira excepcional a ideia de caminhar e apreciar na arte contemporânea. Sua prática artística não se limita ao ateliê; ela se expande para o mundo ao seu redor, tornando-se uma exploração ambulante e envolvente. Nazareth é notório por suas jornadas a pé, que muitas vezes se estendem por longas distâncias e atravessam fronteiras geográficas e culturais. Seu trabalho desafia as definições tradicionais de arte, incorporando elementos de performance, instalação e intervenção. Ao caminhar, ele não apenas percorre a paisagem física, mas também imerge nas histórias, nas tradições e nas complexidades humanas que encontra. Sua abordagem desafia os limites do espaço e do tempo. Suas caminhadas são uma forma de investigação artística, uma maneira de desvendar os tecidos sociais e políticos que compõem as regiões por onde passa. Nazareth cria conexões tangíveis entre lugares e culturas aparentemente desconectados, revelando as interseções profundas que muitas vezes permanecem invisíveis. Um exemplo icônico do trabalho de Nazareth é sua jornada a pé de Belo Horizonte, Brasil, até Nova York, Estados Unidos, documentada na série "News from the Americas" (Notícias das Américas)[34]. Ao longo dessa jornada, o artista coletou objetos, conversas e histórias, construindo uma narrativa complexa que transcendeu as barreiras geográficas e recontextualizou a própria ideia de viagem conectando fortemente com as ideias de geografia nova de Milton Santos.

A prática de caminhar e apreciar na arte de Paulo Nazareth não é apenas uma exploração física; é uma jornada emocional e intelectual. Ao caminhar, ele se insere nas histórias, nos desafios e nas alegrias das pessoas que encontra. Sua obra nos convida a refletir sobre questões de identidade, migração, colonialismo e pertencimento, tudo através do ato simples e humano de caminhar.

Ao explorar a obra de Paulo Nazareth, somos lembrados da profunda capacidade da arte contemporânea de nos conectar com o mundo de maneiras íntimas e significativas. A prática de caminhar e apreciar na arte nos convida a deixar para trás o superficial e a nos engajar com a complexidade da vida, através das lentes de um artista cujas pegadas se tornam uma trilha de pensamentos, emoções e descobertas.

Continuando com a temática do caminhar, o movimento artístico Fluxus, que emergiu nas décadas de 1960 e 1970, trouxe uma abordagem revolucionária para a criação artística e a experiência do público. O Fluxus desafiou as convenções tradicionais das artes visuais, da música, da performance e da literatura, buscando uma forma de expressão mais livre, participativa e interdisciplinar. Uma das práticas marcantes desse movimento era a realização de caminhadas, que se tornaram um meio de explorar novas maneiras de interagir com o ambiente e com os outros. As caminhadas no contexto do Fluxus não eram meras atividades físicas; eram intervenções artísticas

34 Fotos e registros das caminhadas Disponível em <https://latinamericanotice.blogspot.com/> Acesso em 27 ago 2023.

que desafiavam as noções convencionais de espaço, tempo e experiência. Essas caminhadas eram muitas vezes chamadas de "eventos", enfatizando sua natureza efêmera e provocativa. Elas se distanciavam da busca por uma obra de arte tangível e se aproximavam de uma experiência transformadora e participativa. Artistas do Fluxus, como George Maciunas, Yoko Ono, Nam June Paik e muitos outros, incorporaram caminhadas em suas práticas artísticas como forma de ampliar o conceito de arte e democratizar a experiência criativa. As caminhadas muitas vezes eram realizadas em espaços urbanos, subvertendo a ideia de que a arte deve ser contemplada em galerias ou museus. Ao invés disso, a rua, o parque ou o espaço público tornavam-se o palco para a performance artística. As caminhadas do Fluxus frequentemente desafiavam a passividade do público, incentivando a interação direta e o engajamento ativo. Por exemplo, Yoko Ono realizou a "Caminhada de Sonhos", onde ela convidou as pessoas a escreverem seus sonhos em pequenos cartões e depois a caminhar por uma floresta, liberando os cartões ao vento. Essa prática envolvia a participação direta dos indivíduos na criação artística e na formação de um coletivo efêmero.

Além disso, as caminhadas do Fluxus frequentemente desafiavam as convenções sociais e estimulavam uma nova percepção do ambiente. Essas práticas incitavam os participantes a enxergar o cotidiano de maneira fresca e inspiradora, reconhecendo a poesia e a beleza nas coisas aparentemente triviais.

No contexto do Fluxus, as caminhadas se tornaram um meio de desafiar as hierarquias da arte, de promover a colaboração e a participação ativa, e de expandir os limites da criatividade e da interação humana. As caminhadas do Fluxus nos lembram que a arte pode ser encontrada em todos os lugares, que a criatividade é uma prática acessível a todos e que a interação direta com o ambiente e com os outros pode ser uma forma poderosa de expressão.

Juntamente com essas duas referências, Paulo Nazareth e Coletivo Artístico Fluxus, foi possível perceber que o ato de caminhar e atravessar os espaços é uma atitude potente de exploração e interação com a arte e ao redor como um todo, assim o espaço mineiro Inhotim, foi criado com certa distância das grandes cidades, a esmo dos burburinhos artísticos tradicionais porém por ser aberto e com a preocupação de integrar paisagem, natureza, arquitetura, escultura, sinais, caminhos diversos, arte e consciência política, nos convidam a uma exploração ímpar da arte contemporânea presente no espaço.

ATRAVESSAR E CAMINHAR NO ESPAÇO-OBRA INHOTIM

O espaço em Inhotim por si só apresenta-se como um ser vivo e presente. O Instituto Inhotim, localizado em Brumadinho, Minas Gerais, Brasil, é muito mais do que um simples museu. É um complexo cultural de proporções impressionantes, onde arte contemporânea e natureza se unem para criar uma experiência única para os visitantes. Por trás desse oásis de criatividade e beleza, uma série de números e estatísticas reflete a magnitude e a grandiosidade do empreendimento. Começamos pelo tamanho do espaço, mais de 110 hectares, equivalente a aproximadamente 137 campos de futebol, proporcionando um amplo ambiente para a exposição de obras de arte e interações com a natureza exuberante. Mais de 1.300 obras de cerca de 200 artistas nacionais e internacionais estão espalhadas por todo o complexo, enriquecendo a experiência dos visitantes com uma ampla gama de expressões artísticas. Com uma média mensal de aproximadamente 30.000 visitantes, o Inhotim é um destino popular para entusiastas da arte, estudantes, curiosos e amantes da natureza. Esse fluxo contínuo de visitantes atesta a atração e o impacto do espaço. Uma equipe de curadores especializados está envolvida na seleção, curadoria e exibição das obras de arte em Inhotim, garantindo uma apresentação coerente e envolvente da coleção diversificada. A equipe

que mantém Inhotim em funcionamento engloba aproximadamente 500 funcionários, entre pessoal administrativo, equipe de curadoria, guias, equipes de manutenção e segurança, entre outros. O espaço artístico também é lar de uma impressionante coleção de plantas raras e exóticas, com mais de 4.500 espécies catalogadas. Essa riqueza botânica adiciona uma dimensão única à experiência do visitante, oferecendo um ambiente natural deslumbrante que complementa a arte exposta[35].

O Inhotim também mantém um envolvimento ativo na educação e sensibilização, oferecendo programas educativos para escolas, grupos e o público em geral. Esses esforços educacionais visam enriquecer a compreensão da arte contemporânea, da natureza e das conexões entre elas, com dias específicos de entrada gratuita e projetos para a comunidade no seu entorno.

Em síntese, o Instituto Inhotim é uma proeza monumental que transcende as estatísticas e números. É um ambiente onde a arte, a natureza e a cultura se unem para criar uma experiência enriquecedora, estimulante e inspiradora para todos aqueles que o visitam. Suas dimensões físicas, impacto cultural e presença notável na cena internacional da arte fazem de Inhotim um tesouro a ser apreciado por gerações.

Ao aplicar o conceito da Geografia Nova em visitas em museus, é possível oferecer aos visitantes uma leitura mais profunda do espaço cultural retratado nas exposições. Ao invés de simplesmente apreciar as obras de arte isoladamente, os visitantes são convidados a entender como o espaço geográfico influenciou a produção e a recepção dessas obras.

As obras de arte expostas nos museus não surgem do nada; são fruto de um contexto histórico e cultural específico. Com a abordagem da Geografia Nova, os guias podem elucidar como fatores geográficos, como o clima, a paisagem e a localização, influenciaram a temática e o estilo das obras.

A abordagem do espectador ativo, proposta por John Dewey (2010), defende que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o indivíduo se envolve de maneira ativa e experiencial com o conteúdo. Ao elaborar roteiros de visitas em museus, é possível incorporar estratégias que incentivem o público a explorar as obras, experimentar diferentes pontos de vista e relacionar as criações artísticas com suas próprias experiências e vivências. Dessa forma, em seguida, segue uma proposta de visitação livre com apontamentos de olhar e caminhadas.

AS TRAVESSIAS: UMA PROPOSTA

Atualmente, o Instituto Inhotim oferece aos visitantes uma oportunidade de imergir na intersecção entre arte contemporânea e natureza exuberante. Para maximizar essa experiência e aproveitar ao máximo o vasto território e as ricas coleções, as visitas guiadas são uma opção valiosa. Algumas propostas já existentes como: roteiro pelas 3 (três) rotas principais sinalizadas no Mapa como rota 1 (amarela), rota 2 (laranja) e rota 3 (rosa). Um outro roteiro explora mais a questão da temática botânica e paisagística; um outro sobre a arte e sustentabilidade, entre outros.

Francesco Careri (2013) nos apresenta uma ideia de andar como forma de intervenção e a falta de direção exata como poéticas da paisagem e arquitetura. É movimento livre de amarras, pois zonas começam a surgir quando alguém chega, vem ou vai, que tudo começa a se transformar e se mexer. Nas andanças o espaço preenchido, os vazios, os caminhos consolidados, os ainda a serem feitos garantem a dinâmicas das travessias.

Inhotim é um lugar que favorece, de forma segura e protegida, um caminhar, um perder-se, um errar, um vagar e penetrar espaços, que entre descobertas e surpresas garantem uma travessia expressiva. Remetendo à história da humanidade, os primeiros mapas e registros dos territórios e

35 *Disponível em <inhotim.org.br> acesso em 27 ago de 2023.*

geografias foram feitos a partir de grandes e contínuas caminhadas. A autora Lara define Inhotim como:

> [...] um espaço que se transforma, como o céu: você olha para ele, e ele está de um jeito, com uma nuvem de um determinado formato. Alguns minutos depois, você olha novamente e a forma já mudou. Quando você menos espera, a nuvem desaparece. (LARA, 2011, p.26).

Dessa forma, conforme vivência e presença dos autores nesse espaço colocamos como provocação uma proposta de travessias em Inhotim:

PERDER-SE

O perder-se, conforme Careri (2013), é não controlar o espaço, nem andar com mapas, esquecer dos caminhos oficiais e das rotas previsíveis. É se guiar pelo acaso, por aquilo que te move, te chama atenção, te deixa mais confortável no movimentar-se. O espaço te domina, você o apreende, você recria continuamente pontos de referência, perde-os, repete, anda em círculos, conforme Careri (2013), esse ato ajuda em adquirir novos estados de consciência, muda versões psíquicas e favorece a criatividade ampliando percepções. Novos mapas, rotas, linhas de trajetos são criados. A primeira figura trata de um desenho de caminho feito por uma das visitantes no espaço registrado no seu smartwatch divergindo as linhas do mapa oficial de I

Figura 1. Desenho das linhas de caminhadas em Inhotim.
Foto: Leslye Revely.

Observe que as linhas desenhadas da Figura 1 são diferentes das organizações e roteiros do mapa oficial do espaço da Figura 2.

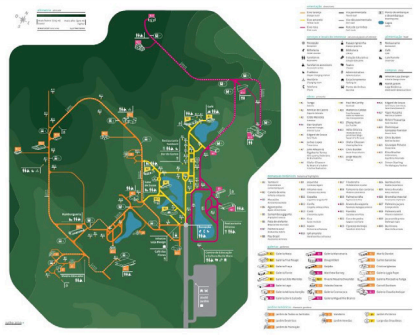


Figura 2. Mapa de Inhotim.
Fonte: Google.

Os mapas guias, apesar de terem a intenção de orientar e fornecer informações para facilitar a tomada de decisões, também podem apresentar problemas que afetam a liberdade de escolha. Pois os mapas orientam, controlam, ajudam na localização, mas possuem uma simplificação exagerada pois reduzem informações complexas para torná-las legíveis e isso impede uma riqueza de opções limitando alternativas com uma visão parcial. Além disso existe uma opção e recortes de informações, pois quem cria o mapa escolhe e hierarquiza visualmente seu olhar sobre o espaço, prejudicando outros pontos de vista. A autonomia, no entanto, é alterada pois ao olhar um mapa seu leque de opções é limitado para essas direções e a tomada de decisões fica presa aos indicadores, levando até a uma sensação de insegurança, caso essa rota não seja seguida, fora que seu olhar se divide entre espaço e papel impedindo escolhas mais personalizadas. Os mapas guias também padronizam blocos e conjuntos a partir de critérios estabelecidos, ocasionando uma certa conformidade ao contrário de incentivar a exploração, causando dependência. Por fim, os mapas guias desconsideram todo contexto individual do visitante, pois nele estão contidas suas preferências, estados de humor, repertórios, situações específicas, algo muito diverso para conter somente em um mapa.

Nesse contexto dos mapas o movimento artístico Fluxus atua com criatividade e ação de uma cartografia artística utilizando os mapas de eventos. Eles realizaram mapas que não representavam espaços físicos, mas sim trajetórias de ações e eventos. Esses mapas de eventos, muitas vezes chamados de "event score", eram instruções para a realização de ações específicas, como "Andar em linha reta até encontrar água" ou "Fazer um círculo com giz e sentar-se nele por 10 minutos". Esses mapas de eventos convidavam as pessoas a explorar espaços conceituais e emocionais, em vez de terras reais. Eles, também, transformavam mapas em obras de arte, muitas vezes adicionando elementos surrealistas, poéticos ou absurdos, que provocavam a imaginação do espectador. Esses mapas não eram apenas representações precisas de territórios, mas também convites para explorar novos territórios da mente.

O mapa, no entanto, pode servir como uma ferramenta auxiliar, mas é o "Caminhar À deriva em Inhotim" que favorece uma maneira de atravessá-lo, suas ruas, caminhos, gramas, pavilhões, espaços de descanso, comedorias, árvores, jardins, lagos e escultura permitindo achar algo “de surpresa” e explorando com mais profundidade cada canto.

> A derive é uma operação construída que aceita o destino, mas não se funda nele; antes tem algumas regras: estabelecer antecipadamente, com base em cartografias psicogeográficas, as direções de penetrações da unidade ambiental a ser analisada; a extensão do espaço de exploração pode variar do quarteirão ao bairro (..). (CARERI, 2013, p.89).

Dessa forma, o caminhar à deriva e permitir se perder é uma proposta de visita à Inhotim longe das amarras de roteiros, sem se prender às sinalizações, guias e até visitas guiadas. No caminho os registros podem ser realizados para uma futura vista do que foi o trajeto. Na acelerada e frenética paisagem do mundo moderno, a ideia de "caminhar" pode parecer antiquada, uma relíquia de um tempo em que o ritmo da vida era mais contemplativo. No entanto, na arte contemporânea, a prática de caminhar e apreciar ganhou um novo significado e importância, tornando-se um ato de resistência diante da pressa e do esquecimento. Através das obras de artistas contemporâneos, somos convidados a desacelerar, a abandonar os limites do olhar fugaz e a imergir em uma jornada que transcende a mera observação superficial. A arte de caminhar e apreciar não trata apenas de um movimento físico, mas de um convite à introspecção e à conexão profunda com nosso entorno, combinando com as ideias de Milton Santos.

> O fato de o sistemismo dos objetos condicionar o sistemismo das ações não significa que entre eles haja uma relação automática. Existem mediações e, entre elas, a lei, as normas, os costumes, a religião, as representações herdadas ou ensinadas. Mas a interação humana pode forjar novas relações, criando a surpresa e impondo a novidade. Alias, a força própria do lugar vem das ações menos pragmáticas e mais espontâneas, frequentemente, baseadas em objetos tecnicamente menos modernos e que permitem o exercício da criatividade. (SANTOS, 1996, p. 151 e 152).

Ao caminhar com um olhar atento, somos levados a uma experiência sensorial mais rica. Cada detalhe da paisagem, cada sutileza da luz e da sombra, ganham vida e significado.

Os artistas contemporâneos frequentemente exploram o ato de caminhar em suas obras, seja através da fotografia, da pintura, da instalação ou da performance. Eles nos convidam a segui-los em suas jornadas, a descobrir os lugares que eles exploram e a compartilhar suas perspectivas únicas. Através dessa prática, a experiência de caminhar se torna um veículo para a compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor e de nós mesmos.

Além disso, a arte contemporânea também desafia as fronteiras tradicionais do espaço e do tempo, onde o ato de caminhar é emocional e conceitual. Ao explorar instalações artísticas, por exemplo, somos transportados para ambientes que transcendem a realidade cotidiana, convidando-nos a repensar nossa relação com o espaço e a sociedade.

A arte de caminhar nos encoraja a abandonar a passividade e a nos tornar participantes ativos da experiência estética. Somos convidados a questionar, a refletir e a interagir com o mundo ao nosso redor de maneiras profundamente pessoais e significativas. Em última análise, a prática de caminhar e apreciar na arte contemporânea nos lembra da importância de estarmos presentes, de nos engajarmos com a beleza e a complexidade do mundo que nos cerca. Através dessa prática, descobrimos que o ato aparentemente simples de caminhar pode se tornar um portal para a descoberta, para a conexão e para a expansão da nossa compreensão da vida e da arte.

Atravessamos.

POÉTICA VISUAL DE ROTEIRO "PERDER-SE"

Figuras 3 a 6. Marcio Godoy. No seio do caminho.
Foto-ensaio.

Figuras 7 a 9. Marcio Godoy. Texturas em mim.
Foto-ensaio.

Figuras 10 a 12. Leslye Revely. Deito nas formas.
Foto-ensaio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As visitas em museus, enriquecidas com a perspectiva da Geografia Nova de Milton Santos, podem oferecer uma experiência cultural mais significativa e contextualizada. Ao compreender a influência do espaço geográfico na produção e interpretação da arte, os visitantes são convidados a transcender a mera contemplação das obras e a se conectar mais profundamente com a cultura e o patrimônio representados no museu. A abordagem da Geografia Nova pode, portanto, enriquecer a compreensão da relação entre arte, cultura e espaço, tornando as visitas guiadas em museus uma jornada enriquecedora de descoberta e reflexão.

Juntamente com isso, o explorar caminhando e se perdendo nos convida a enxergar o mundo sob novas perspectivas e a experimentar novas emoções. Nesse contexto, o ato de caminhar emerge como uma forma de interação que vai além da simples observação. Através da jornada a pé, nos conectamos não apenas com a arte em si, mas também com o ambiente, as histórias e as emoções que a cercam. Esse ato de contemplação em movimento nos permite mergulhar nas nuances da criatividade humana e da diversidade cultural.

Ao caminhar, nos tornamos parte da obra de arte, incorporando o ritmo e a energia da criação. Cada passo nos aproxima do artista, das mensagens subjacentes e das histórias que permeiam a obra. O ato de caminhar nos convida a explorar não apenas o visível, mas também o invisível - as camadas ocultas de significado e a complexidade inerente. Inhotim, um santuário artístico e botânico no coração do Brasil, exemplifica essa fusão entre o ato de caminhar e a exploração artística. Ao percorrer seus jardins exuberantes, galerias contemporâneas e instalações imersivas, somos imediatamente envolvidos em uma sinfonia visual e emocional. Cada passo nos leva a uma nova

descoberta, a uma nova interação com a natureza e a arte.

O ato de caminhar em Inhotim não é apenas um meio de explorar a arte, mas também uma oportunidade de mergulhar na riqueza cultural e na criatividade humana. Cada passo nos conecta com artistas, curadores e outras almas curiosas que compartilham a jornada. O ambiente exuberante se torna uma parte integrante da experiência, inspirando reflexões sobre a interconexão entre a arte, a natureza e a vida.

Em última análise, o ato de caminhar na arte e a exploração em locais como Inhotim nos lembram da profundidade e da diversidade da experiência humana. Eles nos desafiam a sair do conforto da observação passiva e a nos tornar participantes ativos na narrativa artística. Eles nos convidam a deixar para trás a superficialidade e a abraçar a complexidade das histórias que a arte tem a nos contar. Ao caminhar, não apenas nos movemos através do espaço, mas também através da imaginação, da criatividade e da compreensão do mundo e de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Editora GG, 2013.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIEGUES, Isabel; SARDENBERG, Ricardo. Paulo Nazareth **Arte Contemporânea LTDA**. São Paulo: Editora Cobogó, 2012.

HENDRICKS, Jon. **O que é Fluxus? O que não é! O porquê**. In: **O que é Fluxus? O que não ! O porquê.** 14-15. The Gilbert and Lila Silverman Fluxus Collection Foundation – Detroit. Brasília / Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

LARA, Fernando; SERAPIÃO, Fernando; WISNIK, Guilherme. **Inhotim: Arquitetura, arte e paisagem.** Revista Monolito, n.4, agosto/setembro. São Paulo: Monolito, 2011.

SANTOS, Mílton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec. Acesso em: 26 ago. 2023, 1996.

IMPROVISAÇÃO, COMPOSIÇÃO E ARRANJO: CRIAÇÃO MUSICAL COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO

Fabio Sardo[36]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Mirian Celeste Martins[37]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que focaliza a educação musical no Ensino Médio envolvendo a improvisação, a composição e o arranjo musical com a utilização de tecnológica digital. Apresenta-se um breve perfil dos jovens e a música, os conceitos que fundamentam a ação e os aplicativos digitais facilitadores da experiência musical. O relato e análise de uma das vivências realizadas na pesquisa de campo com uma turma de Ensino Médio em uma escola pública no município de Santo André/SP evidencia os desafios e descobertas vividas pelo professor e os jovens. Aponta a importância de criar espaço para que os estudantes desenvolvam um trabalho autoral por meio da experimentação, da seleção, organização, execução, além da apreciação sensível de diversos elementos musicais, indicando que a tecnologia é uma grande aliada no processo de criação e educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Improvisação, Composição, Arranjo, Tecnologia Digital.

OS JOVENS E A RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E MÚSICA

> Experimentamos hoje uma aguda consciência do novo, e da obsolescência de uma parte pelo menos das categorias através das quais várias gerações de cientistas sociais e educadores pensaram o mundo. O trabalho, a escola, os valores, a política constituem elementos centrais destas transformações, que afetam os jovens, mais do que outras categorias da população, simplesmente porque esta é uma história que está nascendo com eles. (PERALVA e SPÓSITO, 1997, p. 7).

Um mundo em transformação. Nele, estudantes das escolas de Ensino Médio, imersos na cultura, tem utilizado diversos recursos tecnológicos em suas vivencias musicais cotidianas. Além da escuta, alguns também utilizam no contexto da produção musical, a composição, a gravação e a edição. Novas formas de produção musical com utilização de tecnologias digitais utilizam aplicativos gratuitos ou de

36 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Artes na área de Processo de Criação Musical pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Email: fabio.sardo1221@gmail.com

37 Doutora em Educação e mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Email: mirian.martins@mackenzie.br

baixo custo, disponíveis para celulares, viabilizando a produção e distribuição imediata das músicas pela internet.

Atualmente, aplicativos e softwares, disponíveis gratuitamente, são capazes de gravar performances musicais com qualidade próxima de um estúdio profissional, além de ferramentas e instrumentos virtuais que igualmente lhes permitem recriar à execução de uma banda inteira com apenas uma pessoa.

A utilização das tecnologias tem sido discutido na área educacional, revelando possibilidades, dúvidas e questionamentos por educadores e gestores, na busca de ações efetivas para desenvolver as práticas escolares. O recurso da tecnologia digital na produção musical, diretamente ligado à composição, improvisação, arranjo e edição, pode ser ensinado na escola de educação básica, aproximando-se da vivência musical da atualidade. Mas como trazer as tecnologias digitais paras as aulas de música?

O ensino de música nas escolas pode ampliar o universo musical dos alunos? Acolher a música que os alunos trazem em sua bagagem? Dialogar com as novas tecnologias, desenvolvendo o caminho da educação musical que envolva novas metodologias? Pode atrair e dar novo sentido à música na escola? O que exigiriam do(a) professora(a)?

A partir da experiência aqui relatada, posso já afirmar que ao integrar as tecnologias digitais nas aulas de música, estudantes podem aproximar a escola do seu dia a dia, pois a tecnologia musical já faz parte do cotidiano da maioria dos jovens, além de compartilhar seu aprendizado musical em diferentes momentos.

Um primeiro passo importante é que possamos conhecer os gostos musicais dos estudantes, sobre suas experiências, como se relacionam com a música, quais finalidades e objetivos, se tocam algum instrumento, se compõem músicas, suas preferências, principais plataformas que utilizam para ouvir música e assistir apresentações. É interessante também investigar como percebem a música presente nos diferentes espaços digitais ou analógicos, como, por exemplo, trilhas sonoras de games e filmes e as músicas que circulam nas redes sociais.

A dinâmica contemporânea apresenta intensa velocidade e transformações em diversas formas de relações. Nesse contexto, estão as escolas, que são desafiadas a preparar indivíduos para acompanhar o cenário em constante movimento. Os currículos escolares buscam formas de adequação das mutações vigentes, desta forma, dependem constantemente de um olhar e compreensão atualizados das transformações sociais.

Neste sentido, é importante entender à utilização das tecnologias digitais para aprendizagem musical, suas aplicações em experiências significativas e quais recursos de tecnologia digital podem auxiliar no processo musical de composição, improvisação e arranjo no Ensino Médio.

COMPOSIÇÃO, IMPROVISAÇÃO E ARRANJO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A composição, improvisação e arranjo inseridos no contexto da educação podem desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, permite a expressão individual e um relacionamento direto com o material musical. Vejamos cada um deles.

Nas aulas, processos de composição podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, contextualizar, selecionar, rejeitar e explorar o material sonoro. Experiências em composição podem levar os estudantes a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico, gerando níveis expressivos articulados com sua vida intelectual e afetiva. Compor é “uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões”. (SWANWICK 1992, p. 10).

> A ideia de se referir a uma peça de, talvez, menos de um minuto de duração como composição, ou 'performance', quando tudo o que podemos estar ouvindo são algumas notas tocadas em um instrumento de percussão, parece a princípio exagerada para ser levada a sério por alguns músicos. Mas, como professores de música, concentramo-nos nos processos envolvidos, e é provável que as primeiras manifestações sejam extremamente simples se comparadas com o que sabemos ser possível no auge da realização musical. Quando os alunos selecionam e organizam sons em uma peça de música, por mais simples que suas tentativas possam ser, ainda assim estão compondo. (HARRIS E HAWKESLEY, 1989, p. 2-3).

Neste sentido, as composições produzidas em sala de aula variam muito em complexidade e duração de acordo com seu contexto; podem ser desde pequenas sequências improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem produzidos e concluídos.

Na música, o arranjo pode ser entendido como a organização dos elementos musicais, proporcionando a preparação de uma composição musical para a execução solo ou em grupo. Por meio do arranjo os estudantes podem explorar formas individuais de criação e expressão.

A improvisação musical engloba um conjunto de processos criativos que lidam com a experimentação, a seleção, a organização, a execução e a apreciação de diversos elementos musicais. Desta forma, valoriza o conhecimento dos estudantes, suas preferências e possibilita novas formas de se relacionar com a música. (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

> [...] Desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (FRANÇA e SWANWICK 2002, p. 7).

Na prática como professor tenho percebido uma associação entre a improvisação e o enriquecimento da experiência musical no seu sentido mais amplo incluindo o desenvolvimento da escuta, apreciação musical, o descobrimento de caminhos próprios de expressão, a interação, novas formas de lidar com sonoridades, instrumentos, plataformas e contribuir para o processo de diversas formas de composição.

Segundo Nettl (1974, p.11), o termo composição poderia ser substituído por composição lenta e composição rápida, esta última ligada a improvisação. É bastante comum que várias composições musicais escritas em uma partitura são fruto de jogos de improvisação. "Compor", escreveu Arnold Schoenberg "é retardar a improvisação; muitas vezes não se consegue escrever numa velocidade capaz de acompanhar a corrente de ideias." (SCHOENBERG, 1984, p. 59).

Há dois tipos, a improvisação idiomática e a livre improvisação. Improvisar no contexto de um idioma musical (jazz, rock, choro, flamenco, dentre outros), exige restrições impostas pelo gênero ou estilo musical no qual é realizada. O improvisador de um determinado idioma musical, por exemplo, jazz, precisa conhecer suas características, os ritmos e subdivisões rítmicas, escalas com sonoridades específicas, dentre outros elementos. Dessa forma, improvisação idiomática é aquela que se encontra delimitada dentro de seu território, estilos, padrões, sistemas, repetição e margens de variações.

A livre improvisação é uma proposta de ação musical experimental que almeja uma superação dos idiomas, ou seja, sem a preocupação de vínculo com alguma linguagem musical específica. Refere-se a uma ação intencional de libertação das convenções tradicionais dos idiomas musicais. Neste sentido, um procedimento importante é que os participantes estejam dispostos a "conversar" musicalmente de maneira colaborativa com a finalidade de manter um fluxo sonoro.

Desde o início, procuramos justificar esta proposta de pesquisa, por um lado, pela importância da

música na formação geral dos educandos da Educação Básica e, por outro, pelo fato da relevância da relação da maioria dos estudantes do Ensino Médio com a música e as tecnologias digitais. Apoiando-me na ideia de uma proposta onde eu possa colaborar para o alinhamento dos fios que formam a educação musical na educação básica como um caminho de conhecimento, criação e expressão.

Para operar com estes conceitos na prática de sala de aula é preciso propor a experiência musical. Como? Entram em cena os aplicativos de gravação e edição de áudio utilizados gratuitamente.

APLICATIVOS/ SOFTWARES UTILIZADOS NAS AULAS

Elencamos abaixo softwares e aplicativos gratuitos de fácil acesso para uso em celulares e que foram apresentados aos estudantes.

BandLab

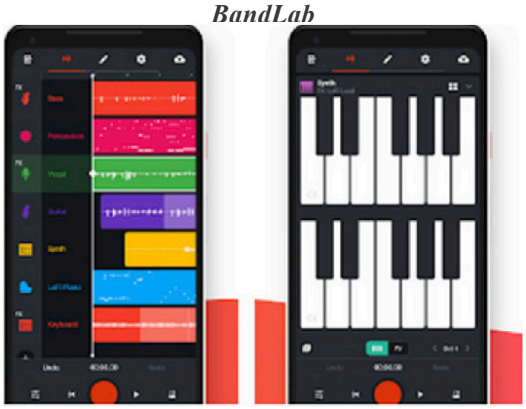


Figura 1. Tela do aplicativo BandLab.
Fonte: https://rivollplay.net/2020/09/03/bandlab/. Acesso em 15/05/2022.

É um aplicatico grátis para Android e iPhone (iOS), que possibilita gravar em camadas (canais), editar e compartilhar. A plataforma possui sequências musicais pré-construídas (loops), diversos instrumentos virtuais e a possibilidade de utilizar o microfone do celular ou computador para captação de som externo. Inclui recursos sociais que os usuários podem utilizar para compartilhar suas músicas, desta forma, é possível realizar composições em parcerias com usuários conectados pela internet.

Audacity

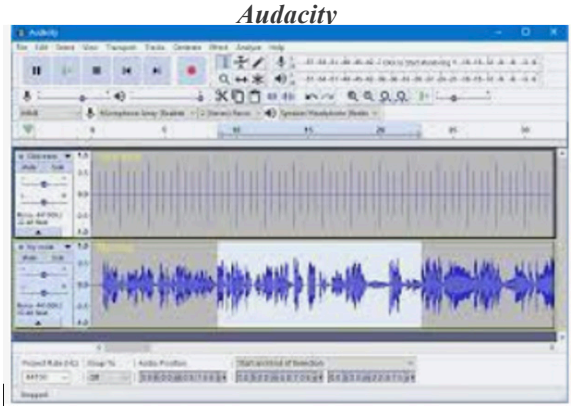


Figura 2. Tela do software Audacity.
Disponível em: https://www.audacityteam.org/download/. Acesso em15/05/2022.

Software que permite gravar, editar, importar e exportar diversos formatos diferentes de arquivos de áudio. Ele também pode ser utilizado para fazer cortes, mixes, mudar a velocidade da gravação e alterar os tons.

Real Piano

Figura 3. Tela do aplicativo Real Piano.
Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bilkon.easypiano&hl=pt_BR&gl=US.
Acesso em 15/05/2022.

Walk band

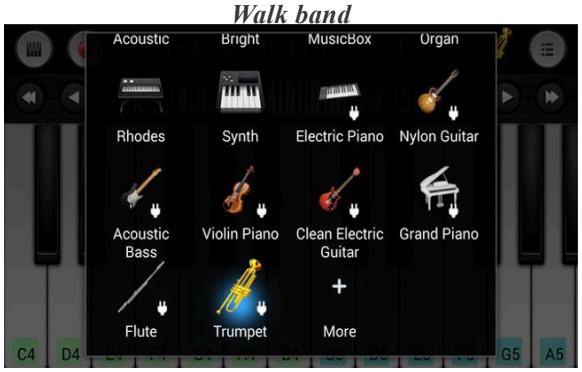


Figura 4. Tela do aplicativo Walk band.
Disponível em: https://apkpure.com/br/xylophone-sound-for-walk-band/com. Acesso em 15/05/2022.

É um simulador de instrumentos musicais para dispositivos com Android. O aplicativo permite gravar multipistas. Possui sons de bateria, baixo, teclado, violino, violoncelo, trompete, piano, saxofone, flauta, guitarra, baixo, entre outros.

O aplicativo preferido pelos estudantes foi o BandLab, conforme citado, este aplicativo oferece diversos recursos para gravação e edição e possibilidade de compartilhar áudio. Há uma seção de biblioteca que permite armazenar as edições e composições realizadas. O BandLad, ocupa um espaço pequeno, entre 60 e 70 MB, dependendo da versão.

O aplicativo Real Piano é de fácil execução e despertou interesse para essa turma, após aprenderem a distribuição das notas musicais no teclado os estudantes tocaram melodias de músicas que conheciam e realizaram pequenas composições.

UMA VIVÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Para este artigo apresentamos uma das vivências realizadas, ambas em escolas estaduais no munícipio de Santo André, Estado de São Paulo. Foram quatro encontros, sendo um por semana, contando com a assistência da professora de Artes. Neste artigo apresento um breve comentário sobre as escutas e diálogos provocados e detalho a questão das tecnologias digitais.

Primeiro encontro: Com meu violão, me apresentei, como pesquisador, professor e músico. Começamos com uma proposta de nutrição estética, por meio da escuta de duas músicas, sendo, uma música flamenca que toquei no violão e uma gravação música Bebê do multi-instrumentista e compositor Hermeto Pascoal, que utiliza instrumentos convencionais e não convencionais, sons sintetizados e improvisação. A proposta da apreciação destas duas músicas foi ampliar o repertório cultural dos estudantes e professora e iniciar uma conversa sobre: O que é música? Quais impressões e sensações tiveram com as duas músicas?

Sobre a música flamenca alguns estudantes disseram que parecia música mexicana e de filme de faroeste. Os estudantes acharam a música de Hermeto Pascoal estranha e nos momentos mais lentos parecia música de filme. Fiz uma breve apresentação sobre a música flamenca e conversamos sobre tipos diferentes de música.

Neste momento do encontro achei que seria uma proposta interessante colocar uma música sacra tradicional de Bali para apreciação e também mostrar um monocórdio que foi construído por mim para fins didáticos. Expliquei que o matemático e filósofo grego Pitágoras (570 a.C.496 a.C.) utilizou o monocórdio na descoberta e na teorização da relação matemática entre os sons musicais. Pesquisando as afinidades entre matemática, som e música, Pitágoras percebeu as relações entre o comprimento de uma corda vibrante e a altura do som que ela produzia. Quanto maior o comprimento da corda, mais grave é o som. Quanto mais ele dividia a corda com a terceira ponte móvel, mais agudo o som se tornava. Interessava valorizar os diferentes sistemas musicais e que existem outras formas de organização de escalas e sistemas, que variam conforme o modo de perceber, pensar e se expressar por meio da música. Os seres humanos são produtores de significados sonoros. O som, o ruído e o silêncio, ao longo da história da humanidade, adquiriram diversos significados e poéticas em diferentes épocas e culturas.

Nesta aula fizemos uma prática de livre improvisação, intitulada de "som maquínico" que aprendi no meu mestrado na USP – ECA, na disciplina de Livre Improvisação, ministrada pelo professor Rogério Luiz Moraes Costa. A emissão dos sons para esta performance foram realizados com objetos encontrados na sala de aula ou sons produzidos no próprio corpo; sentados em círculo, um estudante faz uma sequência curta de som e fica repetindo a mesma sequência, o próximo participante "completa", "entra" na sequência que foi inventada pelo primeiro estudante, criando sua própria sequência e assim sucessivamente.

Realizamos a performance duas vezes. Uma em sentido horário e outra em sentido anti-horário. No final da performance conversamos sobre a prática de livre improvisação que realizamos e um estudante disse que é uma música que sempre é tocada de modo diferente, que é difícil repetir novamente da mesma forma. Outro estudante falou que era uma música tocada só uma vez, que não dava para repetir, porque as pessoas não iam lembrar como foram feitas todas as batidas.

Perguntei para turma quem tinha celular e se poderiam baixar aplicativos, diante da resposta afirmativa pedi que baixassem em seus celulares dois aplicativos o BandLab e o Real Piano. Nesta turma um estudante não tinha celular, desta forma, os programas foram baixados no computador da escola.

No decorrer da aula, conversamos sobre a relação que os estudantes tinham com a música, ou seja, os aplicativos que costumam utilizar para ouvir músicas, apresentações que já assistiram, se alguém na sala toca algum instrumento musical. Na parte final do primeiro encontro, para ter mais informações, disponibilizei para turma o questionário de diagnóstico inicial que faz parte da tese e não cabe neste artigo.

Após a aula conversei com a professora sobre as impressões que teve deste encontro e combinamos uma primeira parte da aula conjunta.

Segundo encontro: Conforme combinado no último encontro, iniciamos a aula com a proposta de uma nutrição estética, por meio da projeção de duas obras do pintor americano Jackson Pollock (1912-56). A obra intitulada Autumn Rhythm: Number 30 de 1950 e Convergence de 1952.

Figura 5. Jackson Pollock. Autumn Rhythm: Number 30 -1950. Óleo sobre tela, 2,67 x 5,25 m
Disponível em: https://www.etsy.com/in-en/listing/661776010/autumn-rhythm-number-30-by-jackson. Acesso em: 10/04/2022.

Figura 6: Jackson Pollock. Convergence 1952. Óleo sobre tela, 2,37 × 3,90 m
Disponível em: https://www.jackson-pollock.org/convergence.jsp. Acesso em: 10/04/2022.

O objetivo de trazer estas obras para apreciação foi propor uma conversa sobre as obras de Pollock e a performance de livre improvisação realizada na aula anterior. O estilo de pintura de Pollock abandona a ideia tradicional de composição em termos de relação com as partes e um tema central direcionador. Em uma fase de seu trabalho ele não pintava imagens, pintava ações. Daí o termo action paiting, utilizado para cunhar suas obras.

Na Orquestra Errante[38], grupo que participei nos anos de 2011 e 2012, pude vivenciar práticas de livre improvisação que decorrem de um conceito próximo as propostas de Pollock, ou seja, práticas resultantes da ação e reação. Performances de improvisação resultante da escuta atenta; da ação e reação; disposição para conversar por meio de eventos sonoros, resultando em uma prática musical instantânea, coletiva e interativa.

38 A Orquestra Errante é um grupo experimental ligado ao Departamento de Música da ECA-USP e ao NuSom (Núcleo de Pesquisas em Sonologia da USP) e que se dedica à pesquisa sobre processos de criação que se utilizam da improvisação, e suas conexões com outras áreas do conhecimento (composição, educação musical, etnomusicologia, tecnologia, sonologia, filosofia etc.). A orquestra – que foi fundada em 2009 pelo professor, compositor, performer e pesquisador Rogério Costa – é composta por músicos oriundos dos mais diversos meios e com as mais variadas formações musicais. A prática experimental da OE é baseada na criação coletiva em tempo real e no pressuposto de que qualquer som pode ser usado em uma performance musical.

Por outro lado, aprender improvisar dentro do contexto de um idioma musical delimitado, por exemplo, choro, jazz, flamenco, significa aprender um vocabulário e gramática específica, nos casos citados acima temos que estudar, escalas, arpejos, sequências harmônicas, campo harmônico, padrões rítmicos e melódicos, articulação. Na livre improvisação a preocupação é outra, o seu fluxo de construção não está delimitado por um território.

Com o objetivo de explicar sobre outro tipo de improvisação, ou seja, improvisação idiomática, coloquei para ouvirmos uma música Autumn Leaves, trata-se de um jazz americano, composição de Joseph Kosma. Após a escuta perguntei para turma se conheciam a música e se sabiam qual era o gênero musical. Um estudante disse que era jazz e outros dois disseram blues. Fiz uma rápida contextualização sobre o jazz e no decorrer da explicação sobre a música considerei importante falar sobre estrutura musical, que era uma música que tinha as seguintes partes AABC.

Na prática musical deste encontro pedi para acessarem o aplicativo BandLab que havia pedido para baixar na aula anterior. Aproximadamente um terço estava com o aplicativo no celular, desta forma, estipulamos cinco minutos para que todos baixassem o aplicativo, com exceção de um estudante que não tinha celular e usou o programa no computador da escola. No primeiro momento expliquei o funcionamento e recursos do aplicativo e depois coloquei no telão um vídeo tutorial do YouTube com mais informações.

A proposta da prática com o uso do BandLab neste encontro teve como objetivo conhecer o aplicativo e os principais procedimentos para edição de áudio. Projetamos no telão o software Audacity, que apresenta recursos similares ao aplicativo BandLab no processo de edição. Para exemplificar alguns recursos de edição foi utilizado a música Pedacinho do céu de Waldir Azevedo. Primeiro mostrei a versão original e depois adicionei mais instrumentos de percussão; cortes e colagens com partes de outras músicas. Desta forma, a proposta foi que baixassem a música que preferissem e fizessem uma remixagem[39] da música, utilizando, por exemplo, cortes, efeitos e mesclagem com outras músicas.

Senti que os estudantes ficaram interessados na proposta e o tempo que tinha previsto para esta experimentação teve que ser estendido. Alguns editaram suas músicas sozinhos, outros formaram grupos com números variados de participantes. Aproximadamente após dez minutos começaram a mostras as experiências para mim e para os colegas, trocas da experiência foram enviadas entre eles por WhatsApp, desta forma, sugeri que fosse criado um grupo de WhatsApp da sala para trocas de experiências musicais.

Conversamos sobre a experiência de edição musical e os estudantes falaram que conheciam músicas que foram remixadas, músicas que eram de um jeito e ficaram de outro por meio de recurso de adição de sons ou mudança de ritmo, embora ainda dava para perceber que tinha sido feito em cima da música original.

No ambiente da música eletrônica a remixagem é uma prática bastante comum, os objetivos principais são: colocar sua própria marca em uma música; preservar as características principais da música original, por exemplo, frases instrumentais marcantes e letra da música; Inserir a música nas tendências da moda da atualidade, ou seja, batidas rítmicas específicas, mudança de andamento e mudança de trechos instrumentais utilizando timbres da atualidade da música eletrônica.

No começo da minha pesquisa sobre as músicas eletrônicas que os jovens ouvem na atualidade procurei entender as origens e definições sobre os diferentes estilos e vertentes presentes na história da música eletrônica, desta forma, conseguiria entender as mudanças estéticas desse gênero musical.

Na música eletrônica as principais vertentes foram criadas acompanhando a evolução e criação dos softwares, instrumentos e meios de produção. A música eletrônica também seguiu as tendências

39 Uma música mixada de forma diferente da original. A modificação pode ser um ritmo diferente e/ou acréscimo de instrumentos e efeitos sonoros.

de gêneros musicais, dentre os quais, o pop, hip-hop e jazz. As pesquisas sobre as vertentes da música eletrônica me ajudaram a entender as referências e preferências dos estudantes do Ensino Médio nas escolhas de escuta, composição e arranjo. Neste sentido, os encontros com os estudantes para esta pesquisa tiveram como objetivo valorizar o conhecimento deles, ampliar o repertório cultural e propor práticas para uma vivência qualitativa com a criação musical.

Terceiro encontro: No primeiro momento deste encontro a nutrição estética foi por meio da música concreta e da música eletroacústica, sendo, uma composições de música concreta de Pierre Schaeffer - "etude aux chemins de fer" composta com sons produzidos por trens, utilizando fragmentos sonoros que foram gravados e editados com cortes, sons invertidos e sobreposições. A segunda foi a música eletroacústica Telemusik de Karlheinz Stockhausen, é uma composição que utiliza sons do cotidiano, como vozes e ruídos e sons gerados a partir de sintetizadores[40]. O século XX foi marcado por grandes transformações nas formas de composição e produção musical. Um novo repertório sonoro abriu-se à música experimental, na experimentação e na exploração de novas poéticas musicais e na busca por timbres, instrumentos e equipamentos eletrônicos para manipulação sonora, dentre os quais, gravadores e sintetizadores. A partir da metade dos anos 1950, surgiu a expressão música eletroacústica, que é uma junção de procedimentos composicionais da música concreta e da música eletrônica. Os avanços tecnológicos e o crescente acesso à conexão via internet têm modificado e proporcionado novas formas de relação com a música. Os aparelhos eletrônicos como celular, tablets e computador contam com vários recursos por meio de aplicativos e softwares destinados a aprendizagem, composição, gravação, edição musical e divulgação.

Após a apreciação das músicas concretas perguntei para os estudantes quais percepções, impressões e sensações tiveram com as obras. As respostas abordadas pela maioria da turma foi que qualquer som pode ser utilizado para fazer música, mas um grupo de estudantes comentou que o que acabamos de ouvir foi feito com sons desagradáveis e o objetivo da música é trazer sons agradáveis. Perguntei para turma se o objetivo de todas as músicas é ser composta com sons agradáveis. Um grupo de estudantes defenderam que muitas músicas são feitas com sons que utilizam ruídos e formas de música que dão medo ou assustam, como o caso de músicas para filme de terror e suspense. Após alguns debates a maioria dos estudantes disseram que a composição pode ser feita de várias formas, inclusive com sons desagradáveis e quem decide o que utilizar é o compositor.

A proposta da apreciação das músicas concretas e música eletroacústica tinha a intenção de provocar conversas sobre o que é música, ruídos utilizados na composição e formas de composição e arranjo musical. Na conversa sobre arranjo os estudantes trouxeram algumas definições: é roupa que colocamos na música; uma forma de fazer música; é como um arranjo de flores; são os instrumentos que entram na música. Coloquei para ouvirmos três formas de arranjos da música Chega de Saudades de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, a primeira com voz, violão e percussão, a segunda executada por um violão solo e a última tocada por uma orquestra. A apreciação desta música com três arranjos diferentes gerou uma conversa sobre como o arranjador quer o clima e a intenção da música.

Na segunda parte do encontro exploramos o recurso de loops[41] dos aplicativos BandLab e Walk band. O aplicativo preferido pelos estudantes foi o BandLab, neste aplicativo os loops podem ser usados de duas formas: utilizando os loops presentes na biblioteca do aplicativo ou criando as próprias

40 Sintetizador é um instrumento musical eletrônico projetado para produzir sons gerados através da manipulação direta de correntes elétricas (sintetizadores analógicos), ou leitura de dados contidos numa memória (sintetizadores digitais). Por meio da manipulação da onda sonoro, um som pode sofrer diversas modificações, dentre as quais no seu timbre. Sintetizadores podem replicar o som de instrumentos da vida real, como piano, flauta, coros e muito mais.

41 Informação sonora tocada repetidamente.

sequências. Nas duas formas é possível acrescentar sons pelo microfone ou usar instrumentos virtuais do BandLab.

O grupo teve bastante interesse pelos loops existentes na biblioteca do aplicativo BandLab, principalmente para criação de letras de Rap. Quatro estudantes usaram o recurso de criar seus próprios loops, que eram formados por vários instrumentos virtuais do aplicativo. Enviei para um estudante um loop que criei tendo como base a tonalidade de Dó Maior. A proposta de disponibilizar este loop foi a possibilidade de performances de improvisação que cada um poderia realizar utilizando a escala de Dó Maior ou a escala pentatônica de Dó Maior. O estudante que recebeu o loop enviou para o WhatsApp do grupo da sala para que todos pudessem baixar e abrir o loop no Bandlab. A proposta seguinte foi a formação de grupos com quatro ou cinco participantes para a realização da improvisação. O loop foi composto em compasso quartenário, contendo quatro compassos. A volta para recomeçar o loop era feito com uma batida mais aguda que servia de referência para o termino e recomeço da sequência, cada participante do grupo improvisava uma volta da sequência e assim sucessivamente. Tudo realizado no BandLab com instrumentos virtuais, com exceção do estudante que não tinha celular e utilizou o programa no computador da escola.

A proposta de improvisação realizada nesta aula não teve o tempo suficiente para o desenvolvimento das práticas e conversa sobre as performances. Principalmente porque os estudantes ficaram bastante interessados em utilizar os loops para compor Rap.

Pedimos que os estudantes gravassem sons do cotidiano para serem usados no próximo encontro para produção de música concreta.

Quarto encontro: Neste encontro a nutrição estética foi a obra de Pina Bausch, intitulada Kontakthof (1978), uma dança que utiliza como referência diversas combinações de movimentos retirados da vida cotidiana. A apreciação desta coreografia teve como objetivo trazer a questão da criação artística por meio de elementos do dia a dia, procedimento que também é utilizado em diversas obras da música concreta.

Coloquei para os estudantes e professora ouvirem a gravação da música concreta que fiz utilizando sons captados na trajetória desta pesquisa. Mostrei primeiro uma gravação com os sons separados e depois uma gravação com o arranjo que fiz com esses sons.

Como proposição de criação desta semana, conforme combinado no último encontro, foi sugerido o exercício de utilizar sons do cotidiano para composição de música concreta. Na experiência foram utilizados os aplicativos Bandlab e Audacity para gravar e editar. Os estudantes utilizaram sons captados por eles e sons de bibliotecas sonoras disponíveis na internet. A proposta foi dividida em duas práticas, primeiro utilizar os sons gravados sem adicionar efeitos sonoros, ou seja, utilizar o som da forma que foi gravado. A segunda proposta foi utilizar os sons gravados e se quisessem adicionar efeitos sonoros (alteração de andamento, reverb, delay, distorção, dentre outros). Apenas sete estudantes tinham gravados os sons pedidos, sendo assim, deixei 15 minutos para gravarem sons que estavam acontecendo na escola ou sons que poderiam ser produzidos por eles, por exemplo, porta abrindo, arrastar de cadeira, dentre outros.

Na parte final da aula, após a escuta de algumas experiências realizadas, os estudantes trouxeram a observação que a maioria das composições realizadas neste exercício pareciam músicas para filme, principalmente para cenas de filmes de terror ou suspense.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Na tese em processo, todas as improvisações, composições e arranjos serão disponibilizadas por

QCode e analisadas, juntamente com outras vivências, mas já é possível afirmar que a improvisação, composição e arranjo inseridos na escola de educação básica proporcionam um aprendizado qualitativo, uma forma de criar espaço para que os estudantes desenvolvam um trabalho autoral por meio da experimentação, da seleção, da organização, da execução e da apreciação de diversos elementos musicais.

A tecnologia é uma grande aliada no processo de criação e educação musical, vemos ao longo dos anos, seu uso se tornar cada vez mais imprescindível para elaboração de materiais, atividades práticas e teóricas para uma melhor compreensão de professores e alunos sobre o fazer musical. O uso de aplicativos gratuitos possibilitam o acesso de recursos fundamentais para práticas musicais que envolvem processos significativos de criação musical.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em pauta**, v. 13, n. 21, p. 5, 2002

HARRIS, Ruth & HAWKSLEY, Elizabeth. **Composing in the Classroom**, Cambridge: Cambridge Universit yPress, 1989.

NETTL, Bruno. **Thoughts on Improvisation: A comparative Aproach**. in: The Musical Quaterly. New York, G. Schirmer Inc, vol. LX, nº 1, jan, 1974.

PERALVA, Angelina Teixeira e SPÓSITO Marília Pontes, **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) março de 1997.

SCHOENBERG, Arnold. **Style and idea: selected writings of Arnold Schoenberg** (Leonard Stein, ed.). Londres: Faber & Faber, 1984.

SWANWICK, Keith. **Music Education and the National Curriculum**, London: Institute of Education, 1992.

TIKTOK E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: ALTERNATIVA PARA O INCENTIVO À LEITURA

Valéria Bussola Martins[42]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

É perceptível que grande parte da população está ligada às mídias sociais, como o TikTok. Essas plataformas que, em primeira instância, servem como passatempo não precisam ser excluídas do ambiente escolar. Há um número considerável de TikTokers, por exemplo, que ampliam dia a dia o número de seguidores por meio de resenhas literárias e de lives com leituras coletivas. A leitura literária, nesse contexto, ganha destaque. É a partir dessa constatação que este trabalho foi idealizado. Descreve-se uma proposta, aplicada nas aulas do componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, da Licenciatura em Letras, que buscou alternativa para incentivar o gosto pela leitura por meio da cultura digital. Objetivou-se refletir sobre o papel do professor de Língua Portuguesa e considerou-se, ainda, a necessidade de se repensar a formação dos docentes de língua materna. Foram utilizados, principalmente, os pensamentos de Antunes (2016), Brasil (2017), Freire (2001 e 2015), Lajolo (2008), Ribeiro (2021), Rojo (2013) e Rojo e Moura (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, leitura, cultura digital, mídias sociais, Tiktok.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui 181 milhões de usuários de internet e há acesso ao ambiente virtual em 84% do território nacional, de acordo com o relatório Digital 2023 (We are social; Meltwater). Ainda segundo o mesmo relatório, os usuários de internet no Brasil aumentaram 7,1 milhões entre 2022 e 2023, 153 milhões usam mídias sociais e a nação verde e amarela é o terceiro país a passar mais tempo na internet.

As plataformas digitais que, em primeira instância, servem como passatempo, não precisam ser excluídas do ambiente escolar. Além disso, a internet tem representado uma plataforma de leitura para grande parte das pessoas. O que antes dependia de um livro, item que, em nosso país, é de difícil aquisição para número considerável de brasileiros, hoje está na tela do celular.

É a partir dessa constatação que este trabalho foi idealizado, sendo o problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais são os benefícios de se desenvolver nos cursos de formação docente trabalhos, calcados na formação de leitores, por meio da união entre mídias sociais e leitura literária?

Descreve-se uma proposta, aplicada na Licenciatura em Letras, portanto, na formação docente inicial, que buscou alternativa para incentivar o gosto pela leitura por meio de releituras literárias em

42 Possui graduação em Letras e em Pedagogia, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou como professora polivalente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de ter atuado também na Educação de Jovens e Adultos e como revisora de textos. Atualmente, é professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), vinculado ao Centro de Comunicação e Letras (CCL), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: valeria.martins@mackenzie.br.

ambiente virtual, mais especificamente no TikTok, mídia social que ganha dia após dia mais usuários brasileiros. Objetivou-se refletir sobre o papel do professor de Língua Portuguesa e sobre o uso de mídias sociais na escola.

Por fim, evidencia-se a necessidade de ultrapassarmos as barreiras do letramento para atingirmos os multiletramentos, indispensáveis para a formação integral do futuro professor que tem muitas áreas da sua vida voltadas para o digital. Se os letramentos são muitos, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas não podem ser as mesmas de anos atrás. A escola pode desenvolver trabalhos que mostrem que, após a leitura de uma obra literária, existem caminhos interpretativos diversos e frutíferos, inclusive nas mídias digitais - o que aqui se pretende demonstrar.

Como referencial teórico, foram utilizados, principalmente, os pressupostos teóricos de Antunes (2016), Brasil (2017), Freire (2001 e 2015), Lajolo (2008), Ribeiro (2021), Rojo (2013) e Rojo e Moura (2019).

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO BRASIL

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e deram início aos trabalhos que envolviam a meta de levar a fé católica aos povos das terras colonizadas pelos portugueses:

> [...] seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja. Dessa forma, a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e a religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa Portuguesa (PILETTI; PILETTI, 2010, p. 134-5).

Bosi (1992, p. 16) reafirma esse ideal da educação ao explicar que, naquela época, a educação representava o "conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social". A educação brasileira estava ligada à política e à ideologia religiosa. Por meio de um trabalho educativo, os jesuítas ensinaram as primeiras letras, a gramática latina e os costumes europeus e facilitaram a penetração dos colonizadores. O objetivo era "tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar" (SAVIANI, 2008, p. 27).

Ensinar o aluno a pensar de forma autônoma não era prioridade nesse período da história. Muitos anos passaram e a realidade não mudou significativamente. A Universidade de São Paulo criou e organizou o primeiro curso superior de Letras do Brasil em 1934. O curso objetivava preparar intelectuais para o exercício de atividades culturais; formar profissionais para o magistério do ensino secundário, normal e superior e propiciar pesquisas envolvendo domínios culturais. Contudo, é basilar destacar que havia uma preocupação muito intensa com o domínio de objetos de conhecimento que envolviam a língua e a literatura e as disciplinas pedagógicas eram encaradas como disciplinas apenas complementares.

> Não se nega aqui a importância das disciplinas teóricas, assim como a necessidade de uma base de conceitos e de teorias que solidificam a formação do graduando. Entretanto, reflete-se sobre um dos papéis mais importantes, talvez o mais importante, do curso de Letras: formar professores em um país em que se constata uma grande carência de bons e comprometidos profissionais. Pode-se questionar, portanto, se o próprio curso de Letras não leva muitos graduandos a desistirem da carreira docente por não serem estimulados a valorizar, da mesma

> forma, todas as disciplinas. Das áreas língua, literatura e educação, maior importância é dada à língua e à literatura. A partir disso, por exemplo, é que inúmeros alunos desistem da profissão docente e preferem trabalhar como pesquisadores, tradutores, intérpretes, revisores ou editores de textos, roteiristas, assessores culturais (MARTINS, 2014, p. 23).

É considerável também o número de recém-formados que afirmam que as Licenciaturas exaltam de forma intensa os conteúdos teóricos, deixando de lado questões sobre a prática pedagógica, o que dificulta os professores principiantes a terem êxito em sala de aula no início da carreira docente.

> Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo [...]: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado [...] (MASETTO, 2012, p. 11).

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quando trata da formação dos profissionais da educação, ressalta que os cursos devem ter como fundamento "a associação entre teorias e práticas" (NEVES, 2010, p. 70). Se a relação entre teorias e práticas é tão destacada até na legislação, os cursos não deveriam se afastar tanto dessa ligação frutífera para o processo de formação de futuros professores.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores recém-formados questionam a ausência de uma relação entre teorias e práticas pedagógicas atuais, muitos apenas desejam soluções práticas, rápidas e eficientes para os problemas que podem surgir no dia a dia escolar. O educador que reclama de sua formação, denominada tradicional, não age de forma progressista e crítica.

> Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este se não é capaz de compromisso (FREIRE, 2008, p. 16).

Partindo do pressuposto de que "os professores aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências" (CUNHA, 2006, p. 489), é imprescindível que a Licenciatura em Letras desenvolva o pensar pedagógico do aluno ainda nos bancos universitários, pois um bom professor não poderá encontrar todas as respostas para o dia a dia escolar em anotações de sala de aula, em um livro ou em um manual, ou ainda, hoje, por que não, na internet:

> [...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 39).

A partir desse raciocínio, questionam-se as alterações frequentes que devem ser realizadas nos cursos de formação docente inicial já que a sociedade tem mudado em uma velocidade grande, principalmente com a internet e os múltiplos caminhos comunicativos que surgem por meio das mídias sociais.

> As experiências vividas pelos professores em seus processos de formação - quer inicial quer continuada - interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos seus saberes de

> experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas. A complexidade das situações de ensino e de aprendizagem nos espaços formativos corrobora para que esses sujeitos elejam determinadas referências para seu fazer pedagógico (FARIAS, 2009, p. 145).

É por este motivo que os cursos de Licenciatura precisam voltar suas atenções para o aluno (e para seu contexto de vida) e não para o professor universitário. Há a "urgência de vivificarmos o discurso da educação transformadora nos processos formativos" (FARIAS, 2009, p. 147). É indispensável que o professor da instituição formadora pense em quais habilidades precisa trabalhar em suas aulas.

Constantemente, o que ocorre, na prática, muitas vezes, é que os professores universitários representam apenas "avaliadores (isto é, verificadores) do aprendizado dos alunos", sendo, nesse caso, o aprendizado "a capacidade de repetir em provas o que o professor havia ensinado em aula" (MASETTO, 2012, p. 12). Isso não é formação verdadeira.

Abandona-se, assim, a educação que só deposita informação no alunado e o conhecimento passa, então, a ser encarado não como algo que alguém transmite, mas, sim, como uma descoberta que a própria pessoa realiza, um ato que se dá no interior do indivíduo, sendo uma das funções do educador ajudar o aluno a descobrir, inclusive por si mesmo, a verdade. Em função dessa mudança de paradigma educacional, é necessário que "[...] se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada" (BRASIL, 2001, p. 29).

Complexa, ainda, é também a utilização do computador e das mídias digitais no ambiente educacional de muitas instituições, ferramentas que invadiram o dia a dia de quase todas as pessoas há um bom tempo. Lamentavelmente, nem todos os cursos de Letras, atualmente, inseriram em seus currículos disciplinas que tratem das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

Em função do mundo midiático das crianças e dos adolescentes que hoje estão na Educação Básica, é primordial que os cursos de formação docente reflitam e criem práticas pedagógicas que contemplem essas tecnologias. Este artigo narra uma experiência, ocorrida nos bancos universitárias da formação docente incial, que envolveu o mundo midiático, mais especificamente o TikTok.

A EXPERIÊNCIA

O componente curricular Língua Portuguesa tem por finalidade trabalhar, pedagogicamente, os objetos de conhecimento voltados à linguagem. Nesse sentido, o docente que ministra esse componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio deve ser um indivíduo que elabora estratégias didático-metodológicas, visando a um ensino eficiente das questões da linguagem, que sejam relevantes na vida dos discentes. Busca-se levar os estudantes a lerem, compreenderem, interpretarem e produzirem textos de maneira coesa e coerente.

No decorrer da leitura da BNCC (BRASIL, 2017), no item que se refere à área de Linguagens - que engloba os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa -, encontra-se que, por meio das práticas sociais, os humanos interagem entre si e com os outros, conectando conhecimentos, atitudes, valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017). As mídias sociais propiciam intensamente essas práticas de interação.

Diante do exposto, fica evidente que novas propostas didático-metodológicas que sejam significativas, que proporcionem um processo de ensino-aprendizagem eficiente, durante o ano letivo, e que integrem os elementos multimidiáticos e tecnológicos que estão no dia a dia dos estudantes se fazem necessárias nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Por não desconsiderar o fato de estar inserido em um mundo multimidiático e tecnológico,

espera-se que o educador desenvolva propostas pedagógicas que atendam as demandas contemporâneas no que se refere a uma significativa e justificada utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) em sala de aula, consoante aos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira, como a BNCC (BRASIL, 2017).

A partir dessas questões, solicitou-se que, inicialmente, alunos da Licenciatura em Letras assistissem a três vídeos no TikTok que apresentavam releituras de famosos contos de fada. Os vídeos eram do perfil do ator Ricardo Cubba, que contracena com a também atriz Flávia Reis. Optou-se por usar o TikTok por ser hoje a mídia social mais frequente na vida de jovens adolescentes.

O primeiro vídeo, intitulado "Manuel Carlos ou irmãos Grimm"[43], com duração de 3 minutos e 18 segundos, disserta sobre a história de Rapunzel. Uma amiga, interpretada por Flávia Reis, olha para o amigo e diz que está pensando em deixar o cabelo crescer, como os cabelos de Rapunzel. Ironicamente, o amigo, interpretado por Ricardo Cubba, interroga: "Romantizando uma história de sofrimento?".

A amiga logo responde: "O quê, Ricardo? Estou falando de cabelo". Ele pergunta: "Não conhece a história original da Rapunzel? A Rapunzel não era princesa. Ela foi dada para uma bruxa em troca de comida".

Perplexa, a amiga pergunta quem havia escrito aquela história. Ricardo explica que foram os irmãos Grimm. Revoltada, Flávia Reis retruca que provavelmente eles não tinham uma alegria na vida e que não queria saber dos irmãos Grimm.

Ricardo continua explicando a verdadeira história: "Então, a bruxa manteve Rapunzel na torre por 17 anos. O único acesso da torre era pela janela". Enquanto o ator vai contando a história original de Rapunzel, a câmera corta de tempos em tempos para Flávia Reis que solta frases com tom de humor e justifica sempre suas falas com um "eu vi na Disney".

Ricardo continua: "Um dia um príncipe ouviu a voz de Rapunzel cantando, falou 'que voz bonita' e observou a princesa na torre. Viu que a bruxa ia à torre durante o dia. Então, esperou anoitecer para subir na torre. O príncipe começou a visitar a princesa toda noite e ela começou a sentir sua roupa apertada porque ela estava grávida".

Nesse momento, os seguidores veem Flávia Reis tomar um susto: "Não tem como princesa da Disney ficar grávida. Impossível".

Com uma feição bem assustadora, Ricardo continua: "Então, eles montam um plano de fuga. A bruxa descobre e corta os cabelos de Rapunzel e a manda para um deserto, sozinha, grávida e sem cabelo". Flávia Dias faz uma aproximação entre a história contata por Ricardo e as tramas das novelas de Manuel Carlos, citado no título do vídeo.

Ricardo complementa: "A bruxa espera o príncipe na torre. Ela o empurra. Ele cai de cara no espinho e fica cego. Então, ele se rasteja, cego, com fome, durante anos até encontrar o deserto. Ele ouve a voz de Rapunzel e a encontra. Ela estava na miséria com o filho. Rapunzel vê o príncipe e chora. Então, as lágrimas de Rapunzel fazem o príncipe voltar a enxergar. Daí a família volta para o castelo. Tem de ser leve. É conto de fada".

Todos os vídeos de Ricardo são finalizados com essas duas frases: "Tem que ser leve. É conto de fada". Além disso, o ator inseri duas #: #TemQueSerLeve e #EuViNaDisney. Contudo, o ator-humorista sempre evidencia o lado macabro de quase todas as histórias de conto de fadas que a maioria das pessoas já conhece de uma forma mais suave com a retirada de detalhes chocantes e violentos.

Os outros dois vídeos exibidos são: "A menina cheia de artrite e artrose... ansiosos para o live

43 *CUBBA, Ricardo. Manuel Carlos ou irmãos Grimm. 16/10/2022. TikTok. Disponível em:* <https://www.tiktok.com/@ricardocubba/video/7155252528429403398?q=atores%20recontam%20hist%C3%B3ria%20da%20disney&t=1693276612659>. *Acesso em: 23 jan. 2023.*

action da pequena sereia?[44]" (no qual Ricardo evidencia a história tóxica e de sofrimento de Ariel) e "Tem que ser leve Branca de neve[45]" (em que Ricardo ressalta que Branca de Neve, originalmente, casou com 7 anos de idade).

Após a exibição dos três materiais audiovisuais, do canal de Ricardo Cubba, a docente, que aplicou a proposta com alunos da Licenciatura em Letras, perguntou aos universitários o que eles haviam achado dos vídeos. Surgiram alguns comentários que devem ser destacados:

> - "Tem gente que fala que no TikTok só tem dancinha, mas olha quanta coisa a gente aprende nesse vídeo!" (aluno 1)
> - "Eu não conhecia essa versão das histórias, pro." (aluno 2)
> - "A Disney mudou tudo nas histórias." (aluno 3).

Foi muito enriquecedor o momento de perceber que o ator Ricardo Cubba tinha feito uma séria pesquisa antes da gravação dos vídeos para buscar a história original antes dela ser popularizada de forma mais leve pelo cinema. Não era tão fácil assim, como muitos pensam, gravar vídeos para o TikTok.

Muitos discentes também evidenciaram o papel de Flávia Reis já que ela representava o contrapondo, tentando mostrar como a maior parte das pessoas agem diante de histórias pesadas e com detalhes assustadores.

Porém, o mais revelador envolveu as reflexões sobre como questões sérias, como abuso sexual e relacionamento tóxico, surgiram durante as discussões que, inicialmente, só falariam de histórias leves de contos de fadas. Os graduandos questionaram com a sociedade ignorava ações tão malévolas, que ocorriam, principalmente, com as mulheres. Também ponderaram sobre as alterações pelas quais, muito provavelmente, várias histórias terão de passar em um futuro próximo.

Finalizadas todas as análises e trocas de ideias, a docente, orientadora da proposta, solicitou que os alunos escolhessem um conto de fadas e, com base no trabalho de Ricardo Cubba e Flávia Reis, gravassem o próprio vídeo. Rapidamente, os alunos partiram para a procura dos textos originais e para a leitura atenta de todos os detalhes das narrativas em estudo. Todos observaram que quanto melhor a leitura, melhor ficaria a releitura.

Segue um exemplo de roteiro de um dos grupos de trabalho:

> Aluna 1 (neta entra na cozinha da avó) – Oi, vó. O que tem pra hoje?
> Aluna 2 (avó na cozinha) – É surpresa, minha neta.
> Aluna 3 (amiga A) – Nossa! Isso me lembra uma historinha.
> Aluna 4 (amiga B) – Sim! Chapeuzinho Vermelho!
> Aluna 1 (neta) – Conta, conta!
> Aluna 3 (amiga A) – Ué! É só ver que está faltando um dedo na mão da sua avó. Ela colocou no seu lanchinho.
> Aluna 1 (neta) – Ai, credo!
> Aluna 4 (amiga B) – Claro que não! Não foi assim! Foi a mãe da Chapeuzinho que fez o lanchinho para ela levar para a vovó.

44 CUBBA, Ricardo. A menina cheia de artrite e artrose... ansiosos para o live action da pequena sereia?. 21/05/2023. TikTok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@ricardocubba/video/7113694939317292294>. Acesso em: 23 jan. 2023.

45 CUBBA, Ricardo. Tem que ser leve Branca de Neve. 26/06/2022. TikTok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@ricardocubba/video/7113694939317292294>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Aluna 3 (amiga A) – Você que pensa! Na história original, a vovó que vira lanche (amiga A lambe os lábios).
Aluna 1 (neta) – E a Chapeuzinho come?
Aluna 2 (avó) – Vocês vão assustar a criança!
Aluna 1 (neta) – Mas eu quero saber o fim da história de verdade, vovó. Lembra que você falou que a gente não pode mentir?
Aluna 2 (avó) – Bom. Então, depois não vem me chamar na hora de dormir.
Aluna 4 (amiga B) – Olha. Foi assim: a Chapeuzinho levou o lanchinho para a vovó. Mas chegando lá, o lobo mau tinha comido ela. Mas graças a Deus o lenhador salvou as duas.
Aluna 1 (neta) – E todos viveram felizes para sempre, né?
Aluna 3 (amiga A) – Ah, ah, ah, ah.
Aluna 2 (avó) – Ah, Giovanna.
Aluna 3 (amiga A) – Na história original, o lobo não só mata a vó, como também faz um prato com os pedaços dela e dá para a Chapeuzinho comer.
Aluna 4 (amiga B) – Giovana!
Aluna 3 (amiga A) – E também mata a Chapeuzinho. Dois coelhos numa cajadada só.
Há um corte no filme para mostrar uma mão só com quatro dedos.
Aluna 3 (amiga A) – Eu avisei, não avisei?

Depois de gravados e exibidos todos os vídeos na sala de aula, a docente orientadora do trabalho pôde perceber que os licenciandos:

- Desenvolveram habilidades de pesquisa ao buscarem as histórias consideradas pela sociedade como narrativas originais;
- Potencializaram as estratégias de leitura;
- Ampliaram a capacidade de compreensão e interpretação textual de contos de fada tão conhecidos;
- Aprimoraram a escrita de narrativas em ambientes digitais e coletivos;
- Expandiram a capacidade de oratória diante de produtos audiovisuais;
- Aperfeiçoaram a escrita de roteiros;
- Enriqueceram o posicionamento corporal diante das câmeras;
- Potencializaram a mídia social como uma ferramenta de estímulo à leitura;
- Perceberam o potencial dos filtros disponíveis nas mídias sociais;
- Expandiram os conhecimentos sobre edição de vídeos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores devem compreender que seus alunos estão inseridos em uma cultura que, cotidianamente, vale-se de recursos das Tecnologia Digitais da Informação e da Comunicação. Isto posto, a atuação do docente implica no desenvolvimento de estratégias de ensino de Língua Portuguesa que "[...] de um lado, desafia, mas de outro, possibilita uma amplitude da criatividade dele e do educando." (GUIMARÃES; FREIRE, 2011, p. 70).

Convém, então, que os educadores estejam abertos a conhecer e, se possível, a interagir com os elementos tecnológicos presentes na vida de seus aprendizes, como as mídias sociais, já que ao desconhecê-los "[...] não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente podemos saber o que sabem e como sabem." (FREIRE, 2005, p. 93).

Nesse sentido, o universo do TikTok configura-se em um recurso tecnológico e midiático constante na vida de universitários. Este estudo visou mostrar como mídias sociais, com finalidades pedagógicas, podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa, como podem auxiliar nas aulas de leitura literária. No relato em questão, uniram-se as tecnologias às aulas de leitura literária e produção textual. Essa união, que foi satisfatória, agradável e divertida, desenvolveu nos estudantes, futuros professores, habilidades de pesquisa, leitura, compreensão, interpretação e produção textual (escrita e oral).

É basilar, pois, salientar que as mídias sociais não devem servir como apoio superficial ou como uma solução milagrosa, recorrendo a ela ao menor sinal de desinteresse por parte dos discentes. É capital que os docentes estabeleçam os objetivos, as competências e as habilidades desenvolvidas ao utilizar as redes sociais digitais em ambiente escolar. Como foi proposto neste texto, o TikTok, se utilizado de maneira justificada, pode facilitar o processo de ensino da leitura literária e da produção textual.

Usar um recurso (no caso o TikTok) que faz parte do universo do alunado de forma tão intensa contribui para uma ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, ao estabelecer uma coerente relação entre teoria e prática. As narrativas das aulas de redação foram parar nos vídeos do TikTok.

Por isso, buscar tornar as aulas de Língua Portuguesa e leitura literária mais dinâmicas configura-se em um processo significativo para a aprendizagem dos objetos de conhecimento da língua materna, estreitando a distância entre aquilo que está presente no universo dos educandos e os conteúdos trabalhados em ambiente escolar. Ganham, nesse caso, a formação docente inicial e os futuros alunos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e demais licenciaturas. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUBBA, Ricardo. A menina cheia de artrite e artrose... ansiosos para o live action da pequena sereia?. 21/05/2023. TikTok. Disponível em: https://www.tiktok.com/@ricardocubba/video/7113694939317292294. Acesso em: 23 jan. 2023.

CUBBA, Ricardo. Tem que ser leve Branca de Neve. 26/06/2022. **TikTok.** Disponível em: https://www.tiktok.com/@ricardocubba/video/7113694939317292294. Acesso em: 23 jan. 2023.

CUBBA, Ricardo. Manuel Carlos ou irmãos Grimm. 16/10/2022. **TikTok.** Disponível em: https://www.tiktok.com/@ricardocubba/video/7155252528429403398?q=atores%20recontam%20hist%C3%B3ria%20da%20disney&t=1693276612659. Acesso em: 23 jan. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et al.]. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009 (Série formar).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, Valéria Bussola. **A utilização de redes sociais na formação docente**. Saarbrucken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

NEVES, Carla das. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da educação esquematizada. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2010.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poíesis Pedagógica, v. 09, no. 1, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PODE CHORAR, CORAÇÃO, MAS FIQUE INTEIRO: EXPLORANDO A PERDA E A MORTE NA LITERATURA INFANTIL

Caroline Sperandio[46]
Colégio Visconde de Porto Seguro
Matheus da Costa Nunes[47]
Universidade Presbiteriana Mackenzie e Colégio Visconde de Porto Seguro

RESUMO

A literatura desempenha um papel crucial na expressão artística e na comunicação de ideias, sendo uma ferramenta poderosa ao longo dos séculos. Além do entretenimento, ela aborda emoções complexas. A obra Pode chorar, coração, mas fique inteiro (2001) de Glenn Ringtved representa uma nova literatura infantil, que busca contribuir para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais nas crianças. O artigo analisa essa obra como recurso valioso para pais, educadores e cuidadores, permitindo discutir tópicos sensíveis, como a morte e a perda, promovendo o desenvolvimento emocional saudável e abordando assuntos mais fidedignos à realidade da criança, buscando explorar a utilidade da literatura infantil na promoção da empatia e compreensão emocional.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil, Luto, Desenvolvimento socioemocional, Empatia, Recursos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A literatura tem sido usada há séculos como uma forma de expressão artística e de comunicação de ideias, ideais e histórias. Além disso, pode servir como uma ferramenta reflexiva para as pessoas lidarem com uma ampla gama de questões e sentimentos, incluindo ansiedade, medo, tristeza e perda. Ao ler livros e histórias, que retratam através de seus personagens, o enfrentamento desses desafios, os leitores podem se identificar com os mesmos - e se sentir mais conectados com as próprias emoções e experiências.

Ainda, a literatura pode nos ajudar, enquanto leitores, a desenvolver habilidades de empatia, compreensão e resiliência emocional, além de fornecer um espaço seguro para que as pessoas expressem seus próprios sentimentos e experiências. Por essas razões, tem sido amplamente utilizada em sessões de terapia e programas de apoio emocional e socioemocional, bem como em escolas e universidades como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, prática essa que repertoria quem tem acesso à essas,

46 Caroline Sperandio é graduada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera, Psicopedagoga Institucional e clínica pela mesma instituição. Atualmente é discente do último ano de Curso de Terapia Familiar e de casal pelo Instituto de terapia familiar de São Paulo. Professora polivalente na Educação Infantil no Colégio Visconde de Porto Seguro, onde atua há mais de 20 anos. E-mail: sperandicarol@gmail.com

47 Matheus da Costa Nunes é graduado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi. Possui mestrado em Letras e é doutorado no programa de Educação, Arte e História da Cultura, ambos na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor de docente de Língua Inglesa no Colégio Visconde de Porto Seguro. E-mail: mathnunes1@hotmail.com

tanto no interpessoal, bem como no intrapessoal.

Essa concepção de que a leitura pode servir de espelho, que reflete na vida cotidiana, os anseios, pesares, alegrias, amarguras e diversos sentimentos que, humanamente, se mostram difíceis em serem ligados, compreendidos ou expressados, vem sendo pauta de diversos teóricos e críticos literários que buscam compreender a importância do livro, na sua amplitude reflexiva, como meio criativo e imaginativo, na exploração de sentimentos e emoções. Para Harold Bloom (1994), a literatura pode ser vista e compreendida como uma terapia, capaz de ajudar a lidar com diversas questões e sentimentos.

Tendo em vista os estudos literários, que referem a literatura como ferramenta para lidar com diferentes sentimentos, escolhemos o livro Pode chorar, coração, mas fique inteiro (2001) escrito por Glenn Ringtved e ilustrado por Charlotte Pardi, por abordar o tema da morte e as emoções relacionadas a ela, seguindo a jornada de quatro irmãos que são visitados pela Morte quando sua avó está doente. Com belas ilustrações e uma abordagem sensível, o livro explora a perda, o luto e o valor da vida, incentivando os leitores jovens a aceitar e compreender as emoções complexas que surgem diante de situações difíceis. Surge então um questionamento que nos impulsiona a pesquisar qual o papel da literatura infantil contemporânea dentro do contexto interpessoal, tendo em vista, que autores como Brené Brown (2013), James Pennebaker e Louise Rosenblatt (1988), defendiam a literatura como uma ferramenta para trabalhar com emoções difíceis em seus estudos, suas pesquisas foram direcionadas principalmente para romances extensos e literatura adulta. No entanto, isso não significa que as mesmas estratégias não possam ser aplicadas à literatura infantil contemporânea, a qual, também pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar as crianças a lidarem com emoções difíceis e a desenvolver habilidades sociais e emocionais.

A obra de Ringtved é uma das primeiras que aborda a morte de maneira sensível e delicada, dentro do meio literário infantil; se fizermos uma pequena linha do tempo com os primeiros livros infantis, estes são datados no início do século XVII, com a publicação de obras como Orbis Sensualium Pictus (1658) de Johann Amos Comenius e The New England Primer (1681) de Benjamin Harris. Esses livros eram voltados para o ensino de crianças, com ilustrações e textos simples que apresentavam o alfabeto, números e ensinamentos morais. No entanto, foi somente no século XVIII que surgiram livros infantis voltados especificamente para a diversão e entretenimento das crianças, com obras como *The History of Little Goody Two-Shoes* (1765) de John Newbery e *The Adventures of Tom Thumb* (1760) de Thomas Boreman. A partir daí, o mercado de livros designados e especialmente pensados ao público infantil, começou a crescer rapidamente, com a publicação de clássicos como *Alice no País das Maravilhas* (1865) de Lewis Carroll e *As Aventuras de Pinóquio* (1883) de Carlo Collodi, entre outros.

Mas, porque devemos escolher e optar por apresentar livros com temas relacionados a perda, com crianças pequenas, que muitas vezes, não vivenciaram esse tipo de experiência? E, talvez, tenham tido a experiência da morte de maneira negativa gerando, por vezes, sintomas e dores intensas sobre o "desaparecer" de um alguém amado e significativo, que se não discutido, se ignorado, pode se constituir como trauma.

Amaral (2020, p.144) coloca que: "as crianças enxergam a morte como uma transição instantânea para o próximo passo da brincadeira. Diante do prazer do brincar, eu não ofereço perigo, fazendo assim uma ponte entre o impossível e o infinito".

Gradativamente, com o passar dos anos, passam a vivenciar e entender os contextos de morte, vivenciando por vezes a perda de animais de estimação, de entes queridos, quase sempre avós. Em contextos menos habituais, encaram a morte de parentes mais próximos como tios ou pais/cuidadores. Mesmo aquelas que não vivenciam diretamente essa dolorosa experiência passam, através do observar relatos de adultos, a entender sobre o funcionamento da morte e o que de fato acontece com aqueles que morrem. Eles não são mais vistos; eles não voltam. Freud (1974), defendia que as crianças não deixam de inibir pensamentos sobre a morte e seus acontecimentos, como fazem os adultos, e que os

desenvolvem em sua fantasia. Já os adultos, ao lidar e falar sobre a perdas por falecimento para as crianças, tendem a evitar a palavra "morte" na ocasião da partilha, em conversações e explanações sobre acontecimentos à respeito de quem morreu, ou a associam a pessoas idosas, o que não deixa de ser verdade, mas que não pode ser tomada e colocada como verdade absoluta para uma criança, que gradualmente vai constituindo seu entendimento sobre o mundo.

Notamos e percebemos que as temáticas relacionadas às perdas e ao luto, são quase sempre evitadas pelos adultos. É como se somente estes os sentissem ou tivessem a capacidade de administrar as reações, sensações e sentimentos enfrentados à perda. Se não abordamos temáticas difíceis, como as perdas, por exemplo, como desejamos que as crianças possam ser capazes de entender os processos, quando eles acontecerem?

Os livros são ferramentas pedagógicas muito especiais, porque ao envolver-se no enredo, ao observar as ilustrações, ao se deparar com a entonação e expressão do contador de histórias, ao "ler" toda essa gama de possibilidades, a criança, com sua capacidade lúdica se transporta para o enredo e vive o mesmo, quase que "sentindo-o na pele", e muito tranquilamente, pouco tempo depois, consegue retomar para outra qualquer proposta e atividade com a mesma vitalidade que o fazia antes de ser apresentada ao contexto e a temática da história. A diferença é que ela sai dessa experiência com preparo para um enfrentamento de vida. Ela pode ler as ilustrações, ela pode ouvir a narrativa e os diálogos expostos no texto. Pode se transferir para a situação, pode falar sobre como se sentiria, como se ela mesma fosse um dos personagens do livro. Ao final, ela pode revisitar as imagens, recontar e porque não dizer, enfrentar os medos, angústias vivenciadas através das páginas de um livro. Por vezes, se faz necessário que a criança seja transportada ao contexto da história, uma, duas, três vezes; quando não mais vezes.

Os livros também desempenham um papel muito importante no entendimento das práticas reais. É muito comum que em alcunhas às situações mais delicadas relacionadas às perdas, as famílias, por vezes, se mostrem confusas com relação ao que dizer para as crianças, frente ao enfrentamento da morte, por exemplo. Considerando que crianças não seriam seres reflexivos e pensantes capazes de entender esse difícil, mas natural, processo a ser enfrentado em algum momento de sua vida. Uma vez que as crianças tenham tido a oportunidade de ter contato com contos, histórias e discussões relacionadas ao tema perda e luto; que elas tenham sido ouvidas, que elas tenham discutido sobre e/ou pesquisado sobre possíveis dúvidas e curiosidades acerca do tema, elas não precisam ser "poupadas" ou envolvidas em discursos e histórias elaboradas sobre a necessidade e realidade atrelada à partida. Muitos adultos agem de forma a se sentirem perdidos sobre o que dizer ou como dizer sobre a partida ou perda de alguém, porque também não foram preparados para conversar, debater, fazer perguntas, aprender e entender este como um processo vital e natural na vida de todos nós. Quem de nós se recorda de ter tido a oportunidade de algum adulto lendo, apresentando ou contando histórias relacionadas às perdas, em nossa primeira infância ou na oportunidade dos anos iniciais do ensino fundamental? Muito comum é que tenhamos lembranças a respeito de alguma perda, de algum momento delicado e de nós, "sentirmos na pele" o peso da situação.

Neste artigo, exploraremos a importância da abordagem da temática na infância, discutindo definições de perda e examinando como os livros infantis contemporâneos abordam essas temáticas complexas. Vamos analisar como as reflexões de temáticas mais difíceis podem ser trabalhadas de forma adequada com as crianças, destacando o valor da literatura infantil na promoção da empatia e na formação de indivíduos mais conscientes e emocionalmente saudáveis. Nosso objetivo é explorar como os livros feitos para o público infantil podem ser uma ferramenta poderosa para ajudar as crianças a lidarem com emoções difíceis relacionadas à perda e à morte e fornecer, ainda, uma visão útil e prática para pais, educadores e profissionais que trabalham com crianças.

Pode chorar, coração, mas fique inteiro é um recurso valioso para pais, educadores e cuidadores

que desejam discutir o tema da morte com crianças, proporcionando conforto e a oportunidade de conversas significativas sobre a vida e a mortalidade.

PODE CHORAR, CORAÇÃO... MAS, PODE MESMO? NÃO SÓ PODE, COMO DEVE!

A psicóloga Maria Júlia Kovács é um dos maiores referenciais teóricos acerca de temas complexos abordados dentro da educação. Em sua obra *Educação para morte* (2003), a autora nos convida a refletir sobre como a presença da morte atravessa, obrigatoriamente, toda a trajetória do desenvolvimento humano, desde os primeiros momentos de vida, deixando sua marca devastadora no ciclo vital do ser humano.

Em contrapartida, Ringtved aborda a chegada da morte no contexto familiar, como algo a ser discutido. É um convite à educação, a possibilidade de se conversar com ela. Na passagem onde os netos oferecem à "senhora morte" café como estratégia de evitar o "trabalho" dela, as crianças passam a elaborar que essa vivência é inevitável em seu ciclo de vida, até o momento em que não se pode mais impedir que ela aconteça. E o aceite vem por parte das crianças, na oportunidade em que o neto mais velho acolhe seus irmãos, entendendo que é preciso que o inevitável aconteça. As ilustrações e o enredo da história conversam com as ideias da autora Maria Julia Kovás.

Mas, se esse tópico é tão recorrente e marcante, por que tentamos evitá-lo? Por que tentamos fingir que ele simplesmente não existe? Convidamos a compreender a seguinte afirmação: a educação surge em um processo de desenvolvimento pessoal, isso é significa que a educação não é apenas um conjunto de informações ou conhecimentos transmitidos de forma passiva de um professor para um aluno. Em vez disso, ela se origina e se desenvolve à medida que uma pessoa passa por um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, onde o individuo é colocado e inserido na sociedade como cidadão, com responsabilidades, sentimentos, questionamentos e desejos. Dada a afirmação de que a educação é uma ferramenta que nos prepara para vida, os diversos temas que precisam ser discutidos e ensinado como essenciais nos colocam como "formadores de cidadãos globais" (UNESCO 2020), isso é, frente ao inegável avanço da globalização e à rápida ascensão da tecnologia, o século XXI se configura como um cenário altamente dinâmico e interligado. A abordagem de temas que preparem alunos não apenas para uma sociedade ultra-conectada, diz respeito a um sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla: a humanidade como um todo.

Mas, dentre todos os temas que precisam, podem e/ou devem ser abordados em sala de aula, a dor da morte fica, muitas vezes encolhida em aulas de história, ao falarmos do Holocausto ou de catástrofes nucleares que ceifaram diversas vidas. Quase sempre, esses cenários incessantemente recontados e repetidos, colocam a morte como algo doloroso. Ao contrário de Glenn Ringtved que coloca como algo libertador. Na oportunidade em que a dona morte abre a janela e entoa a frase: "Voa alma!", eles ensinam que essa pode ser a ponte para um novo começo e recomeço. E, ao abrir essa possibilidade, quem o lê, pode refletir a partir de suas crenças religiosas ou não, pois não coloca a partida como algo mandatório por parte de alguém ou de algum ser superior, como normalmente se discursa para as crianças e que se torna algo ainda mais desafiador para que estas possam entender o motivo da partida, e sim da perspectiva de que a vida é um composto de ciclos que são finitos.

É baseado na verdade de que nossa vivência e existência é finita. Para que as crianças entendam o contexto, não se faz necessário que o mesmo seja explícito e meticulosamente descrito. Elas elaboram, pensam, devem ter acesso aos livros, as ilustrações sempre que necessário para elas, para que possam ir constituindo o conceito de perda. Ainda temos como realidade que pouco possamos falar sobre a morte. A questão aqui, é que o sentimento que nos fere pós-morte, o qual nos iremos referir como luto, não é tratado.

Logo, falamos (quando absolutamente necessário) sobre morte, mas não se dedica ao luto? A dor não faz parte de uma questão tão relevante quanto o próprio tema? A resposta para as duas perguntas surge como um exemplo vivenciado diversas vezes em nossas vidas, quando criança, você, leitor, já ouviu a seguinte frase popular "engole o choro!", que significa, cesse, controle o que está sentindo. Mas, por que não chorar? Afinal, se algo te machuca, te faz mal ou dói, por que deveríamos não expressar?

A sociedade impõe que alguém enlutado, deve se recuperar da perda em um prazo estabelecido de seis meses. Espera-se que além de perder alguém amado, que não se fique prolongando o sofrimento através de manifestações de choro e melancolia após sete dias, que seria o tempo regulamentar para que se fizesse isso, para que se pudesse retomar normalmente a rotina, tempo estipulado para "engolir o choro" e para que enfim, se esteja pronto para seguir. Não se espera do enlutado que ele possa agir de maneira não condizente com o que se espera socialmente para o fato da perda em específico. Quem vive a dor, não pode falar sobre ela, pois não há espaço para fazê-lo. Da mesma forma, os adultos não retomam com as crianças, o tema a partir de uma perda, e assim, nasce uma cultura omissa ao conversar, falar, engolir e não manifestar o sentir, o viver, o conversar sobre perda. Assim o luto se constitui como tabu. Fante (2019) cita que não somos preparados para sofrer, só para mostrar que somos felizes. Estamos à mercê de regras sociais, aprendidas ou impostas, que pretendem uniformizar a dor e as emoções.

Em outras palavras, esconder a dor que a morte causa ou pode causar, fragiliza o indivíduo a ser formado, contudo, se considerarmos os ideais do cidadão global proposto pela UNESCO, a fragilidade não se encaixa dentro deste contexto. Ainda, Kóvacs (2003) menciona os malefícios do luto mal-elaborado, ou mal-compreendido, podendo ser fator crucial para problemas de saúde pública.

Temos em mãos então não apenas um tema não trabalhado, mas que vem sendo constantemente encoberto e que resulta em diversos sintomas, traumas, medos, angústias, dores, anseios, tantas vezes guardadas, silenciadas individualmente sem preocupação e validação da sociedade que nos rodeia.

Ao contarmos, partilharmos, conversarmos com as crianças nos anos iniciais de suas vidas sobre perdas, sobre lutos e como podemos dimensionar essas inevitáveis vivências, estamos também constituindo em nós, formas de administrar nossas tantas perdas, independentes de quais, de quando aconteceram e estamos ensinando estes pequenos seres cheios de sentimentos, dúvidas e curiosidade sobre a vida e como ela acontece. Enquanto educadores, quando utilizamos recursos literários como os livros infantis que tratam e abordam a temática, permitimos que aprendam, lidem com naturalidade e reflitam sobre esta como uma possibilidade e realidade de vida. Ainda que não a tenham vivenciado diretamente, elas se dotam de recursos, para que tenham repertório que serão utilizados na ocasião de uma perda em algum momento do futuro.

A LITERATURA E A LEITURA DA PERDA: UM OLHAR PEDAGÓGICO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no processo educacional, moldando as bases para o desenvolvimento futuro das crianças. Neste contexto, a promoção do desenvolvimento integral se apresenta como uma abordagem crucial para garantir que as crianças cresçam de maneira saudável, equilibrada e preparada para enfrentar os desafios da vida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um guia orientador nesse caminho, proporcionando diretrizes valiosas para a promoção desse desenvolvimento na sala de aula. O desenvolvimento integral engloba diversos aspectos da formação da criança, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. A BNCC reconhece essa necessidade e propõe diretrizes que incentivam uma abordagem educacional mais holística e integrada desde os primeiros anos de vida. Ela não se limita ao ensino de

conteúdos acadêmicos, mas também enfatiza a importância de competências socioemocionais, valores éticos e culturais.

O professor, com sua base epistemológica, isto é, o conjunto de pressupostos, crenças e concepções sobre o conhecimento, aprendizagem e ensino que orientam a sua prática educacional, é colocado como investigador dos conteúdos de ensino, tendo pleno domínio do que será ensinado (Shulman, 1986).

Em outras palavras, ao estruturar o conteúdo de uma aula, um ciclo de raciocínio – ação – raciocínio é acionado pelo docente. Esse ciclo abrange atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Tendo como base uma sólida fundamentação bibliográfica de autores que defendem o impacto significativo de aulas preparadas com intencionalidade, é possível enfatizar a importância crucial de planejar aulas que sejam verdadeiramente condizentes com as realidades dos alunos, partindo do Brasil, Freire (1987, p. 87) com "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.", passando por Vygotsky (1978, p. 44), na Rússia, com o destaque na oferta de oportunidades desafiadoras para a construção do conhecimento, que implica proporcionar experiências significativas de forma crescente, denominadas "zona de possibilidades intelectuais próprias".

A aprendizagem envolve a interação entre diversos fatores, como interesses individuais, experiências anteriores, motivações, contextos sociais e métodos de ensino. Esses elementos se entrelaçam de maneira única para cada aluno, resultando em um processo de aprendizado personalizado e não linear. Com isso, é comprovado, que surge do professor ideias que impactam vidas. Mas, se a busca é por melhorias e a educação surge como transformadora, como visto anteriormente, porque assuntos tratados como "tabus" dentro da sociedade, não são apresentados e trabalhados em sala de aula? Isso é, assuntos necessários para o desenvolvimento integral são descartados, escondidos ou até mesmo esquecidos por serem considerados "não adequados" para determinada faixa etária.

O enfoque do presente trabalho, é a análise da perda e da morte como tópico a ser apresentado dentro de uma sala de aula de educação infantil. Mas, mencionar - até escrever - sobre este assunto, pode ser algo muito desafiador, afinal ele esbarra em uma série de contextos que vão de conceitos filosóficos, como em *Metafísica do amor, Metafísica da morte* de Arthur Schopenhauer (2004), à psicológicos como em Freud em Luto e melancolia (1917). Discutir sobre a morte na sala de aula é difícil devido a tabus culturais, sensibilidade emocional, estágios de desenvolvimento dos alunos, diversidade de crenças familiares, falta de preparo dos professores e o impacto psicológico que pode surgir.

Porém, todos estes obstáculos distanciam o educador de trabalhar com algo significativo, importante e necessário para a criança, que faz parte do ciclo natural da vida e que infelizmente, algumas vezes, acontecem logo na infância, seja na perda de um ente querido, um amigo ou um conhecido ou de um animal de estimação, por exemplo. Os medos de abordar tal tema, excluem a possibilidade de explorá-lo sob outro olhar: uma oportunidade valiosa para ajudar as crianças a compreenderem suas emoções, desenvolverem empatia e aprenderem a lidar com a complexidade de seus sentimentos. Ao trazer discussões sobre perda, morte e luto para a educação infantil, os educadores podem oferecer um ambiente seguro onde as crianças possam expressar suas dúvidas, promovendo a construção de uma base emocional saudável para o futuro.

Quando consideramos o viés literário, é possível observar uma ampla gama de livros, tanto canônicos quanto contemporâneos, que abordam o tema da morte e do luto. Obras como a *Ilíada e a Odisseia* de Homero (2011, 2020), *Cem anos de solidão* de Gabriel García Márquez (1928) e *A menina que roubava livros* de Markus Zusak (2013) são apenas alguns exemplos. No entanto, ao analisarmos a literatura infantil, percebemos que pouco se fala sobre esse assunto. Essa ausência na literatura infantil reflete-se também na sala de aula, onde temas como o bullying, amizades, autoestima, confiança, natureza e meio ambiente são frequentemente abordados por meio de livros disponíveis em livrarias. Mas, em contraste, há uma escassez de livros que tratem da morte e da perda de forma direta e explícita.

Quando encontramos textos que mencionam a morte e a perda, muitos autores optam por utilizar linguagem metafórica, o que pode dificultar o entendimento das crianças ou jovens leitores. Por exemplo, livros como *O livro do adeus* do autor americano Todd Parr (2010), *Vazio* da autora espanhola Ana Llena (2017), O *coração e a garrafa* do irlandês Oliver Jeffers (2012) e *Menina Nina* (2012) do brasileiro Ziraldo abordam o tema, mas de maneira indireta e com o uso de metáforas. No entanto, falta uma obra que ilustre o luto e a morte como parte integral da história, sem a necessidade de "fantasiar" a situação com metáforas ou sentimentos que minimizem a dor.

Ao nos depararmos com *Pode chorar, coração, mas fique inteiro* a primeira vista, nos é escancarada a necessidade, como educadores, de partilhar com as crianças algo que por muitos anos, não foi mencionado. Ao refletirmos, em aulas de crianças de quatro anos, por exemplo, vê-las conhecer pela primeira vez que se misturarmos a cor azul com a cor amarela, obteremos o verde é sempre um momento memorável. Ao reagir assim, nos mostram como algo tão básico e comum, para eles, pode ser "incrível"! Mas, e conhecer a morte através da leitura de um livro infantil, seria tão "incrível"? Talvez não, mas a abordagem dessa temática é tão importante quanto qualquer outra. Os autores do livro, foram sensíveis ao ponto de dar face a Morte. Uma ilustração cheia de sentimento e explícita do personagem. Habitualmente, este aparece oculto, sob um escuro e longo gorro que oculta sua expressão, ficando a critério de cada um, criar e elaborar como seria a sua representação. Nos parece que existe uma necessidade intrínseca na nossa sociedade em esconder o luto e superá-lo o mais rápido possível, ignorando todas as etapas necessárias a serem vividas, como as descritas por Elizabeth Kübler-Ross, uma psiquiatra suíça-americana renomada, em seu livro *As Cinco Fases do Luto* (2005) para descrever etapas emocionais comuns após uma perda significativa. Na obra de Ringtved o autor busca, de maneira delicada, dar uma face a Morte - aqui em maiúscula referindo-se a personagem do livro - contrariando-a de todo o estereótipo que antes nos foi apresentado.

Se pensarmos na morte e sua representação midiática, por exemplo, temos uma figura assustadora, amarga, ruim e má. Contudo, nos é apresentada uma Morte que tem um coração bom e vermelho "como o pôr do sol mais lindo do mundo, e o que o faz bater é um amor imenso pela vida" (RINGTVED, 2020 p. 10). Nos é mostrada uma dicotomia entre o feio e o assustador - em sua representação nas ilustrações de Charlotte Pardi - para com uma figura que surge para nos mostrar os bons momentos e nos impulsiona a aproveitar, dia após dia, a vida ao lado de quem amamos.

O autor deixa claro que a Morte tem um papel crucial e real: ela delimita e torna real o "ninguém vive para sempre", mas também, o resultado que a perda trás: um sentimento único que mescla a dor, a saudade, a aflição e o medo, definindo então, para os pequenos, o significado de Luto, que tem como origem etimológica, o latim *luctus* que se define nesses sentimentos.

Contudo, nos é revelado outro sentimento que vem logo após a dor do luto. Algo que mistura o amor, o carinho e o respeito, que denominamos saudade "É um sentimento bem-vindo, pois confirma o valor de quem é ou foi importante para nós, e é ao mesmo tempo um sentimento incômodo, porque acusa a ausência, e os ausentes sempre nos doem." (MEDEIROS, p. 152. 2008).

Em dado momento, uma das netas da avó pergunta para a Morte o porquê que sua avó precisaria morrer, sendo que eles a amavam tanto. A Morte, sentada na mesa, e com dificuldade em responder essa indagação, que se diga de passagem é uma pergunta global: "porque pessoas boas morrem?", com isso posto, Ringtved nos coloca a seguinte resposta "(a Morte) estava muito triste com aquela situação" (RINGTVED, 2020, p. 10).

Ao invés de ser direta, a personagem nos transporta para a história de dois irmãos, o Sofrimento e o Desconsolo, e duas irmãs, Alegria e Risada. Os dois primeiros encarnam a tristeza em sua essência, habitando um vale onde os raios do sol não conseguem alcançar, e suas expressões permanecem constantemente abatidas. Por outro lado, as meninas personificam o extremo oposto, vivendo de acordo com seus nomes. No entanto, mesmo com sua felicidade, elas sentem uma lacuna, uma sensação de

algo ausente. Esse sentimento impede que desfrutem plenamente de sua sorte e alegria. Os quatro se encontram, se apaixonam e se casam e mesmo tão diferentes, passam o resto da vida juntos.

Essa parábola de dicotomias que se coabitam, nos leva a uma trilha em que o luto vai surgindo, mas não com uma intencionalidade de torná-lo menos doloroso, mas visível e compreensível para a criança, onde ela pode enxergar este momento como parte da vida, que pode doer, mas que surge como primordial para que os bons momentos, sejam validados, aproveitados e lembrados.

Quando os netos sobem para ver a avó, que já havia partido, a Morte diz "Pode chorar, coração, mas fique inteiro" (RINGTVED, 2020 p. 24), em outras palavras, o autor nos convida a sentir o momento, sentir a dor, a perda, a saudade e todos os sentimentos decorrentes do luto, mas ressalta, "fique inteiro" para que sua avó - no contexto do livro - permaneça viva para sempre em suas lembranças.

A literatura e a leitura da perda afirmam o que o teórico da educação Richard Bamberger (1987) nos apresenta como necessária para o crescimento e formação pessoal do cidadão, em outras palavras, surge como ferramenta formativa de questões complexas sociais e coletivas. Ao passo que a perseverança e a determinação nos é apresentada em "a lebre e a tartaruga", o luto e a saudade ressoam em Pode chorar, coração, mas fique inteiro. Ensinamentos necessários, que precisam fazer parte do repertório da criança, do adolescente e do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil desempenha um papel essencial na formação das crianças, oferecendo uma plataforma para abordar temas complexos e sensíveis, como a morte e o luto. O livro Pode chorar, coração, mas fique inteiro (2001) de Glenn Ringtved, ao explorar de forma sensível a temática da morte, oferece às crianças a oportunidade de entender e lidar com emoções difíceis de uma maneira saudável. Este artigo analisou como a literatura infantil contemporânea, por meio de histórias e ilustrações, pode ser uma ferramenta valiosa para pais, educadores e cuidadores ao promover conversas significativas sobre tais temáticas.

No entanto, a cultura atual muitas vezes evita discutir a morte de forma aberta, levando a um luto não reconhecido. Negar a dor e esconder a tristeza associada à morte pode resultar em problemas emocionais e de saúde a longo prazo. Portanto, é crucial quebrar essa barreira e permitir que as crianças e os adultos conversem sobre a morte, reconhecendo a dor e a perda como partes naturais da vida. A literatura infantil, como exemplificada pelo livro analisado, fornece um meio pelo qual as crianças podem explorar emoções e compreender a morte como uma parte inevitável e intrínseca da existência humana.

Ao incorporar tais livros em ambientes educativos, como escolas e lares, estamos capacitando as crianças a enfrentar a perda de maneira mais informada e emocionalmente saudável. Conforme as crianças são expostas a narrativas que tratam a morte com respeito e sensibilidade, elas desenvolvem habilidades de empatia, compreensão emocional e resiliência. Portanto, a literatura infantil não é apenas um meio de entretenimento, mas também uma ferramenta poderosa para promover a compreensão da mortalidade, facilitar a expressão de emoções e capacitar as crianças a lidarem com as inevitáveis perdas que encontrarão ao longo de suas vidas.

Aos corações que lidam com perdas, independente de quais, desejamos que possam viver com a intensidade que cabe a cada um sem deixar de pensar o falar sobre elas e que, ao seu tempo, entendam que não serão mais os mesmos, mas que de uma forma ou de outra, em algum dado momentos estarão novamente inteiros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Alexandre Coimbra. **Cartas de um terapeuta para seus momentos de crise**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2020.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROWN, Brené. **A Coragem de Ser Imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

COMÉNIO, Johann Amos. **Didactica magna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

FANTE, Neusa Picolli. **Dor sem escuta: sobre perdas e lutos não reconhecidos**. São Paulo: Zagodoni, 2019.

FREUD, Sigmund. **Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte**. In: Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva, 1974, v. 2, p. 2101-17.

_____. **Luto e Melancolia**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Original publicado em 1917)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth; KESSLER, David. **On Grief and Grieving: Finding The Meaning of Grief Through The Five Stages of Loss**. New York: Scribner, 2005.

LLENAS, Anna. **Vazio**. São Paulo: Moderna, 2017.

MILMAN, Lulli. **A vida com crianças: para ler nos momentos de sossego e consultar na hora do aperto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HARRIS, Benjamin. **The New England Primer**. [Reprint edition] Applewood Books, 1681.

JEFFERS, Oliver. **O coração e a garrafa**. São Paulo: Moderna, 2012.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem Anos de Solidão**. Tradução de Eric Nepuceno. Rio de Janeiro: Record, 93.ed., 2016.

MEDEIROS, Martha. **Doidas e santas**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PARR, Todd. **O livro do adeus**. São Paulo: Panda Books, 2017.

TORRES, Wilma da Costa. **O conceito da morte em crianças**. Arquivos brasileiros de Psicologia, São Paulo, v. 31, n. 4, março, 1979.

ROBINSON, Ken. **Do schools kill creativity?** Palestra em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br. Acesso em 23 de agosto de 2023.

ROSENBLATT, Louise. **Efferent and Aesthetic Reading. The Reader, The Text, The Poem: A Transactional Theory of the Literary Work**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

_____. **Those who understand: the knowledge growths in teaching**. In: Education Research, fev, pp 4- 14. (1986).

SILVA, Ana V. **A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo**. Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 112, p. 58-66, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, Metafísica da morte**. Tradução de Jair Barboza; revisão técnica e da tradução de Maria Lúcia Cacciola. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

UNESCO. **Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century**. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

ZIRALDO. **Menina Nina: duas razões para não chorar**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

A ESCOLA COMO PROMOTORA DE SAÚDE: PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM REDE PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E SOLIDÁRIA

Heron Ledon Pereira[48]
PUC - SP

RESUMO

Este trabalho busca compreender a escola como um agente promotor de saúde, com base na Carta de Ottawa (1986) e na ideia de qualidade de vida, da Organização Mundial da Saúde – OMS (1995). Para isso, consideramos o ambiente e as práticas escolares como um grande processo de criação em rede, conforme Salles (2021), e geradores de vínculos em todo o seu processo de comunicação, de acordo com Baitello Junior (2008). Tal entendimento da dinâmica e possibilidades escolares tem como norte a busca por uma formação cidadã e solidária, segundo Morin (2000) e Pross (1989). Dessa forma, tomamos como materialidade para análises mais aprofundadas as experiências de produção de mídia infantojuvenis em escolas, mais especificamente o projeto Incertus, que acontece desde 2018 no Colégio Certus, localizado na região de Interlagos, zona sul de São Paulo (SP), onde estudantes produzem periodicamente veículos como jornal, rádio, podcast e TV, de modo extracurricular.

PALAVRAS-CHAVE: Promoção de saúde, processos de criação em rede, formação cidadã, educação solidária, produção de mídia.

INTRODUÇÃO

A preocupação e as atenções à infância e juventude – sobretudo dentro do contexto da Educação e do ensino básico – são fatores de grandes discussões sociais e científicas. Com o cenário de pós-pandemia da covid-19, isso se tornou mais incisivo e um campo com muitas possibilidades de aprofundamento, descobertas e indicação de caminhos. E são algumas as razões: 1) o notório aumento do uso das tecnologias digitais no ensino; 2) o impreciso déficit social, psicológico e de ensino-aprendizagem a partir de praticamente dois anos de aulas remotas e semipresenciais; 3) as discussões e incertezas que vieram à tona sobre a Educação chamada tradicional, mesmo que já previstas; 4) no Brasil, aqui nosso foco, a polêmica implantação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, principalmente do chamado Novo Ensino Médio.

Diante deste muito resumido mapeamento, pois, por exemplo, há diversos outros fatores sociais e políticos verifica-se a necessidade de um direcionamento, de um norte, para pensar Educação, suas implicações e possíveis caminhos. O presente artigo, então, tem como objetivo discutir a escola como um agente promotor de saúde, considerando a importância da comunicação e da complexidade para a compreensão desse ambiente como um grande processo de criação em rede. Abordaremos escola especificamente, mesmo cientes de que o processo de aprendizagem ocorre em diversos outros espaços, com os quais estas ideias também podem dialogar.

Para isso, nos apoiaremos em quatro principais autores: Norval Baitello Junior, no entendimento

48 *Doutorando em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP.*

de comunicação como vínculos; Edgard Morin, para esclarecer a complexidade, e também, assim como Harry Pross, a própria Educação; e Cecilia Almeida Salles, sobre os processos de criação em rede. Logo, nossa hipótese de trabalho é que olhar para a Educação, sempre, como um grande processo de criação em rede é uma chave importante para a definição de práticas educacionais, pedagógicas e até políticas que objetivem uma formação cidadã e solidária, com a consciência de ser um fenômeno comunicativo complexo e, consequentemente, com potencial de promover saúde entre seus atores.

Antes de entrarmos em algumas minúcias dessa discussão, é interessante pinçar alguns acontecimentos e dados recentes, para contextualizar o panorama do objeto. A BNCC redefiniu e atualizou as diretrizes educacionais do ensino básico no país. Uma das grandes críticas que circulam deve-se ao fato de o documento ter sido aprovado às pressas no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), sem a devida discussão da sociedade civil – portanto, com interesses políticos e empresariais no mínimo questionáveis, no que diz respeito a um ensino muito mais tecnicista ao mercado de trabalho de nível médio, em detrimento de ações pedagógicas mais voltadas à reflexão crítica, à arte e às humanidades em geral, se assim pudermos resumir. E a maior polêmica ficou para o Ensino Médio. Não é à toa que, em abril de 2023, por pressão social e de parte dos especialistas, o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva suspendeu temporariamente o Novo Ensino Médio – ainda que, na prática, essa medida pareça ter uma ação mais simbólica do que efetiva –, na promessa de discussões e possíveis ajustes.

A situação tecnológica e digital também não pode ser desconsiderada. Aumentaram-se os debates sobre o acesso ao ensino remoto, práticas pedagógicas, dificuldades de professores, gestores e até mesmo responsáveis, enfim, tudo o que envolve o uso real de ferramentas digitais em tal contexto. Realmente é uma situação delicada se considerarmos que, em 2019, 82,7% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet, sendo que 40 milhões de indivíduos não desfrutavam do recurso, segundo a PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, promovida pelo IBGE (2021). O mesmo estudo aponta que a televisão ainda era mais acessível nos lares do país, com mais de 97% de presença. Com a pandemia, essa diferença diminuiu, mas não se inverteu.

Somamos a isso um dado alarmante. De acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS (2021), os índices de suicídio em todo o planeta, em 2019, foram superiores a 700 mil casos, observando-se um crescimento nas Américas e, globalmente, sendo a quarta maior causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos. Apenas durante o primeiro ano desta pandemia, a entidade (2022) revelou um aumento de mais de 25% de depressão e ansiedade.

E poderíamos aqui tecer um artigo gigantesco sobre inúmeros outros levantamentos preocupantes: o alto nível de violência infantil dentro dos lares no Brasil; o aumento de uso de medicamentos controlados ligados a questões psicológicas, inclusive por crianças e adolescentes; os índices de trabalho infantil e infantojuvenil ilegal, e a crescente evasão escolar, sobretudo nos anos finais de estudo, por necessidade de renda financeira. Isso sem levarmos em consideração as taxas de uso de drogas lícitas e ilícitas pelos jovens e suas desastrosas consequências.

Com este brevíssimo exercício de mapeamento, temos a prerrogativa que é impossível pensar a Educação sem considerar toda a sua complexidade, ou seja, suas relações entre, por exemplo: estudantes, famílias, comunidade escolar, gestores, professores, educadores, legislação, cultura etc.

Dessa maneira, esse olhar da complexidade nos revela a necessidade de entender a Educação, todo o seu entorno e também o seu interior. Portanto, é imprescindível adotar um ideal de sociedade, de cidadão ou formação, para saber quais caminhos percorrer. Entre os vários autores e pensadores da área – que não se excluem – tomaremos como norte as ideias do próprio Edgar Morin, que na obra "A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento" (2000) defende a reforma do pensamento e a formação de cidadãos conscientes e críticos, para uma sociedade mundial solidária. Da mesma forma, temos as ideias do comunicólogo Harry Pross, no livro "La violência de los símbolos

sociales", que também discorre sobre uma formação solidária.

No entanto, esse propósito geraria que "custo" social, psicológico, de vivências? Para isso, vamos nos basear no conceito de qualidade de vida, da Organização Mundial de Saúde (1995), e compreenderemos a escola como um espaço de promoção de saúde, como veremos a seguir.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM REDE PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ E SOLIDÁRIA

Antes de nos aprofundarmos no direcionamento da compreensão de escola abordada neste trabalho e seu então norte final – formação de cidadãos solidários –, é necessário verificar a existência de um papel individual, coletivo e institucional, em tese de forma universal. O mesmo se configura na necessidade da promoção de saúde, condição irrefutável para a vida, conforme veremos a seguir.

A escola como agente promotor de saúde

Para termos um direcionamento de ações da Educação, vamos primeiramente tomar como partida a OMS – Organização Mundial da Saúde, mais precisamente o que ela entende por promoção de saúde. Utilizemos, então, a Carta de Ottawa, fruto da Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, realizada em Ottawa, no Canadá, em novembro de 1986, com participação do Brasil.

Antes de tudo, o documento diz que "a saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver" (OMS, 1986, p. 1). E acrescenta: "As condições e os recursos fundamentais para a saúde são: Paz – Habitação – Educação – Alimentação – Renda – ecossistema estável – recursos sustentáveis – justiça social e equidade" (OMS, 1986, p. 1). Assim, é evidente que as escolas, e o processo de ensino-aprendizagem, devem voltar seus olhares a isso, sobretudo porque a Carta ainda afirma que as pessoas devem ser educadas a fazer escolhas que valorizem uma vida mais saudável (OMS, 1986, p. 1).

E vai além, pois afirma que a responsabilidade pela promoção de saúde – além de políticas públicas, indústrias, mídia etc. – também é individual, ou seja, sobre si mesmo, sobre o outro e sua comunidade (OMS, 1986, p. 2). Mais uma vez, não há como desconsiderar as escolas desse importante papel.

Mas, afinal, o que é promoção de saúde? "Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo" (OMS, 1986, p. 1). Para estreitarmos mais o norte de nossa discussão, vejamos o que a OMS entende por qualidade de vida: "A percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (WHOQOL GROUP, 1995).

Tal definição está contida no WHOQOL-100, um questionário de 100 perguntas elaborado nos anos de 1990 pela entidade, cuja sigla original significa World Health Organization Quality of Life. Em tradução livre, o questionário de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde. Essas 100 perguntas se dividem em seis categorias, ou domínios, elencados pela OMS e que compõem a ideia de qualidade de vida: Físico, Psicológico, Social, Nível de Independência, Ambiental e Espiritual. Ao analisar o questionário e suas 25 subdivisões, poderíamos resumir os seis domínios como:

- Físico: bem-estar físico da pessoa em relação a dores, desconfortos, energia, fadiga, sono e repouso;
- Psicológico: sentimentos positivos e negativos, autoestima, pensamentos, concentração e

percepções de si mesmo;
- Social: sobre as relações sociais e sexuais, além de suporte e apoio de outras pessoas;
- Nível de Independência: capacidade de cumprir sozinho as funções e ações do dia a dia, dependendo mais ou menos de outras pessoas, medicamentos etc.;
- Ambiental: qualidade dos ambientes em que a pessoa frequenta, em termos de poluição, estrutura, proteção, segurança, além de transporte, recursos financeiros e acesso a serviços básicos;
- Espiritual: percepções sobre o sentido da vida, crenças e seus impactos em sua vida.

Aqui entendemos que a compreensão sobre promoção de saúde e qualidade de vida, conceitualmente, se faz suficiente. No entanto, deve-se ter total clareza que, inevitável e consequentemente, seu cenário é complexo e, portanto, se interrelaciona, como diz Morin (2005).

> O paradigma de complexidade não "produz" nem "determina" a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 2005, p. 334).

O olhar do autor nos dá pistas evidentes sobre pensar o ensino de forma não isolada da sociedade como um todo, bem como da comunidade e da realidade local em que uma unidade escolar se insere, ainda ao considerar o papel de promover saúde e qualidade de vida, que por si só já não é simplista.

Que tipo de cidadãos nós queremos formar?

Já sabemos que é dever da Educação promover saúde e educar para que cada indivíduo seja um agente pessoal e social de saúde. No entanto, é necessário aprofundar um pouco mais sobre a formação cidadã que as escolas precisam realizar. E novamente recorremos a Edgar Morin. Para o autor, é fundamental que a Educação foque em reformar o pensamento das crianças e adolescentes, de modo que tenham: "– uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido" (MORIN, 2000, p. 21).

Assim, o autor desenvolve suas ideias e defende uma Educação voltada à formação cidadã, a qual ele explica:

> A Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (MORIN, 2000, p. 65).

No entanto, é importante frisar, Morin não fala de pátria no sentido patriótico usado maliciosamente na política como algo que exclui outras nações e as torna inimigas. O filósofo vai além dessa ideia e aborda o sentido planetário, contextualizado e complexo.

> Assim, devemos contribuir para a autoformação do cidadão e dar-lhe consciência do que

> significa uma nação. Mas precisamos também estender a noção de cidadania a entidades que ainda não dispõem de instituições prontas (...), ou não dispõem absolutamente de instituições políticas comuns, como o planeta Terra. Uma tal formação deve permitir enraizar, dentro de si, a identidade nacional, a identidade continental e a identidade planetária. (MORIN, 2000, p. 74).

Portanto, não há como formar um cidadão promotor de saúde que não seja criticamente consciente de sua comunidade, de seu entorno, inserido em um contexto social, político, histórico e cultural de seu país, continente e, enfim, do planeta como um todo. Automaticamente, devemos falar, então, de uma educação solidária, de cidadãos solidários. E isso precisa ser feito de modo efetivo no dia a dia, sem ações que, mesmo simbolicamente, exerçam algum tipo de violência sobre as pessoas, segundo Pross (1989, p. 32). Vejamos um pouco mais a fundo.

A prática escolar

Todos esses pressupostos nos levam a outro ponto de lucidez: a Educação é um problema, também, da Comunicação. Aqui, naturalmente, não entendemos a comunicação como a simples transmissão de informações, como as antigas teorias determinavam, mas além. Toda comunicação procura estabelecer vínculos, como afirma Baitello Junior (2008, p. 100).

Essa visão é uma peça-chave para compreender que não se pode sequer viver sem se comunicar e, logo, sem criar afetos, sem afetar o outro e a si mesmo, e deixar-se afetar. Não há como promover saúde sem se comunicar, muito menos ser um cidadão criticamente solidário sem tal perspectiva. Aliás, a própria Carta de Ottawa diz sobre a necessidade de existirem ambientes favoráveis à promoção de saúde (OMS, 1986, p. 2). Como vimos, as próprias dimensões de qualidade de vida também dialogam com essa linha.

Partindo desse panorama, o próximo passo é pensar ações práticas de uma unidade escolar, entre todos os seus atores: gestores, professores, educadores, demais colaboradores, estudantes, familiares e comunidade. Uma vez que comunicação é criação de vínculos, esse processo não é unidirecional, mas multi, inter e intradirecional. Ou seja, as relações se retroalimentam. Então, para clarear esse cenário, adotamos a necessidade de compreender a Educação, ou a escola, nesse caso, como um grande processo de criação em rede, conforme Salles (2021, p. 10) nos elucida.

> A criação como rede pode ser descrita como um processo contínuo de interconexões, com tendências vagas, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a princípios direcionadores. Esse processo contínuo, sem ponto inicial nem final, é um movimento falível, sustentado pela lógica da incerteza; engloba a intervenção do acaso e abre espaço para a introdução de ideias novas. (SALLES, 2021, p. 10).

Percebemos, assim, em diálogo com o que Morin nos traz, e outros especialistas, que não há mais como considerar o ensino como uma fórmula mágica e única, totalmente fechado em si e facilmente aplicável em qualquer lugar – ou seja, como se diz no velho jargão, o ensino bancário, em que o professor simplesmente deposita as informações na cabeça do aluno.

Aliás, há que se considerar que tal tradicionalismo educacional é vertical, em que o professor exerce o absoluto poder, numa relação pouco dialógica e, portanto, violenta simbolicamente, conforme Pross (1989, p.32) nos elucida.

> A solidariedade é evidentemente uma relação horizontal, uma relação para a qual o principal é a coexistência dos homens, que não trata precisamente como algo 'secundário'. Isso requer uma mudança na forma de pensar, pois nossa linguagem está cheia de valorações verticais que tomam os conceitos de acima e abaixo como premissas lógicas. (PROSS, 1989, p. 32, tradução nossa).

Ou seja, a escola é um ambiente vivo, e a última coisa que se deveria fazer é podar a curiosidade e a criatividade das efervescentes crianças e adolescentes com determinações ultrapassadas, engessadas e, então, verticais, que tanto se faz – seja nos "modelos" de ensino ou nas ações cotidianas –, ainda mais considerando toda a situação social rapidamente levantada na introdução deste artigo. Ao contrário e além, a escola e o ensino, portanto organismo coletivo, são um processo de anos na vida de um indivíduo, um processo colaborativo e interrelacional. Logo, um processo de criação em rede, como Salles nos aponta, e que obviamente tem seus "pequenos processos de criação", por exemplo, dentro de um projeto específico, de um evento pedagógico, de um objetivo de uma série, de uma necessidade comunitária, e assim por diante.

Portanto, um breve olhar à BNCC – e certamente uma necessária análise mais profunda – nos revela que é imprescindível ter as considerações anteriores em mente, ao contrário de buscar modelos prontos e aplicáveis, tão comumente tecnicistas, como popularmente são vistos e até buscados. Pross nos elucida que "se a solidariedade não pode ser resultado da política, talvez a política possa prosperar como resultado da solidariedade de quem leva a sério a coexistência desenfreada neste globo" (PROSS, 1989, p. 33, tradução nossa). Assim, é importante olhar para práticas educacionais e pedagógicas que tenham esse princípio.

CONSIDERAÕES FINAIS

A Educação brasileira está cada vez mais desafiadora, e talvez sempre o foi. Mas, com o cenário pós-pandêmico, a situação provavelmente se acentuou. São inúmeros os dados sociais que afirmam e completam essa perspectiva: casos de violências, de desigualdade social, de transtornos psicológicos, de evasão escolar, entre tantos outros. Portanto, este artigo jamais poderia indicar soluções milagrosas para uma realidade tão complexa. Porém, busca trazer luz a caminhos.

Assim, para fins didáticos, elencamos os pontos que compreendemos fundamentais – a partir de toda a discussão feita – para pensarmos em análises, proposições e ações práticas envolvendo a Educação, sobretudo em escolas:

1. A Educação é um fenômeno complexo, conforme discorre Edgar Morin. Não há como considerar todas as situações educacionais e pedagógicas de forma isolada dos diversos atores de uma escola e de todo o seu entorno, familiar, comunitário, municipal, nacional, mundial;
2. A Educação, e consequentemente as escolas, precisa trabalhar a promoção de saúde e qualidade de vida, segundo a Organização Mundial da Saúde. Ou seja, ao lado da mídia, dos políticos, da indústria etc., é um agente que deve atuar como promotor de saúde, esta que é condição básica para a vida. Da mesma forma, cada cidadão deve aprender a tomar decisões conscientes sobre sua saúde e a do outro;
3. A Educação, segundo Morin, assim, precisa formar cidadãos críticos e conscientes do seu entorno: seu país, seu continente e o planeta. Então, deve-se considerar uma Educação solidária;
4. Dessa forma, a Educação também é uma questão de Comunicação. Uma vez que comunicar é

criar vínculos, segundo Baitello Junior, é necessário promover relações afetivas e ambientes direcionados a isso, sobretudo nas escolas, como base para os tópicos 2 e 3. Portanto, não cabem verticalismos violentos no modo de agir e nas práticas pedagógicas e educacionais. Ao contrário, Pross deixa clara a urgência da consciência da solidariedade na Educação, de uma horizontalidade na formação básica;

5. Em diálogo e decorrência do item acima, é imprescindível compreender a Educação, ou a escola no caso, como um grande processo de criação em rede, conforme Salles, e não como um modelo rígido a ser aplicado em qualquer local. É necessário considerar o ser humano como um agente crítico e criativo, sempre em dinamismo com o seu entorno, e não como um ator isolado e passível de simplesmente receber e aplicar informações.

Com isso, abrem-se trajetos para uma visão – talvez não nova – cada vez mais humana, crítica e complexa da Educação, seus objetivos, suas relações sociais e suas potencialidades. Considerando todo o cenário socioeducacional e o cada vez mais polêmico aumento do uso de tecnologias digitais na Educação e na sociedade como um todo – com crianças e adolescentes como grandes consumidores e produtores – sugerem-se análises e estudos mais aprofundados sobre práticas e projetos educacionais que envolvem a mídia. Isso, frisando, com ao menos toda a perspectiva resumida acima.

Nossa pesquisa de Doutorado em Comunicação e Semiótica, pela PUC-SP, em fase inicial, pretende caminhar nesse sentido. Espera-se observar e descobrir os impactos que projetos de produção midiática infantojuvenil nas escolas podem causar nos participantes e na comunidade, do ponto de vista da qualidade de vida e da formação cidadã.

Um exemplo e objeto de estudo é o projeto Incertus, que executamos no Colégio Certus desde setembro de 2018. Nele, adolescentes a partir do 8º ano do Ensino Fundamental produzem, de forma extracurricular, mídias, como programas de rádio, podcast e TV, e um jornal, periodicamente. A escola em questão é particular e localiza-se próxima à região de Interlagos, na zona sul de São Paulo (SP), uma área periférica e a cerca de 25 km do centro. A instituição de ensino possui uma grande política de bolsas de estudo e, ao todo, tem aproximadamente 1.100 estudantes, do berçário ao Ensino Médio.

Previamente, a observação e a vivência do dia a dia apontam que: os veículos são uma ferramenta de vínculo entre os diversos atores do colégio; os estudantes participantes do projeto (mais de 50 atualmente) têm atitudes positivamente diferentes em relação às aulas regulares – eles relatam o mesmo sobre nós, professores; aumenta-se a sensação de bem-estar e as discussões e criações críticas durante os encontros e produção do projeto.

Cabe finalizar esclarecendo que o Incertus, de forma não isolada, é também fruto de nosso Mestrado em Comunicação e Semiótica, pela PUC-SP (2018), cuja dissertação é "Jornalismo Rá-Tim-Bum: uma proposta de vínculos entre imprensa, escola e criança". E, assim, pretendemos voltar a reflexão crítica e análise, com direcionamentos mais claros, a todo esse processo, apostando que determinadas práticas possam contribuir para o pensar e o fazer Comunicação e Educação, ou melhor, uma formação cidadã solidária, que deve atuar diretamente como promotora de saúde e impactar a qualidade de vida da população.

REFERÊNCIAS

BAITELLO JUNIOR. **Corpo e imagem: comunicação, ambientes, vínculos**. In: **Os calores e as atividades corporais**. RODRIGUES, Davis (Org.) São Paulo: Summus, 2008. p. 100.

IBGE, 2021. In: ABRANET. **IBGE: 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet**, 2021. Disponível

em <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.YztiJ1zMLIU>. Acesso em 10 de junho de 2023.

G1, 2023. **As críticas que levaram o governo Lula a suspender o cronograma do Novo Ensino Médio**. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/05/as-criticas-que-levaram-governo-lula-a-suspender-cronograma-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em 11 de junho de 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 21, 65 e 74.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 334. Disponível em <http://www.filosofiatematica.ufpa.br/index_htm_files/ciencia_com_conciencia.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2023.

OMS, 1986. **Carta de Ottawa**. P. 1 e 2. Disponível em <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2023.

_____, 2021. **Uma em cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>. Acesso em 30 de junho de 2023.

_____, 2022. In: Viva Bem - UOL. **OMS faz alerta sobre aumento de comportamento suicida na pandemia**, 2022. Disponível em <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/afp/2022/03/02/oms-faz-alerta-sobre-aumento-de-comportamento-suicida-na-pandemia.htm>. Acesso em 30 de junho de 2023.

PEREIRA, Heron Ledon. **Jornalismo Rá-Tim-Bum: uma proposta de vínculos entre imprensa, escola e criança**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PROSS, Harry. **La violencia de los símbolos sociales**. Tradução de Vicente Romano. Barcelona: Anthropos Editorial, 1989. p. 32 e 33.

SALLES, Cecilia Almeida. **Processo de criação como práticas geradas por complexas redes em construção.** Scriptorium, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 10, jan.-dez. 2021. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scriptorium/article/view/42169/27292>. Acesso em 11 de junho de 2023.

WHOQOL GROUP, 1995. In: PEDROSO, B.; PILATTI, L. A.; FRASSON, A. C.; SCANDELARI, L.; SANTOS, C. B. dos. **Qualidade de vida: uma ferramenta para os cálculos dos escores e estatística descritiva do WHOQOL-100**. Disponível em <https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_072_509_11202.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2023.

MÚSICA E MEMÓRIA COMO GERMINADORES DA EXPRESSÃO CORPORAL: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jéssica Mami Makino[49]
FFCLRP/USP

RESUMO

Este trabalho é um relato reflexivo de uma ação da pesquisa *Formação docente com e em artes/culturas*. Trata-se de uma proposta de investigação e criação que parte de memórias pessoais e finda em experimentação corporal coletiva tendo como base as músicas coletadas durante essa experiência. A partir dessa experimentação, foi possível observar o repertório mais antigo de pedagogos(as) em formação inicial, bem como o seu repertório de movimento corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Arte na Pedagogia; formação docente; processo de criação; repertório.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência da vivência de uma proposição criada coletivamente por pesquisadoras de duas instituições superiores de ensino, participantes da pesquisa internacional Formação docente com e em artes/culturas.

A proposição foi oferecida a estudantes do curso de Pedagogia, durante a penúltima aula do semestre, em uma manhã de sábado. As disciplinas oferecidas nessas condições tendem a ser menos frequentadas porque muitos graduandos têm compromissos variados nesse período, como os profissionais, os familiares e os religiosos. Outros fatores que dificultam o trabalho nas manhãs de sábado é a redução de oferta de transporte público, a inexistência de serviços de alimentação em todo o campus e o não oferecimento de outras atividades como os serviços de biblioteca e de secretaria.

Participaram da proposição 22 discentes, regularmente matriculados na disciplina Educação e Cultura Corporal cujos créditos são obrigatórios no curso de Pedagogia. São estudantes do sexto período do curso, o que indica que já cumpriram mais da metade dos requisitos para serem graduados, já viveram mais da metade dos estágios obrigatórios e que, portanto, têm experiência na vida acadêmica.

A PROPOSIÇÃO

A proposição denominada *Da memória musical ao movimento: vivências (in)pensadas para o corpo* foi criada coletivamente, como uma das ações da pesquisa internacional *Formação docente com e em artes/culturas.* Composta de duas partes, a primeira prevê o levantamento de repertório musical

49 Docente do curso de Pedagogia nas disciplinas de Arte, Música, Movimento e estágio supervisionado em Educação Infantil. Coordenadora do Mediações – grupo de estudos e pesquisa em Arte e Educação, vice-líder do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP).

com base nas memórias das pessoas integrantes do grupo participante, e, a segunda, tem como objetivo investigar movimentos a partir do sorteio de ações e partes do corpo escritos em papéis pelos próprios integrantes.

No primeiro movimento, a intencionalidade pedagógica e investigativa consiste no levantamento das músicas do universo vocabular de cada participante, mapeando os saberes herdados no contexto sonoro de suas vidas. Essa primeira parte foi elaborada por mim, e tem a importante contribuição de Ethel Batres, que recomenda o uso de um tecido para cobrir a cabeça e criar um refúgio, um abrigo, um casulo. As músicas coletadas precisavam ser registradas no recurso virtual *Padlet*, onde, necessariamente, precisavam ser cantadas e seguidas de uma descrição do contexto dessa música.

Na segunda parte da proposição, os participantes realizam um jogo elaborado pelo grupo FRESTAS, da UNIRIO. Separados em grupos, os participantes escrevem em um conjunto de pequenos papéis, partes do corpo. Em outro conjunto, ações. A cada rodada do jogo, deve ser sorteada uma parte do corpo e uma ação que, juntas, resultarão em um movimento. Após várias rodadas e experimentações de combinações inusitadas, e, a partir das músicas coletadas na primeira parte da proposição, inicia-se uma dança.

PRIMEIRA PARTE: ESCOLHER UM CHÃO

A proposição se iniciou com um exercício de respiração e de alongamento corporal. Em seguida, as pessoas foram convidadas a realizar um mergulho ao passado, procurando a memória musical mais antiga de sua vida. Para isso, foram convidadas a procurar no campus um chão favorável a essa experiência, pois esse mergulho ao passado exigia que o corpo estivesse em segurança, já que a cabeça não estaria mais no momento presente.

As escolhas foram inusitadas. Algumas pessoas optaram por espaços arborizados e reservados. Outras, escolheram locais de passagem. Outras, ainda, locais de reunião. Uma, escolheu sentar-se em uma vaga do estacionamento, sob a sombra de uma árvore, ao lado de cones de identificação.

Apesar das diferenças, todos esses espaços faziam um convite à pausa, ao momento estacionário da parte exterior do corpo, para que a parte interior do corpo pudesse caminhar para lugares distantes da memória.

Figuras 1 a 3. Fotos de João Zanato e Jéssica Makino

Figuras 4 e 5. Fotos de João Zanato

Figuras 6 e 7. Fotos de João Zanato

A experiência do mergulho foi seguida pelo registro da voz, que ora cantava murmurando a música lembrada, ora declamava os versos de uma melodia quase perdida, ora descrevia o desenho melódico em *bocca chiusa* ou ainda, em sílabas repetidas para resgatar a canção que havia perdido as palavras. A voz, às vezes falhava, pela timidez de quem cantava ou pelo fato de estar emergindo de uma situação em que o corpo estava em estado de relaxamento.

Essas gravações foram enviadas a uma página do *Padlet*. Cada postagem foi acompanhada de um texto que descrevia a reminiscência ligada à música. O endereço eletrônico das postagens não será divulgado por conter informações que alguns participantes solicitaram que não fossem compartilhadas.

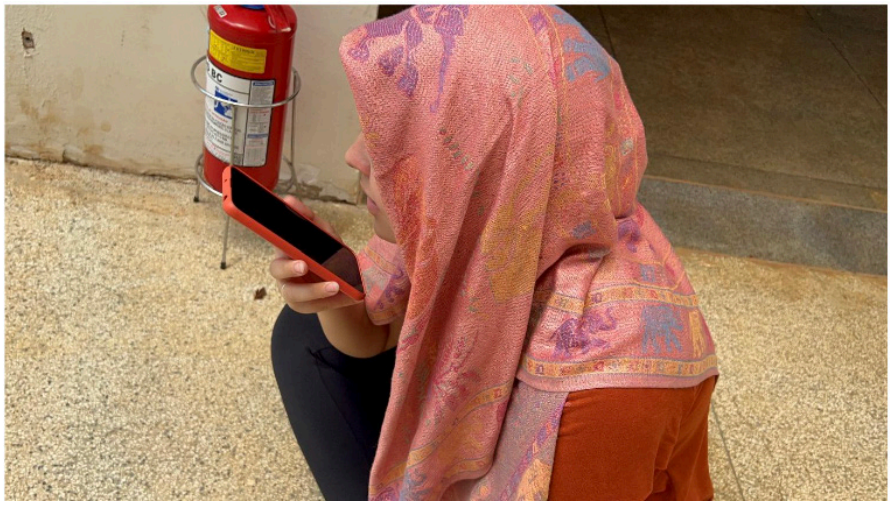


Figura 8. Foto de João Zanato

Figura 9. *Print* dos registros realizados no *Padlet*

As emoções desse momento trouxeram cheiros, situações, temperaturas, sensações, sentimentos, pessoas, que, às vezes, ficaram no passado. Situações que estavam escondidas no esquecimento e que vieram à tona sob a cobertura do tecido. As descrições relatavam lágrimas de saudosismo, sorrisos de boas memórias, apertos no coração pelas perdas.

As músicas coletadas: Ursinho Tipopó, Coelhinho da Páscoa, Nana nenê, Boi da cara preta, Mãezinha do céu, Sou uma florzinha de Jesus, Anjos de Deus, Quem nos separará, Sou rebelde, A lenda, *I wanna dance with you, You are my Sunshine*, Cadê você, Bem que se quis, Tema de novela, Franguinho na panela, Na sola da bota, Era uma vez, Zezé de Camargo e Luciano (música descrita e não cantada), Festa do bolinha, Acorda Maria Bonita.

Oito de 21 eram canções criadas para a infância; duas para adolescentes; quatro músicas religiosas; duas em língua inglesa, sendo que uma fora composta para adultos e a outra para crianças; 9 composições para o público adulto. Uma música não foi relatada e nem gravada. Esses dados mostram que muitas das músicas da infância, carregadas de afeto, não são, necessariamente, compostas para crianças, sendo, às vezes inadequadas para o público infantil, como por exemplo, a música Bem que se quis, popularizada na voz da cantora Marisa Monte. Outras, marcam a cultura rural da região, com composições sertanejas, caipiras ou que remetem ao trabalho no campo (Na sola da bota, Franguinho na panela, Era uma vez, Zezé de Camargo e Luciano, Acorda Maria Bonita). Essas informações vão ao encontro de levantamentos musicais realizados em escolas. Muitas dessas músicas são apreendidas no cotidiano, nas festas, nos momentos felizes da família, fazendo parte da paisagem sonora familiar e podem, caso levadas à escola, compor o repertório inicial da educação musical (MAKINO, 2021), considerando a carga emocional e afetiva que cada uma dessas músicas carrega.

JOGANDO COM O CORPO

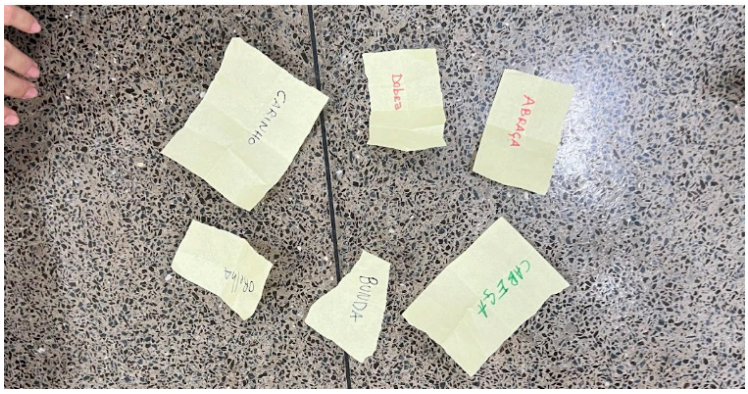


Figura 10. Foto de João Zanato

Organizados em grupos, os participantes foram convidados a organizar o sorteio das partes do corpo e das ações que envolveriam os movimentos que estavam para ser criados. Recortar os papéis, decidir quais partes do corpo entraria no jogo e quais ações fariam parte da experiência envolveu discussão e escolhas: o que seria mais inusitado? Quais partes do corpo seriam mais versáteis para realizar diferentes movimentos? Quais ações seriam desafiantes?

Figuras 11 e 12. Fotos de João Zanato

O jogo envolveu diversão, euforia, risadas, desafios corporais. Movimentos impensados, indesejados, ridículos, divertidos, satisfatórios. O jogo trouxe leveza em oposição à profundidade do momento anterior.

Figuras 13 e 14. Fotos de João Zanato

Figura 15. Foto de João Zanato

Após a realização do jogo, era chegado o momento de dançar com o repertório de movimentos criados. Como músicas para dialogar com a dança, foram utilizadas as músicas cantadas no *Padlet.*

Mesmo sabendo que nesse momento suas vozes seriam reproduzidas, pareceu que não se lembravam ou não tinham entendido que esse momento chegaria. Riram com o divertimento de

ouvirem a própria voz cantada ou por dançarem com movimentos desconectados uma música religiosa, por exemplo.

Alguns participantes riram nervosamente, com vergonha da própria voz. Outros, pediram para não fazer a reprodução e foram imediatamente atendidos. Então, somada a euforia do momento anterior, emergiram dois sentimentos: vergonha e receio da exposição.

Figuras 16 a 18. Fotos de João Zanato

Figura 19 e 20. Fotos de João Zanato

Assim como nas brincadeiras das crianças, nos jogos de tabuleiro, nos jogos de competição, nos jogos de azar, nem sempre as emoções advindas da experiência são carregadas de felicidade. Há sentimentos frustrantes, há conflito com os pares, há perdas e ganhos. Mas, são sentimentos que fluem e logo geram o desejo de continuar jogando.

ALETORIEDADE, IMPREVISIBILIDADE E ACASO

Em *Homo ludens*, o filósofo Johan Huizinga (2000) apregoa a proximidade da música com elementos do jogo, como a existência de regras, a ludicidade, a incerteza e o acaso, fazendo desta, a arte do jogo por excelência (p. 177). Como irmã gêmea da música, a dança possuiria as mesmas características. O autor mostra que há essa aproximação, inclusive, em diferentes línguas. Na língua inglesa, por exemplo, o verbo *to play* está relacionado a encenar uma peça de teatro, ao brincar, ao jogar e ao tocar algum instrumento musical. No francês, *jouer* também se refere a brincar, tocar, encenar e jogar (p. 3 e 20). Nesse sentido, os verbos indicam a proximidade entre o brincar e o fazer artístico, tendo como fator determinante do significado o contexto da conversa; brincar é inerente ao ato de produzir arte.

Essa relação desenhada por Huizinga (2000) aponta o quanto as linguagens artísticas enquanto diferentes formas de jogo detêm em suas ações a imprevisibilidade, o acaso e, muitas vezes, a aleatoriedade, elementos presentes nos processos de criação de artistas, registras em cadernos, diários e imagens.

As produções artísticas realizadas a partir do século XX abraçam esses elementos como forma de

enfrentamento estético e filosófico do que fora constituído ao longo dos períodos anteriores. O poder do ser humano sobre a natureza por meio da ciência e da tecnologia procuram controlar o que antes parecia aleatório e imprevisível, por meio de estudo e pesquisa. O mapeamento de padrões e comportamentos que permitem a previsões de diferentes meios, como as ligadas à climatologia (previsão do tempo); a agricultura que vislumbra as melhores épocas de plantio, realiza previsões de colheita; a epidemiologia que antecipa o comportamento de propagação e contenção de doenças; a sociologia que descreve comportamentos construídos na convivência de grupos sociais, são alguns exemplos do que cada área científica já construiu para benefício da humanidade. Na contramão desse controle, as linguagens artísticas procuram no acaso, na aleatoriedade, na imprevisibilidade, as possibilidades de fazer arte.

Nessa seara, procedimentos composicionais de integrantes da vanguarda musical de sua época e de sua localidade como John Cage, Murray Schafer (NYMAN, 1999), Rogério Duprat, Gilberto Mendes (MENDES, 2016) e Hans Joachim Koellreutter (KATER, 2001), incluem em sua poética de criação e de performance as mãos do acaso, da imprevisibilidade e da aleatoriedade. Composições que dependem da reação do público para que a música aconteça, como a peça 4'33" de John Cage. Ou da percepção do intérprete, como a composição Acronon, de Koellreutter. Ou ainda da direção do regente, que atua como árbitro de futebol expulsando músicos na peça para orquestra *Santos Football Music*, além de reger a plateia a partir de ações solicitadas em placas (vaiar, aplaudir, gol, cantar,entre outras).

Esses elementos estiveram em importantes etapas de desenvolvimento da proposição *Da memória musical ao movimento: vivências (in)pensadas para o corpo*, a iniciar por sua própria criação, realizada por docentes que não se conheciam pessoalmente, cujas experiências pregressas indicavam diferentes modos de ser, lecionar, viver, pesquisar, criar e ler o mundo. Como produto desse encontro incerto, a proposição também previa produções incertas.

A começar pelas escolhas dos espaços, os lugares seguros par a realização da experiência. O repertório musical levantado, de características diversas e nem sempre reconhecidas como características dançantes. Os afetos emergidos na experiência do resgate da memória e os afetos construídos ao longo das ações também foram frutos da imprevisibilidade. Os conjuntos de movimento criados pelos grupos a partir dos sorteios, a dança resultante das músicas cantadas, murmuradas, declamadas, também eram produtos do acaso.

JOGANDO COM OS AFETOS - CONSIDERAÕES FINAIS

A experiência de trazer reminiscências sonoras, elementos tão pessoais, compartilhar com o outro e trazer para o jogo corporal é um exercício de coragem. Expor o que está dentro (a memória e a voz) e o que está fora (o corpo), vivenciar as muitas possibilidades que o acaso oferece é um exercício de confiança.

A proposição ofereceu possibilidades de expor os repertórios musicais e corporais dos graduandos, de ampliar o conhecimento de si e do outro, de mapear o que já era sabido em contraposição ao que foi construído em termos de movimento e música. A partir desses repertórios foi possível pensar em estratégias de ampliação, planejando possibilidades futuras de ensino. Ao mesmo tempo, a própria realização da vivência já proporcionava um movimento de alimentação de repertório; fosse na observação e escuta do outro, fosse na necessidade de criar provocada pela proposição.

Emoção, risos, vergonha, libertação... emoções sentidas pelos estudantes à medida em que a manhã foi se desenvolvendo. As experiências lúdicas constituíram um mapeamento não usual, cuja metodologia se aproxima de procedimentos artísticos e se insere em uma investigação científica.

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KATER, Carlos. **Música viva e H.J. Koellreutter:** movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa: Atravez, 2001.

MAKINO, Jéssica. Repertório musical na Educação Infantil: música para crianças?. **REVISTA DA ABEM**. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/874>. Acesso em agosto de 2023.

MENDES, Gilberto. **Uma odisséia musical**. São Paulo: Edusp, 2016.

O DESAFIO DE ENSINAR MÚSICA NA "ESCOLA" EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

Alexander Pereira[50]

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre os desafios encontrados pelo professor durante o pior momento da pandemia de Covid-19 no Brasil (de março de 2020 até dezembro de 2021). Professores e alunos em suas casas, "todos" em frente a um computador, abrindo suas câmeras e seus microfones e erguendo as mãos virtualmente. Durante o ano de 2022 voltamos para a escola, mas os estudantes que contraiam Covid-19 ficavam afastados da escola por dez dias, assistindo às aulas em casa, sincronizados com os estudantes presenciais. As aulas de música ocorreram durante esse período e nos perguntamos como manter os estudantes motivados, promover a alegria motivadora, fazer as intervenções necessárias remotamente, foram alguns dos desafios. Como entrar na casa do estudante e fazer com que o conteúdo desenvolvido fizesse sentido para ele, num momento em que muitas coisas estavam sendo redimensionadas, tais como a convivência com novos medos. Embora a manutenção dos empregos de parte da população e o cuidado com a manutenção da sanidade mental não façam parte do universo das preocupações das crianças, isso as atinge, elas são sensíveis a tal situação, essas preocupações vividas pelos pais podem alterar a relação e o interesse dos estudantes nas aulas de música. Parte desse artigo é o relato da experiência vivida por mim, dar aulas de música de modo remoto. Quais foram as estratégias que puderam ser mantidas no modo remoto e quais foram criadas ou adaptadas a essa realidade? Por que algumas atividades deixaram de ser feitas e por quais foram substituídas? Acredito que foram duas, as maiores dificuldades encontradas por mim: a primeira foi a impossibilidade de fazer música em conjunto (grupo vocal ou instrumental), um grande atraso na tentativa de cantar em grupo, em função das diferentes velocidades de transferência de dados via internet, impossibilitavam aquilo que era comum em sala de aula e, a segunda, tão importante quanto a primeira, foi a perda do poder de escuta dos estudantes, acentuada pela pandemia, a perda da escuta da harmonia, por questões técnicas e a perda da escuta do outro por questões socioemocionais. Em tempos difíceis como esse, a arte, os artistas e os professores de arte devem resistir e continuar, ainda com mais cuidado, a cultivar a cultura. Respaldam esse artigo o compositor e professor Raymond Murray Schafer, valorizando a escuta do homem, o professor e pesquisador Keith Swanwick que nos mostra a importância de ensinar música musicalmente e o psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi, nos lembrando sobre a importância da manutenção do *flow criativo*, mesmo em tempos de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Ensino Remoto; Música; Motivação.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é uma espécie de fotografia (tirada por mim) de um tempo que vai de março de 2020

50 Professor na Educação Infantil e no Fundamental I no Colégio São Francisco Xavier, bacharel em música pela Unesp - composição e regência - mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: alexander_malu@yahoo.com.br.

até dezembro de 2022, é o tempo mais agudo da pandemia de Covid-19, no Brasil. Essa fotografia foi tirada com um filtro diferente, a tela de um computador, ela revela os desafios e a forma encontrada por mim para vencê-los durante o período mais duro da pandemia, no qual as aulas aconteciam de modo remoto. A humanidade inteira precisou se reinventar, criar caminhos, novo proceder, com os professores não foi diferente. O Governo de São Paulo anuncia em 13 de março de 2020 a suspenção das aulas presenciais. A sala de aula estava lá, mas os estudantes, de modo compulsório, não. Em função da grande possibilidade de contágio e da letalidade da doença, o caminho a ser seguido era o de ficarmos em casa, e, de lá, fazer o que era possível, nos reinventamos.

A pandemia de Covid-19 fez com que aquilo que em tempos de calmaria era corriqueiro, passasse a ser proibitivo, como ir para a escola. Em tempos de pandemia, o espaço físico da escola não pôde ser usado, para evitar contaminação. Aquele lugar que possuía as condições necessárias para o fazer musical em conjunto, agora precisa ser evitado, com o agravante de não sabermos por quando tempo ficaríamos confinados em nossas próprias casas. As condições favoráveis, encontradas no espaço da escola, deixaram de existir.

"A escola é um espaço ideal para o fazer musical. Os alunos estão juntos e disponíveis, e não é difícil motivá-los a participar de atividades musicais, se o professor tiver competência para isso" (FONTERRADA, 2005, p. 272).

O artigo mostra que, a despeito da impossibilidade de aulas presenciais, buscou-se caminhos para que se continuasse a ensinar música musicalmente no Colégio São Francisco Xavier, valorizando a escuta do estudante e buscando promover e incentivar o *flow* criativo, mesmo através de uma tela, compulsória durante o período mais agudo da pandemia de Covid-19.

O DESAFIO DE ENSINAR MÚSICA "NA ESCOLA" EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

Apresentação das bases teóricas que sustentam o artigo

O artigo está apoiado em três colunas: (1) a necessidade de que a de música, mesmo que de modo remoto, em função da pandemia de Covid-19, continuasse a ser ensinada musicalmente (SWANWICK, 2003). O autor do artigo utiliza em suas aulas propostas desenvolvidas pelo professor Keith Swanwick. "Às vezes a música, tem o poder de nos alçar do ordinário, de elevar nossas experiências além do dia-a-dia e do lugar comum" (SWANWICK, 2003, p. 17). (2) Essa característica da música, a de nos levar para além do lugar comum, é uma das premissas da continuidade do *flow*, conceito desenvolvido pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (2002) e que é muito importante que ela aconteça durante as aulas de música. "A experiência autotélica, ou *flow*, eleva o curso da vida a outro nível. O alheamento dá lugar ao envolvimento, o desfrute substitui o aborrecimento" nos mostra Csikszentmihalyi (2002, p.103).

A alegria do agora nos leva a alegria futura nos mostra Csikszentmihalyi (2002, p.103) "Quando a experiência é intrinsecamente gratificante, a vida justifica-se no presente". Fazer música é um ato que possui motivação intrínseca, mesmo em tempos de pandemia.

> [...] mas, logo que a interação começa a responder aos dons da pessoa, torna-se, em geral, intrinsecamente gratificante. Uma experiência autotélica é muito diferente dos sentimentos do quotidiano. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.103).

Csikszentmihalyi chama de realidade suprema a realidade em si (as dificuldades da vida), quando estamos em um jogo, por exemplo, saímos dessa realidade, o que possibilita a experiência do Fluxo.

> Facilitam a concentração e o envolvimento tornando a atividade tão diferente quanto possível da realidade suprema, [...] Tais atividades de fluxo têm como função principal proporcionar experiências agradáveis. O jogo, a arte, a representação, os rituais e os desportos constituem alguns exemplos. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 108).

Passar o portal que separa a dureza do exato para a leveza do subjetivo, ser motivado pelo resultado que se retroalimenta de resultados ainda melhores.

Sair da realidade através das *atividades de fluxo* (Csikszentmihalyi), aquelas que nos levam para um lugar diferente onde o tempo não é medido em minutos e horas, ele é *incomensurável*. O autor do artigo, busca, através das atividades propostas por ele, promover o *flow*, garantidor da alegria motivadora e da continuidade do desenvolvimento do estudante.

E, por fim, o autor do artigo acredita na necessidade da valorização da escuta (3), ele encontra respaldo no professor e compositor canadense, Raymond Murray Schafer (2019), que mostra, ao longo de seus trabalhos, a perda gradativa do poder de escuta, a velocidade e a quantidade de informações disponíveis podem nos levar a ouvir menos.

"Hoje, todos os sons precisam ter "presença" para serem ouvidos, e os microfones usados na música, na radiodifusão e nos telefones intensificam essa presença" (SCHAFER, 2019, p. 76).

O autor do artigo acredita que as aulas de música podem contribuir para a valorização da escuta, o que torna o estudante a ter a alegria da percepção que o leva ao *flow,* motivando-o a fazer música musicalmente. Levar o estudante a perceber uma "nova" camada na paisagem sonora[51], mesmo em tempos de pandemia, é um dos objetivos do professor. O autor do artigo também entende que a essa "nova" escuta retroalimenta o processo, na medida que tal escuta gera o estado de *flow*, possibilitando o estudante que os pequenos sucessos ao longo do processo, aceite os novos desafios propostos pelo professor, que tem profundo compromisso de ensinar música musicalmente, em todo e qualquer tempo. As três colunas somam suas forças quando apoiam a "sala" de aula de música. Mostram para o professor estratégias para ensinar música musicalmente (SWANWICK, 2003), buscando, entre outras coisas, valorizar a escuta do estudante (SCHAFER, 2019). A alegria motivadora, que acontece através do ganho da escuta, leva o estudante, ao *flow criativo* (CSIKSZENTMIHALYI, 2002), estimulando o estudante a continuar seu desenvolvimento artístico. O autor do artigo afirma que as aulas dadas por ele, recebem o apoio dessas colunas.

A valorização da educação e a importância da música

Desde Platão (filosofo grego, discípulo de Sócrates, considerado um dos principais pensadores de sua época), (428 a.C.-347 a.C.), entendemos que a educação tem papel importante na formação da cidade, tem importante função na construção da sociedade.

A Alegoria da Caverna (texto do livro VII da República de Platão, um diálogo entre Sócrates e Glauco) nos mostra como as coisas deveriam ser no ideal platônico. O natural do homem é que ele esteja fora da caverna. A valorização da cultura e, por conseguinte, da educação e a influência da educação sobre a sociedade e vice-versa, norteiam meu posicionamento e meus movimentos na Educação e para além dela. A música, que deve ser parte da educação, possui importante papel da sociedade, ela é parte importante da formação pessoal e deve ser praticada na escola e fora dela,

51 Movimento encabeçado por R. Murray Schafer, no Canadá, na década de 60 que propunha realizar uma análise do ambiente acústico como um todo. Com o nome Word Soundscape Project, neologismo introduzido por Schafer que pretendia criar uma analogia com a palavra Landscape (paisagem). Para aprofundamento do assunto, o autor sugere a leitura do artigo Paisagem Sonora: uma proposta de análise de TOFFOLO, Rael B. Gimenes, OLIVEIRA, Luis Felipe e ZAMPRONHA, Edson S.

inclusive em tempos de pandemia. “Pois a música, ao libertar-se inteiramente dos objetos, move-nos para muito além de nós mesmos e da ordinária geometria euclidiana de ruas e arranha-céus, paredes e mapas” (SCHAFER, 2019, p. 49).

A aquisição de conhecimento é um processo gradual, acumulativo, no qual a escola, o professor e o estudante têm papeis muito importantes que se relacionam. Na pandemia, a sociedade teve que mudar sua forma de agir e a escola física deixou de atender a sociedade, nossa forma de ver e aquilo que passamos a ver, mudou. Na República, Aristóteles convida Glauco a comparar o mundo que nos cerca com a vida da prisão na caverna. A República mostra o importante papel da educação, e o importante papel da música, são elas que nos mostram para que lugar devemos olhar. Platão na República, livro VII, nos ensina que devemos nos mostrar decentes em todas as circunstâncias e que devemos permanecer bons e guardarmos a música que aprendemos, então seremos úteis a nós mesmos e à cidade.

Quais são os mitos e as sombras, tidos como verdadeiros, sobre os quais devemos lançar luz, a luz do conhecimento e quais são as dificuldades para fazê-lo, em tempos de pandemia, dentro da caverna (de modo compulsório em função da pandemia) ou fora dela.

Encarando o desafio de ensinar música em tempos de isolamento

> [...] a impotência que acomete a quase todos nós, professores, ao tentarmos transpor para o plano bidimensional da tela (que, significativamente, omite o da profundidade) a experiência que acumulamos ao lidar com a presencialidade dos corpos de nossos alunos. Já não mais podemos, por exemplo, recorrer a capacidade de ler em seus gestos e rostos (agora obliterados por uma foto ou uma letra) o grau de êxito ou de fracasso de uma estratégia de ensino (CARVALHO, 2020, p. 1).

Olhando por uma fresta em minha caverna procuro ver a realidade dos estudantes. Será que o que vejo, são eles? Esse é um dos muitos desafios a serem vencidos, busco o olhar deles (filtrado por uma tela), busco animá-los e manter-me animado. Durante a pandemia, nas aulas online, dediquei algum tempo, no finalzinho de algumas aulas para motivá-los, para além do conteúdo, dizia a eles que isso era passageiro e que voltaríamos a nos reunir presencialmente, sempre pedindo a eles que se cuidassem, que o mundo havia mudado, que o aumento do cuidado com limpeza das mãos viera para ficar, e então nos despedíamos, eu sempre estava com um sorriso no rosto, e um grande aceno de mão, atravessando toda a tela deles.

> Que desafios, pois, a experiência de viver uma pandemia global coloca à reflexão daqueles que abraçaram a educação – concebida em seu sentido lato como a transmissão intergeracional de um legado de experiências e realizações simbólicas e materiais – como sua profissão e modo de habitar o mundo comum? (CARVALHO, 2020, p. 2).

Saliento, como ponto positivo, que o colégio onde trabalho (São Francisco Xavier, o Sanfra, no Ipiranga), disponibilizou durante toda a pandemia, um notebook para todos os professores com os programas necessários para as aulas remotas.

Gostaria de começar a escrever sobre os desafios encontrados apresentando aqui uma lista de dificuldades encontradas por mim durante os quase dois anos em que as aulas passaram a ser remotas e, quais foram as atitudes tomas por mim na busca de resolução dos problemas encontrados ao longo desses dois anos: (1) falta de traquejo na utilização dos aplicativos que seriam utilizados por mim; (2) falta de instrumentos musicais na casa dos estudantes; (3) falta de interação, perda completa das

mostras coletivas e constrangimento do estudante no momento de mostrar um resultado artístico individual; (4) delay entre a comunicação; (5) entender quando falar e quando ouvir; (6) reformulação dos planos de aula; (7) ter os pais, em muitos momentos, participando das aulas online; (8) manter os alunos motivados nas aulas; (10) perda do poder de escuta.

Como administrar esses problemas? Por quanto tempo? Como continuar *ensinando música musicalmente*? Como estabelecer comunicação e como passar pela tela as intenções que são percebidas ao vivo?

Assim que fui comunicado de que as aulas seriam remotas, corri para a internet, na busca de saber qual era o material disponível para que eu pudesse usar nesse novo formato. Fiquei surpreso, encontrei muita coisa disponível no YouTube, permitindo que parte do que era feito em sala, pudesse ser feito de modo remoto. Conversando com outros professores, percebi que muitos deles passaram o final de semana criando sala de reuniões online, fazendo e recebendo convites para participarem daquilo que seria a nossa nova sala de aula.

Durante as trocas de sala, alguns estudantes criavam salas de aulas não oficiais e convidavam outros estudantes para participarem dela e quando eu abria a sala oficial, ninguém aparecia por lá. Isso logo foi entendido por mim e resolvido. Quando eu abria a sala e não encontrava ninguém, eu entrava no chat da turma em questão e fazia convites individuais para os estudantes. Só precisava fazer alguns, os outros estudantes, percebendo o esvaziamento da sala aberta por eles, migravam para a sala certa. Ao longo das semanas os estudantes entenderam que era necessário manter os microfones fechados enquanto outro estudante falava e que para ter oportunidade de fala, era necessário erguer a mão virtualmente.

A falta de instrumentos foi o elemento técnico mais difícil de ser resolvido. Não é comum que nossos estudantes tenham instrumentos em suas casas. A solução encontrada por mim, para tentar remediar a situação foi a construção de instrumentos de percussão, desenvolvendo células rítmicas que ficavam a serviço do canto. Outra possibilidade encontrada, foi a utilização de duas colheres que os estudantes seguravam uma contra a outra (o lado convexo de uma contra o lado convexo da outra). As colheres eram percutidas contra a mão, contra a palma e contra o dorso, gerando dois sons distintos (um mais grave e outro mais agudo). O resultado obtido foi muito bom. Fizemos algumas células rítmicas, de reggae e de samba, cantamos muito, acompanhados por nós mesmos.

A importância de ouvir e a perda do poder de escuta

"Saiba que os poetas como os cegos podem ver na escuridão" (Chico Buarque, Choro Bandido, disco O Corsário do Rei, 1985). Eles vêm com os ouvidos, que desde muito, tem papel importante para o homem, além de artístico, tem função social sobrevivência em alguns casos).

> Quando o som expressa e indica o espaço (como ocorre com uma pessoa cega, ou como se dá à noite, ou como ocorria e ocorre com qualquer grupo de pessoas numa mata ou numa floresta), a ênfase perceptual é sutilmente transformada em uma modalidade auditiva, [...] - como se sons distantes, próximos, acima ou abaixo fossem meramente alguns dos adjetivos que poderiam ser usados para descrever o mundo do som compartilha seus muitos significados conosco (SCHAFER, 2019, p. 52).

Não é de hoje que a humanidade vem perdendo seu poder de escuta. A escola deve se preocupar com isso, e as aulas de música podem contribuir muito sob esse aspecto, valorizando-a e sugerindo caminhos que nos levem a estar mais bem preparado para o que o mundo exterior nos diz. A escuta e a paisagem sonora vêm se transformando ao longo do tempo. "Martinho Lutero escreveu que todo

europeu nascera dentro do cristianismo, ele estava meramente endossando uma circunstância que, em seu tempo, era inevitável. Aqueles que podiam ouvir os sinos estavam na paróquia, aqueles que não podiam, estavam na selva" (SCHAFER, 2019, p. 41).

Isso nos mostra que os sons chegavam mais longe e eram em menor quantidade. Ele continua nos mostrando: "os sinos foram os sons mais fortes ouvidos nas cidades europeias e norte-americanas, até que os apitos de fábrica da revolução industrial se elevaram para desafiá-los" (SCHAFER, 2019, p. 42). É possível ouvir que as mudanças na sociedade alteram a paisagem sonora de um lugar.

Gostaria de estabelecer um paralelo entre as necessidades para *escrever* bem e *cantar* bem. Para se escrever bem, primeiro é preciso ser um bom leitor na mesma medida em que para se cantar bem é necessário ser um bom ouvinte.

O professor de Literatura da UFRJ, João Cesar de Castro Rocha, em entrevista à Veja, ressalta a qualidade de grande leitor, do incomparável escritor brasileiro, Machado de Assis. "O que realmente importa é a complexidade, e, salvo engano, complexidade na literatura só se constrói pela leitura, não pela escrita" (ROCHA, 2016). Fica claro que o ler antecede a ato de escrever, assim como ouvir antecede o ato de cantar. Ele continua: "para um autor como o Machado, a escrita é um elemento secundário, é um dado que surge da leitura e não, o contrário". Mais à frente da entrevista, o professor João Cezar nos lembra o que Machado fala sobre Shakespeare; "ele é evidentemente um plagiário, o que ele está dizendo com outras palavras é o seguinte: que Shakespeare é, evidentemente, o melhor leitor da sua geração".

Os exemplos acima mostram a necessidade de execução de atividades meio para o alcance da atividade fim.

Para que um coral cante afinado é preciso que o cantor ouça o que está produzindo e o que as outras vozes estão produzindo, para que a sobreposição dos sons, a combinação entre elas, se mantenha afinada. E, anterior a isso, aprender uma determinada melodia implica, necessariamente, ouvir.

Nossas crianças deixaram de ouvir, seja pela urgência e velocidade do acesso a informação, seja por questões de educação, seja por questões de ordem emocional, seja pelo que for, nós sabemos da necessidade de fazer com que elas voltem a ouvir, para fazer arte e para viver em sociedade.

Uma das atividades propostas por mim, durante as aulas remotas, foi a intensificação da escuta. Com cada estudante em sua casa, o barulho na "sala" era quase nenhum, a possibilidade de escuta aumentou. Ouvimos muito e cantamos muito, inclusive em inglês, que é um dos interesses da escola, em nenhum outro momento tive a oportunidade de ouvir individualmente os estudantes. Não era possível cantar coletivamente, mas isso será tratado mais à frente.

"Podemos ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança" (SWANWICK, 2003, p. 40).

A harmonia foi, de modo compulsório, substituída pela melodia feita por uma única voz. As diferentes velocidades de transmissão e recepção de dados impossibilitaram que duas ou mais pessoas, participantes da "sala de aula" cantassem simultaneamente, a música colaborativa deixou de existir nesse tempo. O canto coletivo, mesmo que em uníssono, deixou de soar na "escola". Esse coletivo foi substituído pelo canto individual, no começo, poucos estudantes se voluntariavam, com o tempo, pelo menos setenta por cento da sala mostrava o seu resultado sonoro, que era sempre estimulado por mim. Outro elemento que surgiu com maior intensidade foi a língua inglesa. O Sanfra não é um colégio bilingue, mas investe intensamente na imersão na língua inglesa com aulas diárias. Parte das aulas, principalmente no 4º e 5º ano (crianças com 9 e 10 anos de idade) eram dedicadas ao entendimento do texto de canções como Yellow Submarine e Here Comes The Sun, dos Beatles. A arte cumpria seu papel social, na medida que existia cantor e plateia e essas posições se intercambiavam.

Essa "nova" textura musical era fruto de uma contingência social, a pandemia: "o discurso

musical, embora inclua um elemento de *reflexão* cultural, também torna possível a *refração* cultural, ver e sentir de novas maneiras. Não 'recebemos' cultura, meramente. Somos intérpretes culturais" (SWANWICK, 2003, p. 45).

Essa voz solista está situada socialmente, tempo de pandemia, tempo de isolamento, tempo de esperar mais para mostrar, tempo de incerteza, tempo de (im)possibilidades.

"O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado." (SWANWICK, 2003, p. 39).

A cultura que pode ser entendida como valores de um povo, desde os gregos, com a Paidéia, chegando até a Inglaterra dos nossos dias, sofre transformações e transforma a sociedade e, a arte que é parte dessa cultura, e que é ensinada nas "escolas", em tempos de pandemia se amolda a sociedade e molda o indivíduo.

"Uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo" (WILLIAMS, 2014, p. 12).

Do *delay* entre a pergunta e a resposta e da impossibilidade do canto coletivo surge a possibilidade da motivação individual e a possibilidade de contágio geral gerado pela primeira centelha.

"A motivação que sustenta o projeto pessoal de aprender é a principal fonte de energia do aprendiz. Despertar o desejo de aprender é, então, o primeiro objetivo que compete ao professor cumprir uma aula" (JULIATTO, 2013, p. 90).

Depreende-se da citação acima a necessidade da existência da motivação para aprender. O professor (que deve estar motivado a ensinar) deve motivar o estudante, ele é a motivação extrínseca ao estudante, que vai procurar caminhos para gerar a motivação intrínseca no estudante.

Professor e alunos motivados por diferentes questões, o primeiro, interessado em mediar, em despertar no estudante a alegria do saber, e o segundo, em busca de novas aprendizagens. Ser motivado pelo resultado do trabalho, ser reconhecido como aquele que cria um objeto artístico, criar é inerente ao homem.

Csikszentmihalyi (1999) nos mostrou que existe uma motivação intrínseca no fazer musical. A música e as alegrias oriundas da obtenção dos pequenos sucessos ao longo do processo de construção do objeto sonoro, são motivadores por si. Fazia parte de minha rotina nas aulas durante a pandemia salientar essas pequenas alegrias (motivação intrínseca) e continuar propondo novos desafios (motivação extrínseca).

"Assim, a experiência de fluxo age como um imã para o aprendizado – isto é, para o desenvolvimento de novos níveis de desafios e habilidades" (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39).

Todos de volta à escola

"Essa reflexão necessariamente incorpora considerar se as situações vividas na pandemia provocada pelo Covid-19, que hoje assola o mundo, provocarão de fato alterações substantivas quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou do social" (GATTI, 2020, p. 29).

Os ecos deixados pela pandemia e pelo isolamento para o momento atual são uma realidade, aquilo que mudou apenas temporariamente e o que, provavelmente, não volte mais. Os ecos das decisões tomadas em 2020, em função da pandemia, pairam pelo planeta com maior ou menor intensidade.

> Ou seja, se seus efeitos serão na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar, ou, na direção de uma volta às condições anteriores ao evento da pandemia retomando-se os mesmos padrões já anteriormente consolidados, como que esquecidos das quarentenas, da quase paralisação

> do sistema produtivo e do comércio, dos dilemas na saúde, das soluções encontradas para o momento, das alternativas criadas e das dificuldades para as relações interpessoais tão caras na nossa convivência social (GATTI, 2020, p. 29).

Percebo a dificuldade de socialização das crianças, quando as aulas voltaram a acontecer na escola houve muito desrespeito entre os estudantes, muita briga.

Os estudantes passaram muito tempo em suas casas, o individualismo se intensificou, não era necessário dividir espaço nem respeitar as opiniões contrárias (perda de audição social). Quando as aulas voltaram para o espaço físico da escola, a quantidade de acidentes aumentou, muitos estudantes se chocavam entre si e a incidência de quedas aumentou consideravelmente. Os professores de educação física do colégio, confirmaram a minha impressão. Há muito trabalho pela frente, como de costume. "Nesse sentido, uma crise – uma cisão entre as respostas que herdamos do passado e os problemas e questões que emergem no presente – pode representar um convite ao pensamento e à ação" (CARVALHO, 2020, p. 4). Como ponto positivo, gostaria de ressaltar a valorização, a importância das pessoas, de estar junto e das coisas construídas por nós e seus significados.

> Quem conhece o solo e o subsolo da vida, sabe muito bem que um trecho de muro, um banco, um tapete, um guarda-chuva, são ricos de ideias ou de sentimentos, quando nós também o somos, e que as relações de parceria entre os homens e as coisas compõem um dos mais interessantes fenômenos da terra (ASSIS, 1998, p. 206).

Já fora da caverna, percebi que a relação que sempre existiu entre nós professores e os pais, aumentou. Foi um momento no qual os pais nos viam nas aulas, o que não acontece quando estamos na escola. Alguns me contaram que esperavam o horário de minha aula para poder cantar as canções e praticar os exercícios de percussão propostos por mim.

> A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Esperançar é uma pedagogia que se faz com a rigorosidade metódica e curiosidade epistemológica com que produzimos novos conhecimentos e a amorosidade que nos caracteriza como seres do sentir-pensar. Então, seguimos amando sem trégua de ternura e escrevendo nossa própria história (DICKMANN, 2021, p. 186).

O artigo mostra como o autor superou, dentro das (im)possibilidades, os desafios das aulas remotas. Quais foram as soluções e as substituições que saíam da tela. Os desafios da educação integral aumentaram, em alguns casos, está sendo necessário cuidar de questões de socialização do estudante antes de entrarmos no conteúdo a ser desenvolvido. Percebo, ainda com mais clareza, a importância da família estar mais perto da escola, entendendo por onde estamos caminhando e acreditando em nosso trabalho. Talvez, se os pais souberem mais sobre nosso cotidiano, se eles estiverem mais próximo do professor, os questionamentos diminuam.

Olhando para frente, visualizo uma escola melhor, um grupo de estudantes que valorize a escola e as suas possibilidades, no caso das aulas de música, percebo a valorização das atividades coletivas, especificamente do canto em grupo, mesmo em uníssono, os estudantes estão mais motivados pelos resultados obtidos em grupo. Valorizar a possibilidade de tocar em grupo, da volta da harmonia.

Somos sobreviventes, marcados pelo nosso tempo, e como tais, nos reinventamos, criamos estratégias, da síntese do que já fazíamos com o que aprendemos nos três últimos anos, "[...] um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo" (Arendt, 2005, p. 194).

Entendendo a música como muito importante dentro e fora da escola, o artigo mostra que mesmo em tempos de pandemia com aulas online, é possível preparar e mediar conteúdos em música, e que essas aulas sejam significativas e motivadoras para os estudantes e que quando entramos nas casas das famílias dos estudantes, a significação e importância dos conteúdos pode contagiar mais pessoas. Quer seja dentro ou fora da escola, é possível *ensinar música musicalmente* (SWANWICK, 2003) e que a escuta de uma nova *paisagem sonora* (SCHAFER, 2019) deve ser desenvolvida, que é possível motivar o estudante, mesmo através de uma tela e que a alegria, que é um motivador extrínseco ao estudante, pode levá-lo a construir de modo criativo uma nova música.

> A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. [...] Discurso é um termo genérico, útil para toda troca significativa. [...] Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo (SWANWICK, 2003, p. 18).

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Trabalho, Obra e Ação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 175-202, 2005. Disponível em: <http://www.revistas. usp.br/cefp/article/view/163481>. Acesso em: 09/05/2023.

ASSIS. Machado de. **Quincas Borba**. São Paulo: Ediouro Publicações. 1998.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-13, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109144.

CEVASCO, Maria Elisa. **Palestra Raymond Williams 1 Profª Drª Maria Elisa Cevasco**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Arot-qXsmVE&t=428s> 17 de novembro de 2020. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Descoberta do Fluxo:** a Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Fluir - A Psicologia da Experiência Óptima:** Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow, the secret to happiness**. TED Ideas worth spreading. Online.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fXIeFJCqsPs>. Acesso em 13/04/2018.

DICKMANN, Ivo. Carta-Posfácio: **Pedagogia do Esperançar**. In: PAULO, Fernanda dos Santos; SOUZA, Ricardo Costa de (org.). Paulo Freire em diferentes contextos: diálogos educativos para o esperançar. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 186-187.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor**: falando de educação. Curitiba: Champagnat; PUCPR, 2013.

MELLO, Regina Lara Silveira. **O processo criativo em arte:** percepção de artistas visuais. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – PUC Campinas – Campinas, 2008.

PEREIRA, Alexander. **A alegria motivadora na escola e a contribuição da música**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo, 2021.

Portal da Filosofia. A **República – Livro VII (Alegoria da Caverna)**. 23 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cYpvKHIiCEc>. Acesso em 30/04/2023.

RAMOS, Lígia. **Música no ensino básico:** revisitando a aula do dia 14/10/11, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://musicanoensinobasico-ligia.blogspot.com/2011/10/revisitando-aula-do-dia-141011.html>. Acesso em 26/05/2020.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Machado de Assis, o profissional**. 30 de novembro de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/videos/clube-do-livro/machado-de-assis-o-profissional/>. Acesso em 23/04/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SCHAFER, Raymond Murray. **Vozes da tirania:** templos de silêncio. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SILVA, Crislany Viana da. **Música Concreta, educação básica e ensino à distância durante a pandemia**: um relato de experiência. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2020, evento on-line. Anais […]. [S. l.]: ABEM, 2020. p. 1-9. Disponível em: http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/499/298.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

WILLIAMS, Raymond. Palablas clave: um vocabulário de la cultura y la sociedade. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

WILLIAMS, Raymond. Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

BISBILHOS, REVERBERAÇÕES E TRANSBORDAMENTOS

Renata Queiroz de Moraes Americano[52]
UPM, GPAP, Instituto Acaia

RESUMO

O artigo aborda parte da pesquisa baseada em arte, artografia, realizada com professores do Pantanal no Estado de Mato Grosso do Sul que está sendo desenvolvida com fundamentação em metodologia com enfoque no pesquisador enquanto sujeito que age, cria, faz intervenções no seu campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que colhe dados e tece reflexões. O artigo discorre sobre como arte e educação podem se relacionar com seus participantes em um movimento dialógico de escuta dos bisbilhos (pequenos murmúrios). Suas reverberações e transbordamentos provocam transformações nas práticas da pesquisadora em processo de doutoramento e que está se constituindo em uma artista com a criação de mesas estéticas e dos professores com seus estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Artografia, Formação de professores, Pesquisa Baseada em arte.

GERMINAR

É muito bom ver uma planta germinando, dando frutos em um terreno fértil!

É a vida que pulsa e se renova!

A pesquisa que vem sendo realizada no Pantanal tem espalhado muitas sementes, que têm brotado em cantos escondidos e pouco visíveis. Precisamos de lupas para enxergar e de silêncio para escutar.

Figura 1. Germinar. Par fotográfico.
Fonte: Acervo da autora

52 Pedagoga, pesquisadora, assessora pedagógica do Acaia Pantanal/MS. Mestra em Educação, Arte, História e Cultura e doutoranda do mesmo programa na Universidade Mackenzie. Pós-graduada em Gestão e Currículo pelo Instituto Singularidades. Pesquisadora do GPAP e do Projeto de Extensão Ambiências educadoras. Na Escola Viva SP foi coordenadora e Vice-diretora Pedagógica Foi professora do curso de Pós-graduação Abordagem Educativa Reggio Emilia, de cursos de extensão e da graduação em Pedagogia do Instituto Singularidades. E-mail: renataqamericano@gmail.com

Germinar, brotar e transformar. Caminhos de uma pesquisa que nasce em um lugar distante, diferente e desconhecido. Lugar fértil, exuberante, que povoa a imaginação das pessoas.

Lugar de muitos desafios, acesso difícil, muito calor, chuvas de insetos, energia elétrica só em alguns períodos, casas simples, sem água encanada, sem saneamento básico.

Casas afastadas, com poucos vizinhos, internet só para poucos, e geladeiras que chegaram com a luz solar no ano passado (para algumas famílias).

Questões que passam longe das belezas naturais desse ecossistema!

A oportunidade de conhecer o Pantanal acessou meu imaginário e fez com que eu aceitasse rapidamente o desafio de ministrar consultoria pedagógica em uma escola ribeirinha do Pantanal do Mato Grosso do Sul.

Chegar à escola foi impactante, e os desafios que lá encontrei me convocaram para mergulhar nessa experiência. O ato de conhecer realmente atravessa os sentidos, os afetos e os pensamentos. Foi tocante!

Na época, já mergulhada em pesquisas de formação de docentes pelo Brasil, percebi que tinha um campo importante para novas investigações. Com o olhar atento e ouvidos afiados, fui focando meu trabalho de doutorado nos professores e professoras de outras Escolas das Águas do munícipio de Corumbá. Escolas ainda mais distantes e com desafios ainda maiores. Para chegar a essas escolas, levam-se muitas horas. Em uma delas, são nove horas de trator; em outra, o acesso só é possível por avião de pequeno porte. Os docentes ficam dois meses em seus locais de trabalho e só voltam para suas casas no final de cada bimestre. Energia elétrica, só durante algumas horas no dia, e o acesso à internet nem sempre está disponível.

A cada visita minha ao Pantanal, fui percebendo que precisava conhecer melhor o modo de vida do corumbaense para entender qual seria a trajetória da pesquisa. Assim como Sebastião Salgado (2014), que relata uma experiência instigante sobre seu processo de criação para fotografar tartarugas em Galápagos:

> Quem não gosta de esperar não pode ser fotógrafo. Em 2004 cheguei à ilha Isabela, em Galápagos, aos pés de um belíssimo vulcão chamado Alcedo. Deparei-me com uma tartaruga gigante, enorme, de no mínimo duzentos quilos, da espécie que deu nome ao arquipélago. Cada vez que me aproximava, a tartaruga se afastava. Ela não era rápida, mas eu não conseguia fotografá-la. Então refleti e pensei comigo mesmo: quando fotografo seres humanos, nunca chego de surpresa ou incógnito a um grupo, sempre me apresento. Depois me dirijo às pessoas, explico, converso e, aos poucos, nos conhecemos. Percebi que, da mesma forma, o único meio de conseguir fotografar aquela tartaruga seria conhecendo-a; eu precisava me adaptar a ela. Então me fiz tartaruga: fiquei agachado e comecei a caminhar na mesma altura que ela, com palmas e joelhos no chão. A tartaruga parou de fugir. E quando se deteve, fiz um movimento para trás. Ela avançou na minha direção, eu recuei. Esperei um momento e depois me aproximei, um pouco, devagar. A tartaruga deu mais um passo na minha direção e, imediatamente, dei mais alguns para trás. Então ela veio até mim e se deixou observar tranquilamente. Foi quando pude começar a fotografá-la. (SALGADO, 2014, p. 9).

Foi assim que me senti; precisava saber como virar "tartaruga" para poder me conectar com as pessoas daquela região. O que eu precisava fazer para não ser uma estrangeira que quer palpitar em algo que não conhece? Foi dessa maneira que entendi a necessidade do silêncio e da observação para poder prosseguir. No livro *Polegarzinha*, Serres diz que "antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém" (2013, p. 11). Uma frase para ser lida todos os dias por quem trabalha com formação.

Ao silenciar, consegui escutar as correntes das águas do rio Paraguai, seus pequenos murmúrios, os bisbilhos, que fui aprendendo a ouvir e interpretar. Suas reverberações e transbordamentos foram provocando transformações importantes no meu modo de pesquisar e na minha constituição enquanto pessoa.

Um processo que foi se constituindo aos poucos, com deslocamentos que começavam, inicialmente, em São Paulo, e, depois da pandemia, em Joanópolis, terminando na beira do rio Paraguai, na Escola Jatobazinho. Um caminho longo, com tempo para apurar o olhar e afinar a escuta. Ficar pronta para perceber as miudezas, delicadezas e o que não é dito para escolher por onde entrar. Mundos muito diferentes, paisagens distintas. O calor, o colorido e a paisagem avisavam sobre a mudança de ambiente, despertando a vontade de reverenciar o Pantanal, o rio Paraguai e me despir da pele de paulistana para conseguir adentrar nas histórias locais e conhecer.

BROTAR

A escolha dos docentes das Escolas das Águas do município de Corumbá (MS) se deve, principalmente, à percepção, após a organização do Seminário "Ser professor no Pantanal" (2019), do desejo dos participantes de encontrar um espaço de troca sobre suas práticas docentes. Identifiquei, então, a necessidade de oferecer experiências formativas que fossem mais próximas das práticas dos professores e professoras dessa localidade, sobretudo para proporcionar espaços de reflexão sobre o trabalho diário nessas escolas.

A pesquisa está sendo desenvolvida com base em metodologia com enfoque no pesquisador enquanto sujeito que age, cria, faz intervenções no seu campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que colhe dados e tece reflexões. A metodologia escolhida foi a artografia, que é baseada em arte, uma forma relacional de investigação, intervencionista, que busca produzir significados para o pesquisador e os participantes (DIAS e IRWIN, 2013, p. 31). Relações e representações artísticas que vão construindo e reconstruindo a compreensão de mundo por meio de um pensamento rizomático, entendendo o rizoma como conexões entre pontos que se unem a quaisquer outros, sendo que cada um de seus traços não remete, necessariamente, a traços de mesma natureza (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 43). Não existe começo, meio ou centro; são várias ramificações que se entrelaçam e se ligam, encontrando nos elementos estéticos e artísticos novas maneiras de olhar para a experiência, de criar uma relação com o corpo inteiro.

Segundo Hernández-Hernández, "é uma pesquisa que possibilita a transformação dos sentimentos, pensamentos e imagens de uma forma estética" (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2013, p. 45). Uma investigação que propõe intervenções para inspirar experiências de aprendizagem. A intervenção acontece como uma provocação, que interrompe um fluxo para fazer pensar de outro modo. É com o outro e para o outro, uma ação entre duas coisas (IRWIN, 2021). Assim como a intravenção, que olha para o que acontece com cada um de nós, participante da pesquisa. Que mudanças e transformações acontecem com cada um? O que aprendemos e como sentimos?

Concretamente, a pesquisa com os docentes das Escolas das Águas foi ancorada na ideia de um ateliê andarilho como espaço de criação e de como ele pode contribuir para que os professores e professoras vivenciem experiências por meio de diferentes linguagens artísticas, que os conectem com seu lado mais expressivo e subjetivo. A subjetividade é necessária para que o professor tenha uma formação mais completa e complexa, pois o fato de a escola ser o local do coletivo implica, necessariamente, em muitas relações pessoais envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, tanto dos estudantes como dos professores.

Todo professor é uma pessoa antes de ser um profissional. António Nóvoa (1992) defende que precisamos pensar uma formação mais completa para os professores, que envolva as dimensões

acadêmica, profissional e prática pessoal, de forma a integrar prática e teoria. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

O objetivo era compreender, também, se as experiências formativas desenvolvidas nesse ateliê andarilho conseguiriam despertar nos professores e professoras das Escolas das Águas do município de Corumbá (MS) um olhar investigativo sobre suas próprias práticas.

No decorrer da pesquisa, o ateliê foi ganhando a forma de uma mesa banquete, que, a cada vez, era apresentada de um jeito. Com “pratos” variados, que foram sendo pensados e pesquisados para acolher a intencionalidade de cada ação com os docentes, e que podem ser organizados em uma mesa mesmo ou no chão, com um pano demarcando o espaço. As mesas ganharam nome próprio: “Mesa dos Bisbilhos”, e sobrenomes que variam de acordo com a situação: “Mesa do Bisbilhos Escondidos”, “Mesa dos Bisbilhos com Raízes das Cidades que nos Habitam”, e muitas outras.

ECLODIR

As mesas dos bisbilhos são provocações-convite para que eu, os educadores e os contextos que se apresentam caminhemos juntos e possamos iniciar um diálogo. É um convite para o baile, um baile que se dança em pares, na procura dos casais pelo ritmo no compasso da música. Corpos que vão se conhecendo, procurando afinidades, discordâncias, distanciamentos, compatibilidades... Reconhecendo o outro e identificando-se no outro. Uma relação que vai sendo construída na interação dos corpos com todos os sentidos aguçados.

Para ver, perceber e ver o invisível, cada encontro é pensado com base nas referências das pessoas que farão parte desse diálogo, de quem propõe e de quem é convidado a participar. Sentir o ritmo das pessoas e ir, de mansinho, encontrando o embalo da música e o lugar a que ela nos levará.

Figura 2. Mesa dos Bisbilhos. Foto-ensaio
Fonte: Acervo da autora

A música começa a tocar no momento inicial dos encontros na mesa dos bisbilhos, uma mesa ateliê que é organizada pensando em como provocar, como um objeto propositor de Lygia Clark, que causa um estranhamento ao mesmo tempo em que convida a pensar e colocar a mão. Mexer, experimentar, cheirar, melecar-se, descobrir novas possibilidades para os materiais e suas materialidades. Um mergulho na polissensorialidade de cada um, para que possam tornar conscientes suas características pessoais, suas histórias de vida e seus modos de aprendizagem. Refletindo na importância de oferecer espaços para que cada pessoa possa construir e desconstruir seus processos e realizar transformações, criando novas conexões nos processos de aprendizagem como nos ensinam Ceppi e Zini (2013).

Essas mesas ganharam vida e começaram a acontecer em outros lugares, em outras situações de aprendizagem, distantes do Pantanal.

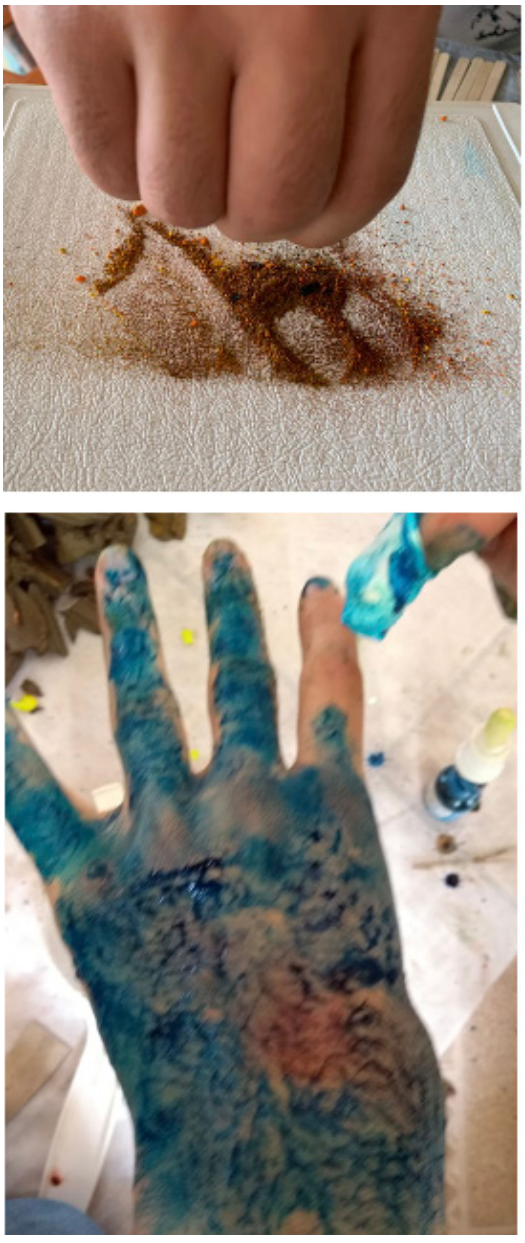


Figura 3. Mãos. Par fotográfico
Fonte: Acervo da autora

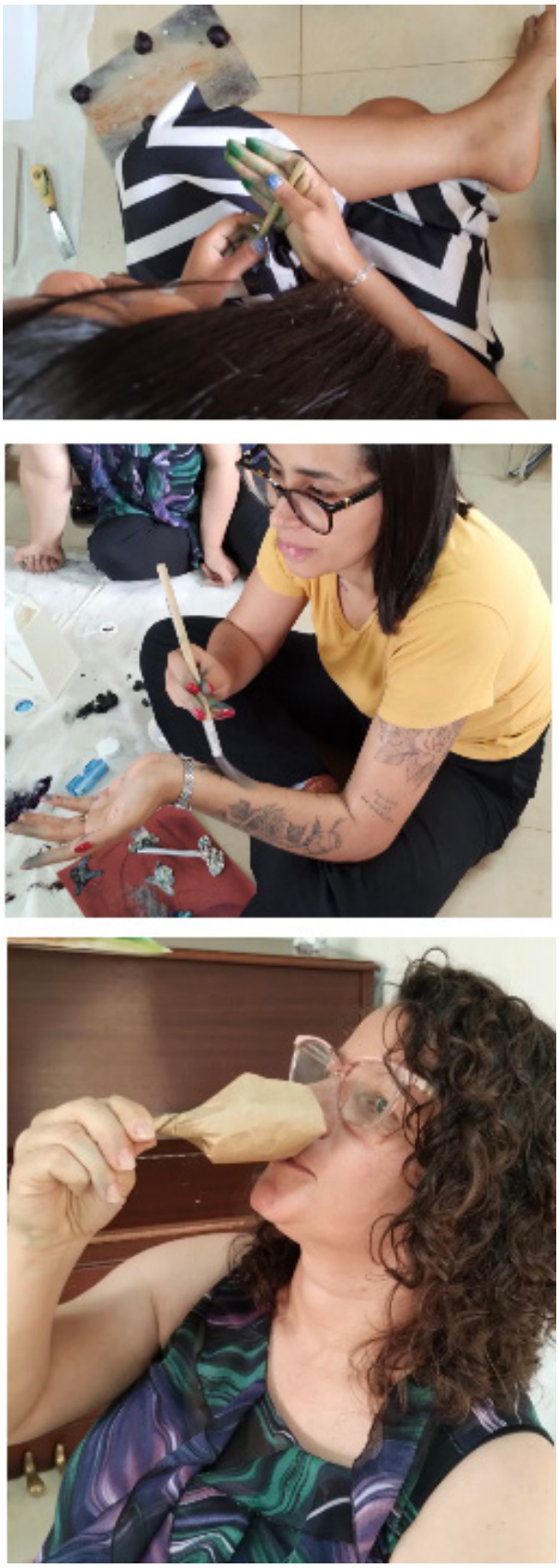


Figura 4. Experiência. Foto-ensaio
Fonte: Acervo da autora

Figura 5. Como eu sinto. Par fotográfico.
Fonte: Acervo da autora

Figura 6. E Agora?
Fonte: Acervo da autora

DESABROCHAR

Quem vive a mesa dos bisbilhos pela primeira vez costuma se surpreender ao entrar na sala: olhares curiosos, caras de indagação, cochichos, risadinhas e exclamações!!! O que será isso? Assim que peço que experimentem, as caras ficam mais interrogativas.

> “Mas o que é para fazer?”
> - Experimentar!
> “Posso fazer um boneco?”
> “Não sou professora de artes.”
> “Não sou criativa.”
> “Não sei o que fazer.”
> - Só experimente! O que os materiais te convidam para fazer? Pode experimentar do que jeito que você quiser, cheirar, tocar, amassar, escutar...

O contato com as linguagens artísticas do primeiro encontro tem provocado algumas inseguranças, colocando os sujeitos no lugar de não saber, que revela alguns medos, principalmente na frase "não tenho habilidades artísticas" ou "não sou boa em me expressar".

Que modelos as pessoas têm internalizado do que é expressão e que lugar a arte ocupa no imaginário de cada um? Chamou minha atenção, também, a surpresa de terem de falar sobre si, bem colocada nesses comentários:

> "Processo de reflexão é dolorido, é fácil olhar para os outros, mas olhar para dentro da gente é mais complicado, tem muitos conflitos internos. Fui ficando apreensiva."
> "Ninguém nunca me pediu para falar de mim."
> "Tive um sentimento de acolhimento."
> "Foi bom não ter que ficar preso a alguma coisa, fiz o que estava sentindo."
> "Senti dificuldade, os materiais eram diferentes do que estou acostumada, foi preciso criar."
> "Voltei a ser criança, eu brinquei com os materiais."
> "Percebi como estou condicionado, as crianças também."
> "Com 61 anos, preciso me conhecer melhor."

Como é difícil falar de si, e como é complicado olhar para dentro de si. Esses relatos revelam que esses docentes não viveram experiências anteriores que abordavam a subjetividade de cada um. O espaço pessoal do professor, como defende António Nóvoa (1992), não tem sido considerado nas formações desses profissionais. São pessoas que vão ensinar pessoas e tiveram poucas possibilidades de se conhecer melhor.

Percebo que os depoimentos mais pessoais vão sendo dados a partir do momento que eles percebem que estão sendo escutados, que não estão sendo julgados. Quando alguém puxa o fio de uma história de vida, outros vão se sentindo acolhidos para contar sobre si também. São muitos sentimentos que vêm à tona, e não é raro aparecerem choros e emoções mais acaloradas. Um dos professores nos contou que ele nunca se olha no espelho, que tem uma autoestima muito baixa. Esse mesmo professor pegou um dos espelhos, objeto impertinente, e fez seu autorretrato.

Para quem tem a possibilidade de viverem novas experiências, vem pronto para um desabrochar. Tenho escutado comentários animadores dos frutos que estão por vir.

> "Adoro essa parte da mesa! Não queria perder!"
> "Essa mesa está mais conceitual que a outra! No chão provocava mais, a gente tinha que sair de uma posição que estamos mais acostumados."
> "Estou achando essa mesa meio pobrinha. Estou sentindo falta de mais cor."
> "Uau! Essa mesa está muito inspiradora! Estava com saudades de trabalhar assim."
> "Essas formações são muito diferentes. Me fazem pensar de outro jeito."
> "Toda vez que tem formação com você eu choro! Fico muito emocionada!"

Ao planejar esses encontros, busco em mim um espírito investigativo para compreender o que não está dito, o que não vai ser falado, os pensamentos que não são externalizados para apresentá-los a novos contextos de aprendizagem, banquetes sensoriais provocadores. É um deixar-me levar como estratégia de formação, assim consigo ter uma escuta para compor os conteúdos do sujeito com os conteúdos da matéria.

A arte dá sustentação às experiências que convido os educadores a participar, que são organizadas em contextos de aprendizagem. São espaços de expressão que convocam os sentimentos, e a sensibilidade emerge. Viver um momento de criação e expressão provoca um mergulho para dentro de

si, como vimos nos depoimentos acima.

Partindo de algumas ideias de Virginia Kastrup sobre aprendizagem da atenção na cognição inventiva – "A arte mobiliza e desenvolve, em sua aprendizagem, uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta." (KASTRUP, 2004, p 12) Podemos fazer um paralelo entre o processo de criação de um artista e o processo de um professor que tem um pensamento projetual na criação de aulas para seus alunos. Tanto os professores como os artistas fazem experiências com base na qualidade de seus trabalhos, considerando vários pontos de vista. O artista olha sempre por ângulos diferentes, e o professor precisa considerar todas as maneiras de aprendizagem de seus vários alunos. Será possível fazer uma conexão entre os processos de criação dos artistas e aqueles vividos pelos professores? Construir um olhar subjetivo que nos faça ver *através* de, e não simplesmente *o que* está concretamente na nossa frente; ir além do literal.

O principal instrumento metodológico no momento da ação do grupo é a observação. Uma observação atenta para entender gestos, os processos de aprendizagem de cada um, os estranhamentos, os mergulhos, enfim, olhos, ouvidos e pele aguçados para conhecer e interagir. Com base nessa escuta e em um olhar apurado, vou identificando quais são os gestos cognitivos relevantes que podem gerar contextos de aprendizagens para novos encontros. Madalena Freire explica a importância da observação para nos aproximarmos das necessidades e dos desejos dos professores:

> Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncio e ruídos de comunicação. O ver e o olhar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. (FREIRE, 2008, p. 45) .

Assim, o desafio tem sido o de uma construção de experiências que nascem de um olhar atento, que encontra o conhecido e o diferente ou uma maneira distinta de olhar para o corriqueiro. A partir de um emaranhado de ideias que vão surgindo na relação que vai sendo estabelecida, de um movimento rizomático construído nas conexões de pensamentos antes, durante e depois desses espaços de formação, vou planejando os encontros com os educadores. Um tempo para ver as sementes brotando.

FRUTIFICAR

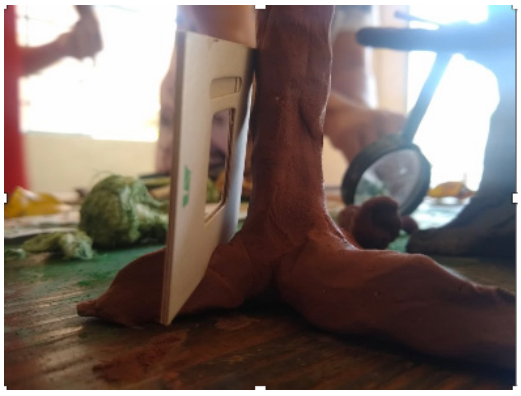


Figura 7. Apoio
Fonte: Acervo da autora

Quando venta muito no Pantanal, as águas do rio Paraguai ficam agitadas e faz muito barulho. Algumas vezes, depois de um encontro de formação, escuto ruídos barulhentos também, como se eu tivesse tirado alguma coisa do lugar. E isso é bom! Mexer, desconstruir e provocar reflexões para

encontrarmos caminhos, atalhos ou até mesmo ficarmos perdidos faz parte de um processo maior, para sair de zonas de conforto e mudar de perspectiva.

Na escola em que participo da formação continuada e, a cada dois meses, estou presencialmente com os educadores e, quinzenalmente, tenho encontros virtuais, consigo enxergar as mudanças no modo deles de entender a docência e as possibilidades que a arte pode trazer para sua própria formação e a das crianças. Um professor que trabalhou durante três anos comigo deu o seguinte depoimento, que foi gravado:

> Eu acho que, antes de falar do que eu sinto falta, vou falar de quando eu entendi que a arte era possível dentro da minha realidade. Eu acho que, como professor, eu pude perceber o quanto ela consegue espalhar por vários caminhos de possibilidades para com os alunos, mas, antes de ser espalhada para os alunos, ela é espalhada para a gente, a partir, por exemplo, da sua formação. E foi quando eu compreendi que a arte não é algo distante; a arte tá no cotidiano, no todo, na natureza, nas cores, nas sensações, a partir desse olhar que foi apurado pela arte. Então, acho que esse acesso permite que a gente pense a partir da arte e veja a música, a cultura, as tradições, as histórias, as narrativas, os desenhos, as pinturas, tudo isso é arte, e a gente vê dentro desse espaço, só que a gente acha que não, que não é arte por ser nosso, por ser pertencente, sabe? Eu acho que cai um véu depois que a gente faz uma formação ou várias formações, é o que eu estou vivenciando, no meu cotidiano. Que sensações estão ali? É claro que precisa de alguém que faça você olhar de forma diferente para o dia a dia, então enxerga os materiais, por exemplo, folhas, galhos, pedras como possibilidade de construções artísticas. E aí a gente quebra também a ideia de que existe um padrão de beleza, né? Você vivencia para criar, para demonstrar, e, principalmente, dar asas a imaginação, então não existe bonito, não existe feio, não existe certo, não existe errado. Existem as construções e as inspirações, e acho que as reverberações nas raízes que surgem a partir disso. Eu sinto falta de começar uma reflexão a partir de uma nutrição, assim, de uma música, de uma cena, de uma poesia, de uma fala de alguém que é inspirador. Eu acho que isso de trazer alguém que ilumine os pensamentos que nós teremos daqui para frente, e que não congele, não engesse também esse pensamento, mas que ele forneça informações para que a gente possa ir além daquilo. Eu tento trazer para minha sala de aula ainda isso tudo, é tentar não perder esse olhar dessa chama, essa sensibilidade, e que também faz a gente acessar outras pessoas, outros alunos, outros sujeitos, que também podem participar da arte. Acho que é isso então. Aprendi que existem muitas possíveis construções que a arte permite, que a arte não é só para os artistas consagrados, nós também podemos ser artistas do dia a dia, do cotidiano das imaginações. (depoimento de um professor gravado pela autora).

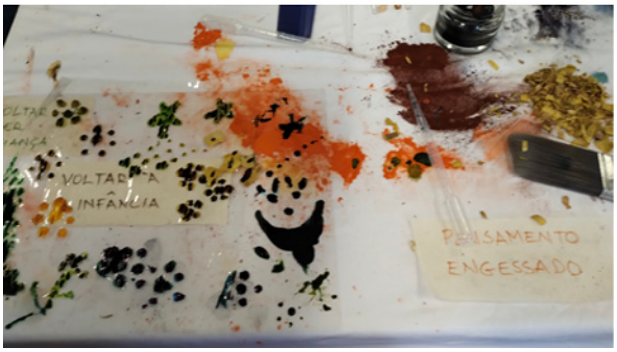


Figura 8. Pensamento engessado
Fonte: Acervo da autora

COLHER

O momento da colheita talvez seja o mais precioso, silenciar, sentir, cheirar, escutar para identificar os frutos.

São muitas as ressonâncias desta investigação, que me têm levado por caminhos diversos, despertando o desejo de pensar em novas formas de existir. Na pesquisa artográfica, a mudança e a transformação são essenciais tanto para quem pesquisa como para os participantes. Ela está alicerçada no tripé artista, professor e pesquisador, e eu estou nesse momento de transformação, começo a me entender como uma artista visual. Encontrei esse caminho nos processos de criação das mesas, fui percebendo que, ao pesquisar sobre os materiais e suas materialidades para criar os contextos de aprendizagem mergulho em movimentos de invenções artísticas. Fui me sentindo afetada, meu corpo todo foi se movimentando, e meu olhar encontrou outras perspectivas. As cores, as formas, os sons, os cheiros e a plasticidade dos materiais têm me convidado a perceber o mundo por novos ângulos. Acredito que é isso que a arte faz; ela nos coloca em outro lugar no mundo.

Na entrevista que fez com Rita Irwin, Miriam Celeste Martins sintetiza o processo que estou vivenciando:

> O diálogo com Rita Irwin evidenciou a abertura e abrangência de como a sua proposta foi concebida, pois cada a/r/tógrafo pode criar de maneira consciente, fundamentada e ética o modo próprio de sua ação investigativa. Outras perspectivas metodológicas surgem inspiradas pelo seu modo operacional, articulando os procedimentos qualitativos com modos de dar visibilidade ao que se estuda, se pesquisa, se desvela e se constrói na intrínseca relação entre teoria e prática. (MARTINS, 2022, p. 25).

Desse modo me coloco como pesquisadora, professora e também artista visual: uma artógrafa. Bisbilhos, reverberações e transbordamentos continuam frutificando em mim...

REFERÊNCIAS[53]

CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs.). **Crianças, espaços e relações**: Como projetar ambientes para a Educação Infantil. Tradução: Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Tradução: Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIAS, B.; IRWIN, R. **Pesquisa educacional baseada em Arte**: A/r/tografia. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. A pesquisa baseada nas Artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, B.; IRWIN, R. **Pesquisa educacional baseada em Arte**: A/r/tografia. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

53 *A autora tem autorização para o uso das imagens presentes no artigo*

IRWIN, R. **A/r/tography:** Proposições emergentes e potenciais para pesquisa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ib0DdRSk1DI&t=6s. Acesso em: 23 ago. 2023.

KASTRUP, V. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. In Psicologia & Sociedade; 16 (3): 7-16; set/dez.2004. http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5YqyJ/?format=pdf&lang=pt.

MARTINS, M. C. Rita Irwin: a a/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 17-28, jul./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v13n2p17-28>. Acesso em: 27 ago. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SALGADO, S. **Da minha terra a Terra**. São Paulo: Paralela, 2014.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE LEITORES: REFLEXÕES E MEDIAÇÃO NA LEITURA LITERÁRIA

Juliana Aparecida Melo Almeida Silva Mangussi[54]
Camila Augusta Valcanover[55]
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel do professor na formação de leitores, reconhecendo que a leitura literária vai além da simples decodificação de palavras e, quando mediada de forma adequada, contribui para a formação de indivíduos críticos e humanizados. Destaca-se a importância do professor como leitor de literatura, pois isso permite a mediação do texto literário. Compartilhar experiências de leitura é considerado fundamental para a construção de significado, incentivo à leitura e vivência da dimensão socializadora da literatura, que promove o sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores com referências e afinidades mútuas. No aspecto

54 Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Bolsista Del.), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas e Pós-graduada em Leitura e Produção de Textos pela Universidade de Taubaté. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade de Taubaté. Pedagoga, pela UniJales. Atua como formadora de professores em Cursos de Pós-graduação em Alfabetização e Linguagem e formadora de Lideranças Educacionais no Terceiro Setor. Atuou como professora na Educação Básica, Ensino Médio em escolas municipais, estaduais e privadas e Cursos Pré Vestibulares e Professor Coordenador Formador na Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão. Desenvolve pesquisas nos temas: Ensino de Língua Portuguesa; Desenvolvimento do Pensamento Crítico, Metodologias Ativas, Formação de Lideranças Educacionais e Práticas docentes. E-mail: julianaapma@icloud.com

55 Professora da Educação Básica, Graduada em Letras, Português, pela Universidade Federal do Paraná, Especialista em Literatura Brasileira e História Nacional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É Mestre em Estudos Literários e em Educação, ambos pela Universidade Federal do Paraná. Doutoranda em Letras na Universidade Presbiteriana MacKenzie (Bolsista CAPES/ PROEX). Desenvolve pesquisas nos temas: letramento literário; formação do leitor; práticas docentes. E-mail: camilavalcanover@gmail.com

humanizador, a literatura possui o potencial de promover mudanças e contribuir para a construção do pensamento social, desempenhando um papel único ao provocar o leitor e conscientizá-lo de sua própria existência. Ao abordar o elemento humanizador, é essencial destacar o papel do mediador, que promove interações cooperativas, significativas e motivadoras para leitores menos experientes, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de lerem o mundo e refletirem sobre ele. Nesse contexto, as contribuições de Vigotski (2021) sobre o papel do mediador como facilitador de experiências e interações entre os sujeitos são relevantes. Com base em estudos de Freire (2011, 2019 a, b), Fonseca (2018), Rego (2021) e outros, sugere-se discutir a mediação como um processo de formação do leitor. Levando em consideração as contribuições de Candido (2011), Freire e Guimarães (2011), e Cosson (2014 a, b), enfatiza-se a importância do texto literário como uma forma de humanização do indivíduo. Por fim, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como um referencial para o trabalho com literatura no contexto escolar, permitindo estimular o senso crítico e promover uma educação libertadora, de acordo com os princípios de Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Professor-leitor, Professor-mediador, Formação do leitor de literatura, BNCC, Leitura.

INTRODUÇÃO

Compartilhar experiências leitoras é importante para a construção de sentido, no estímulo à leitura e na vivência da dimensão social da literatura que proporciona um senso de pertencimento a uma comunidade de leitores com referências e afinidades mútuas. Do ponto de vista do poder humanizador, a literatura tem o potencial de promover mudanças, corroborar para a construção do pensamento social, exercendo papel único ao desafiar o leitor e despertar sua consciência em relação à sua própria existência.

Ao abordar o aspecto humanizador da literatura, é essencial ressaltar o papel do mediador, que promove interações cooperativas, significativas, motivadoras para os leitores menos experientes, contribuindo de maneira assertiva para o desenvolvimento da capacidade dos alunos-sujeitos lerem o mundo e refletirem sobre ele. Nesse contexto, destaca-se a importante contribuição de Vigotski, que enfatiza o papel do mediador como aquele que possibilita experiências e interações entre os sujeitos.

Propõe-se uma reflexão sobre a literatura como uma das condições de humanização, mediadas pelo professor, enquanto formador de leitores, ao sugerir leituras mais intencionais e significativas, atentando-se ao que a Base Nacional Comum Curricular propõe. Os versos que trazem leveza na epígrafe deste estudo, trazem a importância do trabalho coletivo e coordenado, ao aproximarmos com o trabalho com a leitura literária nos contextos escolares, (“[...] ele precisará sempre de outros galos”) para a formação de uma comunidade de leitores (manhã).

A metodologia e a organização da pesquisa consistem em contextualizar a importância do texto literário, considerando as contribuições de Candido (2011), Freire e Guimarães (2011) e Cosson (2014 a, b) e os contributos de Freire (2011, 2019 a, b), Fonseca (2018), Rego (2021), entre outros. Finaliza-se com a reflexão sobre algumas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e sua articulação com o trabalho docente, tendo em vista a emergência não somente da formação do leitor de literatura, como do apreciador e criador de literatura, que pode se reverberar tanto na formação pessoal de um leitor crítico como um mediador de momentos de leitura literária, contribuidor na formação de sujeitos críticos e leitores.

A LEITURA LITERÁRIA E A CONDIÇÃO DA HUMANIZAÇÃO

Candido (2011) afirma que a literatura atua no caráter e na formação do sujeito, a ponto de ser considerada como um bem incompressível, já que corresponde a necessidades profundas do ser humano, podendo atuar como condição de humanização, corroborando com Freire (2019a), como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, constituindo um direito a qualquer cidadão. A formação do leitor crítico se torna questão frequente de discussão de educadores, o que vem aumentar o interesse dos docentes de Língua Portuguesa com o tema. Trata-se não somente de formar leitores, mas de formar cidadãos que possam participar e atuar na história do país.

Sob uma perspectiva freireana, quando se pensa na formação crítica do educando, depreende-se não apenas o ensinar a ler e a escrever, mas sim (re)ler e (re)escrever a sociedade: "Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas". (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 61). Para Freire (2019a, p. 56), é necessário compreender a "linguagem como caminho de invenção da cidadania", motivo que reforça a importância de os educadores progressistas sustentarem suas práticas docentes na consciência da realidade vivida pelos educandos, do seu "aqui" e do seu "agora", sem reduzir a aprendizagem a um simples conhecer de letras, palavras e frases vazias, alheias ao mundo.

Dessa forma, entende-se que o trabalho com os textos literários, em sala de aula, por exemplo, não deve ser feito por um viés meramente historiográfico e de análise estruturalista, pois a literatura, enquanto fenômeno de linguagem e direito humano (CANDIDO, 2011) favorece o alargamento do olhar sobre si mesmo e o outro. Segundo Candido, esse processo é denominado de humanização, pois:

> [...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182).

É principalmente no ambiente escolar que se inicia a apropriação da leitura e escrita no viés do letramento. Esse processo prossegue pela vida e tem como objetivo a formação dos educandos para que compreendam a cultura que os rodeia, questionem e interajam de forma mais qualitativa com a comunidade em que vivem. Assim, a escola precisa propor o trabalho baseado na experiência estética e poética com a palavra, além de construir abordagens pedagógicas adequadas para promover a apropriação de ferramentas socioculturais como a escrita e a leitura. Trata-se do letramento literário. Ler um texto literário é, também, aprender a ler o mundo e o outro, pois "Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as ações humanas". (COSSON, 2014a, p. 40).

Como explica Cosson (2014a), o letramento literário não se limita a um saber sobre literatura ou sobre obras literárias, mas é uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. Cosson (2014b, p. 104) enuncia a tarefa do professor: "[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos".

Nessa mesma perspectiva, Silva (2022) afirma que o letramento literário deve ser concebido como o processo contínuo de inserção e participação ativa do sujeito em práticas sociais concretas de literatura literária, compreendida como (re)construção coletiva de sentidos. Para o autor "Mais do que tornar próprio, o letramento literário torna a literatura um bem coletivo por meio de interações sociais constituídas *pelo* e *no* compartilhamento de sentidos". (SILVA, 2022, p. 16).

Silva (2022) afirma que o leitor pode ser considerado um construtor do sentido, "[...] que estabelece um conjunto de interações *com* e *a partir* do texto literário em um determinado contexto

social, de maneira que a leitura é sempre uma reescritura do texto literário". (SILVA, 2022, p. 17). Dessa maneira, o leitor não altera as palavras utilizadas pelo escritor, mas devido ao processo histórico, elabora diferentes sentidos para o texto, "[...]possibilitando que a obra seja percebida de outros modos e, dessa forma, seja reinventada". (SILVA, 2022, p. 17).

Assim, Silva (2022) afirma que no âmbito escolar, é extremamente necessária a formação de leitores que desconfiem, que percebem sutilezas e ambiguidades e que questionem a aparência da palavra lida, a fim de se defrontarem, criticamente, entre os ditos e os não ditos do texto literário, com diferentes perspectivas da existência humana em sociedade, corroborando com Candido (2011). Para Silva (2022) a formação de leitores literários é indissociável da formação humana, já que não pode ser restringida a formação de leitores apenas ao ato de ler, mas que precisa ser considerada como forma de conhecimento, resultante e estruturado sobre as experiências como seres humanos.

Formar leitores capazes de aderir ao pacto ficcional é função do professor-mediador, que permite a construção de caminhos entre o texto literário e o leitor. A contribuição da literatura na formação de leitores competentes passa pela efetivação de práticas pedagógicas de leitura que tenham o letramento como eixo norteador. Por meio do compartilhamento de leituras e experiências geradas que a humanização ocorre, permitindo que a leitura se constitua em uma atividade sensibilizadora e empática, segundo Petit (2009):

> [...] esta abertura para o outro, que é consequência da leitura, também adota, muito concretamente, novas formas de sociabilidade, de partilhar e de conversar em torno dos livros. E por meio dessas redes de sociabilidades, com frequências flexíveis e mútuas, circulam ideias, sensibilidades. (PETIT, 2009, p. 97-98).

Considerando como uma das maiores finalidades da escola a de incentivar o pensamento a trabalhar fora do automatismo, o texto literário pode contribuir de modo significativo, uma vez que representa, além de estímulos à imaginação e à expressividade, um desafio de construção de sentidos possíveis. Será no processo de interação, propiciado pela mediação feita pelo professor leitor que ocorrerá a formação da comunidade de leitores, um dos objetivos centrais do letramento literário.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR: CONDIÇÃO INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA

Nas sociedades letradas a necessidade da leitura e da escrita é cada vez maior. A exigência é cada vez mais ao que se diz sobre a leitura, já que estamos imersos num universo de mensagens escritas que exigem o desenvolvimento de competências, e que saber ler é indispensável para a efetiva inserção do indivíduo na sociedade.

O ato de ler desempenha um papel fundamental na formação do sujeito nos mais diversos aspectos como no desenvolvimento do pensamento crítico, ao ajudá-lo a analisar, questionar, avaliar as ideias presentes nos textos, proporcionando diferentes entendimentos por meio do contato com perspectivas e argumentos, desafiando o leitor a pensar de forma mais profunda e a formar suas próprias opiniões fundamentadas.

Outros aspectos preponderantes sobre a importância da leitura destaca-se o enriquecimento do vocabulário, permitindo uma comunicação mais eficaz e uma compreensão mais abrangente do mundo ao seu redor; o estímulo à criatividade e ao pensamento imaginativo ao se envolver com narrativas em que é convidado a visualizar, interpretar e recriar mentalmente os elementos presentes no texto; o fortalecimento da capacidade de reflexão e autoconhecimento, ao se deparar com reflexões existenciais,

experiências e emoções de personagens e de situações retratadas nas entrelinhas, possibilitando uma maior compreensão de si e do outro, ampliando a sua visão de mundo.

Dessa maneira, considera-se que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra, nem apenas na localização e repetição de conteúdos específicos de um texto, na leitura linear e literal, mas que, segundo Freire (2019a):

> Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é 'passear' licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado. (FREIRE, 2019a, p. 105).

Segundo o pensamento freireano o ato de ler se constitui no ato de compreender o mundo, uma vez que por meio dele os sujeitos podem se conscientizar das estruturas de opressão e injustiça que existem na sociedade, bem como as possibilidades de transformações e interpretações, que lhe são possíveis ao desenvolver a sua capacidade de análise, reflexão e posicionamento frente às questões sociais em que está envolto.

A esse respeito, Freire (2020) considera a leitura como uma prática libertadora, capaz de empoderar os sujeitos e transformar a realidade. Para ele, a leitura é como "[...] uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto". (FREIRE, 2020, p. 143). Desse modo, o sujeito pode se posicionar ativamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo-lhe ser agente de sua própria história.

Para que a leitura possibilite a ampliação dos conhecimentos e contribua com a formação do sujeito capaz de atuar no e sobre o mundo, o indivíduo precisa utilizar procedimentos de leitura, de modo a dialogar com o texto, concordar e discordar com o as ideias escritas, sendo capaz de utilizar as suas experiências para construir sentidos ao que o texto lhe traz.

Sobre essas experiências já construídas pelo sujeito, Freire a denomina como "leitura de mundo", que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo pois:

> [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Desta forma, a leitura é primordial para a constituição do sujeito, uma que vez por ela o homem pode dizer a sua própria palavra, como elemento de transformação pessoal e do mundo, humanizando-o: "[...] constitui a si mesmos e a comunhão humana em que se constitui, instaurando o mundo em que se humaniza, humanizando-o". (FREIRE, 2019b, p. 17). Assim, a leitura desempenha um papel crucial na humanização do sujeito, permitindo-o que desenvolva a sua consciência crítica ao compreender mais profundamente sobre si e sua própria humanidade.

Ao dizer que a leitura contribui com a constituição de um sujeito que busca ser e estar no mundo em colaboração com o outro é imprescindível destacar a importância do mediador, nesse artigo nomeado como professor, para que contribua significativamente para o desenvolvimento da capacidade dos alunos-sujeitos lerem o mundo e refletirem sobre ele.

Sobre a mediação Fonseca (2018) pontua o que Vigotski reforça:

> [...] o papel das interações das crianças com as pessoas mais maduras, conhecedoras, peritas,

> treinadas (educadoras, professoras, mentores, tutores etc.), dando relevância às interações com objetos, mas só se elas forem incluídas em um contexto social e desde que elas sejam mediatizadas por processos de comunicação com os outros indivíduos mais experientes e competentes e capacitados para ensinar. (FONSECA, 2018, p. 81).

Para o autor a aprendizagem decorre das interações cooperativas com o professor (ser mais experiente) que exerce um "[...] papel ativo, intencional, transcendente, significativo, motivador, empático e mediatizador de conteúdos e mobilizador e motivador das interações com os pares". (FONSECA, 2018, 82).

Segundo Rego (2021), o papel do professor é de extrema relevância já que é considerado o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos. A autora destaca que o professor é o responsável (ainda que não exclusivamente) pela intervenção entre os alunos, pois é considerado como o parceiro privilegiado, por ter maior experiência, informações e incumbência de tornar acessível os conhecimentos ao aluno.

Dessa maneira, Rego (2021) reverbera que:

> [...] as demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo. Isto não quer dizer que ele deva "dar sempre a resposta pronta". Tão importante quanto seu fornecimento de informações e pistas, é a promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento. (REGO, 2021, p. 116).

Corsino (2010, p.186) pontua que a mediação de um adulto "[...] é o ponto chave das primeiras leituras", pois é ele que organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto, assim como seus gestos, entonações, intervenções dando materialidade ao texto para a criança. Para ela o mediador:

> [...] é quem faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vistas em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, quem incita o diálogo entre os textos verbal e não verbal, quem abre e acolhe as múltiplas leituras. (CORSINO, 2010, p. 186).

Leal e Albuquerque (2010) destacam que:

> O professor, ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do "ser no mundo", promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual. (LEAL e ALBUQUERQUE, 2010, p. 94).

Da mesma maneira que para Oliveira (2010) o professor como mediador é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para os alunos, assumindo o papel de responsável pela interação entre criança e o objeto, principalmente nas séries iniciais. Cabe a ele "[...] empreender, de modo contínuo, sua autoformação e a interlocução com seus pares para ampliar as possibilidades literárias para si e para seus alunos". (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Para a autora, o professor é o agente cultural e, portanto, o "[...] mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance,

para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos de sua cultura". (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Sendo o livro um objeto cultural, o professor como mediador promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre as temáticas dos mais variados contextos, entusiasmando os alunos e os seduzindo para a leitura, por conta da curiosidade do que está sendo lido.

Oliveira (2010) salienta que para que o trabalho de mediação do professor seja eficaz é necessário que ele leia atenciosamente a obra como um leitor comum, espontaneamente sem, em um primeiro momento pensar em sua utilização na sala de aula. Para a autora, é somente após o professor ter lido a obra e sentido o que ela pode oferecer, ou seja, após ter feito sua experiência como leitor, entusiasmado e emocionado é que poderá planejar sua atuação no momento da atividade da leitura.

Assim, ao se considerar o papel fundamental da medição pelo professor, algumas perguntas podem o ajudar a organizar as atividades de leitura para que elas sejam significativas e contribuam com a formação do sujeito. Dentre elas, sugerimos as seguintes: Qual o meu objetivo ao escolher esse texto ou esse livro aos meus alunos? O que espero dos meus alunos com a leitura dessa obra? A minha escolha contribuirá com a formação humana dos meus alunos? Eles se sentiram entusiasmados com essa leitura? Minha escolha leva em consideração os contextos e os interesses dos meus alunos? Que relações poderão ser estabelecidas com a leitura dessa obra e o mundo que nos cerca? A leitura promoverá reflexões aos meus alunos que contribuirão com sua formação? Essa leitura contribuirá com o desenvolvimento crítico do meu educando? Permitirá que ele faça relações com suas experiências, analisando diferentes perspectivas e pontos de vista? As questões servem como disparadoras para o diálogo, uma espécie de jogo que provoca o pensar criticamente sobre o texto que está sendo escolhido.

É importante salientar que ao professor se dispor como mediador no processo de leitura, os alunos podem ser guiados e incentivados a explorar a literatura de forma mais significativa, constituindo um diálogo entre o texto e sujeito, em um processo que se é possível fazer conexões com suas experiências pessoais, estimulando reflexões e promovendo discussões que aprofundem as ideias da leitura. Assim, o professor auxilia os alunos a se tornarem leitores mais proficientes e engajados, capazes de apreciar e compreender as perspectivas presentes na literatura.

Ainda sobre esse papel enquanto mediador, cabe destacar aquele que amplia o repertório de leitura dos alunos, uma vez que pode apresentar uma variedade de gêneros literários, autores e estilos de escrita. Ao realizar isso, o professor incentiva a descoberta de novos interesses e preferências e essa diversidade de leituras contribui para a formação de leitores críticos, capazes de analisar e apreciar diferentes gêneros.

Além disso, o professor mediador pode ser um exemplo inspirador de leitor literário. Ao compartilhar suas experiências de leitura e mostrar entusiasmo pela literatura, estimula o interesse dos alunos e demonstra a importância da leitura em sua própria vida. Essa influência pode ser poderosa na formação de leitores que percebem a leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora.

É primordial que os objetivos de leitura sejam intencionais e para isso, além de decidir sobre o que ler e para que ler com os alunos, o como ler deve estar claro para o professor, que como mediador poderá usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos leitores, estimulando as crianças a construírem uma relação afetiva com a literatura. Sobre isso, Oliveira (2010) afirma que o professor mediador contribui com a formação dos alunos em todos os aspectos "[...]especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence" (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

É a força do vínculo estabelecido entre o mediador e a comunidade que permite que a leitura literária seja um evento que amplia a experiência do sujeito e sua identidade cultural, contribuindo para

a formação de um sujeito leitor crítico.

Segundo Eco (1986) "[...]todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte do seu trabalho", convocar o leitor ao trabalho é função do mediador ao propor atividades articuladoras entre textos e sentidos, textos e experiências, textos e sujeitos, possibilitando o aprofundamento da leitura e o despertar do senso crítico. O pensamento de Eco (1986) ilustra também a tarefa do professor enunciada por Cosson (2014a, p. 29): "[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos".

A PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CIRCULAR PARA A MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

O atual cenário educacional precisa estar atento às inúmeras demandas da sociedade no que tange a formação do sujeito. A escola precisa ser o espaço que propicia aprendizagem significativa, principalmente, no que diz respeito às práticas que envolvem a língua materna, em que a literatura está inserida, nos quais os alunos são o centro do processo educativo e que o professor é o mediador, conforme visto anteriormente.

Mediante esse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que rege a educação brasileira, homologada em 2017, destaca que a "[...] a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando". (BRASIL, 2018, p. 499). Conhecer o documento oficial que organiza e normatiza as aprendizagens essenciais do educando possibilita ao professor o trabalho com o texto literário em toda sua polissemia e complexidade, de modo a contribuir com a formação de um sujeito mais crítico e humanizado.

As competências propostas pelo documento ressaltam a importância da formação humanizadora uma vez que [...] "pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva". (BRASIL, 2018, p.25).

O documento ainda destaca a literatura como fonte de enriquecimento da percepção e ampliação da visão do mundo por meio das experiências pessoais e coletivas dos estudantes, permitindo a criação de um universo, aumentando a capacidade de ver e sentir, desenvolvendo o pensamento crítico e o protagonismo. Sobre isso, a competência de número seis do Ensino Médio salienta:

> Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas". (BRASIL, 2018, p. 496).

As habilidades dessa competência privilegiam a ampliação do repertório, a diversidade cultural e o posicionamento crítico e estético dos alunos. Práticas pedagógicas que permitam o contato com textos de gêneros variados, com múltiplas linguagens, vindos da literatura popular ou erudita, aproveitando o conhecimento de mundo e o conhecimento artístico dos alunos fazem com que a escola seja um espaço de aprendizagem e socialização.

As habilidades para desenvolvimento do campo artístico-literário (EM13LP46 a EM13LP54) apresentam um conjunto de indicações de modos de ver e trabalhar o texto literário, resumidamente:

ampliação do repertório, compreensão da intertextualidade, horizontalização das leituras, valorização da historicidade dos textos, incentivo às práticas de escrita literária, ampliação da tradição literária (literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea) e leitura e apreciação dos clássicos. Cabe ao professor-leitor fazer as escolhas (de leitura e metodológias) que além de desenvolver tais competências, auxiliem na formação do leitor de literatura.

Formar leitores de literatura requer que o professor-leitor se atente para as mudanças didáticas necessárias: a centralidade do texto literário, a apreciação estética e o compartilhamento crítico entre os alunos. A expressão "formação do leitor literário" aparece três vezes na Base Nacional Comum Curricular: como objeto do conhecimento nas práticas de linguagem de Língua Portuguesa 1º ao 2º ano, 1º ao 5º ano, 3º ao 5º ano. Ao abordar as práticas de linguagem de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano, tem-se:

> Para que a experiência da literatura – e da arte em geral- possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p.156).

É preciso que o tempo didático crie espaço para as elaborações cognitivas acerca do texto literário e para as manifestações apreciativas, o que deriva das competências que os alunos já trazem consigo e precisam ser amadurecidas e/ou aprofundadas. Não à toa a escrita literária aparece em várias habilidades previstas para todo o ensino médio, como a habilidade EM13LP47 que prevê a socialização de "obras da própria autoria" (BRASIL, 2018, p. 525) e a EM13LP54:

> Criar obras autorais, em diferentes gêneros, e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics, fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BRASIL, 2018, p. 525).

Compreender o modo como as habilidades e competências previstas para o desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular estão descritas e articuladas é primordial para um trabalho significativo de leitura, uma vez que requer que o professor perceba as mudanças exigidas na própria compreensão do que é literatura e qual a sua função na escola. Aluno como protagonista e professor como mediador de leitura literária enriquecem a experiência estética promovida pelo texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou ressaltar a importância da literatura como um direito universal e destacou o papel do professor como mediador, que contribui para a formação integral do indivíduo. Destacou o ato de ler, como um poder humanizador, que tem o potencial de abrir caminhos para a reflexão, oferecer uma visão mais aguçada da realidade, compreender a natureza humana e o mundo, e desenvolver o pensamento crítico, permitindo que as pessoas tenham consciência de si mesmas e expressem suas opiniões.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (2018), que orienta a educação básica no Brasil, reconhece o potencial transformador e humanizador das práticas de leitura literária. Essa relevância foi

destacada por Candido (2011) e Freire (2019a) ao longo da nossa reflexão. A BNCC também destaca a importância do campo artístico-literário, que envolve a participação em situações de leitura, apreciação e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística. Essas experiências estéticas são essenciais para a formação de um sujeito crítico.

Ademais, o professor como mediador de leitura é um exemplo inspirador para os alunos. Ao demonstrar-se como sujeito leitor, compartilha suas próprias experiências literárias, amplia o repertório literário dos alunos e estimula o prazer pela leitura, despertando o interesse dos estudantes em explorar novos horizontes, ampliando sua visão de mundo.

Por fim, no processo de formação do sujeito, o professor desempenha um papel fundamental como mediador no processo de leitura, em que é indispensável que ele seja um leitor atento às demandas da sociedade e dos processos educacionais. O educador deve compartilhar suas perspectivas sem impô-las, conhecer as obras que serão apresentadas aos alunos e fazer perguntas intencionais que contribuam para o ensino, além de também de valorizar as vivências e experiências dos alunos, abordando os aspectos da complexidade humana de maneira crítica e significativa.

O professor mediador será capaz de impulsionar as percepções acerca do texto lido, desenvolvendo atividades que resultam além da decodificação do texto, geram reflexão e repertório crítico. Como no poema de João Cabral de Melo Neto (1996), a manhã é tecida com muitos galos e muitos gritos, todos os dias, um movimento infinito, fruto de um pacto. Assim o é a mediação do texto literário (manhã): as competências e habilidades de leitura vão sendo desenvolvidas pela comunidade de leitores (galos), um pacto entre a comunidade e o mediador

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em fevereiro/2023.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: ***Vários escritos***. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011 [1988].

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. **In Literatura: ensino fundamental.** Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014 (a). [2006]

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

ECO, U. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad.: Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986. (Estudos 89)

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [2003].

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** 26 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 (a).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019(b).

LEAL, T F; ALBUQUERQUE, E B C. Literatura e formação de leitores na escola. In **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In **Literatura: ensino fundamental.** Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

REGO, T. C. ***Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação***. Petrópolis. RJ: Vozes, 8ª impressão, 2021.

SILVA, P. R. M. **Práticas escolares de letramento literário:** sugestões para leitura literária e produção textual. Petrópolis: Vozes, 2022.

CARTOGRAFIAS POÉTICAS: DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS CRIATIVAS AOS MAPEAMENTOS DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO COMPLEXO NAS AULAS DE LITERATURA

Juliana Pádua Silva Medeiros[56]
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
Patrícia Aparecida Beraldo Romano[57]
UNIFESSPA

RESUMO

Neste relato de experiências, buscamos refletir sobre o uso das cartografias poéticas como forma de mapear os processos cognitivos mobilizados pelos alunos durante as aulas de literatura. Sob um viés interconectivo, o qual extrapola os muros da escola, discutimos de que maneira os mapas mentais e os mapas conceituais, enquanto representações gráficas criativas e também subjetivas, nos oportunizam avaliar os itinerários feitos pelos nossos estudantes na construção dos sentidos das obras literárias trabalhadas em classe. Para tanto, à luz de Deleuze & Guattari (1995), Morin (2001, 2007 e 2019), Bondía (2002 e 2004), dentre outros, analisaremos esse tipo de produção multissemiótica de caráter estético feito pelas turmas do 1º ano do Ensino Médio, entre 2013 e 2017, em uma escola particular na capital paulista.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Cartografia Poética, Educação, Literatura, Subjetividade.

INTRODUÇÃO

> *À primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável - cada noite, aparentemente desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e*

56 Juliana Pádua Silva Medeiros é doutoranda bolsista em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), mestre em Letras pelo programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), especialista em Literatura e Artes Visuais (UNIFEV) e graduada em Letras (FEF). É membro dos grupos de pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP), O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura (UPM) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (UNIFESSPA). E-mail: julianapadua81@gmail.com

57 Patrícia Aparecida Beraldo Romano é pós-doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Letras (UPM) e autora do livro Dona Benta: uma mediadora no mundo da leitura, publicado pela editora Appris, em 2019. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil na mesma instituição e membro do grupo de pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP). E-mail: paromano@unifesspa.edu.br

> *formidável desordem nessa ordem; vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas nascem, explodem, morrem. Esse terceiro olhar exige que concebamos conjuntamente a ordem e a desordem; é necessário a binocularidade mental, uma vez que vemos um universo que se organiza desintegrando-se.*
>
> Edgar Morin

Em pleno século XXI, enquanto acompanhamos o vertiginoso movimento da internet conectando tudo por meio de hiperlinks, testemunhamos práticas educacionais ainda centradas na excessiva compartimentação e hierarquização dos saberes. A nosso ver, esse tipo de proposta curricular, estruturada como "uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras)" (GALLO, 2017, p. 73), reforça modelos cartesianos de ensino e aprendizagem, os quais exploram, na maioria das vezes, a literatura de maneira estanque e restrita a sua historiografia, ignorando, assim, a complexidade dos textos literários.

Vale destacarmos que:

> A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2007, p. 13)

Posto isso, logo nos deparamos com os seguintes questionamentos: como podemos abordar, então, a literatura em sala de aula sob o paradigma de um complexo fenômeno de linguagem indissociável da cultura, da história e da sociedade? De que forma conseguimos avaliar a inextricável e ambígua formulação dos pensamentos acerca dos textos literários sem rechaçar "a desordem, afastar o incerto", hierarquizar os elementos, correr "o risco de provocar a cegueira" própria dos saberes compartimentados (MORIN, 2007, p. 13 e 14)?

Ao longo de nossas investigações, percebemos que não há respostas unívocas e cabais para essas indagações, muito menos fórmulas mágicas. Existe somente a busca por:

> [...] um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento (MORIN, 2001, p. 14).

Assim sendo, neste relato de experiências, compartilharemos um pouco de nossas investidas em alcançar processos educacionais rizomáticos, discutindo o quanto as cartografias poéticas - utilizadas como recurso pedagógico entre os anos de 2013 e 2017 em uma escola da capital paulista - oportunizam a cada estudante desenvolver o pensamento complexo ao mesmo tempo em que nos possibilitam mapear saberes diversos mobilizados nas aulas de literatura.

Para tanto: 1. explicaremos o conceito de rizoma e o que se entende por cartografia, 2. exploraremos os mapas mentais e os mapas conceituais enquanto representações gráficas criativas e também subjetivas do pensamento complexo e 3. analisaremos esse tipo de produção multissemiótica de caráter estético feita por turmas do 1º ano do Ensino Médio com o intuito de avaliar os itinerários cognitivos realizados pelos estudantes na construção dos sentidos das obras literárias trabalhadas em classe.

DO PENSAMENTO COMPLEXO AO REGISTRO CARTOGRÁFICO

Na epígrafe que abre este relato de experiências, Morin (2019) ilustra a inseparabilidade da ordem e da desordem a partir da metáfora de um céu estrelado. Essa relação dialógico-antagônica descrita por ele, base de todo pensamento complexo, se dá por meio de interações que ora organizam, ora desarranjam (e, consequentemente, ressignificam) o conhecimento a ser formulado, como observamos a cada notícia sobre a Covid-19: não se trata apenas de entendermos o funcionamento de um vírus, mas de traçarmos diálogos com uma série de fatores políticos, econômicos, sanitários etc. Esse processo, um tanto caótico de agenciamentos, ocorre assim porque:

> O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, "dendritos" não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. As descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística uncertain nervous system. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 24).

Na verdade, o pensamento assemelha-se a uma espécie de rizoma, visto que:

> [...] subverte a ordem da metáfora arbórea tomando como imagem aquele tipo de caule radiciforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2017, p. 76).

De acordo com Prado Filho & Teti (2013, p. 51):

> O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações, remetendo à formação radicular da batata, da grama e da erva daninha. Ele não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições.

Tal lógica heterotópica nos faz entender que, na formulação do conhecimento, não há uma unidade que sirva de pivô, dado que a multiplicidade não admite nem objeto nem sujeito, "mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza" (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 16). Sob essa perspectiva, depreendemos a necessidade de encontrar meios que propiciem "organizar" as múltiplas conexões a partir da leitura de um texto literário, explorando desse modo os conhecimentos plurais mobilizados durante a construção dos sentidos.

Não se trata de propormos uma abordagem pedagógica que sintetize o que foi lido, buscando abarcar certa "totalidade" de significação, mas sim de promovermos um exercício metarreflexivo em torno da experiência leitora, pois acreditamos que:

> A busca de significado é uma característica inerente ao ser humano, desde o refletir sobre a razão da própria existência e da natureza das relações interpessoais ou da compreensão do sentido de produtos oferecidos pelas mídias. Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber ler, de conhecer mais e melhor. Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos; leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta, E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa. (PANOZZO, 2007, p. 50).

E como podemos fomentar e, consequentemente, coletar registros da ativação do pensamento complexo em nossas aulas se o texto literário figura como um organismo vivo que se atualiza a cada nova leitura de acordo com o repertório do leitor? Acreditamos que seja possível “materializar” esses itinerários cognitivos a partir de um dos princípios do rizoma que é a cartografia (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS
conexão	conecta qualquer ponto a outro
heterogeneidade	relaciona tudo com tudo
multiplicidade	não pode ser reduzido a uma unidade cabal
ruptura assignificativa	não admite qualquer processo fechado e hierárquico de significação
cartografia	possui múltiplas entradas
decalcomania	permite sobreposições que se entranham, rompem, alongam e retomam

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com sentido um tanto diferente do que encontramos nos estudos geográficos, Deleuze & Guattari (1995, p. 21) nos explicam que o rizoma pode ser mapeado, pois é uma representação "[...] inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real, na ação. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói.". Logo:

> O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação

> social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).

Sob essa perspectiva, consideramos o princípio cartográfico como um "método" (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009) que oportuniza ao pensamento complexo tornar-se visível (e por que não palpável?), evidenciando ricos processos de aprendizagens. Em sala de aula, por exemplo, a partir de leituras circulares, pendulares e até por capítulos independentes, os nossos alunos traçam múltiplas conexões entre *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e diversas produções artísticas, tais como: a pintura *Os retirantes*, de Cândido Portinari; o filme *Abril despedaçado*, dirigido por Walter Salles; as fotografias de Sebastião Salgado, em Êxodos; a música *Asa Branca,* de Luiz Gonzaga; o livro-imagem *Seca*, de André Neves, entre outros, como expusemos na comunicação *Sobre a natureza humana em um cenário semiárido: um relato de experiências sobre a leitura crítica da seca como espaço-problema em diferentes obras*, apresentada no VII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil em 2016.

Para além desses aspectos temáticos e arquiteturais, é muito comum que os estudantes também se debrucem sobre questionamentos atravessados por outras áreas do saber (Biologia, Política, Economia, Geografia, História, Filosofia etc.), alargando dessa forma a percepção acerca da realidade em que vivem: Quem seriam os "fabianos" ou mesmo os "soldados amarelos" nas grandes cidades hoje?.

Em face desse movimento dinâmico e potente de (re)significação que temos presenciado nas aulas de literatura, compartilharemos alguns exemplos de cartografias poéticas, elaboradas no 1º ano do Ensino Médio em um escola particular da cidade de São Paulo, analisando tais produtos estéticos também como um recurso pedagógico de avaliação de processos.

Antes de apresentarmos os registros artístico-literários resultantes dessa abordagem, mostrando os caminhos percorridos e cartografados pelos alunos, iremos fazer um breve sobrevoo em torno das noções de mapa mental e mapa conceitual.

REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS CRIATIVAS E SUBJETIVAS

Quando pensamos em avaliação processual, é muito comum que nos venham à cabeça os tradicionais questionários de acompanhamento. Contudo, existem várias possibilidades de mensurarmos o desenvolvimento dos nossos alunos e, dessa forma, personalizarmos situações de aprendizagem que vão ao encontro de suas necessidades e de seus interesses, tais como: portfólios, rubricas, rotinas de pensamento, *checklists* (autoavaliação), entre outras.

Na disciplina de literatura, com o apoio de ferramentas digitais, podemos mesclar o uso dos instrumentos avaliativos supracitados, coletando, assim, evidências de aprendizagem dos mais diversos tipos. Exemplos: *Socrative, Kahoot!, Google Forms, Mentimeter, Padlet, Canva, Pictovia, Coggle, Bulb, RubiStar, Jamboard, Scumblr* etc.

Neste relato, por sua vez, damos acento especial aos portfólios, haja vista que os reconhecemos como um espaço fértil para registros autorais multissemióticos. Ao longo de nossas práticas docentes, já solicitamos aos estudantes que fizessem infográficos, diários de bordo (e de bordas)[58] e até fichamentos. Na última década, entretanto, temos explorado a proposta de cartografia a partir de mapas mentais e mapas conceituais, os quais, de maneira geral, funcionam do mesmo jeito: articulam palavras e

58 A brincadeira com a expressão bordas se dá em virtude dos clássicos diários de bordos alcançarem, em nossas aulas, certa dimensão que extrapola as margens do texto literário, configurando-se, assim, como os primeiros gestos cartográficos poéticos.

imagens (não só) por meio de linhas/traços (interações gráficas), construindo redes de sentidos. A pequena diferença entre os dois termos está na abordagem e, por isso, há quem diga que todo mapa conceitual é um mapa mental, mas o contrário não é verdadeiro.

Segundo Aguiar et al. (2017), em razão do modo como se dá o arranjo dessas linhas, ocorre uma simplificação dos conteúdos, o que facilita a percepção da complexidade. A nosso ver, acontece o inverso, ou seja, a percepção ativa os múltiplos nexos, que ora expandem, ora fraturam, ora bifurcam, construindo o pensamento complexo. São mapas, portanto, "movediços" (DELEUZE & GUATTARI, 1995), isto é, que representam formas sempre inaugurais de perceber algo, colocando em xeque a visão de representatividade pronta, haja vista que:

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 36)

Convém salientarmos que, apesar de ser muito comum vermos por aí esses tipos de representações gráficas à moda de um organograma (pensamento arborescente), o mapa - na perspectiva rizomática - não admite estrutura hierárquica. Assim sendo, os traços que o compõem são cadeias semióticas de toda natureza, "colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatuto de estado de coisas" (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 4).

Pelo fato de permitir tais arranjos heterogêneos, garantindo até mesmo formatos escultóricos, reconhecemos, então, as cartografias como expressão poética multissemiótica, cujas interações, tantas vezes performáticas, oportunizam aos alunos rascunhar conceitos, agenciar interpretações, articular conhecimentos diversos, enfim, assumir o papel de sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Para nós, à luz das reflexões deleuze-guattarianas, esse tipo de representação gráfica, que se expressa criativa e subjetivamente, beneficia amplas conexões entre os textos lidos e os textos-vida, favorecendo mais do que aprendizagens significativas (AUSUBEL, 2003), as transdisciplinares (MORIN, 2019), como veremos a seguir.

MAPEAMENTO DOS PROCESSOS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Sabemos que a literatura possibilita ricas experiências humanas que dificultam quaisquer tentativas de enquadrá-la em "caixinhas". Um bom exemplo disso seria Dois irmãos, de Milton Hatoum. Sabemos também que o pensamento não é contíguo e muito menos linear, implicando processos altamente descontínuos ao longo da leitura, como as múltiplas relações das personagens do referido livro hatoumiano com a história da formação de Manaus (entradas e saídas no/do universo ficcional). O que nós, professores, muitas vezes não sabemos é como avaliar a complexidade de tais conexões, que são disparadas a partir de ensaios reflexivos: quais os itinerários cognitivos que levaram os alunos a perceberem que Nael, o brasileiro-libanês-amazonense-indígena, vai se construindo discursivamente como mestiço enquanto narra as suas memórias em *Dois irmãos?*

Não há, como já comentado anteriormente, uma fórmula mágica que nos ajude a abarcar o pensamento complexo. Existe apenas a consciência de que o mero enquadramento nesse ou naquele movimento literário, típico de abordagens cartesianas, não garante a construção de sentidos atravessados

por aspectos culturais, históricos e sociais.

Em nossas buscas por uma prática docente que contemple a experiência literária e, além disso, assegure a cada aluno ensaiar e se ensaiar no pensamento, na linguagem e na vida, colocando à prova as subjetividades (BONDÍA, 2002 e 2004), reconhecemos nas cartografias poéticas tanto a possibilidade de registro do pensar rizomático, quanto a chance de mapeamento dos saberes diversos mobilizados nas aulas de literatura.

Ao longo dos últimos dez anos, temos usado os mapas (conceituais, mentais e outros desdobramentos) como uma espécie de método capaz de abarcar a complexidade do pensamento rizomático. Neste relato, nos debruçamos sobre o período de 2013 a 2017, no qual a professora Juliana Pádua S. Medeiros, uma das autoras do presente texto, lecionou em uma escola particular da capital paulista, cujas bases curriculares valorizavam:

> [...] a construção da subjetividade, o protagonismo juvenil, a postura crítica diante do mundo, a experimentação de múltiplas linguagens, o ensaio da escrita acadêmica, a personalização do ensino com base nos próprios campos de interesse, o enredamento de diferentes áreas do saber e o espírito investigador. (MEDEIROS, 2020, p. 3 e 4).

Ao longo desses cinco anos letivos, os alunos experimentaram diversas formas de expressão capazes de materializar os itinerários cognitivos. Das folhas de papel com o predomínio do texto verbal às esculturas interativas, eles traçaram conexões entre os textos lidos e os textos-vida, esboçando uma aprendizagem transdisciplinar por meio de registros com acento estético. Vejamos:

Figura 1. Exemplos de cartografias poéticas
Fonte: https://youtu.be/_ptzxv5r4Kw

Como observado no vídeo, os produtos desse gesto cartográfico são carregados de subjetividades, revelando estilos próprios de representar a trama de conexões instauradas ao longo das aulas de literatura: jogos de tabuleiro, caixas mágicas, livretos pop-up, móbiles, quebra-cabeças etc. De acordo com as impressões dos próprios estudantes, esse jeito de aprender os estimula a pensar fora da caixa, indo além do "esperado" por um ensino cartesiano.

Percebemos que, nessas entradas e saídas das obras literárias, os alunos realizaram significativas descobertas a partir de um “fio de Ariadne” que os levava para o interior de uma relação labiríntica com (auto)conhecimento. Observamos que, por mais trabalhoso que fosse encontrar um modo de representação gráfica, os estudantes sentiam prazer especial em elaborar as cartografias, pois sabiam que não havia ponto de partida ou de chegada, já que o conhecimento habita no mundo do transitório. Dessa forma, demonstravam-se extremamente confortáveis em retomar, desmontar, adaptar e até rasgar os mapas feitos em outros bimestres, ressignificando olhares à medida que suscitavam novas e até incontroláveis descobertas.

Para nos ajudar no mapeamento desse pensar sob o paradigma da complexidade, pedíamos aos alunos que entregassem por escrito um memorial descritivo juntamente com a cartografia poética. Além de analisarmos a representação criativa e subjetiva dos nexos na construção dos sentidos,

tínhamos acesso ao *making-off*, ou seja, ao relato das estratégias mobilizadas no próprio caminhar, pois "conhecer algo não se limita somente a reconhecer, ou re(a)presentar algo, mas significa também criar/inventar aquilo que se conhece, assim como produzir a si próprio nesse processo" (OLIVEIRA & MOSSI, 2014, p. 193).

Diante de tudo isso, apresentamos um exemplo dessa produção e explicamos como ela nos ajuda a mapear os processos de construção dos sentidos. Vejamos:

> Professora,
> Primeiramente, me desculpe pelo possível susto/impacto causado pela "má" apresentação da cartografia. Foi proposital, com o intuito de baixar expectativas e depois surpreendê-la. Acessando o link nela contido, você é imediatamente levada para esta pasta, onde estão dois arquivos: uma imagem e este PDF. Na imagem, é possível ver uma mapa conceitual, com traços de design e sci-fi dos anos 80, formando um portal (espacial) de QR-Codes. Cada QR-code representa um tópico, entre os citados nas orientações (exceto pelo homem-bomba e catarse, comprimidos em apenas um por motivos estéticos - 9 se dispõem melhor em um quadrado do que 10 e por serem os dois tópicos mais relacionados entre si). O arquivo de imagem é, portanto, um mapa conceitual de mapas conceituais.
> Cada mapa conceitual é um pôster e pode ser perfeitamente impresso em A3 a 180 pixels por polegada (não imprimi-os por motivos financeiros, 9 pôsteres em A3 acabariam por representar um valor alto demais). Cada pôster tem um estilo diferente, do construtivismo ao liquid motion, e isso tem um motivo específico para cada.
> Grato,
> (Memorial descritivo de M. M., 2017)[59]

Como descrito no memorial, a cartografia elaborada é um conjunto de mapas que se conectam, exponenciando as interações entre os diferentes textos literários (O cobrador, de Rubem Fonseca, Traduzir-se, de Ferreira Gullar, e Pacífico homem bomba, de Sacolinha) e conteúdos (grafite, catarse, manifesto etc.) abordados em sala:

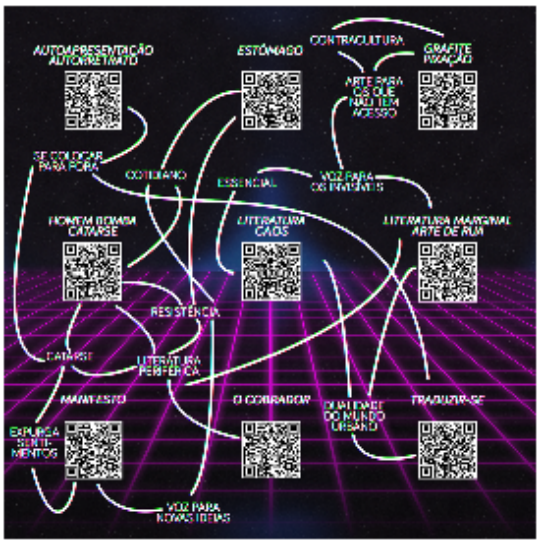


Figura 2. Mapa dos mapas
Fonte: Arquivo pessoal.

59 *Optamos por manter a grafia do relato do aluno de acordo com o texto por ele entregue.*

Percebemos que não se tratam de simples reflexões isoladas, porque o mapa (de mapas) "[...] não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda." (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 31).

No desdobrar desta cartografia poética, conseguimos perceber a complexidade dos diálogos, até mesmo com conteúdos extracurriculares, como o filme *O estômago*, dirigido por Marcos Jorge. Nesse emaranhado de QR-Codes, podemos observar que "[...] os pontos de partida e de chegada são o que menos importa em se tratando de um meio, de um entre, que é permeado por velocidades repletas de potências." (OLIVEIRA & MOSSI, 2014, p. 190). Contudo, escolhemos o mapa *LITERATURA* para ilustrar e disparar os movimentos de significação.

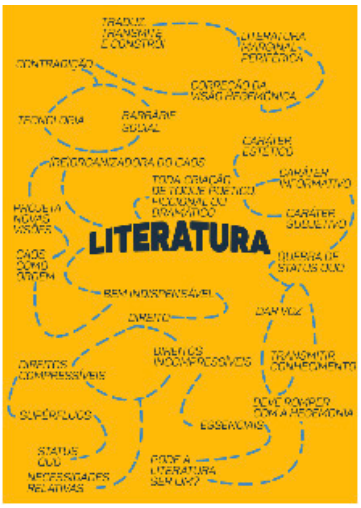


Figura 3. LITERATURA
Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse mapa conceitual, o arranjo de palavras vai tecendo as reflexões sobre o que é literatura e desfiando olhares críticos a partir dos textos lidos que são considerados expressões marginais. A seguir, temos mais um desdobramento, apontando as conexões feitas a partir do conto O cobrador, em que uma personagem, na figura de um vingador, usa da violência física para cobrar tudo que lhe foi negado pelos mais diversos tipos de violência social.

Figura 4. O COBRADOR
Fonte: Arquivo pessoal.

Nos outros mapas, que podem ser acessados pelo leitor de QR-Code, o aluno também vai urdindo leituras e alargando significados, enquanto representa o itinerário cognitivo que conecta saberes diversos, vários gêneros textuais e diversas manifestações artísticas. Nessa brincadeira com palavra e imagem, percebemos não apenas um (des)enovelar de sentidos, mas um ensaio no pensamento e nas linguagens.

Ao mapearmos os caminhos trilhados por meio desses mapas, estamos coletando evidências de uma aprendizagem visível (palpável, "sentível"), algo muitas vezes difícil de se capturar em uma prova tradicional que verticaliza o conhecimento. Então, constatamos que além de promover outros modos de aprender, as cartografias possibilitam uma avaliação processual que alcança o paradoxo e a provisoriedade do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem recorda Deleuze (1998, p. 270):

> Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento).

Por essa razão, buscamos uma abordagem pedagógica que nos possibilitasse vislumbrar graficamente como as subjetividades dos alunos aparecem, colocam-se à prova, ensaiam-se, inventam-se e se transformam (BONDÍA 2004), apropriando-se das linguagens estéticas como forma de representar o pensamento complexo.

Encontramos no "método cartográfico" (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009), sob a perspectiva do rizoma, um modo de oportunizar tais expressões poéticas, cujos arranjos multissemióticos nos sinalizava o itinerário cognitivo na construção dos sentidos.

Os mapas feitos pelos alunos - enquanto registros autorais passíveis de serem revistos, ressignificados e remapeados - tinham formatos diversos, até mesmo escultóricos e, na maioria das vezes, apontavam certa apropriação criativa dos textos lidos, não como um decalque (fotografia ou pintura), mas como um letramento que entranha, alonga e retoma a experiência literária.

Por meio dessas cartografias poéticas, identificamos um tipo de aprendizagem visível que traz benefícios tanto para os alunos (processos metacognitivos capazes de ilustrar as conexões feitas) quanto para nós, professores (documentação pedagógica que nos permite elaborar *feedbacks* mais assertivos e replanejamentos).

Com base nos memoriais descritivos, que acompanhavam os mapas, percebemos a força da transdisciplinaridade nos processos de construção dos sentidos, haja vista que os relatos sobre tais exercícios poético-criativos sempre vinham com alto grau de consciência dos múltiplos fios que tecem a complexidade.

Sob o paradoxo da ordem e da desordem, típico do pensamento complexo (MORIN, 2007 e 2019), verificamos agenciamentos que oportunizaram olhares inaugurais para o texto e costuras entre saberes distintos, revelando e esboçando novas camadas sígnicas. A nosso ver, além de explorar a sensibilidade (percepção afinada) e a criticidade (interpretação astuta), as cartografias nos permitiram

acompanhar o desenvolvimento dos estudantes nas aulas de literatura.

Assim, acreditamos em processos educacionais que não preveem caminhos pré-definidos, visto que reconhecem, nos trânsitos alineares entre os diferentes saberes, uma abertura para se desenvolver o pensamento complexo, grande desafio do século XXI. Consideramos, portanto, as abordagens não hierarquizantes uma excelente opção, pois os itinerários rizomáticos de aprendizagem tornam as aulas de literatura um espaço rico para experienciar sensível e criticamente as múltiplas conexões que um texto possibilita. As cartografias poéticas, como verificamos, materializam de forma criativa e subjetiva a mutação, a ressignificação e a atualização do conhecimento em processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

AGUILAR, Audilio Gonzalez; PINTO, Adilson Luiz; SEMELER, Alexandre Ribas; SOARES, Ana Paula Alves. **Visualização de dados, informação e conhecimento.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2017.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção do conhecimento:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, ANPEd, n.19, p.20-28, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. Nós vivemos no mundo e com o mundo: a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção midiática na educação básica. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020, São Carlos. **Anais do CIET:EnPED:2020.** São Carlos, 2020.

MORIN, Edgar. **O método II**: a vida da vida. Trad. Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisa em educação. **Revista Conjectura:** Filosofia e Educação. Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, 2014.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens:** literatura infantil, processo educativo e mediação [tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.) KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói.** Santa Cruz do Sul, P&PSIC, n. 38, p. 45-59, 2013.

REFERÊNCIAS LITERÁRIAS

FONSECA, Rubem. **O cobrador**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

GULLAR, Ferreira. **Melhores poemas de Ferreira Gulla**r. 7ª ed. São Paulo: Global, 2017.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NEVES, André. **Seca**. São Paulo: Paulinas, 2000.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

SACOLINHA. **Pacífico homem bomba**. Disponível em: <http://sacolaliteraria.blogspot.com/>, Acesso em: 02/08/2021.

.

Escritas Curriculares

02

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: MENTORIA DE COMPONENTES ESPECÍFICOS PARA PROFESSORES POLIVALENTES

Melissa Delazari Bellini[60]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Enquanto professor, o pedagogo irá se deparar com múltiplas práticas e componentes curriculares, em sala de aula, não abordados no curso superior ou, quando muito, estudados tangencialmente. Poucas são as escolas que oferecem professores especialistas em determinada área para o Ensino Fundamental I, cabendo ao polivalente abordar todos os componentes. A formação continuada faz-se necessária no ambiente escolar, não se tratando apenas de frequentar palestras e cursos de capacitação, mas também através de encontros a partir de discussões e troca de experiências entre professores e equipe pedagógica, o que tende a tornar o ambiente escolar rico e diversificado. Porém, a questão que se coloca é: e quando essa capacitação é relativa às áreas específicas, como, por exemplo, História, Geografia, Arte? A estratégia de mentoria, sob a responsabilidade de professores com conhecimento na área, tem sido um recurso muito utilizado em escolas públicas e privadas para a formação e capacitação de professores, principalmente nos componentes curriculares não aprofundados ou estudados em disciplinas metodológicas da graduação. A presente pesquisa buscou trazer uma breve reflexão com base bibliográfica sobre a importância da mentoria, sobretudo a de componente específico, como um dos caminhos para a ampliar a formação e aprendizagem docente.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente, formação continuada, aprendizagem docente, mentoria.

INTRODUÇÃO

Os cursos superiores de Licenciatura estão longe de ser ideais, isto é, não preparam o recém formado professor para as demandas efetivas da sala de aula. Ainda que se argumente que somente a prática ensinará a lecionar, não se pode tomar a afirmação como justificadora do fato de não haver transmissão, para estudantes que almejam ser professores, de saberes básicos de atuação em sala de aula da educação básica.

O desenvolvimento e a aprendizagem na docência, independente do nível de ensino, são constantes, uma vez que o professor forma seu repertório de conhecimentos em sua área de atuação devido às trocas de saberes e ações em sala de aula, o que bem demonstra a necessidade de sempre buscar base teórica em relação à prática pedagógica cotidiana. Lee e Judith Shulman (2016), por exemplo, partem do pressuposto de que para a existência de continuidade na formação de professores, cabe aos docentes a disposição de aprender com suas experiências, ou seja, reconhecer o conhecimento como construção diária e contínua.

Não há uma reconstrução constante de práticas pedagógicas em sala de aula se o professor não

60 *Formada em Pedagogia e Artes Visuais, mestranda pela UPM em Educação, Arte e História da Cultura, professora e mentora de Arte no Colégio Presbiteriano Mackenzie unidade Tamboré.*

for crítico e atento ao desenvolvimento de seu trabalho. Noutras palavras, o fato de o docente realizar cursos e capacitações sem aplicar e incorporar o que foi aprendido na sua conduta profissional, não permitirá, de fato, transformação da sua realidade e da dos que o cercam.

Tomando especialmente os cursos de Pedagogia, geralmente, o que norteia os estudos e discussões são as disciplinas de fundamentos e metodologias. Porém, cumpre destacar que o que se observa em relação às disciplinas metodológicas - por exemplo, Arte, Ciências ou Geografia -, é seu caráter secundário nos planos pedagógicos, ou seja, matérias institucionalmente pouco valorizadas. A ausência dessas disciplinas convida a constatar o pobre investimento da capacitação profissional do futuro professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo estudo concentra-se sempre nas temáticas de ampliação da alfabetização/letramento e matemática, esquecendo-se que Arte, Ciências, História, Geografia constituem-se enquanto bases epistemológicas que contribuem significativamente para a formação intelectiva.

A questão central é considerar sobre como professores com formação em pedagogia podem (ou não) compreender, transformar e ampliar o seu conhecimento, já que certas áreas específicas são aprendidas de forma superficial na graduação em Pedagogia. Justamente por isso, o tema deste texto é a mentoria como uma das estratégias de apoio e ajuda para aprendizagem e desenvolvimento de professores que necessitam lecionar componentes específicos no Ensino Fundamental I, mas que não possuem formação especializada na área.

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR POLIVALENTE

A história do magistério no Brasil começa por volta de 1549, liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega e com a fundação do Colégio dos Jesuítas em Salvador na Bahia, os jesuítas chegaram ao Brasil com uma missão: converter os povos indígenas ao cristianismo, ou seja, promover a fé católica e a educação aos moldes cristãos.

A educação neste período era elitizada, além da conversão dos nativos, era destinada aos filhos dos colonizadores ou grandes proprietários de terras, as camadas mais baixas da sociedade não tinham acesso. Foi somente no século XIX que ocorreram mudanças significativas, com a criação de instituições de ensino públicas e a secularização da educação. A Constituição de 1824 estabeleceu as bases para um sistema educacional mais aberto.

A primeira escola normal do Brasil foi criada em Niterói – RJ no ano de 1835 por um decreto de Dom Pedro I, com intuito de preparar professores para atuar nas escolas primárias do país, com a preocupação apenas no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Saviani explica:

> Quando o som expressa e indica o espaço (como ocorre com uma pessoa cega, ou como se dá à noite, ou como ocorria e ocorre com qualquer grupo de pessoas numa mata ou numa floresta), a ênfase perceptual é sutilmente transformada em uma modalidade auditiva, [...] - como se sons distantes, próximos, acima ou abaixo fossem meramente alguns dos adjetivos que poderiam ser usados para descrever o mundo do som compartilha seus muitos significados conosco (SCHAFER, 2019, p. 52).

Ao longo do tempo, o magistério no Brasil evoluiu, passando por diferentes reformas educacionais e ampliando o acesso à educação para diversas camadas da sociedade. Atualmente, o Brasil possui um sistema de ensino diversificado, que inclui escolas públicas e privadas, universidades e instituições de ensino técnico e superior.

Escolher uma profissão gera grandes expectativas e mesmo ansiedades individuais, condição que

se aplica à docência, porque sua natureza é de formação de pessoas, ou seja, é o processo de ensino-aprendizagem e como ele acontece que de fato se impõe na prática, haja vista que socialmente se espera do professor que ajude a transformar vidas pela educação. Por isso, é basilar que o profissional seja bom articulador das teorias e práticas pedagógicas, visando bem ensinar, uma visão bem diferente daquela que brevemente relatamos sobre o início do magistério no Brasil.

Segundo os requisitos do MEC, a formação no curso de Pedagogia leva 4 anos, com carga horária mínima de 3.200 horas, divididas da seguinte forma: 2.800 às atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas. Já no que respeita à grade curricular, há duas grandes divisões, a saber: disciplinas de fundamentos e as de metodologias, ou saberes curriculares e saberes disciplinares (TARDIF, 2014).

A princípio, pode parecer um tempo de realização hábil e suficiente para uma boa e profunda aprendizagem do estudante de Pedagogia, porém, analisando toda a demanda de disciplinas e carga horária de estágio obrigatório, pode-se conjecturar a insuficiência do período de formação. Ademais, segundo o Conselho Nacional de Educação, no artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, parágrafo único, constam 16 incisos sobre aptidões exigidas de uma pessoa formada em Pedagogia.

No 3º artigo da referida Resolução, por exemplo, lê-se:

> O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

E no parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005:

> A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2005, p. 6).

Ainda no artigo 5º, parágrafo único, inciso VI, da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ressaltam-se as disciplinas metodológicas de componentes curriculares específicos, sendo que, mesmo o professor não tendo o aprofundamento de um especialista, por ser polivalente, deverá: "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006, p. 2), ou seja, um professor polivalente.

Um professor polivalente precisa ser versátil e flexível, capaz de ensinar diversas matérias e para que isso aconteça precisa estar disposto a ter uma formação contínua após a formação inicial, participando de programas que auxiliem na construção do seu conhecimento, seja ele pedagógico, curricular, didático ou de conteúdo.

Há de se enfatizar, novamente, o quanto os temas abordados em cursos de Pedagogia são vastos e abrangem várias áreas do saber, o que requer uma gama de conhecimentos e vivências a ser adquirida em tão pouco tempo. Em outras áreas de licenciatura, a título de comparação, e em disciplinas específicas, como Letras, Biologia, Matemática, tomadas ao mero acaso a título de exemplificação, o estudante também tem de cumprir extensa e rigorosa jornada de estudos, mas, ainda assim, é uma

condição diferente da enfrentada pelo futuro pedagogo, uma vez que deverá dominar um mínimo de conhecimento em cada área em particular, além de se defrontar com leituras a respeito do estado da arte da profissão.

O estudante de Pedagogia precisa estar ciente que quando findar a graduação e começar a atuar na área, deverá buscar outros meios e formas de atualizar-se, e/ou continuar seus estudos, que não sejam, vale destacar, apenas por meio da prática, já que ela se demonstra ser de grande aprendizado, mas de limitado conhecimento quando não alinhada a outras práticas de aprendizagem.

Se ser professor, não se pode esquecer, diz respeito a um compromisso com a educação em todos os âmbitos e meios, como bem considerou Paulo Freire (1921-1997), quer dizer, não se pode ser docente sem ser discente, ao abordar a temática formação de professores em cursos de Pedagogia, discute-se sempre o quão podem (ou poderiam) ser aprofundadas as disciplinas metodológicas, que tendem a se apresentar nos planos curriculares reduzidas e fragmentadas, em decorrência da multiplicidade que é formar um professor polivalente, ou seja, argumenta-se que há pouco tempo para atender a uma grande demanda (TARDIF, 2014).

O ideal é buscar inspiração em Nóvoa (1995), quando diz que formar um professor é produzir uma profissão, e que nas faculdades o que falta é um lugar, uma "casa comum" da formação do profissional, onde todo professor teria contato inicial com as mesmas disciplinas, para só então definir em qual área gostaria de se aprofundar. Ainda segundo o autor, a formação inicial acontece na faculdade, cuja base é teórica, a despeito de elas não estarem ligadas diretamente à prática vivida em salas de aula, o que convida a refletir sobre a necessidade de aprendizagem no cotidiano escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA

No item anterior, discorreu-se a respeito do fato de o conhecimento transmitido e estudado na graduação ser limitado devido ao tempo e a outras demandas que o curso exige que se complete, a exemplo do próprio estágio obrigatório, que, no mais das vezes, não extrapola os limites da observação em classe. Justamente porque cursos não conseguem suprir por completo as necessidades formativas do graduando, condição não diferente das licenciaturas – embora o senso comum da sociedade, por vezes, não compreenda tal dado -, o profissional da educação deve incorporar o emprego da formação constante e permanente em sua trajetória profissional.

Após finalizar a graduação, e com expectativas as mais diversas quanto ao ambiente de trabalho, o professor se depara com a prática na sala de aula, que se mostra diferente do que aprendeu ao longo do Ensino Superior, uma vez que ele encontra alunos cuja visão de mundo é múltipla, além das diversas situações e componentes curriculares a serem aplicados. No decorrer de sua vida profissional, a prática demonstra como e quais caminhos o docente pode seguir, ou seja, qual a melhor ação a empregar em sala de aula. Ademais, erros e acertos não estão fora de cogitação na carreira, e acabam por se tornar bem-vindos, porque são grandes fontes geradoras de teorias aplicadas à prática, isto é, de aprendizagem docente, fazendo as vezes de "ciência da educação" (TARDIF, 2014, p. 37). Porém, processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal não devem ser encarados como portas fechadas, porque tal atitude inviabilizaria o crescimento intelectual, tanto do docente quanto do estudante.

Não se pode desconsiderar o ofício docente a partir de escolhas das experiências pessoais do indivíduo, o que também se aplica à formação profissional, ao saber cultural e ao relacionamento com os alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Se o saber docente é social e o contato com os estudantes está intimamente a ele relacionado, o objetivo do professor é educar o aluno, e isso envolve seu próprio saber, além do contexto escolar e social do educando, o que exige domínio do conhecimento do público a que sua aula se destina.

A formação continuada é o aperfeiçoamento dos saberes necessários para um bom desenvolvimento educacional, tanto é que na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, no artigo 62 A, parágrafo único lê-se:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2017, p. 43).

Na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, capítulo 2, artigo 4º encontra-se a seguinte normativa:

> A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Ainda, no Artigo 5º há a seguinte consideração:

> As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela pela BNCC e pela BNC [...] (BRASIL, 2020, p. 3).

Na referida Resolução, ainda há normativas para os "CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES" (Capítulo III) e "DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA" (Capítulo IV), ou seja, a formação continuada é garantida por lei e, justamente por isso, deve ser oferecida ao longo de toda carreira docente.

Porém, não basta apenas oferecer ao professor a formação continuada como cumprimento de uma lei, porque é preciso que ela vá ao encontro das necessidades específicas do docente e de suas demandas bastante singulares em sala de aula, caso contrário é vã e sem sentido prático. Esses encontros e capacitações precisam ser próximos daquilo que se imagina que esse professor vá ensinar ao seu aluno, ou seja, defende-se a oferta de cursos que superem as fragilidades docentes e equilibrem as atuais defasagens formativas.

Ainda que a frase possa ser clichê, convém lembrar que não existe educação de qualidade sem professores de qualidade, que cuidam de se formarem de modo contínuo e que se reconheçam enquanto sujeitos que devem estar em constante formação e transformação, tendo em mira a ampliação do saber de si e de seus alunos, o que segue a linha de raciocínio de Paulo Freire (1996, p. 29), pois, segundo ele, ensinar exige pesquisa, reflexão crítica permanente sobre a prática, afinal: "enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando [...]. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo".

Cursos de formação, convém lembrar, não necessariamente têm ligação à prática de sala de aula, já que cada docente apresentará um desafio específico a enfrentar, o que depende da vivência/experiência do professor. Os cursos de formação continuada de professores, muitas vezes, se estruturam em torno de idealizações e não das necessidades reais, o que bem demonstra a importância de formação continuada aderente, quase focada nas necessidades de um grupo, ainda que também possa se adaptar

aos interesses individuais.

Marli André (2016) aponta que a formação continuada do professor não se resume apenas à frequência em palestras, cursos e capacitações pontuais, mas em um processo constante e prolongado, ou seja, a prática educacional deve acompanhar também o tempo em que o docente vive. Ser professor é ser aprendiz constantemente, aprendiz de sua prática e estar em constante troca e cooperação: ver, trocar informações e cooperar com os colegas. Ainda que não exista um exemplo único a ser seguido, porque cada situação é única, cumpre destacar que há desafios cotidianos que se assemelham, pista importante a ser perseguida para aplicar programa de formação continuada que também auxilie na resolução de problemas comuns, através de troca coletiva.

Primeiramente, o professor precisa reconhecer que é necessário inovar e olhar sua prática de forma crítica. Lee e Judith Shulman (2016, p. 125) apontam que as características para o desenvolvimento de uma aprendizagem docente são visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e senso de comunidade: "[...] Ele está disposto a pensar no ensino como um processo diferente de 'dar aula' e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor", ou seja, não basta apenas a escola oferecer uma rede de apoio na formação do professor, é necessário que ele compreenda a importância de repensar, aprender e reformular constantemente a sua prática.

A prática leva à aquisição de conhecimentos do professor, mas ela sozinha também não se sustenta com a devida qualidade, porque é individual e não reflete um todo que envolve a grandeza de uma comunidade educacional. A jornada de repensar o próprio trabalho e rever erros não precisa acontecer de modo solitário, justamente porque "o tropeço do neófito torna-se a janela do pesquisador" (SHULMAN, 2014, p. 201), muito pelo contrário, falamos de comunidade escolar, que é uma troca e reflexão conjunta principalmente entre pares.

Na formação continuada, há vários caminhos de aprendizado para além de cursos e palestras, a exemplo da formação através do diálogo entre os pares, o trabalho coletivo e colaborativo. Não se trata de copiar a mesma didática, ou infra/supra valorizar o trabalho docente, mas criar outros caminhos para sua prática, aprendizagem através de erros e trocas, isto é, criar dinâmica em que se aprenda com os erros e não só os acertos. Para isso, há algumas dicas, a exemplo de primeiro, escutar com atenção a fala dos colegas e aprender a se posicionar no momento correto do diálogo, porque quando um docente não ouve, sobretudo o aluno, ele se esqueceu de seu objetivo central, qual seja, mediar as relações humanas por meio de seu saber acumulado.

Se "o início da carreira docente é considerado, na Literatura de Professores, um período difícil e complexo para o professor, pois ainda ele não dispõe de todos conhecimentos necessários para exercer sua docência" (MIZUKAMI; REALI, 2019, p. 118), a formação de conhecimento deve se dar pela junção de vários saberes: aquele não oriundo apenas da formação inicial, científica, mas de todo nível formativo adquirido pelo docente ao longo da vida, isto é, sua formação pessoal, que não se inicia quando ele resolve ser professor, mas começa bem antes, porque ele é dotado de experiências já vividas. Professor é profissão e profissão se aprende exercendo-a, professor se forma na escola, na base conceitual ética e teórica, que pode, e deve, ser promovida pelo ensino superior, mas a prática da profissão se forma, de fato, com o exercício da docência.

Shulman (2014) relata a destreza, conhecimento de causa e efeito e visão, ou seja, o conhecimento para o ensino, processo de raciocínio e as ações de uma professora veterana, que mesmo após diversidades, soube com clareza e tranquilidade organizar e reorganizar suas estratégias de ensino, saberes que pôs em prática.

As trocas entre professores iniciantes e veteranos, como a que Shulman exemplifica, também é parte do processo de formação, pois os mais experientes, porque já atuam há mais tempo, recebem novas visões educacionais vindas de quem se formou recentemente e também auxiliam professores novatos em suas dúvidas e ansiedades em relação a conteúdo, intervenções com alunos e com respostas

já formalizadas para situações inesperadas que ocorrem no percurso do iniciante.

A formação continuada deve ser constante e vista como um crescimento não apenas para o professor, mas para a escola como um todo, e quem ganha é sempre a qualidade da educação oferecida ao aluno, isso é o senso de comunidade educacional.

MENTORIA DE COMPONENTES ESPECÍFICOS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA AMPLIAÇÃO DA BASE DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR

Haja vista as lacunas na formação inicial de professores, que somente serão completadas, aos poucos, na prática em sala de aula e no investimento em formação continuada - não necessariamente apenas cursos de pós-graduação, mas também o que diz respeito a trocas colaborativas entre os pares -, há também aqueles saberes que, apesar de serem atribuídos às aptidões necessárias ao professor polivalente, conforme apresentado nas resoluções legais para os cursos de Pedagogia, não necessariamente fizeram parte de sua formação na licenciatura, ou, se ocorreram, foi de modo tangencial.

Na prática pedagógica, o professor, muitas vezes, apresenta problemas individuais e pontuais. Por exemplo, caso o docente demonstre competência em alfabetização, acaba por se sentir confortável e tende a não mais realizar cursos que o capacitem na área. Noutras palavras, ao deixar de lado a formação continuada, o profissional não leva adiante a autoanálise crítica, cuja intenção é reconhecer suas fragilidades e buscar formação ou informação em área específica, ainda que demonstre dominá-la. Ademais, cabe a questão: e a ausência de estudo contínuo no que respeita a componentes curriculares de formação específica, a exemplo de Ciências, História, Educação Física ou Arte?

As escolas têm o apoio de orientadores pedagógicos, que auxiliarão os professores nas suas demandas do dia a dia, em termos de estratégias e metodologias de ensino que mais se adequem para o bom desenvolvimento de cada faixa etária ou necessidade específica do estudante. Mas, quanto ao desenvolvimento e organização de disciplinas que são dadas aos alunos, bem como os caminhos, conteúdos e didáticas que podem ser utilizados, depara-se com a seguinte situação: assim como o professor pedagogo, o coordenador/orientador pedagógico, na maioria dos casos, é formado em Pedagogia, quando não também em Psicologia Educacional, e, assim como o professor, ele também não possui um aprofundamento em alguns componentes curriculares. Ou seja, o repertório de conhecimento do coordenador ou orientador pedagógico, da mesma forma, é limitado e ele precisará trabalhar mais profundamente com os aspectos didáticos do que necessariamente teóricos ou práticos.

Dentre os caminhos para a formação continuada de professores, faz-se fundamental o intermédio do mentor educacional, cujo trabalho, para ser bem desenvolvido, dependerá das necessidades específicas da instituição. A área de mentoria é ampla na comunidade escolar e pode apresentar-se de várias formas, a saber: auxílio e aconselhamento educacional ao aluno, para que ele reconheça seus pontos fracos e fortes e quais metas pode alcançar ao longo do tempo, além de suporte a professores iniciantes, para que se sintam mais confiantes em sua prática em sala de aula, como bem destacam Mizukami e Reali (2019, p. 120).

> Resultados de pesquisas indicam que a participação de iniciantes em processos de mentoria favorecem a maior efetividade das ações pedagógicas e compromisso com os alunos, pois suas aprendizagens práticas foram orientadas em lugar de se caracterizarem pelo ensaio-e-erro.

Mizukami e Reali (2019, p.116) apontam em sua pesquisa, ainda, que professores experientes escolhidos como mentores para uma “colaboração não hierárquica” tendem a auxiliar e compartilhar informações e experiências com professores iniciantes, o que tem se considerado um caminho

promissor, tanto para os professores iniciantes quanto para os experientes, já que nesta troca recíproca há uma reflexão sobre a prática individual e a construção de conhecimentos colaborativos.

Pensando neste formato de trocas de experiências, em que professores experientes auxiliam os iniciantes a aprimorar didática e abordagens junto aos alunos, importa retomar o questionamento descrito no início desta reflexão, ou seja, o fato de, no mais das vezes, professores polivalentes terem de lecionar disciplinas que nem mesmo constam em sua grade curricular de formação inicial. Visando uma resolução do cenário, um colégio privado de Barueri, cidade localizada na grande São Paulo, por exemplo, tem utilizado o recurso de mentor específico por componente curricular para auxiliar os professores polivalentes que necessitam de auxílio em disciplinas específicas, como Ciências, História ou Arte.

A título de exemplificação, ao lecionar a disciplina Arte, um professor polivalente desconhece o conteúdo e as abordagens necessárias para ensinar teoria e prática deste componente curricular. Como consequência, um desenho realizado pelos estudantes pode ser interpretado de diversas formas: desde tentando entendê-lo a partir de uma visão psicológica comportamental do aluno, até um modelo pronto a ser copiado da lousa, ou seja, arte como desenho livre; ou mesmo deixar de cumprir função reflexiva através da arte, por ser encarado como preenchimento de tempo entre uma atividade e outra, ou, quando não, uma cópia de obras clássicas a partir da perspectiva da releitura.

Ana Mae Barbosa, em I*nquietações e mudanças no Ensino da Arte* (2012), afirma que mesmo havendo a obrigatoriedade do Ensino de Artes no Brasil, tal legalidade não garante que a disciplina compareça em currículos, o que, desse modo, impede os estudantes de terem a oportunidade de compreender a experiência artística, tanto o saber histórico quanto a atuação prática de interagir com as variadas expressões artísticas, salvo quando "a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão [...]" (BARBOSA, 2012, p.14).

O ensino de Arte desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural, criativo e crítico dos alunos no Brasil, promovendo a compreensão das manifestações artísticas e a capacidade de expressão pessoal. A valorização da arte e da cultura é um elemento fundamental na formação do educando, mas há uma necessidade de apoio para que o professor compreenda a arte como uma disciplina que não deve ser ensinada, como se ensina uma criança a ler e escrever, arte não é caminho pronto, é fruição.

Pensando nisso, a mentoria do componente Arte auxiliaria o professor a repensar seus conceitos e práticas em relação ao ensino, bem como a compreensão de tudo que envolve a prática do ensino de arte, a preparação é fundamental para transmitir inspirações a seus alunos e criar um ambiente criativo para que experimentem a diversidade que há em produzir arte.

Este exemplo é específico sobre o ensino da arte, mas poderia ser aplicado a outros componentes desconhecidos em profundidade pelo professor polivalente, impedindo que ele alcance troca colaborativa de conhecimentos entre seus pares. Por isso, a proposta colocada em prática pelo colégio privado da cidade de Barueri é interessante, uma vez que docentes especialistas da própria escola contribuem para a formação continuada de professores polivalentes, ao ocuparem a função de mentores, cuja ideia é fazer as vezes de mentores, para auxiliar a comunidade escolar em um trabalho de ajuda mútua e construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um professor recém-formado está em processo de teste de suas habilidades, bem como de compreensão da realidade de uma sala de aula. No primeiro ano da docência, geralmente, acontece

a descoberta, no segundo, por sua vez, ocorre a adaptação, porque o docente foi capaz de identificar as técnicas e metodologias que funcionaram (ou não), o que lhe permite manter ou desconsiderar estratégias, adequadas conforme teoria e experiência com as turmas para que leciona. Os cursos superiores em licenciatura, convém frisar, estão longe de ser ideais no que respeita ao preparo de professores para resolver as demandas cotidianas de salas de aula, apesar de as normativas legais exigirem que se forme profissionais a partir de aptidões variadas. Se em toda profissão a prática é fundamental, seria interessante que os cursos de graduação, aqui tomando o caso das licenciaturas, já contribuíssem para que o aluno experienciasse a realidade de salas de aula, na atuação docente e não meramente de observador do ambiente escolar, no decurso do Ensino Superior.

Neste cenário, compreende-se que a profissão exige que o professor esteja sempre atualizado e busque uma formação contínua, sem perder de vista a relação entre teoria e prática. Lee e Judith Shulman (2016) questionam sobre qual seria o tipo de experiências de que professores necessitariam para aumentar a prontidão em sua formação.

A formação continuada, garantida por lei, é apontada como essencial na aprendizagem e desenvolvimento docente, garantindo, assim, que o educador iniciante ou o já experiente estejam sempre atualizados com a prática pedagógica e afeitos ao conhecimento de novas metodologias e tecnologias, divulgadas a partir de cursos, palestras, capacitações e trocas colaborativas.

Nas trocas colaborativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional, com intuito inicial de apoiar e auxiliar professores iniciantes, o uso da prática de mentoria, em que um professor especialista, da própria escola, oferecerá suporte diante de dúvidas e dificuldades práticas ao professor polivalente, sobretudo o iniciante. O fato é que essas trocas de saberes são úteis e de grande valia, tanto para professores/mentores veteranos quanto para professores iniciantes na carreira, ainda que não contemple por completo quando o auxílio deve mirar componentes específicos, já que a base de formação de todos é a mesma.

Baseado na prática de um colégio da cidade de Barueri, a reflexão de mentoria específica por componente curricular, ainda pouco utilizada e conhecida, tem sido avaliada positivamente como meio de ajustar e ampliar o repertório do conhecimento de professores polivalentes, para que tenham uma prática cotidiana visando desenvolver habilidades e conteúdos pedagógicos enriquecedores e eficazes para o bom desempenho escolar de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técinicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília DF, n. 91, p. 1-24, 13 dez. 2005. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_pcp0505.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1-6,

15 maio 2006. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_rcp0106.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1-15, 27 out. 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARLI, André. **Práticas Inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: _____. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 6 set. 2023.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.121-142, jun. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 6 set. 2023

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Niterói, RJ: Vozes, 2014.

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COM FOCO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Fernando Silva Martins[61]
PUC- SP
Moisés Ferreira Brito[62]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O artigo tem como propósito descrever o trabalho de levantamento bibliográfico realizado sobre os descritores "dimensões da formação docente" e "dimensões da formação de professores", vinculados ao termo "formação inicial" para a pesquisa, ainda em andamento, que está sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), vinculado à Universidade Mackenzie. Assim, a investigação fundamenta-se em um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é relacionar os saberes docentes às dimensões da formação de professores, para entender como as dimensões são percebidas nas pesquisas realizadas sobre essa temática. Na averiguação, foi utilizada a plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2015 a 2022, considerando as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2015, promulgadas neste ano e ainda vigentes. A análise dos trabalhos encontrados têm como base parte do referencial teórico da pesquisa do grupo GEICS, aqui fundamentado nas ideias de Placco (1994) e em textos que a professora escreveu em conjunto com outros autores, quando trata-se das dimensões da formação docente/professores e Tardif (2014), para abarcar os saberes docentes. Como resultados, pode-se destacar que as dimensões da formação docente/professores não são compreendidas em sua multiplicidade no processo formacional, mas de maneira fragmentada, restritas às áreas específicas do conhecimento, sem a consciência de sincronicidade, tão necessária para o entendimento das dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência da sincronicidade, dimensões da formação docente, formação inicial, professores, sincronicidade.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), conforme descrito em seu website, "é composto por pessoas que têm produzido na área de formação de professores e sobre o uso de diferentes linguagens e recursos na prática docente" e assim tem como objetivo "pensar as questões do currículo e seus desdobramentos, tais como a docência, as correntes pedagógicas, a relação entre currículo e sociedade, as questões psicossociais e os avanços envolvidos no processo educacional e na formação dos professores".

61 Doutorando e Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – martinsfernando@uol.com.br.

62 Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, moisesferreirabispo@gmail.com

Nessa perspectiva, a pesquisa em andamento, desenvolvida pelo Grupo, intitulada "Saberes da docência e finalidades educativas escolares: bases para finalidades formativas de professores" e que tem como um dos seus objetivos específicos, relacionar os saberes docentes às dimensões da formação de professores, trata-se de um importante estudo para a área da formação inicial docente. Se considerarmos que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, temos 62,8% dos ingressos em cursos de graduação neste ano, na modalidade de ensino a distância (EAD) e 37,2% no presencial e o fato de que os alunos matriculados em cursos de licenciatura, representaram 61% das matrículas em EAD e 39% no presencial e ainda 64,4% em instituições privadas (BRASIL, 2022), a importância em entender essa relação ganha relevância ainda maior, sobretudo, quando se propõe, através desta pesquisa a elaborar finalidades formativas, que sejam base para a construção de currículos de formação de professores.

Pensar a formação de professores a partir das finalidades educativas escolares e dos saberes da docência, pode ainda abranger o próprio conceito de formação para que esse processo possa promover mudanças nas práticas cotidianas escolares, sobretudo, na sala de aula e da perspectiva do formador. Para Placco e Souza (2018), formação é "um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltada ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos" (p. 14), o que poderá desencadear uma maior integração entre teoria e prática, através dessas ações.

Assim, norteados pelo objetivo geral[63] que se propõe a auxiliar a responder o problema de pesquisa da investigação e que originou um dos objetivos específicos acima, nos propusemos a realizar o levantamento bibliográfico sobre as dimensões da formação de professores. Para tanto a metodologia foi definida e revisada durante o processo, buscando nos atermos a alguns pontos que pudessem nos conduzir ao processo de análise, como por exemplo, quais autores foram mais utilizados e recorrentes nos trabalhos encontrados.

Após a seleção dos trabalhos, de acordo com os objetivos metodológicos, foi realizada uma síntese destes trabalhos, com o propósito de apresentar, de forma resumida, uma ideia sobre as pesquisas realizadas. E, antes de iniciarmos a análise, elaboramos algumas considerações sobre as dimensões da formação de professores e os saberes docentes, como fundamentação teórica e para um melhor entendimento do nosso ponto de partida para a observação. Dessa forma, o referencial teórico foi alicerçado nas ideias de Placco sobre as dimensões da formação de professores e em textos que a professora escreveu em conjunto com outros autores e ainda buscamos entender, baseados em Tardif, a possível relação com os saberes docentes.

Em seguida, foi realizada a análise dos trabalhos encontrados e finalmente, traçamos nossas considerações, na expectativa de contribuir com os objetivos da pesquisa que está sendo realizada pelo grupo GEICS, já entendendo a importância de se compreender melhor e de forma abrangente as dimensões da formação docente e o quanto a articulação com os saberes docentes, pode representar o enriquecimento dos processos de formação de professores e assim, auxiliar na compreensão das finalidades formativas de professores.

METODOLOGIA

O levatamento bibliográfico sobre as dimensões da formação de professores, foi realizado na plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se apenas as

63 Identificar se os saberes docentes que têm sido apontados na literatura se revelam também nos documentos oficiais que determinam o currículo de formação inicial de professores, bem como explicitar a que finalidade educativa o perfil de professor que se propõe formar se direciona.

palavras-chave “dimensões da formação docente” e “dimensões da formação de professores” unidas às palavras “formação inicial”. Iniciamos com o espaço temporal entre 2019 e 2022, considerando a promulgação da última BNC-Formação de Professores para a Educação Básica, em 2019 e em fase de implementação. No entanto, devido ao número reduzido de trabalhos encontrados, abrangemos a busca a partir do ano de 2015, considerando que a BNC-Formação, promulgada neste ano, ainda está em vigência.

Na busca realizada, não encontramos trabalhos que abordassem ou tratassem diretamente das dimensões da formação docente, como um todo. As pesquisas são focadas em duas ou três dimensões ou ainda direcionam-se para uma formação específica, como a de professores de Ciências ou da Educação Infantil. Assim, considerando o período de 2019 a 2022, encontramos duas pesquisas que tratam parcialmente da temática e abrangendo a data, a partir de 2015, tivemos mais quatro trabalhos, totalizando seis trabalhos, sendo todos, teses de doutorado. Desses seis, destacamos alguns pontos que remetem às dimensões da formação docente e traçamos qual foi o foco da pesquisa realizada, tendo como perspectiva a formação inicial de professores. Verificamos quais os principais referenciais teóricos e metodologias utilizadas nos trabalhos, a análise realizada e as considerações dos autores, assim como na nossa análise, as principais lacunas encontradas e articulações que podem ser percebidas.

Buscamos cotejar os trabalhos com a ideia de sincronicidade da professora Placco, com o objetivo de entender se as pesquisas trazem/tratam dessa ideia ou ainda expressam uma consciência de sincronicidade, no que tange à formação inicial de professores. E, ainda com os saberes da docência, sistematizados por Tardif, na expectativa de entendermos como os saberes docentes se articulam nas várias dimensões da formação de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dimensões da Formação de Professores

Para tratarmos das dimensões da formação de professores, mesmo que brevemente, nos parece pertinente antes, trazer o significado da palavra dimensão, que conforme o dicionário de Filosofia, que pode ser entendida como: “grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação” ou no caso da pesquisa “para designar os vários planos ou níveis nos quais ela pode ser conduzida” (ABBAGNANO, 2012, p. 327). Assim, a partir deste conceito podemos entender dimensões como diversos níveis e ações interacionais, aqui contemplando o campo educacional, contextualizado à formação de professores, de acordo com Placco (1994), Placco e Silva (2014) e Placco e Sousa (2016), para que possamos, trazer a ideia das dimensões da formação de professores. E, ainda de consciência, sincronicidade e consciência da sincronicidade, que nos parece essencial na relação das dimensões com os saberes docentes, o processo formacional e, consequentemente, a ação pedagógica.

Para Placco e Sousa (2016) o ser humano é formado por múltiplas dimensões, sintetizadas sincronicamente e quando pensamos nos processos formativos, elas devem ser consideradas dessa forma. Caso contrário, os objetivos não serão alcançados e consequentemente os resultados desejados, impossibilitando sua assimilação por parte dos licenciandos e a sua utilização no dia a dia, do aprendizado adquirido. No entanto, é necessário que o professor tenha claro que deve ter consciência, ao longo do processo formativo, assim como na sua prática docente das dimensões, o que acarretará maior eficiência na sua formação e posterior prática. Isto significa, que os conhecimentos e a aprendizagem durante a sua formação, serão adquiridos pelo movimento originado da sincronicidade entre as várias dimensões da formação de professores, que foram se desenvolvendo através do amplo e extenso estudo sobre a formação de educadores, assim como os saberes que se estabeleceram.

Placco organiza as dimensões, conforme podemos observar na figura 1, de forma ampla, o que envolve não só o processo de formação de professores, mas também de gestores, coordenadores e outros, mas que aqui nos atemos à formação docente. A autora reitera que a consciência e o desenvolvimento dessas dimensões, devem ocorrer de forma síncrona, mas também articulada com os saberes docentes e educacionais.

No entanto, a sincronicidade não deve ser entendida apenas como um alheamento de leituras, mas como uma reflexão sobre a prática e o exercício da prática, onde a ação e o movimento do professor ganham dinamicidade, além do seu compromisso ético com a educação e com a sua profissionalidade e consequentemente, competência. Assim, a sincronicidade não se refere apenas à ação do professor em sua prática pedagógica, mas ainda ao movimento de ação do professor, que pode ser expresso por: "um compromisso ético com a educação; um conhecer – e saber o quanto se conhece e o relacionamento com seus alunos" (PLACCO, 1994, p. 17).

Nesse contexto, o trabalho docente pode focar uma ou mais das dimensões apresentadas na figura 1, mas de forma alguma deve desprezar ou deixar as demais de lado, pois a sincronicidade dessas dimensões, é o "elo" de sustentação da ação e da prática pedagógica, garantindo o seu movimento, onde se faz necessária a consciência desse processo.

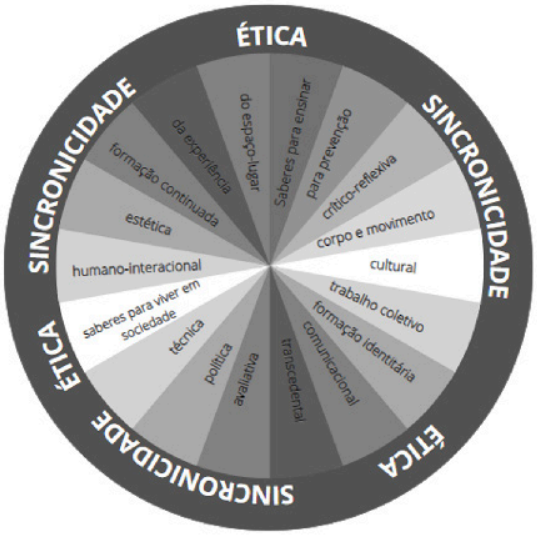


Figura 1. Dimensões que se articulam sincronicamente na docência
Fonte: Reproduzido de Sousa e Placco (2016) - elaborado por Placco (2014).

Para Placco (1994), a sincronicidade consciente é um processo amplo, pois a consciência sendo uma característica humana, está diretamente relacionada com a sua vinculação e interação com o mundo. Assim, o professor é um agente ativo que promove transformação, se responsabiliza por suas práticas pedagógicas e tem entre suas características: "a capacidade de ler a realidade, de conhecê-la, de interpretá-la; intencionalidade em suas ações; refletir a realidade objetiva e o seu próprio ser e o seu conhecimento da realidade, que possibilita-lhe avaliá-la de acordo com seus valores, ideias e crenças" (p. 23).

No entanto, esse movimento não é fácil, já que temos uma diversidade de dimensões que se deslocam umas em relação às outras, interagem em uma dimensão dinâmica e em momentos diferentes durante a prática dos professores. Ao que devemos destacar a dimensão política (ética do educador), humanístico-interacional (relação socioafetiva e cognitiva) e técnica (conhecimento das técnicas e conteúdos), que demonstram por si, a necessidade de relação e interação para que a sincronicidade aconteça (PLACCO e SILVA, 2014).

Saberes Docentes

Pautados pelo objetivo de entender como os saberes docentes se articulam nas várias dimensões da formação de professores, acreditamos ser importante citarmos, mesmo que de forma breve, algumas considerações sobre os saberes docentes, no que tange à profissionalização, por focarmos no processo formacional inicial. Tardif (2014) parte da perspectiva dos saberes dos professores em seu trabalho (saberes profissionais), de forma ampla, para além da sala de aula e com uma visão mais voltada para a formação e a profissionalidade dos professores. Para tanto, lança algumas questões para reflexão:

> 1 – os saberes seriam os conhecimentos, competências, habilidades etc. que utilizados no trabalho diário para realizar tarefas e objetivos?
> 2 – como esses saberes são diferenciados dos conhecimentos universitários e de pesquisadores e como são agregados aos cursos de formação?
> 3 – qual seria a relação entre esses saberes profissionais, os conhecimentos universitários e os professores da educação básica, quando tratamos de profissionalização do ensino e da formação de professores? (TARDIF, 2014, p. 245 e 246).

São questões norteadoras que devem ser pensadas em perspectiva e que passam pela prática do professor, mas para além, envolvem os processos formativos, programas de formação e os formadores de professores e não podemos deixar de mencionar, a profissionalidade do professor. Vemos aqui que são várias instâncias e que o processo de formação de professores engloba não só os saberes práticos dos professores em seu trabalho, mas também os produzidos no meio universitário e que impactarão, posteriormente, no trabalho docente. E já podemos verificar as várias dimensões que envolvem a formação de professores e que elas necessitam de sincronização e consciência do futuro professor no seu processo formacional, o que acreditamos que podemos estender aos saberes docentes, na intenção de articular dimensões e saberes docentes, para visualizarmos um processo de formação mais completo e qualitativo, o que poderia passar por exemplo, pela organização curricular.

Para Tardif (2014), os saberes docentes contemplam além dos saberes profissionais, a diversidade, pois são plurais; a temporalidade, pois são construídos durante o exercício profissional; a experiência profissional, oriunda da prática; os saberes humanos, que são inerentes das relações e interações sociais desenvolvidas e os saberes da formação, que de certa forma engloba todos esses itens, mas que são construídos também no campo universitário. Trata-se da construção de uma "epistemologia da prática profissional", que deve ser especificada nas práticas e processos formativos, ou seja, "o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (p. 255 – grifos do autor). Dessa forma, amplia-se a ideia sobre os saberes abrangendo os conhecimentos, habilidades e atitudes próprias do trabalho, das tarefas profissionais dos docentes e a compreensão da sua natureza, para relacioná-los e integrá-los à formação docente.

O fato de Tardif (2014) reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e, muito embora esse conhecimento esteja majoritariamente conectado à formação profissional docente, faz-se imprescindível compreender que esse profissional carrega uma história de vida, uma cosmovisão, relações interpessoais dentro e fora dos muros da escola. Além disso, professores refletem sobre sua ação pedagógica e aprendem com isso; estão inseridos em uma cultura escolar e uma cultura docente. Esses fatores fazem de seu trabalho subjetivo, fato que deveria ser centro das pesquisas sobre a formação e o trabalho docente. Segundo o sociólogo, "seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais" (p. 232).

Dessa forma, é possível pensarmos os saberes docentes, articulando com as dimensões da formação de professores, o que nos sensibiliza a compreender a formação docente, sob a perspectiva da sincronicidade apresentada por Placco, uma vez que as dimensões, são múltiplas assim como a natureza dos saberes, buscando assim uma intencionalidade maior no processo formacional. Para isso, percebe-se que se faz necessário a ampliação da consciência dessas ações e desses processos para que o futuro professor possa redirecionar a "sua percepção sobre a realidade, sobre si mesmo e o outro, sobre sua prática, a fim que reavalie os critérios por meio dos quais se posiciona e se direciona para essas realidades (PLACCO, 1994, p. 26). Diante disso, o futuro professor será protagonista em sua atuação docente, seguindo processos de reflexão crítica sob sua ação, sendo capaz de indicar direções para a construção, modificação e ampliação de sua ação pedagógica, o que deve ser antecedido pelo seu itinerário formativo em nível superior.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS

As pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico evidenciam que apesar dos trabalhos trazerem em seus títulos referências às dimensões da formação de professores, as teses não tratam das mesmas em sua multiplicidade, mas fazem um reducionismo de acordo com o campo de atuação investigado, sem considerar a amplitude proposta por Placco, quando aborda as dimensões. Outro ponto observado foi a ausência da ideia de consciência e sincronicidade ou apenas a abordagem em uma perspectiva, deixando a percepção por parte dos autores, que esses pontos fogem ao seu entendimento, ficando ausentes nas discussões.

Essa constatação é relevante, pois percebemos o quanto a sincronicidade é importante, quando tratamos das dimensões da formação docente e que deve estar atrelada à reflexão sobre a prática e o exercício da prática, que muitas vezes não é contemplada nos processos formacionais. Para Placco (1994), a sincronicidade deve ser interpretada não apenas a partir da ação do professor, mas também como movimento da sua ação e deve levar em consideração o relacionamento com os alunos. Essa relação muitas vezes se apropria de objetivos individualizados que não trarão os resultados ou impactos necessários na formação inicial de professores. Apesar de todas as pesquisas abordarem apenas dimensões específicas, percebemos que nas considerações finais, há uma preocupação e uma necessidade de reformulação dos processos formacionais de professores, no entanto, falta uma ideia mais ampla da multiplicidade das dimensões e de sua sincronicidade.

Placco (1994) destaca três dimensões, que de forma mais ampla tratam de conhecimentos, habilidades e atitudes que não podem ser descritas separadamente e devem ser pensadas e tratadas sincronicamente. São as dimensões políticas, humanístico-interacionais e técnicas (conhecimento do professor sobre o conteúdo e técnicas para realização do trabalho), que fazem parte do processo de consciência e afetarão os processos de formação, se não tratadas de forma global. Ou seja, a consciência da sincronicidade representa a consciência do homem, representada com sua relação com o mundo, portanto, do professor com o seu entorno, que não pode ser reduzida e precisa ser ampliada, frente à reflexão sobre a prática e a consciência do seu papel enquanto educador.

Nota-se ainda que as pesquisas utilizaram o termo "dimensões" e todas estão voltadas para a área educacional, além de abordarem aspectos relevantes na formação inicial de professores. No entanto, entendemos que elas não tratam das dimensões da formação de professores como um todo, o que é essencial no processo formacional, uma vez que é necessário que o futuro professor "tenha clareza dessas dimensões o tempo inteiro em sua ação pedagógica, no planejamento pedagógico", pois caso contrário "o que o aluno estará aprendendo será algo muito diferente daquilo que ele deveria aprender durante a sua formação, no decorrer das aulas" (SANTOS, 2008, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se a importância do Projeto de Pesquisa do grupo GEICS, quando se propõe a relacionar os saberes docentes às dimensões da formação de professores, pois constatamos, nos levantamentos efetuados, que as dimensões geralmente são mencionadas em parte ou são objetos de estudo nas pesquisas, mas de forma individualizada. Ou ainda, são direcionadas para uma formação específica, como subsídios para um levantamento ou direcionamento em pesquisas, o que pode representar uma perda de oportunidade de reflexão e uma exploração mais ampla das dimensões nos processos de formação.

Essa perda se manifesta, principalmente, pela necessidade de que as dimensões da formação de professores sejam articuladas no processo de formação inicial. Mas antes ainda, as dimensões devem ser pensadas a partir da ação do professor em sua prática pedagógica e seu compromisso ético com a sua profissão e a educação, de forma ampla. Esse compromisso deve ser estendido a um autoconhecimento, aos saberes docentes e a relação com os alunos, sempre tendo em mente, uma sincronia entre eles. Para tal, o processo de consciência é indispensável, assim como a ideia de ação e movimento, isto é, a consciência de sincronicidade.

Ressalta-se que em nenhuma das pesquisas encontradas, têm constado como referencial teórico, os textos de Placco e suas ideias sobre as dimensões da formação docente, as quais nos cercamos para a análise realizada, por entendermos que sua obra traz uma ideia mais solidificada sobre as dimensões. Em linhas gerais, percebe-se a amplitude das dimensões da formação de professores, que se estendem aos saberes disciplinares e curriculares e que somados aos saberes docentes, podem ampliar o universo da formação de professores e nos dar pistas para as finalidades formativas de professores e, consequentemente, contribuir para a construção curricular, no entanto, nos parece que a articulação entres esses aspectos, é fundamental, porém não são amplamente estudadas ou estão conectadas entre si.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021** – Notas Estatísticas. Brasília, DF 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GRUPO GEICS. **Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade**. Disponível em: <https://www.geics.com.br/>. Acesso em 16 set. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e Prática do Educador e do Orientador: confrontos e questionamentos.** Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PLACCO, Vera Maria de Souza; SOUZA Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador e seus**

percursos formativos. São Paulo: Edições Loyola, 2018. (Coleção o Coordenador Pedagógico; v. 13).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUSA, Clarilza Prado de. Mestrado profissional na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, nº 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

SANTOS, Karina Andrade. Palestra "Organização do trabalho pedagógico: o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido?", da Professora Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP). In: ARAUJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado, o que é aprendido? Relatos e ensaios**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO AEE NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Irineia Aparecida dos Santos Silva[64]
PUC- SP
Maria de Fátima Ramos de Andrade[65]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua na Sala de Recurso Multifuncional, local destinado ao atendimento de estudantes com deficiência, matriculados na rede de educação de São Paulo. A intenção é analisar a partir dos documentos oficiais a proposta de articulação entre o professor da sala regular e o professor do AEE, busca-se por meio de alguns teóricos do campo educacional - SKLIAR (2012), FREIRE (1996), DARLING-HAMMOND, 2019, MIZUKAMI, 2002, p.43), PRIETO (2006) e outros - de documentos oficiais, discorrer sobre o papel do AEE, o conceito de educação inclusiva e os modelos de formação. Apostamos na ideia de que a prática pedagógica é indissociável na educação básica e, portanto, também na educação especial, afinal a inclusão é de responsabilidade de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, AEE, Práticas Pedagógicas, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Tudo o que você precisa fazer é mover
as pessoas só um pouquinho para as mudanças
acontecerem, não precisa ser algo enorme.

Viola Davis

Enquanto professora da educação pública e especificamente atuando na rede de educação municipal de São Paulo, como professora de acompanhamento à inclusão (PAAI) há cerca de sete anos, sempre me preocupei com a inclusão dos estudantes com deficiência, nesse sentido, como pesquisadora trouxe para o campo da pesquisa científica a investigação sobre a aprendizagem dos

64 *Possui graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação: Currículo pela PUC/SP e doutoranda no Programa Educação, Arte e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como PAAI no CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) na Diretoria Regional Pirituba/Jaraguá. irineiassilva@yahoo.com.br. Este material faz parte da tese de doutorado que está em desenvolvimento*

65 *Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Atualmente é Professora do Programa Educação, Arte e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. maria.andrade@mackenzie.br*

estudantes com deficiência.

Trabalhar com a diversidade presente na escola é a essência formativa do fazer do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), os PAAIS em suas itinerâncias (visitas in loco, que ocorrem quando o profissional saí da Diretoria Regional da Educação vão até a unidade educacional que ele acompanha), muitas vezes observam na prática pedagógica dos professores inquietações em atender o público da educação especial. Dúvidas devem ocorrer, mas é primordial, que o professor em sua função docente, tenha a compreensão que o estudante é de todos, e deve ter seu direito à aprendizagem respeitada, a escola é espaço educativo de "todos", como em qualquer outro lugar da sociedade.

No universo da educação especial, quando se reflete sobre a prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado (PAEE), que realiza o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recurso multifuncional (SRM) com os estudantes com deficiência compreende-se como é importante a articulação desse professor com o da sala regular.

Afinal, toda ação educativa na perspectiva inclusiva envolve inquietações e desafios, pois ainda há professores que se sentem inseguros em sua didática, quando se deparam com estudantes com deficiência na sala de aula, vivenciam angústias e incertezas no sentido de repensar ações e propostas de aprendizagens que corroboram com uma ação inclusiva e com a eliminação de barreiras no contexto escolar.

Trazendo essa dialogicidade para explicitar como ocorre a educação especial na rede de educação de São Paulo, busca-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, discorrer sobre o papel do AEE, o conceito de educação inclusiva e a importância da formação continuada docente.

Tendo como objetivo compreender se somente o AEE pode garantir a acessibilidade pedagógica ou permanência do estudante com deficiência no contexto escolar, iremos pontuar sobre a implantação de políticas educacionais que cerceiam a prática inclusiva na rede paulistana de educação.

Inicialmente é primordial compreender que somente o AEE não garante a participação ou o processo inclusivo do estudante com deficiência, é uma ação pedagógica que envolve todo o grupo escolar, desde a equipe gestora, funcionários e a parceria com a família. Na Educação Especial, muitas vezes somente a formação inicial é ineficaz, no sentido de corroborar em relação ao acesso ao currículo do estudante com deficiência, pois essa área perpassa pela multidimensionalidade no processo de aprendizagem, exige uma articulação consistente com as dimensões humana, técnica e político-social.

A rede de educação paulistana em relação à modalidade da Educação Especial se pauta na portaria 8.764, de 23/12/2016, que regulamenta o decreto 57.379 de 13/10/2016, que institui no sistema municipal de São Paulo a política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, que considera o AEE como o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público da educação especial que dele necessite.

O AEE na rede de educação paulistana é realizado tanto no contraturno na SRM, quanto no colaborativo, onde o PAEE juntamente com o professor da sala regular, propõem estratégias pedagógicas específicas para potencializar a aprendizagem dos estudantes com deficiência que necessitam de um olhar mais atento.

E mediante os princípios norteadores do Currículo da Cidade, que destacam a educação inclusiva, a equidade e o direito de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência, nos vem a inquietação em saber como o professor do AEE e da sala regular, podem juntos propor atividades que tenham a escuta, sensibilidade e a subjetividade do sujeito como base para uma efetiva qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando nas inquietações e desafios que cerceiam o universo da educação especial e considerando o estudante com deficiência como protagonista no processo de ensino e aprendizagem destaca-se a

relevância desse artigo, que traz uma análise crítica reflexiva sobre o objeto de estudo apresentado.

Uma pesquisa que tem como foco a educação inclusiva com reflexões epistemológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, são de extrema importância no campo da ciência acadêmica, pois visa compreender a singularidade que existe entre a prática do PAEE e sua articulação com o professor da sala regular, demonstrando assim sua relevância crítica, social e científica.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL PAULISTANA SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIALOGANDO SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, é um dos elos didáticos que versam sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, essa prática pedagógica que ultrapassa a técnica da docência, requer um novo olhar sobre o fazer docente, requer a urgência de compreender a subjetividade do sujeito. Requer compreender que:

> (...) o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal. (BRAUN; VIANA, 2011, p. 25).

O AEE tem como intencionalidade a eliminação de barreiras do estudante com deficiência, mas é importante mencionar que somente o PAEE em sua prática pedagógica, não irá garantir a efetividade dessa ação, por isso nesse fazer há a necessidade de uma escuta sensível, um acolhimento que visa a aproximação da família, além da articulação com os professores e dialogicidade sobre as estratégias que podem favorecer o entendimento do currículo para esse estudante. De acordo, com as autoras Garrutti e Mattos (2011, p.58),

> Na educação inclusiva, a responsabilização pelos obstáculos, anteriormente atribuída aos alunos, desloca- -se para o ambiente escolar que deve se adequar para receber a diversidade do alunado. As propostas educacionais devem possibilitar o acesso aos conteúdos básicos para todas as pessoas.

Nessa função a relação intrínseca entre o fazer docente e as singularidades dos estudantes que realizam o AEE, é evidente que haja no cotidiano estratégias pedagógicas para garantir o acesso ao currículo da rede, logicamente que alguns entraves podem aparecer nesse percurso, mas o professor deve ter a ciência que essa ação na unidade escolar, envolve todos, afinal o estudante é da escola e a responsabilidade pedagógica é dos professores da sala regular e do PAEE. O autor Hugo Beyer (2006, p. 28) afirma que:

> A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Mas sabemos que ainda existe desafios que estão entrelaçados nessa ação pedagógica, sendo

um deles o envolvimento da comunidade escolar sobre a diversidade e a equidade; outro desafio diz respeito à articulação do professor do AEE e do professor da sala regular, uma demanda pedagógica que envolve a dialogicidade e prática educativa de ambos, afinal essa é uma responsabilização social, individual e coletiva. No Currículo da Cidade, "o conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades" (SÃO PAULO, 2019, p. 24). É fato que o AEE tem como objetivo primordial eliminar várias barreiras que estão presentes no âmbito escolar, mas quando se fala em aprendizagem, ainda há algumas apreensões que permeiam esse fazer com a prática do AEE.

Quanto ao AEE há uma complexidade nesse fazer que abarca diversas atribuições, como o planejamento anual da SRM, o planejamento de cada um dos estudantes, a articulação com os demais professores e ainda seu fazer formativo nas reuniões pedagógicas da escola, que na rede municipal de São Paulo, tem o nome de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), além de cinco horas que devem ser atribuídas na semana para atendimento aos pais, professores ou rede de proteção (saúde).

Longe de enfatizar que a implantação de políticas educacionais voltadas para a educação especial, terminaram com os paradigmas que cercam esse fazer pedagógico, é importante que o professor entenda a política como um processo inacabado, que está em construção na sociedade, sobre a educação especial, destaca-se que:

> As políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, e, em última análise recriadas nos contextos das práticas (BALL, 2009, p.102).

A política de educação especial da rede paulistana, busca a efetivação de uma prática inclusiva na escola, que faça o professor compreender que o direito do estudante com ou sem deficiência, não pode ser ignorado, para Darling; Bransford et al, 2019, p. 197).

> Nas escolas de hoje, os professores devem estar preparados para ensinar uma população diversa de alunos. Naturalmente a diversidade é a natureza da espécie humana, e os alunos são e sempre foram diferentes entre si de várias formas.

Isso significa que "as escolas e os professores precisam proporcionar salas de aula que deem suporte às crianças e aceitem as diferenças" (Darling; Bransford et al, 2019, p.217), e em relação ao processo de aprendizagem do público da educação especial, evidencia-se que,

> O desenvolvimento de uma prática inclusiva vai além da compreensão da política da educação especial e da identificação de estratégias de ensino específicas que ajudam os alunos com deficiências. Os professores também devem saber como desenvolver uma comunidade de suporte na sala de aula, em que todos os alunos se sintam seguros com o professor e uns com os outros. Isso envolve habilidades sofisticadas no gerenciamento da sala de aula. (DARLING; BRANSFORD ET AL, 2019, p.223).

Essas habilidades sofisticadas no gerenciamento da sala de aula se desenvolvem e se aprimoram em formações docentes que envolvem a temática da educação especial, por isso, nesse processo de construção de conhecimento deve ocorrer,

> [...] uma variedade de oportunidades para eles aprenderem sobre seus alunos e as comunidades

> de onde eles vêm. Ao mesmo tempo, eles devem saber como continuar aprendendo sobre seus alunos, pois estes continuarão mudando a cada aula que ensinam a cada ano. Relacionado a isso, encontra-se o que os educadores precisam saber sobre si mesmos – quem são, como suas experiências escolares moldam suas maneiras de conhecer e estar na escola e como isso, por sua vez, tende a influenciar o que eles acreditam e em quais objetivos eles se baseiam para fazer seu trabalho. (Ibid, p.224).

O educador Carlos Skliar (2012) ressalta que uma formação docente eficaz deve ter como prioridade a escuta,

> Pensar em uma formação de um professor que escute, um professor escutador... É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é, escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro (SKLIAR, 2012, p. 324)..

Essa escuta sensível sobre o público da educação especial que habita as escolas públicas, corrobora para uma prática inclusiva, afinal como defende a pesquisadora Feldmann, 2009, p. 72,

> As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.

A formação do docente exige reflexão, busca por saberes, desconstruções de ideias, reconstruções de pensamentos, inquietações epistemológicas que permeiam esse caminho e se tratando do universo da educação especial exige uma responsabilização sobre o processo de escolarização do estudante, segundo Paulo Freire (1996, p.28),

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar de se formar antes mesmo de iniciar a sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

Entender a formação continuada docente, enquanto um processo permanente de construção de conhecimento, baseado na perspectiva inclusiva, traz como pressuposto compreender que:

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 42).

Para a professora Maria da Graça Mizukami (2004) essa construção de conhecimento possui uma base que:

> Consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de várias naturezas, todos necessários e indispensáveis para a autuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e

> imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Ao refletir sobre a importância de uma escola para todos, partimos do princípio, que no contexto escolar a potencialidade do estudante com deficiência em seu processo de escolarização, deve ser sempre pauta do currículo de qualquer rede de educação. Segundo Beyer (2006, p. 39),

> O paradigma que se propõe para a educação especial, diante das últimas transformações paradigmáticas, é, assim, o de uma educação especial móvel, dinâmica, deslocada dos redutos históricos da escola especial para uma presença subsidiária nas escolas regulares.

A diversidade presente na instituição escolar é fato e deve se amparar primordialmente no acolhimento desse estudante, no acreditar em seu potencial como aprendiz, na sua relação com o outro e na singularidade de cada um. Portanto, o professor tanto da sala regular como do AEE deve estar sempre preocupado com seu processo formativo, afinal é um direito desse estudante estar na escola pública e como destaca a lei da inclusão (Lei 13.146/2015) a política pública da educação especial deve prever que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitar os professores a receber, em suas salas de aula, estudantes sem ou com deficiência (BRASIL, 2015).

Na construção de uma escola inclusiva deve haver uma postura consciente, crítica, significativa e interativa com uma flexibilidade curricular maior em seus aspectos metodológicos. A escola deve mudar para adaptar-se a diversidade estudantil, é preciso que o professor acredite no potencial de aprender de seu estudante. Como defendem Prieto; Sousa e Silva, 2006, p. 5) " é dever legal, político e moral do Poder Público garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares dela não sejam expulsos e tenham as condições necessárias para atingir a terminalidade dos estudos.".

Vivemos um momento em que a prática pedagógica dos professores para as necessidades específicas do estudante com deficiência, necessitam ser mecanismos de aprendizagens, que visem a mudança no contexto escolar. É inenarrável a busca por uma escola de qualidade, que acredita e tenha uma ação educativa voltada para a realidade de uma escola voltada para "todos", sob a perspectiva inclusiva.

Na escola a diversidade está presente, portanto, a construção de uma cultura equitativa, é fundamental para compreender que todos os estudantes têm formas de aprender e ritmos diferentes de acessar o currículo e, aquilo que hoje não é possível, não aprendido, pode o ser amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se refere sobre a educação especial na escola é importante ter a compreensão que toda criança é única, e sua dificuldade de aprendizagem, não deve ser vista como empecilho ao acesso ao currículo; pois o direito de aprendizagem do estudante com deficiência é um direito subjetivo conquistado e, que não pode ser ignorado, respaldando a exclusão. "É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade" (SILVA, 2005, p.10).

Ser professor exige saberes multidisciplinares, afinal a prática pedagógica se depara com a diversidade presente na sala de aula, e uma ação educativa baseada na perspectiva inclusiva envolve inquietações e desafios.

Importante destacar que os professores sejam eles iniciantes ou não, tendo eles em suas salas matriculados estudantes com ou sem deficiência, devem se organizar para realizar formações docentes sobre a temática da educação inclusiva.

O estudo sobre a educação especial paulistana foi essencial para compreender que na sociedade contemporânea, o desenvolvimento profissional do docente é um processo que ainda está em construção, portanto nas próximas décadas, teremos como desafio construir uma profissão docente, com objetivo de tornar real uma escola realmente inclusiva, que tenha como premissa vivenciar a diversidade sua integralidade.

A escola tem que ter uma ação educativa equânime no contexto escolar, com o propósito de eliminar as barreiras existentes no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. É urgente que haja no âmbito escolar a prática de um currículo inclusivo preze pela qualidade da educação e o protagonismo do estudante com deficiência.

E nesse sentido, caso ainda existam professores isolados, que em sua prática não toleram a presença do diferente em sua sala, a escola tem que ter uma ação pedagógica e elucidadora no sentido de formar e informar sobre a educação inclusiva, pois estamos vivenciando novas formas de aprender, e é inadmissível que haja educadores que não compreendam que o direito de aprendizagem dos estudantes é para "todos.

Não há como negar os avanços ocorridos na rede paulistana de educação, em relação à política de educação especial, mas é preciso destacar que a construção de ações integradas intra e intergovernamentais, é primordial para favorecer a qualidade de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAUN; VIANNA. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico**. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, 6 de julho de 2015. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br). Acesso em 10 ago, 2023.

DARLIND-Hammond, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução de Cristina Fumagalli Mantovani. Revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. Porto Alegre: Penso, 2019.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora: Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. (39ª Ed.) São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em 02 ago. 2022.

PRIETO, Rosangela Gavioli; SOUSA, Sandra Zakia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular1. **Revista Bra. Ed.Esp**. Marília, v. 12, nº 2, p. 187-202, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t1511.pdf>. Acesso em 9 ago. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental:** componente curricular: Língua Portuguesa. – 2. Ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/irine/Downloads/CC-Fund-LP.pdf>. Acesso em 01 ago. 2022.

SÃO PAULO. **DECRETO Nº 57.379, de 13/10/2016** - Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <DECRETO Nº 57.379 DE 13 DE OUTUBRO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br)>. Acesso em 02 ago, 2022.

SÃO PAULO. **PORTARIA. SME Nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016.** Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016/detalhe>. Acesso em 02 ago, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS: ANÁLISE CRÍTICA EM CONFORMIDADE COM A BNCC

Carla Patrícia da Silva Vilão [66]
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
Rafaela de Andrade Cruz[67]
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

RESUMO

O objetivo é analisar a importância do processo de avaliação como acompanhamento da ação no contexto educacional na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada em 2018. Ele destaca a interligação e inseparabilidade entre diagnóstico e intervenção na avaliação e argumenta que a avaliação da aprendizagem só será eficiente se atender a certos requisitos, como clareza de objetivos, investimento e dedicação na produção de resultados, além de funcionar como meio de investigação e intervenção na realidade pedagógica. Ressalta, ainda, que a prática pedagógica fica incompleta sem a devida implementação da avaliação e que seu verdadeiro papel é aprimorar os resultados educacionais. O estudo foi conduzido por meio de pesquisa qualitativa, utilizando fontes bibliográficas e documentais. Em termos teórico-metodológicos, o texto baseia-se na compreensão de que a avaliação é um componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois diagnóstico e intervenção são vistos como partes integrantes para melhorar os resultados educacionais. Também considera a importância do alinhamento com os objetivos estabelecidos no projeto político-pedagógico e enfatiza a necessidade de investimento e dedicação por parte dos envolvidos na execução. O artigo se apoia nos referenciais teóricos de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Michel Foucault, Celso dos Santos Vasconcellos, Philippe Perrenoud e a BNCC. Além disso, destaca o papel da avaliação como meio de investigar a realidade pedagógica e intervir quando necessário para alcançar os melhores resultados educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, processo de ensino-aprendizagem, análise crítica, implementação pedagógica, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

66 Pedagoga graduada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestranda pelo programa de Pós–Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – PPGEAHC (UPM – SP), aluna pesquisadora do grupo de pesquisa "Relações entre o Processo Histórico das Memórias, Ficção, Arte, Cultura e Políticas". E- mail: carlapats@hotmail.com.

67 Psicóloga graduada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e MBA em Gestão de Pessoas. Mestranda pelo programa de Pós–Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – PPGEAHC (UPM – SP), aluna pesquisadora do grupo de pesquisa "Linguagem, Identidade, Sociedade: estudos sobre a mídia". E-mail: rafandrade16@icloud.com.

INTRODUÇÃO

A avaliação desempenha um papel essencial no ato mediador do progresso da aprendizagem e no fornecimento de informações relevantes para orientar a aplicação de abordagens educacionais específicas. Além disso, assume posição de protagonista na esfera educacional, pois viabiliza a compreensão dos avanços e do crescimento dos alunos, colaborando tanto para os professores quanto para os estudantes aprimorarem a dinâmica de ensino e aprendizagem.

No cenário educacional brasileiro, ocorreram várias transformações significativas devido à introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Em sua versão final, a BNCC traz consigo um conjunto abrangente de mudanças para todas as fases da Educação Básica no país: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Este documento governamental tem a essência de uma normativa, com o propósito de estabelecer um conjunto de aprendizados fundamentais compostos por competências e habilidades. Essa estrutura visa orientar a trajetória educacional dos estudantes ao longo de toda a etapa da educação básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). No entanto, a BNCC também provê diretrizes para guiar não apenas o desenvolvimento dos currículos, mas também a criação e revisão das propostas pedagógicas, políticas de formação docente, produção de materiais didáticos e avaliações provenientes de instituições de ensino públicas e privadas.

O processo de debates referente à elaboração da BNCC aconteceu no Conselho Nacional de Educação (CNE), que promoveu audiências públicas durante o ano de 2017, voltadas à discussão do documento para as fases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2018, por sua vez, realizou audiências semelhantes para abordar o documento concernente ao Ensino Médio. Além disso, o CNE recolheu contribuições públicas provenientes de indivíduos e entidades de todo o país, as quais continham sugestões para aprimorar o conteúdo da Base. Todas as sugestões recebidas foram minuciosamente avaliadas e resultaram em modificações no documento final.

Dessa forma, constata-se a diversidade de maneiras, definições, intenções e métodos que a avaliação pode adotar. Em grande parte das experiências dos educadores e discentes, a avaliação, muitas vezes, é empregada de maneira arbitrária, restringindo-se a contextos que envolvem provas e exames. Muitos docentes a percebem como uma ferramenta que simboliza controle sobre o conteúdo ensinado e com a intenção disciplinar dos alunos, para quem a avaliação é interpretada como um teste, pois, segundo eles, faz as vezes de um ajuste de contas. A partir dessas observações, há de se perguntar: qual é a verdadeira essência da avaliação de aprendizagem na prática educacional? De que maneira podemos desenvolver métodos avaliativos que se revelem mais eficazes e edificantes, alinhados com os conceitos de Luckesi (2011), Jussara Hoffman (1991), Celso dos Santos Vasconcellos (2009), Michel Foucault (1977) e os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)?

Pretende-se delinear considerações e orientações que permitam compreender as concepções associadas ao método avaliativo. Não se trata de elaborar um conjunto prescrito de diretrizes referentes a uma prática avaliativa específica, mas contribuir para a formulação de fundamentos que sustentem uma abordagem avaliativa educacional, caracterizada por uma perspectiva construtiva e democrática. Este texto se organiza em três seções: na primeira, intitulada *Explorando Conceitos e Orientações para a Avaliação Educacional Construtiva e Democrática*, discutem-se as visões de diferentes especialistas e como elas convergem ou divergem no contexto da avaliação educacional, com foco na construção de um processo avaliativo melhor elaborado e alinhado com princípios democráticos. No segundo momento, a intenção é abordar a *Avaliação da Aprendizagem à Luz da BNCC,* cujo embasamento teórico parte dos autores Jussara Hoffman, Celso dos Santos Vasconcellos, Michel Foucault, Cipriano Luckesi, Philippe Perrenoud e a própria BNCC. Desse modo, busca -se transmitir a ideia de que o artigo abordará o exame detalhado das concepções e diretrizes desses autores em relação à avaliação educacional brasileira. E, por fim, no terceiro momento, encerra-se o texto com as considerações finais da pesquisa.

EXPLORANDO CONCEITOS E ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CONSTRUTIVA E DEMOCRÁTICA

No contexto brasileiro, as conversas em torno da avaliação começaram a ganhar destaque no final das décadas de 1960 e 1970, época em que o foco recaia, principalmente, sobre exames propriamente ditos. Posteriormente, estudiosos passaram a adotar a expressão *aferição da aprendizagem*. No entanto, foi somente nos anos 1980 que perspectivas mais progressistas em relação a esse tópico começaram a emergir. Foi nessa época que o termo avaliação da a*prendizagem* começou a ganhar proeminência, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, conforme apontado por Luckesi (2003).

Dessa maneira, torna-se evidente que existem diversas abordagens em relação às práticas avaliativas. Essa diversidade é particularmente marcante no cenário nacional, uma vez que diversos teóricos se dedicaram a explorar esse assunto, proporcionando contribuições únicas sobre o ato de avaliar, o que teve impactos significativos na história da Educação no país.

Luckesi enfatiza a importância da avaliação da aprendizagem como uma ferramenta pedagógica crucial. Ele reconhece que a avaliação não é apenas uma maneira de medir o desempenho dos alunos, mas também desempenha um papel fundamental na facilitação do crescimento pessoal e desenvolvimento dos estudantes. Em suas palavras:

> A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados (LUCKESI, 2011, p. 263).

Ao destacar a ideia de autoconstrução, o autor sugere que a avaliação não deve ser vista da perspectiva externa, ou seja, imposta aos alunos, mas como um processo que tenda a ajuda-los a compreender melhor a si mesmos, seus pontos fortes, áreas de melhoria e suas próprias trajetórias de aprendizado. Isso promove uma abordagem holística para a avaliação, cujo resultado esperado não é apenas a classificação de estudantes, mas propor incentivo para que se envolvam ativamente em seu próprio progresso educacional.

Além disso, é muito importante destacar o papel do educador como um facilitador desse processo. Os docentes não apenas avaliam os alunos, mas também utilizam a avaliação como uma ferramenta para ajustar suas práticas pedagógicas. Ao analisar a eficácia ou ineficácia de suas abordagens de ensino e dos recursos que utilizam, os educadores podem tomar decisões informadas sobre como melhorar a experiência de aprendizado dos alunos. Isso ressalta a natureza dinâmica e adaptativa da educação, cuja avaliação contínua permite ajustes para garantir resultados mais positivos. A avaliação tem de ser vista como um processo que se estende para além das notas e classificações, enfocando o crescimento pessoal dos alunos e o aprimoramento constante das práticas educacionais por parte dos educadores. Isso é essencial para criar um ambiente de aprendizado eficaz e enriquecedor para todos os envolvidos no processo educacional.

A efetividade desse mecanismo está intrinsecamente ligada à proficiência do docente tanto na concepção das avaliações quanto na interpretação dos desfechos obtidos. Contudo, considerando o atual panorama que circunda o sistema educacional brasileiro, diversos elementos emergem como potenciais ameaças à eficácia deste instrumental, notabilizando-se entre eles a extensa carga horária

em ambiente de sala de aula, a expressiva quantidade de discentes sob a responsabilidade do educador e a deficiente disponibilidade de suporte tecnológico apropriado destinado à consecução das atividades avaliativas.

Luckesi (2011, p. 263-264) aborda, ainda, que: "Dessa forma, a avaliação da aprendizagem, não é nem pode continuar sendo a prática pedagógica tirana que ameaça e submete a todos com um poder discricionário. Cabe dizer um basta à confusão entre os atos de examinar e de avaliar na escola". Como se verifica, a preocupação com a natureza opressiva e desequilibrada da avaliação da aprendizagem no contexto educacional é destacada por Luckesi, que sugere que a avaliação, tal como praticada, muitas vezes assume uma posição autoritária, cuja intenção é meramente exercer poder de mando e controle sobre os alunos e também educadores, advinda de um poder subjetivo e arbitrário.

A expressão prática pedagógica tirana ressalta a ideia de que a avaliação pode ser percebida como um sistema que impõe regras rígidas e inflexíveis, sem levar em consideração a individualidade dos alunos ou as abordagens variadas de ensino. Além disso, o termo ameaça e submete a todos com um poder discricionário destaca como a avaliação pode gerar um ambiente de ansiedade, onde a incerteza sobre os critérios e as consequências pode afetar negativamente tanto os alunos quanto os educadores.

E a chamada para dizer um basta à confusão entre os atos de examinar e de avaliar na escola sugere a necessidade de separar claramente a avaliação da mera avaliação do conhecimento superficial, ou seja, o exame final para a mera aferição de conhecimento de conteúdos aprendidos ao longo de um tempo delimitado. Essa distinção é importante para criar uma abordagem mais equitativa e justa à avaliação, para que os alunos sejam avaliados não apenas com base em seu desempenho em testes, mas também em sua compreensão mais profunda, aplicação prática e desenvolvimento holístico. Luckesi (2011) critica a abordagem autoritária da avaliação da aprendizagem e enfatiza a importância de diferenciar entre avaliação e exame, e apela por uma abordagem mais justa e significativa à avaliação educacional.

Vasconcellos (2009, p. 51) segue linha de raciocínio semelhante. Segundo ele:

> A avaliação é o exercício da análise crítica por excelência: ir ao essencial, além da aparência; submeter a critérios. Não é feita para o outro ou para a instituição, mas, antes de tudo, para o próprio sujeito regular sua ação. Frisamos que não estamos nos referindo à avaliação da aprendizagem, mas, sim, à avaliação como elemento constituinte da atividade humana; inclui certamente a avaliação da aprendizagem, mas vai muito além.

O autor destaca a importância da avaliação como um processo de análise crítica profunda, que vai além das aparências superficiais e envolve a aplicação de critérios objetivos. Vasconcellos enfatiza que a avaliação não deve ser vista apenas como um meio de julgar o desempenho de outra pessoa ou de uma instituição, mas, em primeiro lugar, como uma ferramenta para que o próprio indivíduo possa regular e melhorar sua própria ação. O ponto principal parece residir no fato de a avaliação não se limitar à aferição da aprendizagem, como em um contexto educacional, mas deve tratar-se de um elemento intrínseco de várias atividades humanas. Ela inclui, sem dúvida, a avaliação do progresso de aprendizagem, mas vai além disso, ao abranger a avaliação contínua de nosso próprio trabalho, ações e decisões em diferentes contextos da vida.

Essa perspectiva ressalta a natureza reflexiva e autodirigida da avaliação, quando o indivíduo busca constantemente melhorar suas habilidades, conhecimentos e abordagens pessoais, ajustando-se de acordo com os critérios estabelecidos. Ao entender a avaliação dessa maneira mais ampla, ela se torna um processo contínuo e enriquecedor, fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, como bem destacou Jussara Hoffmann (1991, p. 53):

> Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor. Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos que desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um "ressignificado" para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

Hoffmann discute ainda a discrepância entre o que os educadores dizem sobre avaliação e como realmente a praticam, especialmente no que diz respeito a comportamentos classificatórios e autoritários. A autora sugere que a razão por trás dessa contradição está enraizada na compreensão pessoal que cada educador tem sobre avaliação, a qual é influenciada por suas próprias experiências como aluno e professor ao longo da vida. Ela argumenta que tanto os educadores quanto os estudantes têm sido submetidos a práticas de avaliação ao longo de suas jornadas educacionais. Essas experiências podem ter deixado marcas profundas e moldado a visão de cada indivíduo sobre avaliação. Portanto, a maneira como os educadores concebem e implementam as formas avaliativas é fortemente influenciada pelas experiências que tiveram como alunos e pelas práticas que vivenciaram como professores.

A autora também enfatiza a importância de reconhecer e compreender essas influências para evitar que os educadores reproduzam automaticamente padrões de arbitrariedade e autoritarismo na maneira como avaliam seus alunos. A reflexão sobre essas influências permite uma prática avaliativa mais consciente e alinhada com os princípios que são verbalmente defendidos.

Além disso, Hoffmann destaca a necessidade de examinar e esclarecer as inconsistências e erros teóricos que podem frequentar as práticas avaliativas tradicionais. Isso envolve uma reinterpretação da avaliação, buscando uma compreensão renovada e mais adequada. O objetivo é superar ideias obsoletas e preconceitos associados a práticas passadas, ressignificando a avaliação para torná-la mais eficaz e justa, enquanto ao mesmo tempo desmistifica antigas crenças e abordagens que ainda têm influência na atualidade.

No que respeita às abordagens, importa destacar as considerações de Luckesi (2011, p. 177):

> Uma prática educativa que tem a avaliação como seu recurso subsidiário de construção dos resultados desejados deve estar fundada na crença de que todo educando aprende e, por aprender, se desenvolve. Isso implica investimento cotidiano em sua aprendizagem. Nesse caso, as dificuldades não deverão ser fonte de desânimo, mas sim desafios que convidam o educador a investir mais e mais nos educandos. Com investimentos, todos aprendem e se desenvolvem.

Constata-se a indicação de enfoque em uma abordagem educacional cuja avaliação não seja apenas um método de julgamento final, mas sim um recurso que contribui para a construção dos resultados educacionais desejados. O autor ressalta a ideia de que todos os estudantes são capazes de aprender e se desenvolver, e que a base dessa abordagem é o investimento contínuo e diário no processo de aprendizagem dos alunos. Ele sugere que o educador deve acreditar que cada aluno é capaz de aprender e, por meio desse aprendizado, experimentar um desenvolvimento pessoal. Isso implica um compromisso constante por parte do educador em apoiar e nutrir a jornada de aprendizagem dos alunos, independentemente das dificuldades que possam surgir.

A perspectiva apresentada coloca as dificuldades não como obstáculos intransponíveis, mas como

desafios que podem, e devem, ser superados com esforço e dedicação. Em vez de desanimar diante das dificuldades, o educador é convidado a se envolver ainda mais com os alunos, buscando estratégias e abordagens que possam ajudar cada estudante a superar suas barreiras individuais. O conceito de investimento é fundamental nesse contexto, ou seja, por meio de um investimento ativo e contínuo por parte do educador, todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver intelectualmente. Isso reflete a crença de que a educação é um processo dinâmico e contínuo, no qual o papel do educador vai além de apenas transmitir informações, incluindo também o compromisso de incentivar, apoiar e adaptar sua abordagem para atender às necessidades individuais dos alunos.

Sendo assim, Luckesi ressalta a importância de uma abordagem educacional centrada no aluno e orientada para a aprendizagem contínua, sendo que para isso a avaliação deve ser parte integrante do processo educacional, e não apenas como um ponto de chegada. O investimento ativo e contínuo do educador é fundamental para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e crescer, independentemente das dificuldades que possam surgir.

Hoffman (1991) destaca uma abordagem educacional centrada no aluno, que valoriza a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Ela enfatiza a importância de abraçar os erros e as dúvidas como oportunidades para o crescimento, e ressalta o papel ativo do professor em guiar os alunos na construção de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades de reflexão e questionamento, pois os estudantes são

> Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos alunos, são consideradas como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas (HOFFMAN, 1991, p. 56).

A avaliação, de acordo com essa abordagem, é vista como um catalisador para oportunidades de ação e reflexão contínuas. O professor desempenha um papel ativo em acompanhar os alunos em sua jornada de aprendizado, incentivando-os a formular novas perguntas com base nas respostas que apresentam, o que muito contribui para um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os alunos são estimulados a explorar e aprofundar seu pensamento.

As pesquisas realizadas por Foucault no ano de 1977, ainda que temporalmente distantes, mantêm sua atualidade, porque destacam de que maneira a estruturação do controle social na era moderna (em instituições como prisões, hospitais, manicômios, fábricas e escolas) foi grandemente influenciada pelas ações de avaliação (que envolvem a busca por evidências, aplicação de testes, formulação de diagnósticos, formação de julgamentos, elaboração de relatórios e registros). “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOCAULT, 1977, p. 164).

O filósofo francês bem enfatiza que o processo de avaliação desempenhou um papel fundamental na organização e manutenção dessas instituições. O termo exame, mencionado por Foucault, se refere a um conjunto de técnicas e procedimentos de avaliação que essas instituições utilizavam para monitorar e regular o comportamento das pessoas. Esse exame combina as características da vigilância hierárquica, ou seja, a observação e controle por autoridades superiores, com as técnicas de normalização e sanção, que buscam tornar-se o comportamento das pessoas conforme as normas estabelecidas pela sociedade. Seu argumento é que o exame não é apenas uma ferramenta de observação, mas também uma forma

de controle que possibilita classificar, qualificar e punir indivíduos de acordo com os padrões sociais. Essas práticas avaliatórias não apenas monitoram o comportamento, mas também moldam as normas e padrões que a sociedade considera aceitáveis. Nesse sentido, o exame se torna uma ferramenta de poder que influencia como as pessoas se conformam aos padrões estabelecidos.

Sendo assim, Foucault indica que as instituições modernas optaram pelo uso do processo de avaliação como uma estratégia para exercer controle social, moldar comportamentos e impor normas, tornando-se, dessa forma, uma ferramenta crucial na estruturação do poder nas sociedades modernas.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM À LUZ DA BNCC

No tocante à maneira como a avaliação do processo de aprendizagem é abordada no contexto da educação no Brasil, cumpre destacar que recentemente ocorreram numerosas discussões, dentre as quais uma resultou na formulação da BNCC. O governo brasileiro visou estabelecer as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação fundamental.

As escolas brasileiras tiveram de adaptar seus currículos, conforme o padrão da BNCC, até o início do ano letivo de 2020. Isso demonstrou a importância atribuída a uma abordagem educacional mais coerente e harmonizada, buscando elevar o nível da educação oferecida em todo o sistema educacional brasileiro.

A finalidade primordial da BNCC consiste em orientar a elaboração dos planos de estudos das escolas, viabilizando a definição das competências e capacidades que os estudantes necessitam obter e aprimorar durante sua formação fundamental. Alguns países, tais como Espanha, Colômbia e Peru, já abraçaram essa abordagem educacional centrada no fomento de aptidões.

> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (BRASIL, 2017, [n. p.]).

O propósito central é atuar como o referencial que assegura a excelência do sistema educacional nacional, ao definir um padrão de progresso e aquisição de conhecimento ao qual todos os estudantes têm pleno direito.

Conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o papel de guiar os currículos dos sistemas e redes de ensino nos estados, assim como as propostas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território brasileiro.

A BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades que se almeja que todos os alunos desenvolvam ao longo de sua trajetória escolar básica. Alinhada com os princípios éticos, políticos e estéticos delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC se une aos objetivos que orientam a educação no Brasil em direção à formação completa do indivíduo e à construção de uma sociedade equitativa, democrática e inclusiva.

Diante das diretrizes estabelecidas por essa norma, a instituição escolar deve adotar abordagens e técnicas inovadoras para promover a autonomia e protagonismo do estudante. No âmbito da avaliação formativa, uma perspectiva de avaliação enfatizada pela BNCC, merecem destaque os estudos de Perrenoud (1999). Embora sujeitos a considerável debate entre pesquisadores, esses estudos se alinham com as diretrizes da base. De acordo com o autor, um currículo centrado em habilidades e competências

forma a base essencial para a prática educativa do docente.

Assim, é necessário que os métodos de avaliação sejam estruturados para se adequar ao ensino baseado em competências e à promoção do desenvolvimento das aprendizagens fundamentais dos alunos. Por conseguinte, é crucial que tais métodos estejam alinhados com as circunstâncias educacionais atuais. Ainda que a implementação da avaliação formativa possa enfrentar desafios na configuração da sala de aula, Perrenoud (1999) sustenta que essa abordagem permanece como a mais eficaz para a avaliação dos estudantes.

Atualmente, vários teóricos expressam críticas à BNCC, muitas vezes relacionadas à abordagem de ensino baseada em competências. De acordo com essa nova proposta curricular, os conteúdos, objetivos e abordagens de aprendizagem vinculados à BNCC são quase inteiramente predefinidos na sala de aula, resultando na limitação da liberdade do educador para adaptar sequências didáticas conforme a realidade da sua escola. Outro aspecto relevante é que, ao priorizar a abordagem por competências, os conhecimentos sócio-histórico-culturais, que são fundamentais para a formação dos alunos, muitas vezes ficam em segundo plano. Infelizmente, nosso sistema educacional é mais influenciado pela política econômica do que pela política educacional, o que reflete determinadas formas de poder que afetam diretamente a estruturação do currículo escolar e, consequentemente, a formação dos futuros profissionais da área.

Através das investigações conduzidas com diversos teóricos e especialistas em educação, emergem várias discrepâncias entre o que está sendo proposto pela BNCC e a realidade encontrada nas escolas. Nesse contexto, surgem desafios abrangendo desde a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos e a falta de infraestrutura adequada, que são cruciais para aprimorar a eficácia das aulas, até a dificuldade de compreender a estrutura e as competências delineadas pela BNCC. Outros pontos a considerar incluem a importância de oferecer formação inicial e contínua, bem como promover o desenvolvimento de habilidades digitais entre os professores, capacitando-os para enfrentar as demandas inerentes a essa nova realidade educacional no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise deste estudo revelou, ao se conectar com as teorias destacadas, a importância de aprofundar a discussão sobre a avaliação da aprendizagem. Essa temática é polêmica e exige reflexões aprofundadas, especialmente considerando o contexto de transformações introduzidas pela BNCC.

Ao longo desta pesquisa, exploramos as variadas análises do sistema de avaliação propostas por teóricos amplamente conhecidos. Jussara Hoffman (1991) ressaltou a relevância da avaliação formativa, caracterizada por ser de natureza contínua e voltada para o crescimento formativo dos alunos. Por sua vez, Celso dos Santos Vasconcellos enfatizou a avaliação como uma ferramenta capaz de empoderar os estudantes. As contribuições de Michel Foucault se centram em criticar a natureza controladora e disciplinadora presente nos sistemas de avaliação. Cipriano Carlos Luckesi, na mesma linha de raciocínio, promoveu abordagem de avaliação participativa e formativa.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenha as diretrizes para o currículo das escolas no Brasil. Com destaque à BNCC, constatou-se o enfoque na avaliação como uma parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de abraçar o desenvolvimento completo dos alunos. Essa abordagem abrange múltiplas dimensões do crescimento, incluindo habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas. A convergência dessas perspectivas proporciona um panorama rico e diversificado do sistema de avaliação educacional no país.

Tanto os autores mencionados quanto as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam diversas perspectivas e conclusões acerca do sistema de avaliação no contexto brasileiro.

Constata-se que todos os autores e a própria BNCC convergem na ideia de que o sistema de avaliação no Brasil precisa se estruturar em uma abordagem orientada para a formação, participação e centralização no aluno. A avaliação não deve se limitar a mensurar conhecimento, mas também deve impulsionar o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, emocionais e éticos.

Ademais, é fundamental questionar as estruturas de poder subjacentes ao processo avaliativo e assegurar que essa ferramenta seja utilizada para libertar, em vez de oprimir. A convergência dessas visões oferece um panorama rico e diversificado do cenário de avaliação educacional no Brasil, destacando a importância de adotar práticas que empoderem os alunos, valorizem o crescimento individual e estimulem uma participação mais ativa e significativa no processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil. Brasília-DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos.** Brasília-DF: 1996. Disponível em: <L9394 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 53-58, jul./dez. 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: DOS PROFESSORES PARA OS PROFESSORES

Sheila Morais de Sousa Mendes[68]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Maria de Fátima Ramos de Andrade [69]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Uma das maiores críticas que se faz, toda vez que surge um novo documento oficial a ser seguido no âmbito educacional é: Quem fez esse documento? Foi um professor, foi uma professora? Está vivendo, ou viveu a pouco, a realidade do dia a dia do chamado "chão da escola"? Tem esse know-how das mais diversas situações vividas e colocou no papel algo realmente plausível, vivível, usável, útil, aplicável, para a 'verdadeira' sala de aula, ou espaço escolar? Paulo Freire já criticava a chamada 'educação bancária', professores de todo país fazem eco a esta mesma crítica, enquanto parecem não perceber que passam pelo mesmo processo quando recebem 'pronto' o que deveriam e o que não ensinar para os alunos. Há tempos a educação brasileira perpassa por essa forma de trabalho. O currículo da cidade de São Paulo se propôs a ser elaborado de forma diferenciada, por uma equipe multidisciplinar, composta de gestores escolares, professores, especialistas da área de educação, pais, estudantes e representantes da sociedade civil. Diante do exposto, algumas questões merecem as nossas reflexões: Como ocorreu todo esse processo? Como ele foi introduzido? Como ou quanto deste documento é efetivamente usado nas escolas? Qual foi a formação aplicada para os professores quanto a esse documento para que estivessem realmente aptos para o uso deste em seu dia a dia? Há 'realidades' neste documento? Os professores se veem refletidos ou auxiliados em suas práticas cotidianas neste documento? O presente texto faz parte da minha dissertação de mestrado que tem como objetivo analisar o processo e a efetividade na prática após a implementação do documento. Trago, neste texto, uma reflexão a respeito da constituição, a partir de leituras realizadas, de como o Currículo da Cidade foi constituído.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo da cidade. Educação Infantil. São Paulo. Educação Pública. Formação Professor.

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa deste trabalho busca analisar e entender o processo de criação da documentação que se propõe ser referência para o trabalho dos professores da rede pública, e se expande também aos professores da rede privada de ensino. Dado como ponto crítico, o fato de documentos desta natureza não serem criados por quem está no dia a dia das escolas, ou seja, a professora ou o professor.

68 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. sheilassmm@yahoo.com.br

69 Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. mfrda@uol.com.br.

Revela-se também como crítica, que por vezes essa documentação não reflete o 'chão' da escola. Diante disso, há poucos anos, em 2017, houve a introdução do documento: Currículo da Cidade. Documento implantando na prefeitura da cidade de São Paulo. Abrangendo todas as faixas etárias, desde o berçário até o Ensino Médio. Neste trabalho, será feito o recorte do documento específico para Educação Infantil, este sendo elaborado em 2018. A metodologia utilizada será a análise documental. Analisando o documento em si, e buscando compará-lo com seus equivalentes em rede nacional. Uma hipótese é que, se o documento se propôs a ser criado a muitas mãos, sendo estas de várias professoras e professores, se mostra então realmente efetivo no trabalho educacional com as crianças pequenas.

UMA PEQUENA VOLTA NO TEMPO - RCNEI

O ano é 1996. A lei é a 9394. O nome dela é: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A determinação estabelecida nesta lei, diga-se de passagem, pela primeira vez no nosso país, é: 'a educação infantil é a primeira etapa da educação básica'. Dois anos mais tarde, em 1998, é lançado o documento: RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Logo no início do documento, sob o título: Carta do Ministro e direcionado ao 'Professor de Educação Infantil', define o objetivo do documento: 'nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.' A carta do ministro segue mostrando a realidade que a Educação Infantil passa no momento:

> Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Relata que o documento é fruto de um debate nacional, que inclui professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças. Destaco a citação seguinte como reflexo da busca de ser efetivo para o avanço educacional de crianças pequenas:

> Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

A ideia da pré-escola servir como preparatório para o Ensino Fundamental, ou seja, antecipar a escolaridade que virá em breve, remonta de meados do fim da década de 70, início da década de 80. Destaque: sem qualquer base científica. Essa marca ficou tão impregnada na educação, de forma que, infelizmente, ainda é possível encontrar especialistas em educação que acreditam e seguem essa ideia. Podemos dizer que o RCNEI, corrige esse grande equívoco, mostrando que busca soluções para deixar de lado essa antecipação da escolaridade. Por fim, destaca que o Referencial se propõe a 'servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.'

O documento é agrupado em dois volumes: 'Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo', O primeiro volume busca priorizar os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O segundo volume se divide em seis documentos referentes aos eixos de trabalho para a construção das diferentes linguagens das crianças, sendo estas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O RCNEI traz a concepção de criança e como elas constroem seus conhecimentos, já pautada em estudiosos e pesquisadores como Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. No documento há tópicos como: Educar e subtópicos abaixo deste: Cuidar; Brincar; Aprender em situações orientadas; outro tópico: O professor de educação infantil. Ainda outro: Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, e seus subtópicos: Organização por idade; Organização por eixos; Componentes Curriculares - Objetivos, Conteúdos e Organização Didática. Outro tópico: A instituição e o projeto educativo e abaixo os devidos subtópicos.

Ao final do documento introdutório, sob o tópico: A instituição e o projeto educativo, o Referencial se propõe flexível a cada instituição, de cada estado e município.

> O Referencial Curricular propõe um diálogo com programas e projetos curriculares de instituições de educação infantil, nos estados e municípios. Este diálogo supõe atentar para duas dimensões complementares que possam garantir a efetividade das propostas: uma de natureza externa; outra, interna às instituições.

Num país continental como o Brasil, se torna essencial dar abertura para essa flexibilização, que o Referencial se adeque da melhor forma nas grandes cidades, nas pequenas cidades, nos interiores, nas cidades praianas, em toda cultura e maneira de viver que juntas formam nosso país. Se mostrou um documento com base científica, que compreende o momento real e contemporâneo da sociedade brasileira em busca de uma educação de qualidade para todas as crianças.

E ESSA TAL DE BNCC HEIN?

Eis que no ano de 2017 homologa-se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A ideia de criar um currículo único para todos os Estados do Brasil, na busca de diminuir as diferenças individuais e regionais já era uma realidade há tempos. A elaboração de uma base nacional já era prevista na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação que conforme já citado, foi promulgada em 1996. Na introdução do documento - BNCC - o mesmo se conceitua da seguinte forma

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento […].

Analisaremos seu conteúdo, em específico o tópico da Educação Infantil.

Na introdução, o documento retoma o dever do Estado no atendimento à creche e pré-escola para as crianças de 0 a 6 anos, instituído pela Constituição Federal de 1988, seguido da promulgação da LDB em 1996 e a modificação desta última em 2006, que antecipa o acesso ao Ensino Fundamental os 6 anos de idade, ao invés de 7 anos. Dessa forma diminui um ano de atendimento da Educação Infantil, atendendo assim, crianças de 0 a 5 anos. Por fim, cita a Emenda Constitucional 59/2009 que determina a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos.

Para definir a criança, se apoia na DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), no Artigo 4o.

> sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Cita ainda o Artigo 9o, que define os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as quais são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Para assegurar as condições para que as crianças aprendam, o documento define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Ressalta que para que toda essa aprendizagem aconteça há a necessidade de intencionalidade educativa, ou seja, que o professor organize e proponha experiências que permitam às crianças desenvolver todos seus direitos. Além de acompanhar, a professora, o professor devem observar a trajetória, tanto individual, quanto do grupo e registrar, de diversas formas, a progressão do período observado. Sem que haja intenção de selecionar, promover ou classificar a criança.

Na sequência, o documento traz a organização curricular que está estruturada em cinco campos de experiências, definidos como aprendizagem e desenvolvimento. O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No penúltimo subtópico, organiza três faixas etárias e define numa tabela, sob três colunas, cada uma de uma faixa etária já definida, os comportamentos, habilidades e conhecimentos que se espera que a criança alcance. Uma última frase antes da tabela, flexibiliza um pouco quando diz: "Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica."

A tabela traz em cada quadro verbos como: demonstrar, agir, ampliar, comunicar, manifestar, usar, criar, adotar, coordenar, utilizar, expressar, reconhecer, inventar, escolher, recontar, produzir, selecionar, estabelecer, observar, identificar, registrar, classificar, relatar e relacionar. Seguidos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Finaliza a sessão de número três da BNCC - A etapa da Educação Infantil, o tópico: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Destaca que haja a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças. E que "Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo." Findando com uma "síntese das aprendizagens."

Sem maiores comentários, pois já disse acima que não irei criticar.

O CURRÍCULO DA CIDADE - EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento inicia com uma carta do então secretário municipal de educação, Alexandre Alves Schneider, direcionada "Às educadoras e aos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo". Apresenta que o documento fora elaborado a muitas mãos, no ano de 2018. Que o documento "busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história da

Rede". Que a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da Rede, para que pudessem apresentar suas contribuições. De fato, eu, Sheila, me lembro de recebermos trechos, do documento para discutirmos em momentos de estudo das professoras na EMEI que eu atuava neste ano de 2018. Discutíamos, analisando o conteúdo e apresentávamos nossas considerações. A carta relata que houve esse movimento em agosto e setembro deste ano. O grupo de trabalho recebia nossas considerações, considerava, adequava até consolidar a versão final. Ressalta que as crianças e os bebês também tiveram suas vozes consideradas, por meio das escutas em seus territórios. A carta relata o propósito do documento que é orientar o trabalho da Unidade Educacional. Que a formação continuada dos profissionais da Rede, integra as ações vindouras, "pois é condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos bebês e crianças, premissa em que este documento está fundamentado." Ressalta que o documenta "se atualiza todos os dias" e que a participação dos educadores é fundamental para que os objetivos do Currículo da Cidade se efetivem na vida.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil tem uma introdução e cinco capítulos:

1. A escola como espaço social da esfera pública
2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo; as interações e brincadeiras como princípios
3. A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil
4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
5. A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo

Neste momento, será esmiuçada a Introdução do documento. Vem a ser uma apresentação mais detalhada dos movimentos de construção e uma apresentação sutil, não autoritária e cooperativa da proposta para as professoras e professores da rede. Quem assina a introdução, intitulada de Apresentação, são três departamentos: SME – Secretaria Municipal de Educação, COPED – Coordenadoria Pedagógica e DIEI – Divisão de Educação Infantil.

Disserta de início que optaram por fazer 'os movimentos de reorganização curricular' seguindo cinco características que seguem em suma:

1. materializar as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana de 2015;
2. "dar prosseguimento às formações que consolidam a escuta, o protagonismo e a autoria infantil;"
3. valorizar o papel das(os) educadoras(es) da primeira infância, compreendendo que tanto o protagonismo docente, quanto o infantil, ocorrem simultaneamente, sem subordinações, numa relação de interdependência;
4. dar visibilidade aos bebês, que por muitos anos não foram entendidos como sujeitos de suas aprendizagens;
5. respeitar o percurso de mais de 80 anos da Rede Municipal de Educação de São Paulo, considerando suas conquistas e até mesmo suas dissonâncias.

Logo em seguida, surgem os desafios, resumidos à: não apresentar um receituário, ajudar na reflexão docente sem ser prescritivo, conseguir contemplar realidades tão diversas que se encontram na Rede de São Paulo que é um município enorme e plural e por fim, como fazer para envolver a Rede na construção do material.

Após um Seminário que tratara da Educação Infantil na Cidade de São Paulo, em dezembro de 2017, constitui-se o Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP – Currículo) composto de 200 membros das 13 Diretorias Regionais de Educação do município.

Durante o ano de 2018, esse grupo dialogou, debateu, compartilhou experiências, refletiu, aprendeu e ensinou. Mesmo com pontos de vista diferentes, porém com um objetivo em comum que é a melhoria da qualidade na Educação Infantil pública paulistana. O grupo consultou as Unidades Escolares, quase a totalidade destas participaram das consultas públicas.

Por buscar sempre uma prática cotidiana na Educação Infantil que seja permeada de significado, que rompa com divisões arbitrárias de tempo, espaço e material, o grupo estende esta mesma ideia para a formação da Rede, destacam que a esta formação se deu desde o lançamento do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO - 2015) e continuou ao longo dos anos até os debates que orientaram este documento.

Mostra que as concepções contidas no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO - 2015) geram uma forma de pensar, estruturar e fazer o cotidiano que o Currículo da Cidade vem expressar em forma de orientações curriculares. Na sequência faz uma citação fantástica de Sacristán, que legitima que as orientações de um documento como este só se efetivam nas práticas cotidianas de todos os envolvidos nas unidades escolares:

> "o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida." (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Compreendendo essa concepção, reconhecem e apresentam como imprescindíveis os momentos de formação nas escolas (Unidades Educacionais) e nas DREs (Diretorias Regionais de Ensino).

Na sequência justificam e explicam o uso de cenas que surge ao longo do material. Não como uma encenação, pelo contrário, como uma forma de mostrar a prática em si e embasar a teoria com a prática vivida. Então, é mencionada qual escola, ou Unidade Educacional, que se dedicou em escrever cenas ao final do documento, mesmo que a cena por fim, não tenha sido parte integrante do documento final.

As cenas, conforme o documento, possibilitam a materialização dos princípios e conceitos do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) sem apontar um receituário e juntamente, permitir que as Unidades Escolares consigam analisar suas práticas em relação ao que é narrado. Destacam não haver uma única maneira de analisar, de proceder, nem uma prática nas cenas que não possa ser melhorada. As cenas se mostram como possibilidade de reflexão, problematização e transformação de concepções e práticas. Estão ali para tocar os ouvintes, fazê-los dialogar e refletir ao que fora narrado. Estas cenas serão promotoras de significados e abrirão para possibilidade de novas narrativas. A intenção das cenas também é permitir a partilha de crenças, significados e sentidos. Inspirando a construção de um currículo que promova o alargamento de experiências vividas pelas crianças e bebês.

A introdução encerra dando conta de apontar três "plus", que virão aparecer ao longo de todo Currículo da Cidade – Educação Infantil, nas margens laterais do documento. Nas caixas de cor amarela, com tema: "Pra saber mais..." leituras, fontes e interlocução com outros documentos da SME (Secretaria Municipal de Educação). Nas caixas de cor lilás, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Nas caixas de cor cinza, as metas de forma simplificada e as ações para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU).

No último parágrafo, sinaliza a esperança de que a leitura do documento, aliada ao processo reflexivo e colaborativo das ações cotidianas, possa apoiar a contínua construção de um trabalho de

qualidade com os bebês e as crianças.

CONCLUSÃO

Analisando primariamente os documentos que são citados neste trabalho, é possível explicitar que houve uma busca de que a sociedade fosse ouvida, os especialistas em educação, a começar pela professora ou o professor que está em sala diariamente, foi uma premissa a priori. E que a intenção de uma formação continuada constava nos planos da implantação deste documento.

Porém como procederam os passos a partir daí? Como se deu esta formação continuada? Ela está em voga até os dias de hoje? Há de se convir que a cada ano, quiçá, algumas vezes ao ano adentram a Rede novos profissionais. Como se dá para com estes? A continuidade deste trabalho buscará respostas para estas e demais questões pertinentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED, 2019.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

FILOSOFIA E EMANCIPAÇÃO: OS DESAFIOS DE PENSAR CRITICAMENTE NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Gerson Leite de Moraes[70]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar uma abordagem etnográfica sobre o contexto comunitário de uma escola estadual na periferia da cidade de Campinas/SP. Trata-se da Escola Estadual Tenista *Esther Maria Andion Bueno*. Nesta escola, durante um período de três meses, foi realizada uma pesquisa sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Além dos dados coletados, o trabalho dialoga intelectualmente e tem como referenciais teóricos, autores Jacques Rancière e Bell Hooks.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia, Ensino, Periferia, Liberdade, Emancipação.

INTRODUÇÃO

O estágio obrigatório, por mais penoso que possa parecer, é uma excelente oportunidade para experimentar situações novas referentes ao cotidiano escolar, ainda mais quando este pode ser associado a um referencial teórico de peso que embase, clarifique e justifique as relações vivenciadas. O presente trabalho é o relato etnográfico de uma experiência de estágio realizado na Escola Estadual Tenista Esther Maria Andion Bueno, situada na cidade de Campinas – SP. O presente trabalho contém entrevistas com alunos, professores e funcionários da escola, além de uma análise de particularidades do cotidiano da escola, compreendidas a partir de pensadores da área de Filosofia da Educação. Experiências que perpassam a musicalidade e o autodidatismo são evidenciadas ao longo do trabalho.

A COMUNIDADE E A ESCOLA

No primeiro semestre de 2023, como aluno de Licenciatura em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), realizei um estágio obrigatório para a disciplina *Metodologia do Ensino de Filosofia I*, ministrada pelo professor Dr. Paulo Henrique Fernandes Silveira, na Escola Estadual *Tenista Esther Maria Andion Bueno,* situada à Rua Benedita Iny de Ávila, n.918, no Bairro Satélite Íris, na cidade de Campinas – SP.

A referida escola pertence à Diretoria de Ensino denominada "Campinas Oeste". Segundo dados do Censo Escolar INEP/2022, a escola possui **726 alunos matriculados**, **85 professores**,

70 Bacharel em História pela UNAR, Bacharel em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Bacharel e Licenciado em Filosofia pela FFLCH/USP. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Doutor em Ciências da Religião pela PUCSP e Doutor em Filosofia pelo IFCH/UNICAMP. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do grupo de Pesquisa REMEMORA (Religião, Memória e Cultura).
E-mail: gerson.moraes@mackenzie.br

que ministram aulas nas etapas do ensino fundamental e médio (sendo oferecida a modalidade do ensino médio profissionalizante também), nas modalidades ensino regular e EJA. Pode-se verificar a disposição das matrículas da seguinte maneira: são **364** matrículas nos **Anos Finais, 344** 344 matrículas no **Ensino Médio**, **90** no **EJA** e **28** matrículas na **Educação Especial.** A Escola está situada às margens da Avenida John Boyd Dunlop, o que acaba se transformando numa situação de risco para muitos alunos que a frequentam, pois muitos têm que cruzar a avenida ou fazer baldeação nos ônibus que transitam pela via. Esta avenida é uma das mais movimentadas da cidade de Campinas, por ironia do destino, a avenida leva o nome e presta uma homenagem ao "pai" do pneu com câmara de ar, o escocês John Boyd Dunlop. Ele transformou a invenção em um novo produto, que deu origem a uma multinacional que leva seu sobrenome.

Segundo fontes da EMDEC – Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas, que cuida do trânsito na cidade, os dados abaixo, revelam um pouco do cotidiano da perigosa avenida que corta a cidade.

- **Extensão:** 15 quilômetros, começa na Vila Teixeira e termina no Jardim Sul América, no distrito do Campo Grande;
- **Área cortada:** aproximadamente 90 bairros, onde residem 200 mil pessoas, há dois shopping centers, comércio e o Hospital e Maternidade Celso Pierro, da PUC-Campinas;
- **Trânsito:** Circulação de 482 mil veículos por mês;
- **Crescimento da região:** É um dos corredores de desenvolvimento de Campinas, com os bairros em torno recebendo novos empreendimentos imobiliários desde 2018;
- **Número de acidentes de trânsito em 2021:** 374;
- **Número de acidentes fatais em 2021:** 11, com 12 mortos. As vítimas fatais: 5 motociclistas, 3 passageiros de motocicletas, 2 condutores de automóveis, 1 passageiro de ônibus e 1 pedestre;
- **Sexo das vítimas:** 8 homens e 4 mulheres, com idade entre 18 e 35 anos;
- **Número de atropelamentos em 2021:** 16;
- **Dias da semana com maior número de acidentes:** terça, quarta e domingo;
- **Horários mais perigosos**: 7 às 9 horas e 13 às 15 horas.

Voltando à escola, os dados que serão apresentados abaixo mostram um verdadeiro panorama do momento atual da escola. Segundo dados dos IDEB-2021, a escola atingiu a **nota 5,3**, ficando um pouco acima da média tida como meta, que era de **5,2**. Lembrando que o Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

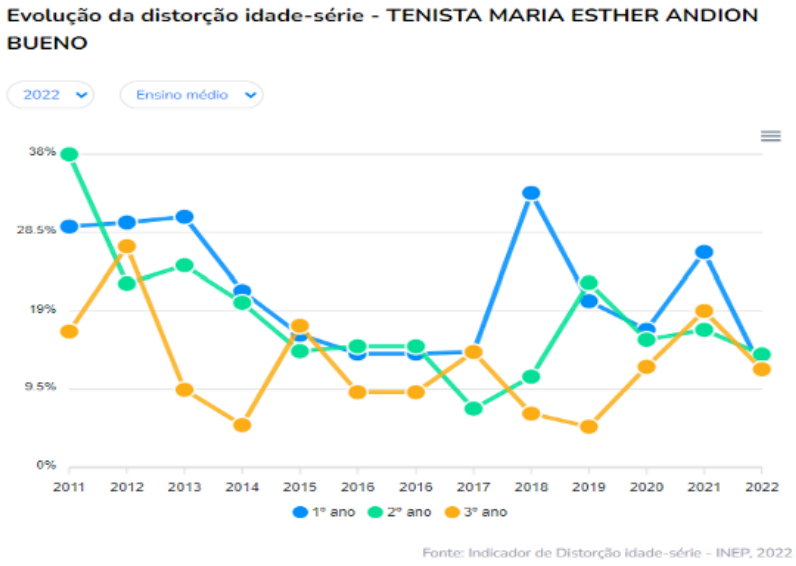
Em relação ao **Aprendizado Adequado**, a escola apresenta os seguintes números, segundo informações colhidas em 2019. Em relação do Nono Ano (9º) do Ensino Fundamental II: **37% em Português** e **15% em Matemática**. Os números podem parecer modestos, mas quando comparados com a realidade de 2015, percebe-se uma evolução significativa, pois os números eram **16% em Português** e **0,6% em Matemática**. Como é possível observar, a escola teve uma considerável evolução.

Já em relação ao Terceiro Ano (3°) do Ensino Médio, não há dados comparativos. As informações colhidas também são de 2019. As informações relativas ao **Aprendizado Adequado**, dão conta de que houve um aproveitamento de 40% em Português e somente **0,3% em Matemática.** Fato que tem gerado muita preocupação no corpo diretivo da escola. Os resultados do ENEM, também de 2019, antes da Pandemia, informam que alunos participantes do simulado atingiram uma média geral de **484 pontos**, excluindo a redação. Os números completos são os que seguem abaixo:

RESULTADOS DO ENEM
30% taxa de participação (25 alunos participantes)

Ciências Humanas
485pts
Ciências da Natureza
453pts
Linguagens e Códigos
514pts
Matemática
483pts
Redação
499pts

Sobre os dados de distorção de idade-série, vejamos abaixo os índices da Escola em 2022.



Em relação ao **Rendimento Escolar,** pode-se afirmar que ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada um destas situações constituem a Taxas de Rendimento:

- A**provação + Reprovação + Abandono = 100%**. Abaixo, temos o rendimento da Escola Tenista Maria Esther Andion Bueno.

Taxas de rendimento por etapa escolar

2021

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	- sem dados	- sem dados	- sem dados
Anos finais	0,0% sem dados	0,7% sem dados	99,3% sem dados
Ensino médio	3,3% sem dados	2,2% sem dados	94,5% sem dados

Legenda

Fonte: Taxas de Rendimento 2021, INEP

Já sobre a infraestrutura da Escola, percebe-se tratar de uma instituição bem aparelhada. Ela contém atualmente **25 funcionários**, atuando na parte administrativa e funcional. É uma escola com acessibilidade, há dependências com facilidade de acesso para cadeirantes (há rampas, sanitários com acessibilidade, estacionamento próprio e elevadores no prédio) aliás, é digno de nota, o fato de haver inúmeros cadeirantes entre os de alunos. Em quase todas as salas que frequentei ao longo do estágio (foram **05 no total**), pude perceber ao menos um cadeirante; percebe-se ainda um trabalho muito intenso por parte da direção para criar, de fato, uma comunidade escolar inclusiva. Somente no **1º Ano B**, período da manhã, há dois irmãos gêmeos, cadeirantes, com problemas na fala e com paralisia nos membros inferiores e superiores, que eram assistidos o tempo todo por duas cuidadoras. Vale registrar que a recepção deles na sala de aula, era muito tranquila e respeitosa, mesmo quando eles tinham algum tipo de manifestação de insatisfação, fato que desencadeava gritos estridentes e barulhos que incomodavam a aula, mesmo assim nunca presenciei qualquer tipo de repreensão ou chacota por parte dos outros alunos, muito pelo contrário, a sala tentava acalmá-los tentando compreender a insatisfação que tinha produzido aqueles comportamentos.

O prédio escolar tem água filtrada, rede de esgoto, energia elétrica, coleta periódica de lixo. Não há horta comunitária na escola. Em relação à tecnologia, há internet banda larga na escola, com sistema de wi-fi, atualmente ela conta com **138 computadores**, laboratório de informática, muito usado por professores e alunos. Em cada sala de aula há aparelhos de Datashow, aparelhos de DVD, TVs e computadores conectados à internet. Além disso, temos uma ampla biblioteca, uma cozinha muito bem estruturada, sala de leitura, sala dos professores, sala específica para alimentação dos professores, sala de atendimento especial e quadra de esportes.

ESTREVISTAS

Feitas as observações sobre a localização geográfica da escola e sua infraestrutura, passemos agora ao quadro de entrevistas com pessoas que compõem o quadro funcional no dia a dia escolar. São professores, funcionários e alunos.

A primeira entrevista foi feita com a professora Wanda, que ministra aulas de Filosofia na Escola pela primeira vez. Vale o registro de que fui recebido muito gentilmente por ela ao longo de todo o processo de estágio, ela sempre foi muito solicita e cooperativa. Percebe-se também que ela, mesmo nova na escola, já conquistou a simpatia, o carinho e o respeito dos alunos.

Quando comecei o estágio, ela ministrava 20 aulas na rede estadual, divididas em duas escolas, sendo 10 aulas na Escola Estadual *Tenista Esther Maria Andion Bueno,* e mais 10 aulas em outra escola estadual, fato que implicava cruzar a cidade de Campinas devido a distância ser muito grande em relação à sua residência. Todas as aulas eram ministradas na categoria "O". Já no final do estágio, ela me confidenciou que havia abandonado as 10 aulas na outra escola, pois a infraestrutura era muito ruim quando comparada com a Escola *Tenista Esther Maria Andion Bueno.*

Ela não possui licenciatura em Filosofia, ela é formada em Ciências Sociais pela UNESP-Araraquara. Quando indagada sobre a sua concepção de Filosofia, ela disse: "Tenho aprendido muito no processo de preparação das aulas, gosto muito quando trato de temas mais políticos e sociais, até mesmo pela minha formação na área de Ciências Sociais. Creio que em algum momento as áreas se cruzam. Minha experiência na área da Filosofia tem sido muito interessante. Como gosto muito de filmes e livros, tenho tentado fazer conexões entre autores e filmes com temáticas mais filosóficas, ou mesmo, no campo dos dilemas morais".

Entrevistei também o professor João, ele ministra aulas de História na Escola. Quando questionado sobre o que pensa a respeito da filosofia e as possibilidades de interdisciplinaridade, ele disse o seguinte: "Eu sempre achei a Filosofia de extrema importância, sempre que ministro aulas de História Antiga, procuro dar uma ênfase grande ao papel da Filosofia na Grécia Antiga. Acredito que as possibilidades de parcerias interdisciplinares são enormes, pois essa escola especificamente é muito voltada para o debate de ideias, talvez porque o Diretor, Arnaldo Silva, seja formado em Filosofia. Com certeza, isso contribui para este perfil desenvolvido pela comunidade escolar, pois tudo acaba sendo muito debatido; debate este que envolve professores, alunos e funcionários".

Em relação aos alunos, escolhi dois do 2° A (Normal), que envolveram-se numa discussão sobre política e liberdade. Na verdade, os dois foram escolhidos também porque representam um pouco da polarização que está presente no país. A professora Wanda estava falando sobre os pensadores iluministas e sobre concepções de liberdade, quando o aluno Gabriel, aparentando seguir o ideário tipicamente liberal, atacou a cobrança de impostos no Brasil dizendo que isso servia para sustentar, nas palavras dele, "vagabundos", foi então, que um outro aluno chamado Lucas, levantou a sua voz e disse que o amigo só estava falando aquilo porque era, nas palavras dele, um "bolsominion", a sala então ficou inflamada e Lucas tentou explicar que os impostos são necessários, desde que bem usados. Percebendo que a conversa está interessante, a professora lançou alguns questionamentos para a sala, mas tendo os dois alunos mencionados como referência, o debate se estendeu e como a aula era dupla, a sala se envolveu muito e a professora fechou a discussão ressaltando que aquela escola pública era sustentada pelo dinheiro dos impostos, que o posto de saúde do bairro era mantido pelo dinheiro arrecado por impostos, além de uma série de outros serviços que também só eram possíveis devido à cobrança de impostos. Posso dizer que foi uma aula muito interessante. Terminada a aula, separadamente procurei os rapazes e conversei com eles. Perguntei ao aluno Gabriel sobre o que achava da disciplina de Filosofia, ele então respondeu: "Existem aulas que eu gosto muito, como essa que você viu, pois podemos expressar nossas opiniões, eu aprendo mais dessa forma, não gosto muito quando

a aula é expositiva, acho cansativa". Já em relação ao aluno Lucas, quando indagado sobre as aulas de Filosofia, ele disse: "gosto demais das disciplinas de humanas, não gosto da área de exatas, mas de História, Geografia e Filosofia, gosto muito. A Filosofia ajuda a gente a pensar nos problemas do nosso dia a dia. Gosto muito de política também, procuro acompanhar os debates na internet e sempre procuro me posicionar. A Filosofia me ajuda a pensar em coisas relevantes para minha vida e da minha família. Acho que um dia vou ser político". (Risos)

Já sobre os funcionários que não fazem parte da estrutura pedagógica, conversei com duas senhoras, uma agente de limpeza, chamada Maria e uma cuidadora de alunos com deficiência, chamada Rita. Tanto Maria quanto Rita afirmaram que mantém uma excelente relação com outros funcionários, com os professores e alunos. Perguntei para Maria o que ela achava da Escola e se ela tinha opinião formada sobre uma disciplina chamada "Filosofia". Ela disse: "Eu não tive muitas oportunidades de estudar na vida, vejo o quanto isso faz falta na minha vida hoje em dia. Sempre falei para os meus filhos da importância dos estudos. Eu não estudei, mas sempre lutei para que eles estudassem. Sou avó há pouco tempo, falo para minha filha não descuidar da educação do meu netinho, ainda mais eu trabalhando numa escola agora, né? Escola é uma coisa importante, uma pessoa com estudo tem mais chances na vida. Sobre a disciplina que o senhor falou, eu não conheço nada, na minha época, acho que não tinha essa matéria". No caso da cuidadora Rita, houve a seguinte resposta: "Eu trabalho como cuidadora e vejo a importância da minha atividade ajudando os professores com os alunos deficientes. Eu tenho que entrar em sala, às vezes, para tirar um aluno porque as refeições deles acontecem em horários diferentes do restante da turma. Já entrei na sala da Wanda várias vezes e a aula estava bem animada. A impressão que tenho sobre a filosofia na escola é que ela estimula bastante o debate entre os alunos, eu acredito que isso é algo bom".

BIBLIOGRAFIA DO CURSO E EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Algumas coisas me chamaram a atenção desde o início do estágio naquela Escola da periferia de Campinas. Trata-se de uma escola com muitos negros, vários alunos com a algum tipo de deficiência e alguns poucos casais homoafetivos, e particularmente eu não presenciei qualquer tipo de discriminação. Outra coisa que me chamou a atenção foi o sinal sonoro para entradas, saídas e trocas de aulas, em vez daquela sirene estridente horrível, os sinais eram embalados por músicas, todas escolhidas pelos próprios alunos, indo do *rap*, ao *kpop*, passando pelo sertanejo. A cada cinquenta minutos começava uma música diferente. Apesar da diversidade, o gênero mais apreciado era o *rap*. Quando as músicas tocavam, os alunos começavam a cantarolar e alguns até dançavam. Isto me fez lembrar de um texto da autora norte-americana, Bell Hooks.

No capítulo, *A língua – ensinando novos mundos/novas palavras*, do livro: **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**, a autora inicia sua reflexão comparando o desejo com a língua, mostrando a força que esta tem, pois é capaz de invadir e violar os espaços mais privados da mente e do corpo. Ela menciona a leitura de um poema em seu primeiro ano de faculdade, poema este que tem como título "*The Burning of Paper Instead of Children*" (Queimar papel em vez de crianças).

O poema era contra a dominação, o racismo e a opressão de classe, mas um verso em especial a comoveu e a perturbou. Eis o verso: "Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você". Estas palavras se impuseram, lançaram raízes em sua memória e trouxeram lições que a autora tentou compartilhar ao tratar da temática da língua, pois lhe despertaram a consciência de um vínculo entre as línguas e a dominação.

> Então, quando li essas palavras pela primeira vez e quando as leio agora, elas me fazem pensar

> no inglês padrão, em aprender a falar de modo contrário ao vernáculo negro, de modo contrário à fala quebrada, despedaçada, de um povo despossuído e desalojado. O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala do gullah, o iídiche e tantos outros idiomas esquecidos. (HOOKS, 2013, p.224)

O problema não era a língua inglesa em si, mas o que os opressores fizeram com ela e através dela, sendo capazes de veicular vergonha, humilhação e colonização. Os africanos escravizados que foram para os Estados Unidos perderam suas línguas e tiveram que aprender o inglês, que representava a força de uma cultura europeia colonizadora.

> Quando imagino o terror dos africanos a bordo de navios negreiros, nos palanques dos leilões, habitando a arquitetura insólita das fazendas de monocultura, considero que esse terror ia além do medo da punição e residia também na angústia de ouvir uma língua que não compreendiam. O próprio som do inglês devia aterrorizá-los. (HOOKS, 2013, p.225).

A língua do opressor, apesar de gerar terror e medo, apresentava-se também como uma oportunidade para se transformar num espaço de resistência, de formação de laços para aqueles que foram escravizados e tiveram sua liberdade roubada.

> Aprender o inglês, aprender a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir. (HOOKS, 2013, p.226).

Neste processo de aprendizagem para resistir, os negros escravizados se apropriaram da língua inglesa e a transformaram numa contralíngua.

> Embora na cultura contemporânea tenha se tornado comum falar das mensagens de resistência surgidas na música criada pelos escravos, particularmente nos spirituals, fala-se muito menos sobre a construção gramatical das frases nessas canções. Muitas vezes o inglês usado na canção reflete o mundo quebrado, despedaçado, dos escravos. Quando os escravos cantavam "Nobody knows de trouble I see –", o uso da palavra "nobody" tem um significado mais rico do que se tivessem usado "no one", pois o lugar concreto do sofrimento era o corpo (body) do escravo. (HOOKS, 2013, p.227).

É a ruptura do inglês padrão que possibilita a rebelião e a resistência, pois viabiliza aos negros forjar um espaço para a produção cultural e para epistemologias alternativas (diferentes maneiras de pensar e saber). O eco de tal postura pode ser verificado na existência do rap na atualidade, pois ele cria espaços nos quais o vernáculo negro é usado para convidar a cultura dominante a ouvir o que essa cultura popular contemporânea tem a dizer.

Na luta pela preservação de espaços de resistência e combate cultural, é importante salientar que os círculos acadêmicos norte-americanos, tanto na esfera do ensino quanto da produção de textos, têm feito pouco esforço para utilizar o vernáculo dos negros. A autora menciona sua própria experiência, pois ao tentar integrar o vernáculo negro na escrita usando-o em periódicos acadêmicos, viu diversas

vezes seus textos serem corrigidos e devolvidos por editores que preferiam usar o inglês padrão.

Como professora, Bell Hooks relata que encorajava seus alunos a usarem sua primeira língua e depois traduzi-la, passando a ideia de que o ensino superior não pode afastá-los da língua e da cultura que conhecem mais a fundo.

> Pedagogicamente, estimulo-os a conceber como um espaço para aprender o momento em que não compreendem o que alguém diz. Esse espaço proporciona não somente a oportunidade de ouvir sem "dominar", sem ter a propriedade da fala nem tomar posse dela pela interpretação, mas também a experiência de ouvir palavras não inglesas. Essas lições parecem particularmente cruciais numa sociedade multicultural onde ainda vigora a supremacia branca, que usa o inglês padrão como arma para silenciar e censurar. (HOOKS, 2013, p.230).

Sem perceber, os alunos ao reprimirem a fala, usando somente o inglês padrão, acabam tendo uma ação política de cumplicidade com a cultura de dominação. Impressionante perceber que até mesmo movimentos políticos importantíssimos, como é o caso do feminismo, num primeiro momento traziam as discussões críticas todas em inglês, não percebendo que o problema da língua não estava em pauta, na medida em que o movimento tornou-se mais diversificado, foi possível perceber que a língua como veículo de transmissão de ideias precisava ser pensada também. Aprender a falar e ouvir são elementos de uma nova postura política e educacional.

> Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio: que, no ato de ouvir pacientemente uma outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão. (HOOKS, 2013, p. 232).

Repensar o papel da língua significa resgatar as experiências construtoras de povos marginalizados e oprimidos. Ao tomar a linguagem do opressor e fazê-la voltar-se contra si mesma, as palavras podem libertar por meio da língua. A participação decisiva na escolha e na experiência musical das meninas e meninos da Escola Estadual *Tenista Maria Esther Andion Bueno* é uma forma de resistência, de valorização da cultura vivenciada na "quebrada" como eles dizem. As "gírias", os "trejeitos" e "maneirismos", longe de serem censurados na escola, muito contrário, foram incorporados e valorizados pela comunidade escolar. A língua ou linguagem do rap, tem aberto possibilidades de criação de novos mundos através de novas palavras. Impressionante como as lições de Bell Hooks relativas ao contexto norte-americano, podem ser verificadas numa escola da periferia de uma grande cidade no Brasil.

Outro aspecto que eu gostaria de mencionar e que tem relação com temas discutidos ao longo do semestre na disciplina *Metodologia do Ensino de Filosofia I,* é o autodidatismo, presente principalmente na figura da professora Wanda. Talvez o referido autodidatismo tenha começado por questões de ordem financeira, já que ela é recém-formada e não teve a oportunidade de prestar um concurso público para poder se efetivar no cargo, mas ao mesmo tempo, a permanência na função e as descobertas da área, estão produzindo uma mudança muito significativa na forma da professora olhar a disciplina e como ela tem atingido a vida de seus alunos.

No clássico de Homero, *Odisseia*, na rapsódia XXII, intitulada: **a matança dos inocentes**, Ulisses realiza uma verdadeira carnificina contra aqueles que pretendiam tomar-lhe o trono e a esposa. O capítulo narra uma violência brutal, com a ajuda de seu filho Telêmaco e de dois escravos fiéis, Ulisses contando com a proteção e intervenção da deusa Atena, vai punindo um a um dos seus inimigos,

aqueles que tentaram macular sua casa e seu reino, neste processo todo, os únicos poupados são o aedo Fêmio e o arauto Medonte. Enquanto este é salvo por intervenção de Telêmaco que diz: "Poupemos também o arauto Medonte, que sempre em nossa casa cuidou de mim, sendo eu criança" (HOMERO, 2002, p.288), o aedo Fêmio é salvo por ser um agente que transita no mundo dos homens e dos deuses. Vale a pena lembrar do contexto em que ele é poupado.

> 'Ulisses, abraçado a teus joelhos te rogo me poupes e tenhas dó de mim. Tu próprio mais tarde te arrependerás de haver morto o aedo, que cantava para os deuses e para os homens. Aprendi por mim mesmo: um deus me inspirou cantos de toda espécie, e parece-me que poderia entoá-los também para ti, como se fosses um deus. Por isso resiste à vontade que tens de degolar-me. Aliás, Telêmaco, teu filho estremecido, pode informar-te que eu não vinha a tua casa, por livre vontade ou por prazer, para cantar durante os banquetes dos pretendentes; eles, numerosos e mais fortes, a isso me coagiam'. Assim disse; e o robusto e vigoroso Telêmaco, tendo-o ouvido, imediatamente disse a seu pai, que estava a seu lado: 'Detém o braço; não firas com o bronze este homem, que é inocente'. (HOMERO, 2002, p. 288).

A passagem é muito interessante e muito sugestiva, permitindo uma série de interpretações, mas para o nosso propósito imediato, cumpre destacar parte do que disse o aedo Fêmio, quando assim mencionou o seu dom, "aprendi por mim mesmo: um deus me inspirou cantos de toda espécie". Este aprender por si mesmo, mas ao tempo revelando que foi inspirado por um deus é a base do *autodidatismo* e, como consequência, daquilo que designamos como *emancipação*. Todo autodidata não sabe explicar "como" e "porque" realizou algumas de suas obras. Num contexto assim, apelar para o extraordinário ou sobrenatural é algo comum e muito antigo, Tácito já dizia que "tudo aquilo que se ignora é tomado por magnífico e ou mágico". Não nos cabe investigar a natureza do dom, mas sim especular sobre este aprender sozinho, sobre esta coragem de fazer algo sem uma instrução prévia. A prática docente é profundamente marcada pela ideia do autodidatismo, por mais que cursos sejam oferecidos e realizados, observações em estágio sejam necessárias, o aprender a fazer algo passa muito pelo intuitivo e pela coragem de realizar algo que não se sabe de antemão.

Isso faz lembrar da obra de Jacques Rancière relatando a experiência de Joseph Jacotot (1770-1840), no seu livro intitulado, O Mestre Ignorante. Rancière registra que para compreender o processo educacional de uma forma particular, fugindo dos padrões pré-estabelecidos, Jacotot percorreu uma trilha bem difícil, mas que lhe proporcionou uma experiência pedagógica que mudou sua maneira de enxergar a relação ensino-aprendizagem.

Tendo feito parte do processo revolucionário que derrubou a monarquia absolutista dos Bourbons na França no século XVIII, Jacotot construiu carreira como educador e político, mas a volta dos Bourbons ao poder em 1815, fez com que fosse para o exílio, buscando abrigo em Louvain, sob a proteção do rei dos Países Baixos. Na condição de professor de meio período, logo viu suas aulas serem buscadas com fervor pelos alunos, mas daí um grande empecilho ficou evidente, afinal, poucos alunos sabiam o francês e o professor nada sabia de holandês.

Foi neste contexto que aconteceu a experiência pedagógica que mudaria a visão de Jacotot. Vale a pena registrá-la.

> [...] era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma coisa comum. Ora, publicara-se em Bruxelas, naquela época, uma edição bilíngue do Telêmaco: estava encontrada a coisa comum e, dessa forma, Telêmaco entrou na vida de Joseph Jacotot. Por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do primeiro livro, mandou dizer-lhes

> que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. Em uma solução de improviso, mas também, em pequena escala, uma experiência filosófica, no gosto daquelas tão apreciadas no Século das Luzes. E Joseph Jacotot, em 1818, permanecia um homem do século passado. (RANCIÈRE, 2022, p.18).

A experiência de improviso superou todas as expectativas, pois os alunos abandonados a si mesmos, foram capazes de produzir e resolver situações numa língua nova em que não conheciam praticamente nada. Essa situação causou uma verdadeira revolução no espírito de Jacotot, afinal até aquele momento, ele acreditava como todos os professores conscienciosos, que a tarefa principal de todo mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, é explicar aos jovens ignorantes aquilo que é básico para o mestre, mas desconhecido para aqueles espíritos jovens. "Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo". (RANCIÈRE, 2022, p.19).

Contudo, a experiência improvisada com os alunos na leitura do *Telêmaco*, mudou tudo, aquele professor com 30 anos de ofício, percebeu que os alunos não eram meros seres passivos no processo educacional. Cabia agora ao professor Jacotot tentar compreender qual era de fato o papel do mestre. "Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (RANCIÈRE, 2022, p.20)

Na tentativa de responder a tais questionamentos, Jacotot percebeu que todo sistema de ensino parte da necessidade de explicações, parte de uma ordem explicadora, mas o problema é que nunca ninguém sabe, de fato, o que compreendeu. O problema da ordem explicadora é que ela regressa ao infinito, causando a falsa ideia de que só é possível aprender se houver alguém ensinando/explicando algo, isto na prática comporta um certo obscurantismo.

> A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de aprender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios, e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. [...] O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. (RANCIÈRE, 2022, pp. 23-24).

Jacotot compreendeu que o princípio da explicação é o princípio do embrutecimento. O mestre culto que procura guiar-se pela razão da explicação/compreensão acaba caindo numa cilada e não percebe as potencialidades dos seus alunos.

> [...] exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – compreender – a causadora de todo mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de fazer compreender – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento. (RANCIÈRE, 2022, p. 25).

A ordem explicadora não produz crianças autônomas, mas crianças que adquiriram uma nova inteligência, aquelas que reproduzem as explicações do mestre, eventualmente estas crianças se tornarão mestres explicadores também, contribuindo para a manutenção da sociedade do "progresso".

Na conclusão de sua obra, Rancière destaca novamente a sociedade pedagogizada, mostrando que a instrução pública acaba sendo o braço secular do progresso, ou seja, o meio de equalizar progressivamente a desigualdade. A luta pela igualdade pode desembocar na perpetuação de uma sociedade desigual.

> É preciso escolher entre atribui-la a indivíduos reais ou à sua fictícia reunião. É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção. Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – isto é que emancipar significa. Esta coisa tão simples é, no entanto, a mais difícil de compreender, sobretudo desde que a nova explicação – o progresso – misturou, de forma inextricável, a igualdade e seu contrário. A tarefa à qual as capacidades e os corações republicanos se consagram é construir uma sociedade igual com homens desiguais, reduzir, indefinidamente a desigualdade. Porém, quem tomou esse partido só tem um meio de levá-lo a termo: a pedagogização integral da sociedade, isto é, a infantilização generalizada dos indivíduos que a compõem. Mais tarde, chamar-se-á a isso de formação contínua – coextensividade entre a instituição explicadora e a sociedade. A sociedade dos inferiores superiores será igual, ela reduzirá suas desigualdades, quando se houver transformado inteiramente em uma sociedade de explicadores explicados. (RANCIÈRE, 2022, p. 183)

Jacotot percebeu que o discurso da emancipação que levaria à igualdade entre os homens estava em vias de se transformar em causa do progresso social. Jacotot foi o único a pensar esse ocultamento da igualdade sob o progresso, da emancipação sob a instrução.

> Jacotot foi o único igualitário a perceber que a representação e a institucionalização do progresso acarretava a renúncia à aventura intelectual e moral da igualdade e que a instrução pública era o trabalho do luto da emancipação. Um saber dessa ordem provoca uma horrorosa solidão. Rejeitou qualquer tradução pedagógica e progressista da igualdade emancipadora. Ele fez saber aos discípulos que escondiam seu nome sob a insígnia do "método natural": ninguém na Europa, estava em condições de carregar esse nome, o nome do louco. O nome Jacotot era o nome próprio desse saber, a uma só vez desesperado e irônico, da igualdade dos seres razoáveis, sepultada sob a ficção do progresso. (RANCIÈRE, 2022, p. 184).

Nesta empreitada solitária, Jacotot teve que enfrentar o sistema dos Educadores do Ensino Universal. Entre discípulos e opositores, a filosofia panecástica tentava sobreviver através de suas ousadas observações e questionamentos sobre a igualdade, a emancipação, o progresso, o ensino e aprendizagem.

> O panecástico é um amante de discursos, tal como o maligno Platão e o ingênuo Fedro. Mas, à diferença desses protagonistas de Platão, ele não reconhecia uma hierarquia entre os oradores, nem entre seus discípulos. O que lhe interessava, ao contrário, era buscar sua igualdade. Tampouco ele esperava de qualquer discurso a verdade. Pois a verdade se sente, não se diz. Ela fornece uma regra para a conduta do orador, mas ela jamais se manifesta em suas frases. O panecástico também não julga a moralidade dos discursos. (RANCIÈRE, 2022, p.186).

A filosofia panecástica de Jacotot foi publicada em 1841 pelos filhos, sob o título de *Miscelânias póstumas de Filosofia Panecástica*, na tentativa de sistematizar o pensamento do mestre ignorante, ou seja, aquele que ousou lutar contra o sistema que diz libertar, mas que na prática aprisiona. A grande síntese de tal filosofia pode ser verificada na lápide do túmulo de Joseph Jacotot, no Cemitério Père-Lachaise, onde se pode ler o credo da emancipação intelectual: "Creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir por si própria, e sem mestres". Como era algo ousado demais para qualquer época, meses após o registro, a inscrição foi profanada, mas apesar disso, continua a provocar reflexões nos tirando a todos da zona de conforto que nos encontramos em relação ao papel da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emancipação e o autodidatismo presentes na experiência de Joseph Jacotot é algo que pode ser verificado no dia a dia da professora Wanda, que mesmo não tendo licenciatura na área de Filosofia, tem procurado se esmerar para dar conta das aulas e tem tido resultados maravilhosos, pois goza do respeito e da admiração dos colegas professores, da Direção da Escola e, principalmente, dos alunos. Além disto, enfatizamos que a linguagem do rap tem feito toda a diferença na comunidade escolar, Bell Hooks tem toda razão em enfatizar a radicalidade da língua como um meio de libertação. A experiência de musicalidade na escola é uma prova disso. Neste sentido, pode-se afirmar que as duas situações narradas, a experiência musical do rap e o autodidatismo da professora Wanda, relacionam-se com os referenciais teóricos expostos neste trabalho, confirmando as teses defendidas por Bell Hooks e Jacques Rancière.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOLA ESTADUAL TENISTA MARIA ESTHER ANDION BUENO. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35445897-tenista-maria-esther-andion-bueno/enem>. Acesso em 16 de junho de 2023.

HOMERO. **Odisseia**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

HOOKS, Bell. A língua – *ensinando novos mundos/novas palavras.* In: **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. pp. 223-233.

HOMERO. **Odisseia**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

A CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Claudia Lipovetsky Vivas de Resende

RESUMO

O presente trabalho busca revelar a relação entre cultura escolar e a formação do professor na construção de sua identidade profissional. Este trabalho é parte de uma pesquisa exploratória de mestrado em desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie que visa investigar a trajetória profissional do Docente de Direito com foco nos movimentos identitários segundo Claude Dubar e Stuart Hall. A metodologia do presente artigo é de cunho bibliográfico com o objetivo de mostrar a teoria da cultura escolar sob o enfoque de Agustin Escolano Benito e Barroso tecendo a relação da cultura escolar com a formação do professor como um conhecimento de terceiro gênero segundo Antônio Nóvoa.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Escolar, Identidade Profissional, Formação-Professor, Direito.

INTRODUÇÃO

A Escola costuma ser o ambiente em que se passa a maior parte do tempo quando se é criança e adolescente e, posteriormente, durante a vida adulta, a Universidade passa a ser a "escola" deste indivíduo já formado pelas instituições escolares anteriores. O conceito de "escola" aqui cunhado é um conceito mais amplo capaz de englobar a Universidade como tal. O objeto de estudo do presente artigo é justamente o que acontece no interior das Escolas, ou seja, é a chamada "cultura escolar" cujos estudos se intensificaram desde a década de 90.

A literatura mostra que existem vários conceitos de Cultura Escolar. Assim, foi feita uma pesquisa bibliográfica cuja etapa inicial se deu através do levantamento bibliográfico de artigos científicos na base de dados da Scielo. Foram encontrados artigos científicos dos seguintes autores: Barroso (1995), Dominique Julia (2001), Nunes (2019), Falsarella (2018), Carvalho (2006), Antônio Nóvoa (2022). Optou-se por dar uma maior relevância à obra de Agustin Escolano Benito (2017) que traz uma perspectiva diferente sobre cultura escolar ao analisá-la como memória, experiência e arqueologia. O presente artigo tem como objetivo transmitir uma ideia preliminar sobre o que é a Cultura Escolar na perspectiva deste último autor sem deixar de trazer a perspectiva dos outros autores aqui relatados. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em curso e, portanto, trata-se, apenas, de um levantamento bibliográfico preliminar que será mais bem complementado na construção da dissertação que visa investigar a identidade do Professor de Direito na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Assim, ele se justifica por ser parte integrante que dará embasamento teórico a uma pesquisa maior que se encontra em desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Dessa forma, trabalha-se o conceito de cultura escolar na perspectiva de dois autores em específico, quais sejam: Barroso e Benito com a pretensão de fazer uma ponte com a formação do Professor na perspectiva do que seja o conhecimento profissional docente para Antônio Nóvoa (2022).

CONCEITO DE CULTURA ESCOLHAR E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Existem várias subáreas dentro da Educação as quais colocam a cultura escolar em análise. Independente de tais subáreas (história da educação, sociologia da educação etc) quando se aborda o tema da Cultura Escolar, o objeto em análise é a Escola sendo reconhecida como detentora de uma cultura própria. No caso do presente artigo, o objeto de análise é a Universidade enquanto Escola.

É importante citar que há três perspectivas clássicas acerca deste tema definidas por autores como o historiador André Chervel, Antônio Vinão e Dominique Julia. Trata-se de três enfoques diferentes sobre o conceito de Cultura Escolar. São eles: enfoque funcionalista, enfoque estruturalista e enfoque interacionista. João Barroso explica bem estes três enfoques ao dizer:

> "Numa perspectiva funcionalista, a "cultura escolar" é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e jovens. Numa perspectiva estruturalista, a "cultura escolar é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. (...), numa perspectiva interacionista, a "cultura escolar" é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a "cultura" produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes". BARROSO, 1995, p.2)

A partir do resumo acima trazido por Barroso (1995) sobre os enfoques da Cultura Escolar, o presente artigo abordará o enfoque interacionista como o conceito de Cultura Escolar, uma vez que a investigação original de minha pesquisa visa compreender como a identidade profissional docente se comunica com a Cultura Escolar da Instituição a qual ele se encontra vinculado.

Não se pode conceber que a cultura escolar seja como afirmou Dominique Julia (2001) quando disse:

> "conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (BARROSO, 1995, p.3).

Não se pode conceber tal concepção para a Cultura Escolar nessa perspectiva funcionalista sendo as práticas a consequência das normas onde a Escola se traduz como a transmissora de uma cultura que existe fora dela. Não há que se falar que a Escola é simples mediadora entre a sociedade e os alunos. Já ficou provado que a Escola produz uma cultura que lhe é própria. André Chervel (1998) evidencia isso no enfoque estruturalista.

Não se pode conceber tal concepção para a Cultura Escolar nessa perspectiva funcionalista sendo as práticas a consequência das normas onde a Escola se traduz como a transmissora de uma cultura que existe fora dela. Não há que se falar que a Escola é simples mediadora entre a sociedade e os alunos.

Já ficou provado que a Escola produz uma cultura que lhe é própria. André Chervel (1998) evidencia isso no enfoque estruturalista.

Chervel (1998, p.194) afirma o seguinte sobre a escola: "apesar de vinculada à sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo". No entanto, este enfoque preconiza haver apenas uma autonomia relativa no que tange à produção de uma cultura específica por parte da Escola.

Barroso (1995) analisou a história da organização pedagógica dos liceus em Portugal e, a partir disso, ele se refere à homogeneidade como uma característica diferenciadora da "cultura escolar". Explica-se: existe uma homogeneidade em relação às normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes. Isso é evidente quanto à questão da organização pedagógica da escola primária até outros graus de ensino como os das Universidades. Assim, segundo ele, tal organização ocorreu a partir da necessidade de colocar para um grupo de alunos o ensino que era adotado no ensino entre mestre e aluno individual. Eis o surgimento das "classes".

É fato que há um paradoxo entre tal homogeneidade da escola e as diversas culturas dos alunos. A partir de tal homogeneidade, tolhem-se os alunos de suas necessidades individuais e tolhem-se, também os professores os transformando em robôs de um sistema-padrão de ensino. Não há individualização do ensino de modo a adaptá-lo às necessidades intelectuais e pedagógicas dos alunos. No entanto, o objetivo do presente artigo não é aprofundar sobre essa última questão.

Segundo Barroso (1995), tanto a perspectiva funcionalista quanto a estruturalista vem sendo questionadas em várias áreas da Ciência da Educação. Além disso, ele afirma que não existe um consenso acerca da definição de "cultura da escola", mas ele, passa a defini-la ao dizer:

> "(...) é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc" (BARROSO, 1995, p.13).

Por outro lado, a perspectiva interacionista identifica a cultura escolar como sendo a cultura da própria organização daquela escola. Neste sentido, cada escola possui, por si própria, uma cultura específica traduzida pela interação de seus colaboradores nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e com os saberes. Transpõe-se isso ao âmbito das Universidades. Cada uma delas produzirá uma cultura específica a partir de tais interações.

NUNES (2019) cita o conceito de Antonio Vinão sobre o que vem a ser a Cultura Escolar para este:

> "(...) a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, engloba tudo o que acontece no interior da escola. Para ele, nem os espaços, nem os tempos escolares são dimensões neutras da educação. Ao contrário, constituem corporeidades dos sujeitos escolares, impondo, por sua materialidade, uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como disseminavam símbolos estéticos, culturais e ideológicos." (NUNES, 2019).

Vale dizer que o terceiro conceito de Cultura Escolar (perspectiva interacionista) é o que será relevante para compreender este trabalho e é aquele ao qual se deve considerar, tendo em vista que o professor constrói seus saberes numa perspectiva de cultura escolar estruturada no interacionismo entre Professores, entre professores e alunos bem como entre normas e estruturas. Essa terceira abordagem

diz respeito a esta interação que é construída no interior de cada Escola (leia-se, também, Universidade), sendo esta, pois, capaz de construir sua própria cultura escolar. Assim, a Cultura Escolar, além de estar incorporada em cada um dos Professores como um saber pessoal, é, também, conforme a perspectiva interacionista, um saber produzido na Escola em que ele é Professor em razão da interação entre professores, as normas e a estrutura da escola. Trata-se, pois, de um saber a ser levado em consideração quando o assunto for formação de professores. A partir da perspectiva interacionista, o presente trabalho se constitui no sentido de investigar qual é a cultura própria da Universidade Presbiteriana Mackenzie na área jurídica e como tal cultura influencia os professores de direito a construírem sua identidade profissional.

Universalmente, pode-se dizer que a escola possui uma cultura propagada não somente pelo saber pedagógico dos seus professores, mas, também, pela própria materialidade da escola. Ao mesmo tempo, a cultura escolar passa pela memória, experiência dos professores e arqueologia dos seus prédios. Não se pode cerrar o olhar para tais aspectos. Inicialmente, a memória escolar própria de cada pessoa passa por várias questões incluindo tanto os objetos materiais utilizados como caderno, lápis, borracha, caneta, carteiras como pelo prédio da escola com sua arquitetura individualizada. Em seguida, a memória ultrapassa tal esfera material quando passa pela questão da experiência vivenciada por cada indivíduo em seu trajeto escolar seja com os amigos, colegas e professores, uma vez que o universo escolar passa pela questão da sociabilidade.

As práticas escolares são lembradas de forma que regulam a profissão docente como uma espécie de tradição configurando-se em cultura da profissão docente ou em ponto de referência para estabelecer crítica e a inovação.

Agustin Escolano Benito (2017) em seu livro "A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia", citou a materialidade da escola como parte integrante de sua cultura. Segundo ele:

> "Tudo parte da experiência e tudo, ao fim e ao cabo, nela se encarna. Uma espécie de mecanismo de seleção ou de darwinismo cultural, faz com que certos modos e utensílios materiais possam permanecer nos hábitos dos atores da educação, que outros padrões e métodos se afirmem ou desapareçam em seu uso, e que algumas alternativas emerjam, em certos momentos, como inovações, sem se saber bem o destino que terão. As melhores práticas – alguns dirão que, às vezes, também as piores – se validam, definitivamente, no terreno do empírico. Em todo caso, nele se decanta historicamente – gostemos ou não – o que foi educação". (BENITO, 2017, p.)

Para o referido autor, a cultura escolar se constitui de experiência, memória e arqueologia. A cultura escolar como memória se revela, conforme já mencionada, em cada individuo e, também, coletivamente. A partir do momento em que a escola se tornou universal, especialmente nas sociedades democráticas, ela começou a integrar não somente a memória individual e coletiva, mas, também, a memória de todo o grupo de profissionais docentes. Ela se tornou um valor tanto para a socialidade entre cidadãos quanto para a formação dos professores. Assim afirma Benito:

> "A cultura da escola, ao universalizar-se nas sociedades ilustradas e de democracia avançada, passou a fazer parte de nossa memória individual e coletiva, e, mais, especificamente, da memória corporativa da profissão docente. Desse modo, a cultura escolar começou a ser percebida como um valor a ser incluído nas novas formas de sociabilidade cidadã, como também na formação dos professores". (BENITO, 2017, p.79).

Além disso, a memória escolar de cada Ser Humano contribui para um constante "construir e reconstruir" da própria identidade e, mais ainda, da identidade profissional dele como docente. Em

outra perspectiva, a memória possui um papel fundamental para conferir as práticas de sociabilidade entre os alunos bem como para criar crenças sobre a identidade dos docentes e de suas funções.

A memória se mostra como uma das ferramentas mais importantes existentes na vida de um Ser Humano porque através dela se consegue compreender certos comportamentos enraizados individualmente nos sujeitos-atores da Educação e, também, coletivamente na comunidade escolar de determinada Instituição e, mais amplamente, na sociedade como um todo.

Segundo Benito (2017):

> "A cultura da escola, que se tece, conforme tentamos mostrar nos capítulos anteriores, no mundo da experiência e se constitui em conhecimento mediante as práticas desenvolvidas nas instituições educativas, passou a fazer parte da memória que nos acompanha, ao menos em dois âmbitos: o dos sujeitos que se formaram segundo os modos de ação das instituições educativas; e o dos membros da corporação de professores, que se valeram dela para desempenhar seu ofício ou profissão. Para ambos, a cultura escolar é um patrimônio importante e necessário, que afeta a constituição de sua própria identidade". (BENITO, 2017, p. 179).

O mesmo autor alerta para o fato de que a experiência de cada indivíduo na escola integra a vida biográfica de quase todas as pessoas. Em outras palavras, a escola constitui um dos marcos mais importantes na vida das pessoas quando elas se lembram de recontar suas biografias e, por isso, ajuda a construir a identidade. Se assim o é, eis a importância de tratar do tema da cultura escolar na formação do Professor, uma vez que este foi aluno um dia.

O autor nos alerta para as inúmeras abordagens existentes acerca da memória. Assim, cabe ressaltar a escolha pelo aspecto antropológico do tema da memória em relação à educação de forma a projetar as lembranças dos indivíduos acerca de sua época escolar na tecitura das subjetividades pessoais. No que tange à formação do professor, a memória influencia todo o seu "ethos". Este significa o modo de ser englobando o conjunto de comportamentos e valores que se mostram, no caso do Professor, em suas práticas pedagógicas. Eis, mais uma vez, a importância de se investigar a cultura escolar e sua influência na formação do professor.

Dessa forma, ao lembrar do período escolar, pode-se dizer que a memória se volta para a lembrança da arquitetura da escola onde o indivíduo estudou. Cada arquitetura contém uma história nela impregnada, uma vez que a pessoa idealizadora de tal arquitetura tinha determinadas intenções e valores para passar através daquela estrutura arquitetônica. Estes são os chamados códigos subliminares. Eis aí evidenciado o aspecto da arqueologia como um dos eixos integrantes da Cultura Escolar.

Benito retrata isso na seguinte passagem de seu livro citando Georges Mesmim

> "O primeiro aspecto que os sujeitos tendem a recordar, em relação à sua passagem pela escola, são os cenários nos quais esse processo se desenvolveu. O papel que os espaços escolares exerceram na formação dos primeiros padrões do esquema corporal das pessoas e nas primeiras experiências de sociabilidade é essencial na construção da memória biográfica. As arquiteturas – conforme se afirmou repetidas vezes, seguindo a observação feita por Georges Mesmin, há algum tempo – não são simples espaços neutros nos quais se despeja mecanicamente a educação formal, com seus programas e suas ações, mas cenários com uma semântica definida, que educa silenciosamente". (BENITO, 2017, p.186).

Além disso, Benito ainda revela um outro aspecto a respeito das edificações escolares, qual seja:

> "(...) as construções escolares são, para além dos registros individuais que os sujeitos guardam

> delas, verdadeiros templos do saber e símbolos exemplares de qualquer comunidade. Construir escolas – dizia o jornalista espanhol Luis Bello – é algo mais que edificar instalações para alojar as crianças, uma vez que a atividade a que estão destinadas as obras arquitetônicas escolares se insere na gigantesca tarefa de construção de uma nação. A escola se constitui, assim, em uma espécie de templo laico, que cumpre a função do espaço público destinado à formação dos indivíduos nos ideais da cidadania e, por acréscimo, á edificação da nação." (BENITO, 2017, p.187).

Vale lembrar que o termo escola é usado acima como o primeiro lugar em que se inicia a experiência do indivíduo enquanto criança. No entanto, é importante dizer que o mesmo termo "escola" também pode ser usado como sinônimo de Universidade quando se trata de analisar toda a trajetória da cultura escolar de um indivíduo a qual se inicia na escola propriamente dita e finaliza na Universidade ajudando assim o professor a constituir sua identidade como tal a partir da sua experiência como aluno ao longo de sua vida se tornando, pois, cidadãos.

Assim, fazendo um paralelo acerca da ideia dos códigos que a arquitetura de determinado edifício escolar carrega, é válido tecer algumas considerações, por exemplo, da Universidade Presbiteriana Mackenzie que será objeto de uma pesquisa mais ampla que comporta o tema do presente artigo. Em relação à Universidade Mackenzie nota-se a existência de um equilíbrio entre tradição e modernidade presente na arquitetura de seus prédios, o que representa respeito pela história cultural em geral e, ao mesmo tempo, o incentivo à inovação.

Em relação à memória escolar, o tempo é um fator estruturante assim como o espaço arquitetônico além da própria rotina escolar com os horários faz parte da cultura escolar. Fatores como a sociabilidade e interação entre os alunos e seus professores bem como o impacto que estes últimos exerceram em seus alunos. Como menciona BENITO (2017):

> "Na experiência escolar, se origina e consolida a percepção pessoal e social do mestre ou professor – primeira representação da autoridade externa ao círculo íntimo da domesticidade – como uma figura com papéis ambivalentes: o docente é um ator que ensina e examina, tutela e disciplina, acompanha e controla, premia e castiga... (...) O professor exerceu sobre nós marcas contraditórias e apreciações, às vezes, ambíguas. Ele – e também ela, obviamente – é o professor companheiro, mas ao mesmo tempo o docente que nos examina e julga; ele nos ensina, uma vez que nos submete às disciplinas intelectuais e morais do ordenamento escolar. A memória individual conserva imagens de professores e professoras; a coletiva, dos estereótipos que definem mais genericamente os profissionais da educação". (BENITO, 2017, p.194).

A memória é seletiva por ser avaliativa. Em outras palavras, os acontecimentos não são catalogados pela memória humana como se fosse uma enciclopédia, uma vez que são avaliados os conteúdos, as atitudes e habilidades aprendidos com a interpretação constante acerca dos fatos vividos. O que cada indivíduo resolvi guardar para si é aquilo que a memória seleciona. Por isso, é muito importante que o Professor seja reflexivo para ponderar tudo o que a memória dele guardou e tentar extrair aquilo que ficou mais obscurecido na tentativa de sempre se validar e revalidar em sua identidade docente.

A cultura escolar passa também pelos livros utilizados ou os chamados manuais escolares. Agustin alerta para isso ao dizer:

> "(...) O livro escolar foi o suporte do conhecimento que as instituições transmitiram; um espelho representativo do imaginário da coletividade; e até o reflexo dos métodos seguidos

> na escola. Enfim, o manual será lembrado como um dos expoentes mais claros e mais bem recordados da cultura da escola" (BENITO, 2017, p.199).

Existe também o saber construído através da experiência dos professores (um dos principais protagonistas do Processo Pedagógico). Segundo Benito (2017):

> "O mundo da prática, ou da experiência, assume um papel essencial na construção do conhecimento sobre a escola e na fundamentação da cultura efetiva em que se materializam as ações e os discursos executados e interpretados pelas instituições educativas, os quais configuram o "habitus" profissional dos professores". (BENITO, 2017, p. 29).

Benito (2017) alerta para a importância de se voltar o olhar para este tipo de conhecimento deixando bem claro que não se trata de tratar a questão da experiência como um valor absoluto de conhecimento, e, portanto, como um valor absoluto da cultura escolar. Ao mesmo tempo, não se trata de se dispor dos conhecimentos teóricos. Isso porque a investigação da cultura escolar dos seus agentes (professores) não pode ser distanciada da realidade comunitária da qual teve origem. Em outras palavras, ela não pode permanecer longe da instituição escolar.

Sobre a cultura escolar como experiência, Michel de Certeau se refere às "artes do fazer" que são "regras operatórias que nascem da experiência, no trato com as pessoas e as coisas". A formação dos professores passa por isso, uma vez que seus elementos primários são os sujeitos, objetos e ações que fazem interações constantes dentro dos muros da escola criando a chamada "gramática da escola". A prática escolar ou a experiência constitui um conhecimento codificado que os professores possuem. Segundo Comenius em "Didática Magna": "os artesãos não se prendiam a teorias e as escolas eram "oficinas" onde se aprendia trabalhando". (BENITO, 2017, p. 33)

A partir de um estudo de Philip W. Jackson (BENITO, 2017) publicado em 1968 chamado "Life in Classroom" (vida na sala de aula) o olhar sobre a cultura escolar passou a incluir qualquer atividade existente no cotidiano de uma sala de aula desde as mais triviais até as mais complexas. Atividades triviais como: aluno sentando-se na carteira, o levantar da mão dos alunos para perguntar, rabisco deles na carteira etc. A cultura escolar se constrói a partir de tais práticas que têm início em seu interior e não no mundo exterior. Tentar impor o mundo e à escola é um erro e tal atitude está fadada ao fracasso escolar, uma vez que a escola produz seu próprio conhecimento a partir dos professores interagindo com os alunos e vice-versa.

Durante as últimas décadas, o pensamento de Jackson tem prevalecido na nova história cultural da educação ao valorizar os professores como protagonistas da educação formal capazes de criar uma cultura escolar que se constrói dentro do Espaço Escolar (endógena) com a adaptabilidade necessária às mudanças ocorridas a partir do exterior de seus muros. Essa nova epistemologia só foi possível graças à Etno-história e à hermenêutica.

A tese de Peter Berger e Thomas Luckmann reforça tal ideia ao afirmar o seguinte: "a realidade é uma construção social resultante de um processo no qual os significados das ações dos sujeitos se tornam facticidades, que se estabelecem como realidade objetiva". A partir de tal tese, BENITO explica:

> "Toda atividade humana – como a que se representa no cenário da escola, em nosso caso – está sujeita a mecanismos de habituação ou de sedimentação da experiência, isto é, à criação de regras que se reproduzem com economia de esforços; se aprendem e internalizam; orientam-se no sentido de guiar a ação no futuro. Esses padrões ou hábitos se estabelecem como rotinas, frequentemente ritualizadas, reduzindo, deste modo, as tensões dos impulsos, liberando energias e facilitando os processos de inovação e mudança" (BENITO, 2017, p.41).

E, continua dizendo:

> "Os sujeitos, por outro lado, habituam ou à experiência histórica das instituições nas quais operam, que é anterior à sua própria subjetividade. As instituições sociais – como a escola- pressupõem uma historicidade compartilhada, e não podem ser entendidas se não se compreende o processo histórico por meio do qual foram gestadas. Em outra dimensão, a vida real das instituições educativas gera, igualmente, os mecanismos de controle social que as regulam". (BENITO, 2017, p.41).

Tudo isso significa que a parte empírica das ações dos professores se consolidam em maneiras estereotipadas de agir sendo comunicadas pela memória como tradição constituindo-se em um sistema de signos transmitido pela linguagem de geração a geração. Assim sendo, a cultura empírica da escola uma "construção social de uma realidade factual", há que se dizer que existem práticas e discursos objetivados em tradições, hábitos e rituais estereotipados.

Antonio Nóvoa (2022, p.1) afirma que a formação dos professores passa por um "terceiro gênero de conhecimento". Isso significa que os Professores, segundo ele, possuem um saber próprio que se constitui como a base de sua formação e de sua identidade. O conhecimento não pode ser visto como um elemento externo ao cotidiano dos Professores. Ao contrário, deve ser visto como algo que nasce de dentro do cotidiano deles no exercício do ofício. Ao advogar a tese de que o conhecimento é contingente, coletivo e público, Nóvoa (2022) pretende conferir mais autonomia aos professores fortalecendo a identidade profissional deles.

Conhecimento contingente é o conhecimento existente dentro da ação se resumindo ao aspecto de que o professor possui a imprevisibilidade no seu trabalho pedagógico, uma vez que cada situação em sala de aula é nova e demanda novas respostas. Além disso, Nóvoa (2022) complementa:

> "Por outro lado, é um conhecimento contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência. (...) A compreensão de cada situação educativa, dos incidentes e acidentes, dos episódios e enigmas, contém um importante poder transformador. O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica". (NÓVOA, 2022, p.9).

Dewey (1929, p.46) afirmou: "(...) a realidade final da ciência educacional não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aulas onde é ensinada, mas nas mentes daqueles que estão envolvidos na execução das atividades educacionais".

Além disso, o conhecimento profissional docente é coletivo tendo em vista que é necessário haver diálogos e trocas entre os professores sendo que a contingência assim o é porque o conhecimento profissional docente deve ser transmitido de geração em geração dando ensejo à renovação da profissão. Não pensar o conhecimento profissional docente em coletividade é o mesmo que afirmar a sua não-existência.

Por fim, a terceira e última característica do conhecimento profissional docente é sua natureza pública. Em outras palavras, Nóvoa (2022) afirma a importância de que o conhecimento profissional docente tácito seja explicitado por meio de divulgações escritas publicadas.

Qual é, afinal, a relação que se pode fazer entre a cultura escolar e a formação de professores? Ora, a cultura escolar encontra-se inserida no que Nóvoa (2022) disse existir que é um terceiro gênero de conhecimento profissional docente sendo tal conhecimento capaz de conferir a identidade profissional docente a este professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto trouxe a perspectiva interacionista como aquela que melhor explica o que vem a ser a Cultura Escolar para a formação do professor. Além disso, a formação do professor passa pelo delineamento de um conhecimento profissional próprio dos professores enquanto corpo de uma única instituição, uma vez que o conhecimento profissional docente é delineado na ação coletiva, ou seja, nas interações entre os professores. Mais que isso, o conhecimento profissional docente se confunde ou se funde na chamada Cultura Escolar da Instituição, uma vez que esta última se encontra englobada naquele. Eis a importância do conceito de Cultura Escolar como sendo o conjunto de interações entre professores, entre professores e alunos, entre normas e práticas com seus rituais próprios, crenças e valores.

Assim, cada pessoa que se tornou professor possui em seu histórico pessoal uma bagagem de cultura escolar e cada instituição possui uma cultura escolar própria. Tanto a cultura escolar de cada professor quanto a cultura escolar da Instituição a qual este professor produz seu ofício são parte do conhecimento profissional docente a que Nóvoa (2022) se refere e, portanto, constituem a identidade profissional do Professor. Enfatiza-se, pois, a relevância do tema para firmar a posição de que o conhecimento profissional docente do Ensino Superior não é um conhecimento adquirido fora da Universidade e, sim, um conhecimento produzido por todo o corpo docente em suas interações no interior dessa Instituição

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. Revista Unesp, 1995.

BENITO, Agustin Escolano. A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia. Editora Alínea: Campinas, 2017.

CARVALHO, Renato Gomes. **Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de uma cultura própria.** Revista Iberoamericana de Educação, 2006.

FALSARELLA. Ana Maria. **Os estudos sobre a cultura da Escola: Forma, Tradições, Comunidade, Clima, Participação, Poder.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>.

_____. **Conhecimento Profissional Docente e formação de professores**, Revista Brasileira de Educação, 2022.

NUNES, Gláucia Lilian Portela. **ESCOLA, PARA QUE TE QUERO?** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 3699-3713, maio, 2019.

A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: A QUEM INTERESSA A DESORGANIZAÇÃO CURRICULAR?

Lidiane Rodrigues Christovam [71]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Valéria Bussola Martins[72]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Uma reforma curricular foi desengavetada e autorizada pelo então Presidente da República Michel Temer de forma assoberbada e sem transparência. Foi assim que surgiu a reforma do Novo Ensino Médio (Lei no. 13.415/2017), com inconsistências conceituais e sem um diagnóstico prévio para mudanças tão complexas como as que foram inseridas. O objetivo deste artigo é evidenciar os infortúnios da aplicação do Novo Ensino Médio (NEM), tais como a profunda alteração curricular, a inverídica promessa da liberdade de escolha da grade curricular e as implicações na contratação de professores. O Novo Ensino Médio começou a ser implantado em 2022 e está dividido entre formação geral e formação específica. Entre as mudanças, estão o aumento da carga horária, uma nova grade curricular e um ensino voltado para a formação profissional. A proposta inclui menor número de aulas expositivas, maior participação dos alunos e aumento de projetos, atividades práticas, cursos e oficinas. Buscando equalizar o aprendizado dos alunos das redes pública e privada em todo o país, o Ministério da Educação (MEC) tenta padronizar o currículo de forma nacional, almejando reduzir, assim, desigualdades regionais dos currículos. Neste texto, são avaliadas as dificuldades encontradas na implementação dessa reforma e a urgência de sua revogação, assim como as necessidades de um olhar atento para os cursos de formação de professores. Para a realização desta pesquisa, usou-se uma metodologia exploratória e teórica, com levantamento de dados secundários para compreender o objeto de estudo. Foram usados, principalmente, os pressupostos teóricos de Albuquerque (2015), Brasil (1988, 1996 e 2018), Costa e Silva (2019), Cunha (2018), IBGE (2023), INEP (2022a, 2022b, 2023a e 2023b) e Presse e Hernandes (2023) e Sussekind (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Lei 13.415/2017, Novo Ensino Médio, NEM, Reforma Curricular.

71 É licenciada em Matemática pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes. Especialista em Estatística Aplicada pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Trabalhou como professora de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente, é professora do curso de Publicidade e Propaganda, vinculado ao Centro de Comunicação e Letras (CCL), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Suas pesquisas envolvem o ensino de Matemática, probabilidade e estatística, cultura digital, métricas digitais, tecnologias educacionais e formação de professores. E-mail: lidiane.chritovam@mackenzie.br.

72 Possui graduação em Letras e em Pedagogia, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou como professora polivalente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de ter atuado também na Educação de Jovens e Adultos e como revisora de textos. Atualmente, é professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), vinculado ao Centro de Comunicação e Letras (CCL), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Suas pesquisas envolvem o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, metodologias ativas, tecnologias educacionais, formação de professores e o ensino híbrido. E-mail: valeria.martins@mackenzie.br.

INTRODUÇÃO

A importância que uma população atribui à educação diz muito daquilo que ela entende do processo educacional. Educar vai muito além da sala de aula. Educar é um projeto: um projeto coletivo de uma sociedade que entende que valores, tradições, princípios e conhecimento devem ser compartilhados para a construção de uma sociedade digna e aberta para que cada indivíduo tenha possibilidades de ser o autor de sua própria história (FREIRE, 1996).

A educação como direito universal está prevista em nossa Constituição Federal de 1988. No artigo 205, lê-se: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Como princípio norteador, a nossa constituição assegura a educação como um direito em 1988. Em 1996, com a Lei no. 9.394, foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, que disciplina a educação escolar, sendo, então, criada a Base Nacional Curricular, um desafio gigantesco, já que visa a universalizar em todas as escolas de Educação Básica do país o currículo mínimo obrigatório.

Entre idas e vindas, congressos regionais e nacionais, a política da Base Nacional Curricular ganhou forma até que, em 2014, buscando o cumprimento do Art. 214 da Constituição Federal, foi criado, por meio da Lei no. 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece vinte metas para a educação, a serem alcançadas entre 2014 e 2024.

O Ensino Médio, foco deste estudo, está presente na Meta 3. Na Meta 3, fica determinado:

> Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (PNE, 2014, *on-line*).

Para colocar em prática o PNE (BRASIL, 2014), foi necessária a congregação entre os Estados e Municípios, criando-se comissões em todo o país para se discutir a educação. O Ministério da Educação tomou a frente nessa organização com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), criado pela Portaria no. 592/2015, com 116 cadeiras de especialistas de todo o país.

Fruto desses encontros foi elaborada a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entre idas e vindas, consulta pública e seminários estaduais teve, então, em maio de 2016 a sua 2ª. versão disponibilizada. Também foi criado um Comitê Gestor para acompanhar o processo de elaboração da BNCC, como também encaminhar a sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio, como cita o Art.1 da portaria no. 790/2016, definindo, inclusive, as diretrizes da reforma do Ensino Médio. "Art. 3º. A proposta de reforma do Ensino Médio terá por diretriz a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação" (BRASIL, 2016).

A medida provisória no. 746/2016, que institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral e regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da educação, foi apresentada em 27 de setembro de 2016, com 8 audiências públicas, 568 emendas. Foi para o Senado em dezembro de 2016 e se transformou na Lei no. 13.415/2017, aprovada em fevereiro de 2017.

Com a nova legislação, foi alterada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Em abril de 2017, foi entregue ao Ministério da Educação (MEC) a versão final da Base Nacional Curricular (BNCC). As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) chegaram ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 22 de dezembro de 2017.

A BNCC que fora amplamente discutida de forma coletiva e participativa passou por um retrocesso. Em abril de 2018, o então governo do presidente Michel Temer apresentou uma nova versão da Lei no. 13.415 que, de forma assoberbada, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sem nenhuma transparência e antes mesmo de se encerrar a discussão sobre a BNCC. Isso ocorreu em 04 de dezembro de 2018 e, rapidamente, foi ratificada pelo MEC, em 14 de dezembro de 2018.

Em paralelo, vieram a Resolução CNE/CP nº 03, que atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CNE/CP nº 04, que definia as competências e habilidades de cada uma das áreas do conhecimento no currículo do Novo Ensino Médio (Art. 10), além de outras portarias como a de no. 649 e a de no. 1.024.

De acordo com a Lei no. 13.415, as mudanças no Ensino Médio seriam implementadas a partir de dois anos letivos após a aprovação da BNCC, ou seja, em até dois anos a partir de 2020. Dado o ponta pé inicial, as escolas teriam até dois anos, a partir de 2020, para implementar as mudanças. Contudo, houve a pandemia da Covid-19, o que obrigou o governo a protelar em dois anos a obrigatoriedade de sua implementação nas escolas de todo o Brasil.

Quais foram essas mudanças? Quais os efeitos no currículo escolar? O que estava em jogo na Lei no. 13.415? Quem de fato seria beneficiado? Estes são os questionamentos tratados nesse artigo, que tem como objetivo principal entender a indispensabilidade de se revogar o Novo Ensino Médio. Fazendo uso de levantamento de dados secundários e revisão bibliográfica, mostrar-se-ão os impactos na educação e a aplicação de uma reforma que propicia uma desorganização curricular.

Partindo-se do princípio de que se existe reforma, algo não está adequado, um dos primeiros pontos que se deve destacar é a falta de um diagnóstico anterior a todas as alterações propostas. Mudanças sempre são bem-vindas, desde que se reflita sobre elas. Não é cabível alterar algo se não se conhecem medidas efetivas de eficiência ou ineficiência. Não é perspicaz mudar uma sala de aula se nem ao menos se dialoga com quem está na ponta, o professor. Por fim, é basilar refletir se sua formação inicial foi pensada e avaliada para essa mudança.

LEI Nº 13.415/2017 E MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO

A seguir estão listadas as principais mudanças no Ensino Médio brasileiro com a Lei no. 13.415/17.

- Ampliação da carga horária mínima do Ensino Médio regular de 2.400 para 3.000 horas.
- Repasse de recursos da União a órgãos federais, pelo prazo de dez anos, para implantação de programa de incentivo à matrícula e implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.
- Divisão da carga horária mínima do Ensino Médio em uma parte dedicada à Educação Básica geral (vinculada às propostas curriculares nacionais) e uma parte dedicada à oferta de programas de formação (para aprofundar áreas específicas de conhecimento e/ou formação técnico-profissional).
- Possibilidade de os alunos escolherem os currículos para conclusão do Ensino Médio com base na oferta estabelecida em escolas ou redes educativas.
- Oportunidade de os sistemas educativos oferecerem percursos formativos integrados, os chamados Itinerários Formativos, abrangendo múltiplas áreas do conhecimento.
- Viabilidade de o aluno concluir uma formação em um determinado programa em uma área do conhecimento, seguida de uma segunda formação em outra, dependendo das condições de oferta estabelecidas em cada sistema de ensino.
- Aumento do número máximo de horas de educação geral básica para 1.800 horas em três anos

- Revogação da obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola e de estudos filosóficos e sociológicos.
- Alternativa de o sistema de ensino estabelecer parceria com vários tipos de instituições de ensino para fornecer componentes curriculares, programas de formação parcial ou total para o ensino técnico e profissional.
- Perspectiva de reconhecimento e ensino de conhecimentos notórios por profissionais sem formação ou titulação específica, de acordo com as normas estabelecidas em cada sistema educacional.
- Proveito da modalidade a distância para ensino e aprendizagem.

No que se refere às mudanças existentes na nova legislação, deve-se destacar que somente na Resolução CNE nº 02, publicada em dezembro de 2019, que foi republicada em 10 de fevereiro de 2020, que se estabeleceram as Diretrizes para a formação dos professores. Ademais, nesse período, tivemos dois outros marcadores: no campo político, houve as mudanças nas lideranças nacionais, estaduais e municipais, sendo as do âmbito federal e estadual as principais responsáveis pela oferta do Ensino Médio, além da pandemia da Covid-19 (COSTA, SILVA, 2019).

A troca dos agentes governamentais impactou profundamente o processo de regulação, com mudanças e priorização das novas secretarias eleitas nas últimas eleições, que já tinham estabelecido em seus planos de governo prioridades locais.

Do ponto de vista do trabalho docente, a Reforma do Ensino Médio tem implicações diretas, gerando mudanças em seus postos de trabalho, seja pela exclusão de disciplinas obrigatórias, como Sociologia, Filosofia, Educação Física, Espanhol e Artes, além da redução da carga horária de outros componentes curriculares (Art. 35-A). Há a insegurança e a redução de postos de trabalhos na escolha dos Itinerários Formativos, além da introdução da possibilidade da modalidade a distância permitida com a reforma (SUSSEKIND, 2019).

Criou-se, também, a figura do notório saber, o que permite que profissionais de área diversas, mesmo sem o diploma de Licenciatura, possam ocupar o posto de professores para o desenvolvimento de Itinerários Formativos, podendo, inclusive, propor a sua ampliação para disciplinas caso exista a possibilidade de encontrar professores titulados e licenciados, o que é uma realidade em alguns estados no país.

O desenvolvimento de projetos e dos Itinerários Formativos (que envolvem um conhecimento mais específico de uma determinada área) exige daqueles que já estão trabalhando ou já concluíram a graduação uma disposição de uma formação continuada, que exigirá desse trabalhador tempo e dinheiro para a sua atuação no Ensino Médio (SILVA; BOUTIN, 2018).

O NOVO ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS NA SALA DE AULA

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica brasileira, tornou-se o mais recente marco na democratização da escolaridade obrigatória (de 4 anos para 17 anos e 11 meses no Brasil). Dados do Censo da Educação Básica de 2022 (INEP, 2023a) mostram que há 47,4 milhões de estudantes em 178,3 mil escolas no Brasil. No Ensino Médio, existem 7,9 milhões de matrículas: um aumento de 2,1% em relação a 2021, sendo que 84,2% estão na rede estadual, 12,3% na rede privada e 3% na rede federal (INEP, 2023a).

Dados de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam que 18% de jovens entre 14 e 29 anos no Brasil não completaram o Ensino Médio. Dos 52 milhões de jovens existentes, 40,2% de 9,5 milhões abandonaram o Ensino Médio por necessidade de trabalhar e 24,7%

por falta de interesse em estudar. Ao se deparar com os números relacionados aos professores, observa-se que 61% dos docentes no Brasil se formaram em cursos da modalidade EaD (IBGE, 2023).

No ano de 2021, por exemplo, dados elaborados por Deep e Inep, confirmam que havia 643.413 alunos matriculados em cursos de Licenciatura na modalidade presencial. No mesmo ano, o número de discentes matriculados em cursos de Licenciatura na modalidade EaD atingia 1.004.915 estudantes (INEP, 2022).

Grau acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
		Presencial	A distância
Total	**8.986.554**	**5.270.184**	**3.716.370**
Bacharelado	5.691.473	4.235.380	1.456.093
Licenciatura	1.648.328	643.413	1.004.915
Tecnológico	1.618.846	363.760	1.255.086
Não aplicável	27.907	27.631	276

Tabela 1. Número de alunos matriculados em 2021.
Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 23/06/2023

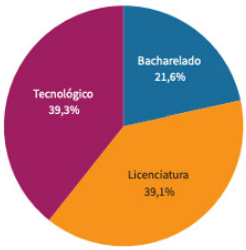


Gráfico 1. Percentual de concluintes de graduação na modalidade de EaD, em 2021.
Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 23/06/2023.

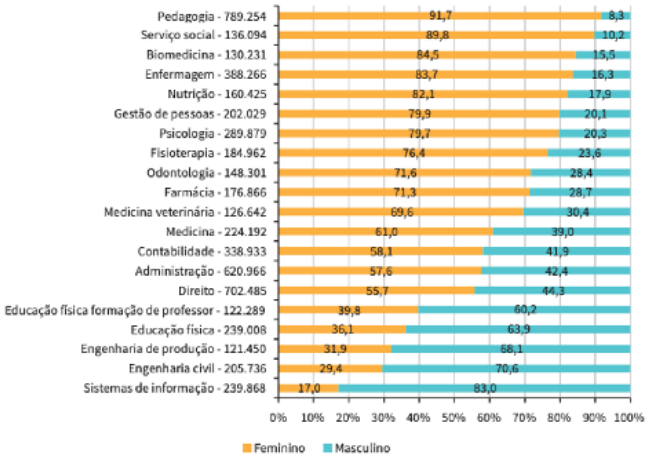


Gráfico 2. Maiores cursos de graduação em número de matrículas e percentuais de participação por sexo, em 2021.
Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 23/06/2023.

INTERESSES ENVOLVIDOS

Nas duas últimas décadas, com a chegada de grandes grupos econômicos e conglomerados nacionais e internacionais ao setor, o Ensino Superior privado consolidou-se como um núcleo

estratégico e inovador de experiências, passando a pautar o debate e ditando tendências das mais diferentes naturezas, todas profundamente maléficas para a Educação no Brasil (ALBUQUERQUE, 2015). Entre as tendências, cabe citar:

- Desmanche de projetos pedagógicos e currículos;
- Precarização das condições de trabalho;
- Rebaixamento salarial;
- Demissões em massa;
- Extinção de linhas e programas de pesquisas;
- Aceleração da dinâmica do "ensalamento";
- Adoção desenfreada e com viés mercantilista das tecnologias.

Essas tendências acabaram com qualquer resquício de compromisso com a soberania e o desenvolvimento nacionais (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016). Ignorou-se, por completo, a função social e emancipadora da universidade (SPOLAVORI, 2016). A formação dos estudantes é cada vez mais impulsionada apenas por parâmetros técnicos e reducionistas, habilidades e competências burocratizadas e embaladas no pacote da "modernidade e da livre escolha", em percursos acadêmicos referenciados por mentalidade individualista exacerbada e pela cultura da concorrência e do empreendedorismo (GARCIA, 2014).

Uma vez enraizada no ensino superior, essa dinâmica ganhando capilaridade e lança seus eixos também sobre as universidades públicas (gestão compartilhada, parcerias, fundações e cursos pagos) e sobre a Educação Básica particular (vendas e fusões de escolas e a reprodução, com as devidas adaptações a esse segmento, do modelo desenvolvido no Ensino Superior), com perspectivas de avançar também em breve e de maneira avassaladora sobre a Educação Básica pública (com equipamentos, apostilas, plataformas, convênios e ensino domiciliar) (CUNHA, 2018). Na figura a seguir, há os oito principais grupos educacionais com foco na Educação Básica.

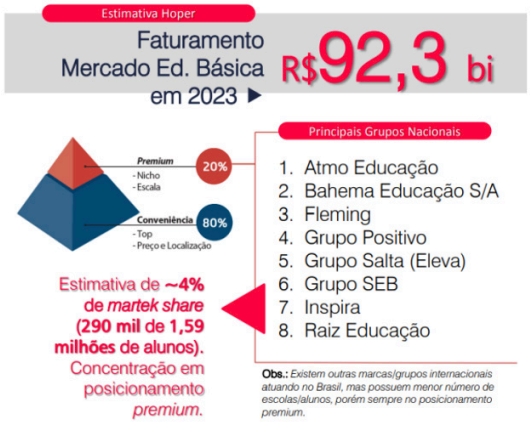


Figura 1. Estimativa de faturamento do mercado que compõe a Educação Básica em 2023.
Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/10/25/desigualdade-salarial-persiste-mesmo-com-avanco-do-ensino.ghtml. Acesso em: 24/06/2023.

Vale destacar que esses grandes grupos econômicos se dividem entre empresas de capital aberto (também conhecidas como sociedades anônimas) - que permitem que suas ações sejam negociadas em bolsa de valores (quem compra ações torna-se proprietário de uma pequena parcela dela) - e empresas de capital fechado, da qual participa apenas um pequeno grupo de acionistas e que não oferece participações societárias da empresa em forma de ações negociadas na Bolsa de Valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os negócios educacionais visam à mercadoria educação, como investidores financeiros, que, por natureza, buscam lucro. O Brasil se tornou, ao longo dos últimos anos, um polo de interesse dessas organizações de capital aberto, aquelas que possuem ações na bolsa de valores, que mostram competência em se organizar na aquisição de todas as frentes educacionais.

Uma dessas organizações de capital aberto está no campo editorial que, por sua vez, dita a pedagogia desenvolvida nos materiais, utilizando-se de um aparato tecnológico e metrificando os descritores de competência, de maneira que são incorporados em suas plataformas determinados materiais didáticos, que, em sua maioria, retiram dos professores a autonomia pedagógica. A reforma do Ensino Médio está no centro desse turbilhão de mudanças e disputas.

Trata-se, indubitavelmente, de um cenário preocupante e desafiador. É tarefa fundamental de um programa de governo democrático e popular identificar com rigor e precisão as raízes e formas de atuação desses conglomerados, ao mesmo tempo em que se faz necessário já se antecipar também às disputas que se anunciam e certamente precisarão ser travadas, na inegociável e urgente tarefa de exigir que as instituições privadas de ensino superior estejam comprometidas com o desenvolvimento nacional, a soberania do país, a produção de conhecimento, o livre pensar e fazer científico, a educação crítica e de qualidade, a conexão cidadã com as diferentes comunidades, respeitando em absoluto os princípios estabelecidos pela nossa Constituição.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. “Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros”. **Brasil de Fato**. 01/07/2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/07/01/grandes-grupos-economicos-estao-ditando-a-formacao-de-criancas-e-jovens-brasileiros/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Novo Ensino Médio:** perguntas e respostas. Disponível em: <**http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361/**>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <Constituição (planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n°. 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº .746, de 2016.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Dinheiro Direto na Escola. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 1.024,** de 04 de outubro de 2018. Brasília, DF: Mistério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 1.210,** de 21 de novembro de 2018. Brasília, DF: Mistério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. P**ortaria nº. 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Brasília, DF: Mistério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 592**, de 17 de junho de 2015. Brasília, DF: Mistério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 649**, de 10 de julho de 2018. Brasília, DF: Mistério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 790**, de 27 de julho de 2016. Brasília, DF: Mistério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº. 04**, de 21 de novembro de 2018. Brasília, DF: Mistério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil:** nova fase da mercantilização do ensino. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. (Texto para Discussão, n. 2256). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/>handle/11058/7336. Acesso em: 10 jun. 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2019.

CUNHA, Joana. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. **Folha de S. Paulo.** 17/06/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carolina Policarpo. **Efeito rede em fusões no ensino superior**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: Resumo Técnico. Brasília, 2022a.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022:** Resumo Técnico. Brasília, 2023a.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: <resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: <resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PRESSE, Paulo; HERNANDES, Vânia. O que está acontecendo com a Educação Básica no Brasil? **Webinar Hoper**. 03/05/2023. Disponível em: https://www.hoper.com.br/webinar/183. Acessado em 20 mai. 2023.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, vol. 43, núm. 3, 2018, julho-setembro, pp. 521-534, Universidade Federal de Santa Maria.

SPOLAVORI, Rafael. **Concentração do mercado de educação superior no Brasil:** uma análise do efeito das fusões e aquisições sobre o desempenho acadêmico. 2016. 70 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016

SUSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 jun. 2023.

OSAKABE, Marcelo. Pobre ganha menos até quando estuda mais. **Valor Econômico**. 25/10/2022. Disponível em <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/10/25/desigualdade-salarial-persiste-mesmo-com-avanco-do-ensino.ghtml>. Acesso em: 13 jun. 2023.

VIECELI, Leonardo. Necessidade de trabalhar é principal motivo de abandono escolar no Brasil. **Folha de S. Paulo.** 07/06/2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/06/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-de-abandono-escolar-no-brasil.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2023.

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A QUESTÃO DA AUTORIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Juliana Najados Hoffmann[73]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Marili Vieira[74]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

As reflexões em relação à questão da autoridade docente e da identidade profissional de educadores dos anos iniciais é o cerne do presente texto. Objetivamos assim, traçar um retrospecto histórico e social do estabelecimento do Curso Normal (Magistério) no Brasil, para refletir sobre o conceito de autoridade docente e seus distanciamentos em relação ao significado de autoritarismo e, nesse contexto, buscar a definição de identidade social e de identidade profissional, especialmente a partir de Eric Fromm (1974), Hannah Arendt (2014) e Alain Renaut (2014) para tratar os meandros que envolvem o conceito de autoridade e as reflexões de Claude Dubar (2020), Antônio da Costa Ciampa (1987) e Selma Garrido Pimenta (1999) no aprofundamento teórico de identidade social e profissional do educador. Na área da educação, Augustín Escolano Benito (2017), para tratar de conceitos como a memória, a experiência, a cultura e a teoria, todos fundamentais na compreensão de autoridade e identidade. Finalmente, objetiva-se assim, aproximar os conceitos de autoridade e identidade e como ambos se articulam na formação e constituição do indivíduo como professor. Nosso principal objetivo consiste em investigar os impactos da apreensão do significado de autoridade docente na formação da identidade do educador e consequentemente em sua prática na sala de aula. Desta forma, o presente estudo, assim como as reflexões em torno deste, podem se constituir em uma ferramenta de reflexão e conscientização do professor, que por sua vez, poderá ressignificar a sua prática gerando impactos positivos em sua rotina e nas relações constituídas no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autoridade. Autoritarismo. Identidade profissional docente. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Compreender que a formação de conhecimento também ocorre fora da comunidade científica e que esse conhecimento pode produzir informações pertinentes a um grupo é algo recente na comunidade científica.

73 Aluna do Doutorado na Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) - bolsista mérito; Mestre em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP (2018) e Pedagoga (2010) – UPM, com habilitação em Deficiência Mental. Atualmente, é professora concursada no município de São Paulo, em designação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP.

74 Pós-Doutorado pela na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP; Pedagoga (1988) - PUC de São Paulo, com habilitação em Orientação Educacional, e Administração Escolar. Atualmente é professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

O senso comum não deveria jamais ser negligenciado nem reduzido a uma simples visão de mundo aceita pela maior parte da sociedade. De acordo com Suzzana Almeida (2017), o senso comum é determinado e determinante, legitimador e reprodutor. Nessa perspectiva e tendo em vista que o Brasil se constitui como uma nação permeada por traços autoritários a compor as relações sociais, políticas e econômicas, o estudo em si, assim como as reflexões em torno do mesmo se mostram como relevantes à área da pesquisa, sobretudo no que diz respeito à formação do professor.

A reflexão em torno da apreensão de autoridade por professores esbarra na formação do indivíduo na sociedade. A constituição histórica e social de seu grupo somada às experiências individuais podem condicionar e refletir na visão de mundo, na apreensão de ideários, de valores, de atitudes e ideologias adquiridos e transmitidos e, para a compreensão desse movimento multifacetado em que o indivíduo passa de aluno a educador, devemos pensá-lo em sua interação com o ambiente.

O professor, como um ser pensante, capaz de construir significados e teorizar a sua realidade social, não se limita a receber e a processar informações (VALA, 2004). Assim, impactado por sua trajetória pessoal e social, o professor se forma e constitui a sua identidade profissional.

Ao esbarrarmos no conceito de identidade profissional, devemos antes passar pela compreensão de identidade e esta é construída na infância, reconstruída ao longo da vida e depende tanto do juízo dos outros quanto de orientações e autodefinições do sujeito, por isso a identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2020).

Logo, o presente texto tem como problematização: de que forma a apreensão das significações de autoridade docente impacta na formação da identidade profissional de professores? Indagação a partir da qual emergem os seguintes questionamentos: a autoridade docente é um conceito presente na formação dos educadores? Os professores estão preparados para lidar com a questão da autoridade? É possível inferir que a tomada de consciência por parte dos educadores acerca de questões sociais e individuais — que envolvem a sua concepção de autoridade docente e como ela se revela por meio de práticas e atitudes em sala de aula — podem impactar em seu trabalho e no desempenho de seus alunos? É possível ressignificar tais práticas e gerar impactos positivos no desempenho dos alunos?

Cabe aqui salientar que as reflexões e descrições que este texto traz ao leitor são ensaios de uma Tese de Doutorado e desta forma, optamos em descrever, de forma breve, aspectos metodológicos do presente estudo.

Posto isto, nosso objetivo geral consiste em investigar os impactos da apreensão do significado de autoridade docente na formação da identidade do educador e consequentemente em sua prática na sala de aula. A partir daí, se consolidam como objetivos específicos:

1. aprofundamento teórico relacionado aos conceitos de identidade e autoridade;
2. investigar a questão da autoridade docente no âmbito da formação da identidade profissional do professor de anos iniciais de escolas municipais da rede pública da cidade de São Paulo;
3. realizar um retrospecto histórico e social do estabelecimento do Curso Normal (Magistério) no Brasil;
4. verificar os impactos da apreensão dos significados do conceito de autoridade docente em sua prática profissional;
5. investigar as possíveis ressignificações da compreensão da autoridade docente, seus impactos na didática dos professores e na aprendizagem dos educandos em cursos pedagógicos;
6. investigar se existe diferença na concepção de autoridade docente entre professores em início de carreira e aqueles mais experientes.

No que tange os procedimentos metodológicos, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (1993), a pesquisa qualitativa compreende as dinâmicas sociais e se constitui como um método que considera

a linguagem e as práticas indissociáveis, motivo pelo qual se tornam comuns na área da educação. A pesquisa qualitativa nos leva a trabalhar com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que nos possibilitam a imersão mais profunda em relações, processos e fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desta forma, tendo em vista a sensibilidade do tema e subtema do presente estudo e, considerando que a compreensão do que pode ser considerado "autoridade" e "autoritarismo" pode envolver questões sensíveis e caras ao indivíduo, optaremos em utilizar o grupo focal como forma de coleta das informações, por meio de uma entrevista semiestruturada.

A entrevista, de forma geral, desempenha importante tarefa não apenas em atividades científicas, mas também em muitas outras atividades humanas. Diferentemente do que ocorre ao se utilizar outros instrumentos de pesquisa — como a observação unidirecional ou o próprio questionário nos quais se estabelecem relações hierárquicas entre pesquisador e pesquisado — a relação que se cria na entrevista é de interação porque há uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde. Principalmente no caso de entrevistas que não são totalmente estruturadas, o entrevistado fala a respeito do tema baseado nas informações de que dispõe, motivo principal da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Nesse sentido, objetivamos utilizar a entrevista semiestruturada porque a consideramos mais adequada ao trabalho de pesquisa que se desenvolve na educação, que se desenrola por meio de esquemas mais livres e menos estruturados, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias, pois para a abordagem a alunos, professores, coordenadores, orientadores e diretores, cabe a utilização de um instrumento menos rígido (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

A QUESTÃO DA AUTORIDADE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A dinâmica do autoritarismo no Brasil se inicia na colônia, por meio da relação desigual e autoritária por parte dos europeus com os indígenas, passa pelo longo período da escravidão, pelo surgimento da República Populista (1937-1945), pelo período do Regime Militar no Brasil (1964-1985) e pelo processo de redemocratização do Brasil.

Um breve retrospecto do autoritarismo brasileiro nos permite observar que analisar as manifestações e sutilezas da questão da autoridade docente na formação da identidade docente é um exercício que exige movimentarmos diversas referências e uma pesquisa mais extensa, incluindo observar como se estabeleceu o curso de magistério no Brasil.

Nessa perspectiva, definir e refletir a respeito do conceito de autoridade se mostra tarefa ampla e complexa, pois diz respeito às relações de poder e podem ser consideradas perigosas, uma vez que falar de autoridade nos remete às relações de poder e às ciladas do despotismo (LA TAILLE, 1999).

A vida moderna é acompanhada por uma séria crise de autoridade, que se amplia para áreas pré-políticas, como a educação e a criação dos filhos, espaços em que, segundo Hannah Arendt (2014, p. 128), a autoridade sempre foi considerada como algo natural. E aí, surgem questões e práticas que tornam confusas as linhas que separam os conceitos de autoridade e autoritarismo.

Por exemplo, os gregos se limitaram a conceituar o *poder* sem conseguir definir um termo que correspondesse à autoridade. Os romanos, por sua vez, criaram o termo *auctoritas*, que deriva do verbo aumentar (*augere*), para exprimir o que, no quadro de uma relação de poder *(potestas ou imperium)*, pode produzir o aumento desse poder. Assim, a autoridade pode ser considerada um recurso, um "superpoder" para se obter a obediência, quando o poder simplesmente não se mostra suficiente (RENAUT, 2004, p. 34).

Segundo o Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 78), o verbete "autoritário" significa "quem se apoia numa autoridade forte; dominador (temperamento a); relativo à autoridade – autoritarismo. Antônimos: liberal; democrático". Nessa direção e diante da tensão entre a liberdade e a autoridade, podemos considerar que o autoritarismo só se mostra presente onde houve o exercício legítimo da autoridade (FREIRE, 1996).

No intuito de compreender a questão da autoridade, sobretudo quando se relaciona à formação da identidade docente, dentre outros autores e autoras, nosso referencial teórico contempla: Eric Fromm (1974), que considera o autoritarismo como um mecanismo culturalmente significativo e discorre acerca de diferentes tipos de autoridade considerando a autoridade entre aluno e professor como a autoridade racional, pois os interesses da relação entre aluno e professor têm direções coincidentes; Hannah Arendt (2014), cujas reflexões esbarram no senso de responsabilidade do educador (em que a autoridade docente se assenta) em apresentar o mundo a seus alunos, além da crise da autoridade no mundo moderno; Alain Renaut (2004), que discute a crescente dificuldade do indivíduo em lidar com a assimetria das relações; Paulo Freire (1996), ao refletir sobre conceitos próximos do que se entende por autoridade, como os significados de autoritarismo, liberdade e autonomia voltados à prática educativa; na direção do estudo da prática, experiência e memória, serão trazidas as reflexões de Escolano Benito (2016) e as Claude Dubar (2020), Antônio da Costa Ciampa (1987) e Selma Garrido Pimenta (1999) que se aprofundam na identidade social e profissional do educador.

Dada a complexidade e importância da questão acerca da identidade, há distintas áreas que a abordam, por exemplo, a sociologia e a psicologia social. Claude Dubar (2020) define o movimento em torno da construção da identidade social e da identidade profissional dos educadores numa perspectiva sociológica. O autor considera a identidade como algo "construído" e vinculado às relações sociais e experiências individuais do indivíduo; na área da Psicologia Social, Antônio da Costa Ciampa (1987) analisa a constituição social da identidade e destaca que deve ser compreendida como um processo de permanente metamorfose. Por sua vez, Selma Garrido Pimenta (1999, p. 18) descreve a identidade como um processo de construção do sujeito historicamente situado, processo que não é imutável nem apenas adquirido externamente.

Nesse sentido, também a profissão "professor" surge em certo contexto e momentos históricos que respondem às necessidades da sociedade. No que tange à identidade profissional, ela se forma a partir do significado social da profissão, da constante revisão profissional, assim como na revisão das tradições. Forma-se também por meio da reafirmação de práticas enraizadas culturalmente e que se mantêm e resistem a inovações. Constrói-se ainda pelo significado que cada professor confere à docência a partir de seus valores, sua história, representações, saberes, angústias, anseios, rede de relações e dos grupos de que o professor participe: escolas, colegas de profissão, sindicatos entre outros (PIMENTA, 1999, p. 19).

Em sua essência, o indivíduo tem em si toda a história e a cultura de seu povo. A compreensão do passado ajuda o indivíduo a construir a sua história, compreender o presente e, se tiver consciência e necessidade, reconstruí-lo. Na perspectiva da constituição da identidade do profissional da educação, nosso aporte teórico se dará na retomada da história da educação brasileira, sobretudo do estabelecimento do Curso Normal. Para tal, utilizaremos as reflexões de Moacir Gadotti (2004), Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006) e Dermeval Saviani (1996), dentre outros.

De acordo com o breve percurso, um quadro teórico-metodológico foi organizado, considerando ainda que outras referências e autores (as) surgirão no decorrer da pesquisa:

TEMA	AUTOR	ABORDAGEM
Autoridade e Autoridade Docente	Fromm (1974) Renaut (2004) Arendt (2014) Paulo Freire (1996)	Discute o significado psicológico do fascismo e o conteúdo da liberdade nos sistemas autoritários e no regime democrático; diferencia os variados tipos de autoridade na sociedade, entre eles: autoridade "externa", "interiorizada" e "racional". Retoma o conceito de autoridade e reflete sobre a crise da autoridade na sociedade moderna, na qual o cidadão comum tem cada vez mais dificuldade de lidar com a assimetria das relações. Discorre acerca da crise da autoridade na sociedade moderna e sublinha que a autoridade docente se assenta no senso de responsabilidade do educador. No contexto da prática educativa, o autor define os conceitos de autonomia, responsabilidade, liberdade e autoridade.
Identidade	Dubar (2020) Ciampa (1987) Pimenta (1999)	Compreensão da dinâmica de construção da identidade pessoal, da identidade social e da identidade profissional numa perspectiva sociológica. Investiga a identidade pelo viés da Psicologia Social, compreendendo a identidade como um processo de permanente metamorfose. Considera a identidade como um processo de construção do sujeito historicamente situado; a identidade profissional se formaria a partir do significado social do ofício; considera as tradições reafirmadas e imutáveis e resistentes às inovações; a identidade profissional se forma a partir do significado que o educador tem da profissão e de suas relações, anseios e angústias.
História da Educação	Gadotti (2004); Saviani (1996); Aranha (2006).	Retomada da linha histórica da educação no Brasil, destacando o estabelecimento do Curso Normal (Magistério) e considerando os marcos sociais, políticos e econômicos do país.
Cultura, Memória e Prática	Benito (2017)	Analisa a educação, passando por conceitos fundamentais como a memória, a prática, a experiência, a prática e a cultura.
Método	Ludke e André (2013); Minayo (1993); Luna (2006).	Justificativa da pesquisa qualitativa e métodos de coleta de dados da tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM ELO, QUE NÃO SERÁ O FINAL

A presença do professor em sala de aula, assim como as dinâmicas que compõe esse ambiente, envolve talvez de forma única, as concepções de tempo, seja este relacionado ao presente, ao passado ou ao futuro de um indivíduo e com este, do seu grupo social.

O indivíduo "aprende a ser professor" por meio de suas experiências, sejam estas boas ou ruins e podem ser reproduzidas sem reflexão envolvendo o professor em um ciclo, muitas vezes vicioso.

Não são raras as reclamações de professores com poucos anos de atuação em sala de aula coincidir com reclamações e posicionamentos de professores experientes, com mais de 20 (vinte) anos, por exemplo, de atuação na área.

O professor mais experiente vai observar mudanças no comportamento dos alunos, aliás, é o esperado, mas como pode ser a mesma percepção de um professor, muitas vezes, recém-formado?

Considerando que as práticas do educador podem ser ressignificadas diante da reflexão desses profissionais, frente aos desafios encontrados em seu cotidiano e tendo em vista a atmosfera do ambiente escolar, envolto por inúmeros desafios e possibilidades, sobretudo no que tange a formação do professor, o presente projeto apresenta relação com o esperado pelo Grupo de Trabalho "Escrita Curriculares" (GT 10), pois alinha-se às investigações sobre as experiências no ambiente escolar, assim como as possibilidades e desafios das praticas pedagógicas, incluindo a formação do professor.

A questão da autoridade docente, da identidade e da identidade profissional do indivíduo tem em comum o fato de se formarem dentro do contexto social, cultural e individual de um indivíduo e, talvez, seja este o elo entre conceitos tão complexos.

Conforme já dito anteriormente, o presente texto além de apresentar brevemente o estudo que tende a se desenvolver ao longo dos próximos meses, trouxe algumas reflexões em torno dos conceitos de autoridade e identidade, nomeado nesse subitem como "elo" e complementado pela palavra "final".

A utilização de ambas as palavras podem soar até aqui, como típicas do senso comum e na verdade não deixam de ser: elas conseguem estabelecer a relação entre os conceitos que levam o título do estudo (autoridade e identidade).

Contudo, se existe algum "elo" e como este se constitui e se faz presente no cotidiano do professor, é o que tentaremos demonstrar no decorrer do nosso estudo.

Mudemos então, o final: que seja, ao menos hoje, o "meio".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. A. L. **Ser ou não ser:** o céu e o inferno de Gramsci e Moscovici na letra do senso comum. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

AUTORIDADE. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

AUTORITÁRIO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência,memória e arqueologia.** Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas:Alínea, 2017.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. 9. ed. Rio de janeiro: Zahar, 1974.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2013.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2. ed. São Paulo: Educ, 2013

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34

RENAUT, A. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SÁ, Celso P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. História da educação. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.**

VALA, J.; MONTEIRO, M. **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

Érina Ribeiro Andrade[75]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo. As etapas da coleta de dados incluíram uma sessão de grupo focal com cinco estagiários do curso de Licenciatura em Química. As análises respeitaram as orientações de Gatti (2005), ampararam-se nos preceitos da análise de conteúdo de Franco (2005) e Bardin, (1977) e tiveram por base a discussão de Novaes (2015, 2020), Sousa e Novaes (2013) e Gonçalves e Sousa (2015) sobre constituição da subjetividade docente, e Pimenta e Lima (2011) sobre estágio e formação docente. Constataram-se os seguintes resultados: existe um considerável esforço, por parte da instituição formadora, dos orientadores de estágio e dos estagiários em quebrar as barreiras que limitam o estágio a uma dimensão técnica; os participantes da pesquisa têm uma visão de escola como espaço de formação, experimentação e reflexão sobre a docência na formação inicial de professores; o estágio representa um fator decisivo para a escolha profissional na perspectiva dos participantes da pesquisa; os estagiários desta pesquisa desejam prosseguir na profissão docente, mesmo não sendo o objetivo inicial traçado em seus projetos de vida; existe a necessidade de valorização da profissão docente como dimensão humana na visão dos estagiários e que a ação docente, utilizando como metodologia os projetos, teve um diferencial para os estagiários no desenvolvimento do estágio, possibilitando uma aproximação com os alunos. É possível considerar, assim, que as experiências, as ações, os desafios, as relações e os contextos em que se desenvolveram os estágios são elementos importantes para a constituição da subjetividade do professor, o que acontece ao longo do seu processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial de professores; estágio curricular supervisionado; subjetividade docente.

INTRODUÇÃO

A escola é considerada um espaço fundamental para a formação dos professores, porém muitas vezes existe um distanciamento entre esse ambiente de formação e o local de trabalho futuro desses profissionais. Diante disso, surge a seguinte indagação: como o estágio contribui para a constituição da subjetividade docente de futuros professores, estudantes de um curso de licenciatura em Química? Com o intuito de buscar respostas para esse problema, surgiu a necessidade de realizar este estudo, uma vez que a escola, como espaço formativo, potencializa a construção de diferentes saberes por

75 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: erina.andrade@ifma.edu.br

meio das relações entre os sujeitos. Portanto, é um desafio do ponto de vista educacional repensar a formação docente, buscando um olhar voltado para a emancipação humana.

Assim, este estudo tem como objetivo geral compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo e como objetivos específicos: discutir a complexidade de ser professor de Química no contexto educacional do ano de 2019, tendo em vista diversos fatores que influenciam na constituição da subjetividade docente na perspectiva dos estagiários; identificar as relações existentes entre estagiários, escola campo e instituição formadora durante as atividades do estágio supervisionado e analisar os saberes docentes que os estagiários têm se apropriado para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado.

Nessa perspectiva, a iniciativa de realizar essa pesquisa surgiu como consequência das experiências da pesquisadora com estagiários dos cursos de Licenciatura em uma instituição federal (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Câmpus Codó), onde atua como professora. Os estagiários sempre traziam relatos dos diversos desafios que enfrentavam no estágio, incluindo problemas na infraestrutura das escolas, como falta de recursos didáticos e espaços adequados para o aprendizado. Além disso, eles tinham dificuldade em lidar com a realidade vivida por alguns alunos, como a ausência dos pais, a violência e a criminalidade.

Esses problemas de ordem social também afetavam a relação com a comunidade escolar. Nesse sentido, na perspectiva desta pesquisa, o estágio supervisionado se configura como um importante aliado no processo formativo e na constituição da subjetividade docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM PROCESSO CONTÍNUO

São muitos os desafios que se apresentam no contexto educacional do Brasil, com o intuito de contribuir efetivamente para a melhoria da educação. Um dos principais desafios é a formação dos professores, que é considerada um fator crucial para garantir a qualidade da educação. Em vista disso, atualmente, existem iniciativas e experiências que buscam criar novas abordagens para a formação de professores, já que esses profissionais vão além de apenas ensinar conteúdos específicos para os alunos (NÓVOA; VIEIRA, 2017). As abordagens mais interessantes envolvem uma formação profissional dos professores, onde a formação docente seja voltada para a profissão:

> O ponto central da formação de professores, em todo o mundo, prende-se com a relação entre a formação e a profissão. Não se trata de insistir na ligação entre a teoria (que estaria nas universidades) e a prática (que estaria nas escolas). Esta dicotomia é pobre e estéril. Trata-se, isso sim, de compreender o modo como a formação deve estar ligada à profissão, e vice-versa (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 26).

Pensar nessa perspectiva de formação exige uma mudança real de atitude em relação à formação de professores. Isso implica em investir na superação de concepções formativas baseadas na racionalidade técnica e direcionar a implementação de processos formativos baseados na racionalidade crítica, o que leva a uma formação docente comprometida com a aprendizagem contínua sobre a profissão. Além disso, é necessário repensar a prática docente, proporcionando espaços para compartilhar experiências que contribuam para essa formação. Segundo Josso (2004), uma experiência formativa pressupõe uma perspectiva de aprendizado; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, habilidades, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

Essa concepção de experiência representa a vivência do professor e como ela afeta sua atuação

docente. Isso requer compreender a peculiaridade dos indivíduos, pois cada sujeito é único, construído e em constante transformação devido ao contexto social e cultural em que vive. Portanto, a prática docente nos dias de hoje valoriza competências que vão além do conhecimento técnico da profissão, buscando uma integração de modos de agir e pensar do professor, que precisam ser considerados em seu processo de formação.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1131), "a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não apenas para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico". Nesse sentido, busca-se entender a profissionalidade docente de acordo com a definição de Sacristán (1995), que a define como: "[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Como sugerem os autores, estar em formação implica considerar as trajetórias, experiências e saberes dos sujeitos envolvidos nesse processo. Em conformidade com essa afirmação, Tarfif e Lessard (2009, p. 11) destacam que a docência deve ser "compreendida como trabalho interativo, trabalho com e sobre o outro".

Schön (1992) também traz contribuições ao defender uma epistemologia baseada na reflexão na ação, indo além de uma formação pautada na racionalidade técnica. Dessa forma, valoriza-se o conhecimento do professor e incentiva-se a pesquisa, para que o professor reflexivo possa examinar seu próprio ensino em busca de aprimoramento.

Desta forma, é pertinente afirmar que ao longo de sua prática, o professor tem a oportunidade de aprender não apenas com os conhecimentos adquiridos em sua formação, mas também com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. É essa experiência que muitas vezes falta aos alunos em formação inicial, daí a importância da licenciatura na formação de professores. Alves (2012, p. 99) complementa essa afirmação ao dizer que "bons professores se constroem na prática, aliada a cursos de aperfeiçoamento e atualização. Isso significa que a formação inicial deve ser complementada ao longo da atividade docente".

Nessa perspectiva, é importante destacar que a formação do professor não se resume à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim a um trabalho crítico de reflexão sobre a realidade vivenciada no cotidiano escolar, o que permite uma atuação significativa e transformadora. Veiga (2009, p. 11) complementa, enfatizando que "a escola deve ser cada vez mais próxima à realidade. Muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos".

Com base nessa premissa, pode-se afirmar que a formação de professores é um processo contínuo, que abrange toda a carreira docente e corresponde aos diferentes estágios da vida dos professores, desde o início de sua carreira. Portanto, é necessário compreender o professor como um sujeito ativo em seu processo de formação, envolvendo seu desenvolvimento, experiências e conhecimentos produzidos ao longo de suas histórias de vida e de sua atuação docente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa atendeu aos critérios de uma investigação com caráter descritivo, apoiando-se em uma abordagem essencialmente qualitativa. No primeiro semestre de 2019 foi realizada uma sessão de grupo focal com cinco estagiários do curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo, com o propósito de encontrar possíveis respostas para o problema levantado e alcançar os objetivos estabelecidos, pois acredita-se que a escola, como espaço de formação, a partir das relações entre os indivíduos, contribui para a construção de diferentes conhecimentos.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve um grupo pequeno de pessoas que discutem um tópico específico. Esta metodologia foi escolhida porque permite uma maior interação entre os participantes, o que é importante para a pesquisa educacional, pois ajuda a compreender os diferentes pontos de vista dos participantes e a identificar problemas que dizem respeito à sociedade. Segundo Gatti (2005, p. 9), a técnica do grupo focal "permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado..."

Os cinco estagiários que participaram do grupo focal foram: Manuela, Antonio, Fernando, Vinícius e Miguel, com idades entre 21 e 38 anos. Três dos participantes já tinham experiência prévia em programas de formação de professores, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Dois participantes estavam no 7º semestre do curso e estavam finalizando o estágio supervisionado, enquanto os demais estavam no 5º semestre e no início do estágio.

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO: ANÁLISES E CONTRIBUIÇÕES

Com o objetivo de atender ao questionamento levantado no problema desta pesquisa, foi realizado um estudo utilizando o método de análise de conteúdo a partir dos diálogos provenientes do grupo focal com os estagiários. O foco foi localizar os apontamentos relacionados à constituição da subjetividade docente, sendo considerada apropriada a organização dos dados em categorias. Essa categorização foi feita com base na definição de Bardin (1977, p. 117), na qual as categorias são agrupamentos de elementos que possuem características em comum.

A escolha da análise categorial se justifica pelo fato de permitir a análise e classificação dos elementos de uma mensagem de acordo com determinados critérios, com o objetivo de responder ao problema e atender aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a categorização dos relatos compartilhados pelos estagiários no grupo focal foi realizada por meio da análise temática. Após essa categorização, foi feita a interpretação e análise dos resultados. As categorias extraídas foram classificadas em categorias iniciais, intermediárias e finais, e estão explicitadas no quadro a seguir:

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1. Estágio de observação	I. O desenvolvimento de novas relações no estágio	I. Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio
2. Estágio de participação		
3. Estágio de regência		
4. Aprendizado no estágio		
5. Importância do professor supervisor de estágio		
6. Importância do professor orientador de estágio		
7. Metodologia de projetos	II. Ser professor	
8. Encantamento pela sala de aula		
9. Ensino de Química utilizando experimentos		
10. Desenvolvimento de habilidades		
11. Preocupação com o desenvolvimento e aprendizado dos alunos	III. Relação professor-aluno	
12. Identificação com a docência		
13. Primeiro contato com a escola durante o estágio	IV. O contexto/realidade da escola	II. Subjetividade docente: contexto, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição
14. Relação com os professores da escola		
15. Influência das experiências do PIBID na atuação docente no estágio	V. Experiências e conhecimentos que colaboram para a atuação docente	
16. Experiência pessoal		
17. Disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas no curso de Licenciatura em Química		

Quadro 1.Categorias de análise
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

A fim de realizar as análises, o primeiro passo foi organizar o material coletado por similaridade de conteúdo para posterior categorização. À medida que as cadeias de significação eram estabelecidas, surgiam as categorias intermediárias que, por sua vez, davam origem às categorias finais. Neste artigo serão apresentadas as análises das categorias finais: "Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio" e "Subjetividade docente: contexto, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição".

Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio

Para compreender o processo de formação inicial docente, torna-se fundamental o estudo da subjetividade, pois as experiências vivenciadas pelos estagiários nesse contexto podem influenciar a constituição de sua subjetividade docente. Nesse âmbito, a partir dos relatos dos estagiários no grupo focal, é possível identificar diversas situações que contribuem de alguma forma para essa constituição.

Isso implica dizer que no exercício da docência, é necessário desenvolver diversas relações, não apenas com os alunos, mas também com o meio e com os indivíduos com quem se convive. No depoimento da estagiária Manuela, fica evidente a importância das relações estabelecidas por ela durante o estágio:

> […] e a coordenadora do fundamental também era a mesma coordenadora ainda e ficou aquela relação legal e eu consegui desenvolver as coisas na escola, só que o que aconteceu, assim, eu recebi muitas dicas deles, foi melhor que o primeiro [...] eu pude perceber no estágio é que além da matéria que você aprende aqui, […] o conteúdo de química você aprende aqui, agora a relação com o ser humano você vai ter no estágio […]. Às vezes, ensina porque a sua sala tem diferentes pessoas, mas você vai aprender aquele agir com o ser humano lá fora. É pra vida. […] Você acaba até criando novas relações aqui dentro (MANUELA).

Nesse depoimento, percebe-se como as relações estabelecidas durante o estágio são importantes para o processo de formação docente da estagiária. Ou seja, o aprendizado da docência vai além das disciplinas estudadas no curso, pois outras aprendizagens são assimiladas no contexto da atuação profissional através das relações estabelecidas.

Em concordância com Manuela, é fundamental valorizar o processo de formação inicial do professor em seu contexto formativo e de atuação, pois é nesse contexto que se assimilam as influências e vivências decorrentes das relações estabelecidas, contribuindo para a autonomia do professor em formação. Essa é uma construção permanente da aprendizagem, desenvolvida em meio a relações, e as vivências do estágio são condições básicas que influenciam a formação do professor e a constituição de sua subjetividade docente.

Destarte, a subjetividade se constitui na relação com o outro e se desenvolve em tempos e espaços históricos específicos. Segundo Novaes (2020):

> […] é possível afirmar que a complexidade do saber docente, adquirido tanto em seus processos iniciais de formação quanto em sua prática em sala de aula, bem como em sua formação continuada, é constituída a partir do processo relacional do professor com os seus variados outros (NOVAES, 2020, p. 62).

Assim, ao abordar a dimensão subjetiva na formação do professor, é necessário compreendê-la no contexto de sua experiência vivida. Tardif e Lessard (2009, p. 55) destacam a importância das relações pedagógicas no contexto da escola, considerando-a:

> [...] um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Por isso, a formação do professor ocorre nesse contexto, que não pode ser ignorado, pois as relações pedagógicas mediadas pela aprendizagem da profissão docente são essenciais. Compreender a importância desse espaço formativo e das relações estabelecidas durante o estágio pressupõe entender a escola e o estágio de forma ampla, especialmente no processo de formação inicial.

Nesse sentido, a rede de relações e produções estabelecida no ambiente escolar demanda compreender a profissão docente, pois ser professor não se trata de uma atividade com resultados imediatos, mas sim de um trabalho que requer tempo, paciência e dedicação. Os estagiários participantes desta pesquisa deixaram claro em seus relatos durante o estágio supervisionado que essa foi uma das importantes lições aprendidas.

> A experiência de voltar num ambiente escolar agora em outra posição, ainda não na posição de professor, mas um pré-professor, alguns deles inclusive me chamam de professor, outros de tio […]. Bom, eu acho muito importante a experiência do estágio porque é uma forma de imersão no seu futuro ambiente de trabalho, é uma forma de você se preparar pros desafios, é uma forma de você conhecer a realidade que você vai enfrentar futuramente e sinceramente eu achava que ia ser pior, principalmente por se tratar de fundamental, eu falei "São crianças, são bagunceiros, vão me encher o saco, vão falar bastante, vão me incomodar", mas eu paguei minha língua, eu estou gostando bastante da experiência, de verdade eles são muito acolhedores, eles recepcionam muito bem. [...] Eu terminei o bacharel e vim fazer licenciatura e como eu disse, a experiência de voltar pra sala de aula, a experiência de estar em uma sala de aula não tenho algo como descrever, mas como sentir (VINÍCIUS).

Vinícius, um dos estagiários, evidencia em suas palavras que exercer a docência não apenas impacta a vida dos alunos, mas também possibilita a transformação de si mesmo. Ele relata a importância de se envolver na realidade do ambiente escolar e enfrentar os desafios da profissão, sendo recompensado com a acolhida e receptividade dos alunos. Assim, compreende-se que a profissão docente vai além de um trabalho mecânico e sem significado, uma vez que envolve emoções, interações, troca de conhecimentos, o indivíduo como sujeito e, ao mesmo tempo, o coletivo. Nesse sentido, Novaes (2015), respaldada por Tardif e Lessard (2009), Nóvoa (2009) e Tenti Fanfani (2007), entende "que a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno" (NOVAES, 2015, p. 336).

Em vista disso, quando um professor em formação começa a refletir sobre sua prática, ele começa a valorizar sua própria história como professor. Ele começa a ver como suas experiências pessoais e profissionais são importantes para o seu desenvolvimento profissional, e começa a entender como essas experiências podem ajudá-lo a ser um professor, que na percepção de Tardif (2014, p. 105):

> […] é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Considerando essas colocações, e levando em conta o percurso que o professor percorre ao longo

de sua formação inicial, é necessário contemplar todos os saberes indicados por Tardif (2014). O relato de Vinícius confirma que, além dos saberes da formação profissional e curriculares, é essencial considerar os saberes experienciais, que são vivenciados pelo professor em seu meio e suas experiências. A escolha do estudante em seguir a carreira docente não foi por acaso, como fica evidente em sua história.

Alinhado a isso, Pimenta e Lima (2011, p. 88) destacam que "o professor é um profissional do humano que auxilia no desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno". Nessa perspectiva, o depoimento do estagiário Fernando também caminha nessa direção:

> Uma coisa que me marcou muito também foi esse lado humano,[...] que o trabalho do professor é totalmente humano, né? Então acho que pra mim, o que está me marcando muito no estágio é isso, é enxergar esse lado humano da profissão (FERNANDO).

Para aprofundar essa análise, e respaldando-se nas ideias de Tardif (2014), é importante ressaltar que os saberes experienciais não são aprendidos por meio de livros ou teorias educacionais existentes. Assim, ao considerar o lado humano da profissão docente, compreende-se que essa é uma característica inerente a cada pessoa, está enraizada em suas próprias experiências de vida, o que lhe permite ter um olhar mais sensível para as situações que surgem na sala de aula. Conforme enfatiza Tardif (2014), a atividade docente não é exercida sobre um objeto ou fenômeno a ser conhecido ou produzido, mas sim em uma rede de interações com outras pessoas, em um contexto em que o elemento humano é determinante.

Novaes (2015) também concorda com essa perspectiva e vai além, ao considerar a valorização do sujeito como elemento crucial para a formação da subjetividade docente. Ao conceder centralidade ao sujeito em termos de suas representações, afetos, sentidos,

concepções, ações, expectativas, convicções, projetos individuais e coletivos, isso contribui para sua formação e profissionalização, além de ter implicações conceituais na definição das políticas educacionais que o afetam (NOVAES, 2015).

Diante do fato de que a profissão docente é resultado de um processo de formação tanto dentro quanto fora da escola, tanto profissional quanto pessoal, é fundamental que o professor seja um profissional reflexivo e responsável por seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2017). O estagiário Antonio, em consonância com a afirmação anterior, fez o seguinte relato: “Hoje eu me vejo sim como educador e sinto que eu vou ter condições de quem sabe me tornar um bom educador no futuro”.

Considerando o ponto mencionado por Antonio, é importante destacar que aqueles que escolhem ser professores têm motivos diversos, como desejos, necessidades e circunstâncias. No entanto, essas condições por si só não são suficientes para formar um professor, e a oportunidade de ter contato com a profissão docente por meio de estágios é uma das possibilidades para isso.

Dessa forma, de acordo com os relatos dos estagiários, o estágio em questão tem sido capaz de contribuir para a formação desses estudantes de licenciatura em uma dimensão pessoal e profissional, seguindo o conceito de teoria da pessoalidade no interior da profissionalidade proposto por Nóvoa (2009). Isso permite que esses futuros professores se desenvolvam tanto como pessoas quanto profissionalmente durante sua formação.

Subjetividade docente: contextos, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição

O contexto educacional brasileiro é marcado pela diversidade dos alunos, o que torna o trabalho

nas escolas um desafio devido à imprevisibilidade dos acontecimentos. O diálogo entre Manuela e Vinícius revela a visão dos estagiários sobre a escola diante de uma situação enfrentada por Manuela durante seu estágio.

> […] eu vi quão insensível está sendo a escola com os alunos, pelo menos na visão da escola que eu tenho, o como insensível é ela, ela não está formando o aluno cidadão, ela está formando aquele aluno que sabe o conteúdo, conteudista e os alunos não poderiam se expressar, quebrou, sabe quebrou tudo que eu estava pensando […] A coordenadora entrou na sala e falou assim "o professor de vocês morreu", abraçou a professora que estava lá na frente e foi isso (MANUELA).
>
> Tem uma citação do Augusto Cury que a gente colocou, usou no nosso trabalho. A gente está desenvolvendo um trabalho sobre as relações afetivas, alguma coisa assim, as relações afetivas na escola e aí a gente usou uma citação do Cury que fala assim "estamos formando jovens insensíveis, hipersensíveis ou alienados". Isso reflete bastante no que você falou, a atitude da escola perante ao acontecido ia formar um jovem insensível, tipo "ah alguém próximo a você faleceu, você dá um abraço em mim e segue em frente". Não teve um momento para expressar aquilo que eles estavam sentindo (VINICIUS).

Apesar disso, Manuela relata que ela mesma tomou a iniciativa de fazer algo diante daquele fato:

> […] quando eu for sair da escola, eu falei não posso sair desse jeito. […] gente é uma coisa muito simples, eu comprei bala de goma e eu escrevi "Nunca desista dos seus sonhos. Professora Manu" […] foi o melhor presente que eles receberam durante todo esse tempo, na minha despedida eu abri um tempo pra eles poderem se expressar ainda sobre o luto, e foi difícil escutar as coisas que eles estavam contando (MANUELA).

Nessa visão, diante da falta de sensibilidade por parte da comunidade escolar em relação aos alunos após o falecimento do professor, que era seu supervisor, Manuela se sente desapontada e não consegue entender o motivo dessa atitude. Ao tentar encontrar algo que justifique o comportamento da escola, levando em consideração que os acontecimentos nesse ambiente são imprevisíveis, é válido destacar a contribuição de Tardif (2014, p. 178) para essa discussão:

> Os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem "racionais" ou bem fundados, etc.

A partir dessa visão, e frente ao relato de Manuela sobre um fato incomum na escola, a instituição poderia ter tomado diferentes iniciativas, no entanto, optou por seguir rigidamente o currículo e as normas estabelecidas, sem levar em consideração as emoções, os sentimentos e o carinho que os alunos tinham pelo professor. Essa postura não foi bem recebida pelos estagiários, o que também gerou insatisfação por parte do estagiário Vinícius.

Ao afirmar que a escola não está formando cidadãos, a estagiária, que ao longo de sua formação inicial mostrou respeito pelos valores orientadores da instituição na qual estuda, especialmente no que diz respeito à democracia e aos direitos humanos (IFSP, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, 2018), esperava encontrar a mesma atitude no ambiente onde realizava seu estágio. Porém, como já mencionado, são contextos diferentes, que envolvem também atitudes distintas e são

influenciados por diversos fatores.

Os depoimentos a seguir ilustram a realidade das escolas em que os estagiários atuaram e que puderam conhecer por meio da experiência de estágio vivenciada:

> […] porque eram alunos como a gente falou que a professora estava dando aula aqui e eles abandonam a sala para fumar droga […] (ANTÔNIO).
>
> […] porque a escola também não era localizada num lugar muito bom, tanto que o ensino noturno lá foi cortado esse ano, foi extinto. […] porque além da escola ser próxima da periferia, tinham relatos de que o pessoal da comunidade entrava com arma lá dentro e roubavam as crianças […] teve uma professora lá que pediu pra gente sair da sala, ela não gostava da nossa presença lá, e os alunos falavam "não, deixe ela sair porque eles trazem coisas diferentes, deixe eles aí na sala com a gente" (MANUELA).
>
> […] eles vieram perguntar sobre vestibular pra gente porque ninguém na escola tinha comentado sobre o ENEM com eles. […] eles não sabiam, eles não sabem nem o processo e estavam no 3º ano (MANUELA).

Em face dos relatos mencionados, fica evidente que a educação acontece em diversos contextos e o estagiário, ao chegar na escola, se depara com uma realidade desconhecida. Isto acontece porque a educação é uma área dinâmica, em que uma mesma escola pode apresentar diferentes realidades ao longo do tempo, seja por mudanças na gestão, por rotatividade de alunos e professores ou por reformas, entre outros aspectos. O estágio, portanto, possibilitou aos estagiários adquirirem um conhecimento sobre a escola que até então era desconhecido, seja por meio das observações, das atitudes dos professores, das ações da gestão, da localização da escola e da interação com os alunos, entre outros meios.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) afirmam que o estágio proporciona ao professor em formação uma aproximação com a realidade escolar, o que é essencial para sua formação, pois ao vivenciar de perto a organização e o funcionamento da escola, o estagiário adquire novas perspectivas em relação ao processo de constituição dessa instituição e às práticas educativas desenvolvidas ali. Além disso, ao conhecer a realidade escolar, o estagiário tem a possibilidade de intervir nesse meio.

Diante do exposto, os depoimentos dos alunos revelam os diversos contextos de aprendizado da docência nas escolas em que estagiaram. Essas vivências são fundamentais para a construção da profissionalidade docente na formação inicial do professor. Como apontam Gonçalves e Sousa (2015, p. 261):

> […] o sujeito professor sintetiza as interações que constituiu ao longo de sua trajetória de vida e esta síntese, realizada coletivamente pelos sujeitos professores, produz um tipo de subjetividade socialmente construída que caracteriza a profissão docente, moldando as ações de cada professor.

Isso significa dizer que a subjetividade docente é um processo dinâmico, em constante transformação, que se forma a partir das interações do professor com os outros e com as circunstâncias que o cercam. Além das experiências vivenciadas no estágio nas escolas, outras vivências em diferentes contextos também contribuem para essa constituição da subjetividade, como relata Manuela:

> […] nós temos que desenvolver projetos, […] a gente não tinha muita noção de como era a sala de aula,[…] mas eu com experiência pessoal mesmo eu fiz o meu integrado na ETEC […] e aí o que a gente conversou lá, de fazer plantão de dúvida, então eu fui uma das pessoas, sempre estou envolvida nessas coisas, eu fui, eu era uma das pessoas que eu separava, eu

> conversava com o professor, separava o conteúdo e eu explicava, tentava explicar o conteúdo de uma forma diferente do que o professor passou (MANUELA).
> […] sabe quando você tem que discutir com uma pessoa que já é mestrado e doutorado, dando aula, que está dando aula pra uma licenciatura, formar futuros professores que não tem essa visão (MANUELA).

Considerando essas colocações, destaca-se a contribuição de Veiga (2009, p. 27) ao afirmar que "a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas". No primeiro depoimento, Manuela utiliza experiências anteriores à sua formação inicial no curso de licenciatura para orientar suas ações no desenvolvimento de práticas nas escolas durante o curso e no estágio posteriormente.

No segundo depoimento, Manuela demonstra que, independentemente do nível de instrução formal, cada indivíduo possui subjetividades construídas, experiências pessoais e valores que podem divergir daqueles da instituição e dos outros com os quais interagem.

Nesse sentido, "os sujeitos são concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana" (SOUSA; NOVAES, 2013, p. 26). Esse processo é fundamental na constituição da subjetividade do professor. Portanto, os estagiários estão formando suas subjetividades docentes não apenas nas experiências de estágio, mas também em outras vivências pessoais relevantes para seu processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na perspectiva dos participantes e com apoio em uma base teórica e metodológica, finaliza-se o presente estudo, afirmando que a realização deste trabalho possibilitou uma reflexão a respeito do estágio curricular supervisionado como um campo de conhecimento. Ao ser uma atividade que envolve interações e trocas de saberes entre diversos sujeitos, a pesquisa demonstrou que o estágio contribui para a constituição da subjetividade docente dos futuros professores, uma vez que estes constroem sua identidade profissional através das relações estabelecidas durante essa trajetória (GONÇALVES; SOUSA, 2015)

A análise dos dados revelou que os participantes da pesquisa percebem a escola como um espaço de formação, experimentação e reflexão sobre a docência na formação inicial dos professores. Com esse entendimento, os estagiários deixam de se ver apenas como estudantes e passam a se enxergar como profissionais essenciais para a condução do conhecimento e para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, verificou-se que o estágio tem um impacto decisivo na escolha da carreira profissional, conforme evidenciado pelas experiências vivenciadas pelos alunos nas escolas onde realizaram o estágio.

De acordo com os resultados da pesquisa, constatou-se também que os estagiários veem o estágio como uma espécie de teste frente aos desafios da docência, que influencia sua decisão de seguir ou não nessa área. No entanto, os dados também revelaram que, ao vivenciarem o estágio e perceberem o quanto os professores podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, assim como o impacto positivo que o estágio tem na vida desses alunos, os estagiários participantes desta pesquisa foram unânimes em afirmar que desejam prosseguir na área da docência, mesmo que não fosse esse o objetivo inicialmente traçado em seus projetos de vida.

Como resultado do que foi exposto, as considerações dos participantes expressam que as experiências, as ações, os desafios, as relações e os contextos vivenciados durante os estágios são elementos importantes para a constituição da subjetividade do professor ao longo de seu processo de formação, por meio de suas experiências e das interações com o outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Silvane Rodrigues Leite. **História e cotidiano na formação docente:** desafios da prática pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GONÇALVES, Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Manual do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química.** Suzano, 2018. Disponível em: <http://szn.ifsp.edu.br/portal2/arquivos/static/LIC_QUIM/manual_estagio/Manual-de-Estagio-Curricular-Supervisionado_20_semanas.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

NOVAES, Adelina. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**. v. 39, n. 01, p. 59-79. jan./abr. 2020.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de pesquisa.** V.45, n. 156, p. 328-345 abr/jun 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. In: Nóvoa, António (org.). **Profissão professor.** 2 ed. Portugal: Porto, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T., VILLAS BÔAS, L. P. S., BEHRENS, M. A (orgas.). **Representações sociais:** fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TENTI FANFANI, Emilio. **Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

MEMORIAL E ALFABETIZAÇÃO: PROMOVENDO A ESCRITA PRAZEROSA ATRAVÉS DO USO DO GÊNERO LITERÁRIO

Adriana Alves Izác Santos[76]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Ramos de Andrade[77]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Neste texto, será descrita a experiência de alfabetização em uma escola pública de São Paulo em 2022, por meio de um projeto de apoio pedagógico. Muitos alunos enfrentam dificuldades na escrita devido à falta de estímulos adequados em fases cruciais do desenvolvimento, especialmente quando não alcançam as habilidades esperadas no ensino regular. Tal situação foi agravada pelo ensino remoto durante a pandemia de 2020 e 2021. O projeto adotou a abordagem da alfabetização analítica, buscando integrar a escrita e a leitura com a compreensão textual. A utilização do gênero memorial se destacou como estratégia eficiente, oferecendo recursos familiares aos alunos e estimulando a escrita criativa e significativa. A exploração desse gênero possibilitou que os alunos entrassem em contato com elementos linguísticos, como a estrutura narrativa, diálogos e reflexões. O foco deste artigo está em três elementos essenciais: a contextualização do projeto de apoio pedagógico da prefeitura de São Paulo, a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a forma como o gênero memorial é escrito, estruturado em publicação literária, com protagonismo dos estudantes. Esses aspectos enfatizam a relevância dessa abordagem, mostrando como o gênero memorial pode se tornar uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da escrita, o engajamento dos alunos e o aprimoramento da experiência de aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, projeto de apoio pedagógico, escrita, gênero memorial, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 desencadeou uma série de desafios no campo da educação pública. A cena de uma escola sem crianças, professores distantes de seus alunos, foi, sem dúvida, uma desconexão inimaginável, dada a profunda interdependência entre todos os envolvidos nesse ambiente. Diante dessa nova realidade, professores e alunos tiveram que se adaptar ao ensino remoto como uma alternativa necessária para continuar o processo de ensino durante os períodos de isolamento social, especialmente em 2020.

No entanto, ficou claro que a aprendizagem nem sempre foi assegurada, e isso se deveu a desafios que ultrapassaram as possibilidades da prática pedagógica. Como apontado pela organização "Todos

76 Doutoranda e Mestra em Educação, Arte e história da Cultura pela UPM. Adrianaizacmack@gmail.com

77 Doutora em Comunicação e Semiótica PUCSP, Docente no programa de pós graduação da UPM Educação, arte e história da Cultura.

pela Educação" (2020), o retorno às aulas presenciais se mostrou repleto de desafios que só poderiam ser superados com esforços conjuntos, envolvendo apoio de diversas áreas. Não se tratou de uma simples retomada de onde paramos, mas sim de um processo que exigiu a implementação de um plano de ações abrangente, uma intensa articulação e adaptação às realidades locais.

Um dado alarmante apontado pela mesma organização foi a taxa de evasão escolar, que ultrapassou a marca de 26%. Isso foi uma realidade vivenciada também na periferia da cidade de São Paulo, onde o ensino remoto não conseguiu alcançar todos os alunos. Em 2021, houve uma gradual reintegração dos estudantes ao ensino presencial no âmbito do Ensino Municipal de São Paulo. Em conformidade com medidas de distanciamento social para evitar a propagação da COVID-19, os alunos que não puderam participar das aulas remotas foram os primeiros a serem convidados a retornar presencialmente e foram direcionados ao Projeto de Apoio pedagógico (PAP).

O PAP, estabelecido pela Normativa Nº 25/2018 (SÃO PAULO, 2020), da Prefeitura de São Paulo, tem como objetivo principal a recuperação de aprendizagens. Diante dos impactos observados durante a pandemia, tornou-se evidente que esse projeto poderia desempenhar um papel importante na minimização desses impactos.

Nesse contexto, conscientes dos desafios enfrentados no período pós-ensino remoto, os professores da escola em questão optaram por adotar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como abordagem pedagógica para o desenvolvimento do PAP ao longo do ano de 2022.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, abordaremos o conceito do DUA dentro do contexto do PAP. Em seguida, apresentaremos uma análise da sequência de ações que foi planejada e implementada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Prefeitura de São Paulo, durante o ano de 2022. Por fim, teceremos algumas considerações sobre os resultados e aprendizados obtidos ao longo desse processo.

PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO E O DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO

O PAP atua na vertente da recuperação das aprendizagens em escolas da rede pública do município de São Paulo em todos os níveis de ensino do ensino fundamental.

O projeto com o formato PAP foi instituído em 2018. Esse projeto se denominava recuperação paralela. Dessa forma, o objetivo central do PAP é atender estudantes que precisam de tempo e modos diferentes para aprender, requerendo do professor uma abordagem pedagógica diferente da já utilizada pela classe regular. O manual de orientações didáticas para o PAP propõe:

> Mais tempo para poder aprender a ler, a escrever, a resolver problemas; vivências pedagógicas diferenciadas para atuarem como protagonistas de seus processos de ensino aprendizagem; acolhimento, para que seus próprios ritmos de aprendizagem não os excluam da e na escola; um olhar atento dos professores, para que possam ser compreendidos em suas integralidades (SÃO PAULO, 2019a, p. 34).

O projeto foi orientado pela Normativa da Secretaria Municipal de Educação – SME Nº 32, de 31 de outubro de 2019. No artigo 3°, inciso II, está explícito que as aulas deverão ocorrer no contraturno ao da classe regular, com duração de quatro aulas semanais, sendo dois dias com duas aulas cada.

O DUA surge como ferramenta para acesso universal da aprendizagem, considerando as especificidades individuais, entendendo que cada ser humano é especial, no sentido de que, em certas épocas da vida, detém limitações físicas ou cognitivas. Desse modo, o DUA se baseia na visão

pedagógica de que o professor deverá escolher ferramentas e estratégias para propiciar condições de aprendizado do aluno.

Quebrar barreiras na aprendizagem, já no planejamento docente, é a proposta do DUA, baseando-se em oferecer múltiplas formas de representação, de ação e expressão e de engajamento, oferecendo um currículo acessível e flexível (HEREDERO, 2020). Vale mencionar que o DUA surge nas pesquisas brasileiras como apoio aos professores na perspectiva da inclusão. A inclusão é um fenômeno social, entendendo que todo ser humano, em alguma época da vida, necessitará de meios especiais para acessibilidade.

> Compreende-se a deficiência como sendo uma das categorias que transversaliza a identidade de cada sujeito, assim como gênero, classe social, renda, geração, raça, religião etc. Ou seja, a deficiência faz parte do ciclo de vida humano, podendo ocorrer a qualquer momento, e um modo diferente de vida e não menos digna (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 3).

Aprendemos de formas diferentes, locomovemo-nos de formas diferentes, pensamos de formas diferentes, existimos de formas diferentes, a diversidade é uma marca humana. Para Mantoan (2003, p.17), "a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula", visando fornecer-lhes a cidadania, "de modo que nela (na escola) se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras" (2003, p. 30). A inclusão produz um novo olhar sobre a educação, no qual o educador se recria, eliminando barreiras e preconceitos, resgatando "criança estigmatizada".

O DUA se apoia em bases neurocientíficas que explicam como o cérebro processa o aprendizado, entendendo que o cérebro funciona em redes para o aprendizado: as redes de afetivas (o porquê da aprendizagem); rede de reconhecimento (o que da aprendizagem); e rede de estratégia (o como da aprendizagem).

A interação faz parte da aprendizagem. O estudante, na perspectiva do DUA, deve "tornar-se especialista em aprender" (CAST, 2014). Para tanto, as redes de aprendizagem desempenham características específicas, mas também se conectam entre si. Para Bettio, Miranda e Schmidt (2021, p.35), tais princípios podem ser entendidos como:

> a) Engajamento: esse princípio está relacionado ao propósito de cada conteúdo a ser ensinado, ao "por que" aprender um determinado conteúdo. O professor, então, deve utilizar diferentes recursos para motivar todos os alunos e promover interesse (...); b) Representação: esse princípio está relacionado com o próprio conteúdo que será apresentado para os alunos, ou seja, com "o que" o aluno irá aprender. Ele consiste no fornecimento de diferentes opções de compreensão. As informações e instruções são apresentadas de maneiras diversificadas pelo professor, para que todas as crianças possam compreender. (...); c) Ação e Expressão: o terceiro e último princípio está relacionado ao "como" o aluno irá expressar o que aprendeu. São fornecidas diversas possibilidades de execução de uma mesma avaliação, para que ele possa demonstrar o conhecimento adquirido.

O engajamento deve ser mantido em toda a atividade, buscando estratégias para que a motivação para o aprender esteja presente, e que o estudante entenda o porquê da necessidade do conhecimento específico a ser adquirido.

Para a apresentação do conteúdo, diversas formas podem ser usadas. As autoras citadas acima sugerem que o uso dos sentidos humanos (tato, olfato, visão e paladar), o uso de tecnologias e de

metodologias lúdicas, exploração em diferentes ambientes físicos e o oferecimento de suporte para a compreensão (sanar dúvidas ou potencializar aprendizados) são meios para que haja variedade na apresentação do "o quê" da aprendizagem.

Entende-se por ação e expressão o momento de favorecer "múltiplas possibilidades para os alunos mostrarem aquilo que aprenderam, por meio do planejamento de uma variedade de avaliações que permitam verificar se o objetivo de ensino foi alcançado" (BETTIO; MIRANDA; SCHMIDT, 2021)

Nessa perspectiva, não somente a aprendizagem do estudante está sendo avaliada, mas todo o processo de formas de representação usadas pelo professor, que deve ser acessível, no sentido de ser ajustada a quem ela se destina, pensando na eliminação prévia de barreiras em relação ao estudante.

Oferecer momentos para a aprendizagem, levando em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, leva o docente a equalizar as estratégias didáticas já no planejamento, promovendo a motivação, compreensão dos conteúdos, novas vivências e expressões. Um planejamento elaborado na abordagem DUA visa a democratização do acesso ao saber.

METODOLOGIA, PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se deu pelo desenvolvimento de uma sequência didática baseada na teoria de Dolz, *Novarraz* e *Schneuwly* (2004).

Pautada no aprendizado do sistema da escrita alfabética (SEA) e do gênero textual (memorial). Partimos da hipótese de que a sequência didática como estratégia de ensino aliada ao DUA poderia favorecer uma inclusão abrangente, tendo como resultado a aprendizagem do gênero.

Os autores orientam que a sequência didática deveria ser composta por quatro itens: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A apresentação da situação visa expor um projeto de comunicação que será realizado na produção final e dá indícios para a primeira produção, que é uma tentativa da produção de um gênero.

Posteriormente, na produção inicial, deve-se observar a dimensão dos conteúdos, incentivando os estudantes a perceberem a importância do gênero a ser escrito, oferecendo-lhes um momento de produção do gênero inicial que pode acontecer de forma escrita ou oral. Os módulos foram desenvolvidos construtivamente, observando as necessidades e particulares da turma, com critérios avaliativos bem definidos. Para Dolz, *Novarraz* e *Schneuwly* (2004), esse processo permite diferenciar e até individualizar o ensino, se necessário.

A produção final ofereceu uma prática para a sistematização dos módulos, sendo regulador de seu comportamento como produtor de textos, usando ferramentas de revisão e reescrita, avaliando-se quanto a seus próprios progressos. A sequência didática que foi desenvolvida no presente estudo teve como foco a produção de texto no gênero Memorial. Pretendemos, com a escolha desse gênero, que os estudantes se percebam como protagonistas de suas histórias e, portanto, como agentes de transformação de si mesmos e da sociedade, e que cada ato individual possui reflexo social.

A escola pesquisada está localizada na Prefeitura de São Paulo e está em seu 14° ano de funcionamento. Ela funciona em dois turnos, com 700 alunos de Ensino Fundamental. A turma PAP, alvo da pesquisa, é composta por 12 estudantes, na faixa etária de 9 e 10 anos, sendo 3 meninas e 9 meninos. Todos cursaram o 4º ano do Ensino Fundamental em 2022.

O gênero memorial e a sequencia didática: apresentação inicial e módulos

A apresentação inicial foi à proposta de uma produção de um livro autoral a ser lançado em um SARAU da escola. Esse evento estava previsto no PPP da escola, aberto ao público e tem como

objetivo incentivar a leitura e a produção textual. Na escola pesquisada, é o terceiro ano de organização do Sarau, com a participação dos alunos e aberto a toda comunidade escolar. Segundo Dolz, *Novarraz* e *Schneuwly* (2004, p.84):

> A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final. Ao mesmo tempo ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa da realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da atividade de linguagem a ser executada.

Os autores afirmam que, neste momento, deve-se atentar para que o problema seja bem definido. A fim de que a situação de comunicação possa fluir sem barreiras, o resultado do problema deve ser a produção escrita do gênero a ser trabalhado.

Escolhemos o gênero memorial por ser uma prática do projeto PAP nesta escola. Quando o estudante inicia sua participação no projeto, é feito uma entrevista que questiona sobre gostos e desgostos na vida escolar; em seguida, propomos uma produção de texto no gênero memorial, com a comanda: "Imagine que você seja um youtuber muito famoso, com 150 k de inscritos, escreva um roteiro texto se apresentando para a galera". Essa proposta foi pensada em razão de propiciar ao estudante uma situação mais "confortável" de produção escrita, a partir da oralidade. Vale lembrar que muitos alunos participantes do PAP, nas horas vagas, mencionaram que assistem a vídeos no Youtube. As produções dos estudantes revelavam linguagem informal, mas cumpriam sua função diagnóstica de expor a situação da alfabetização dos estudantes. Percebemos grande motivação e prazer deles ao falar de suas vidas. As barreiras impostas pela vida escolar eram quebradas com a familiaridade da "vida em casa".

A ideia da apresentação inicial surgiu a partir do grande apreço que a turma demonstrou possuir por um livro de minha autoria, "Causos do Vô Joaquim". Esse livro foi escrito a partir do gênero memorial, pois descreve as diversas aventuras de um homem do campo da década de 1940, relatados pelas lembranças de seus filhos. Tanto o acesso a uma autora quanto ao gênero, que rememoravam a vida dos avós dos estudantes, trouxeram proximidade com a literatura memorial.

Na produção inicial, para Dolz, *Novarraz* e *Schneuwly* (2004), os alunos devem produzir por si mesmos, o gênero proposto, sem muitas explicações por parte do professor. Os autores afirmam que o estudante representará para si e para o professor as primeiras impressões sobre o gênero e, a partir das dificuldades apresentadas na produção inicial, o professor deve construir os módulos, visando à melhoria da produção final. Após a leitura do que foi produzido (12 textos), partimos para a avaliação diagnóstica. Nesse modelo de avaliação, a preocupação foi saber o que os estudantes sabiam a respeito do gênero memorial.

Considerando os critérios apontados na avaliação inicial, foi possível perceber que os estudantes estavam motivados em narrar fatos que considerassem sua rotina de um passado imediato, histórias que julgavam engraçadas e, até mesmo, brincadeiras com amigos. Com relação ao gênero memorial, identificamos as seguintes dificuldades: uso do tempo verbal, voz narrativa e pouca descrição dos fatos narrados. Ainda assim, todos os estudantes narraram fatos de suas vidas. Com relação ao sistema da escrita alfabética, identificamos: dificuldades no uso adequado das vírgulas e alguns erros de ortografia.

Na atividade inicial podemos concluir que:

1. Os estudantes se mostraram motivados para a produção do gênero.
2. A ideia da diagramação do livro ficou evidenciada na maioria das produções.
3. A escrita alfabética necessita de intervenção quanto à pontuação, paragrafação e ortografia.

4. Todos os estudantes relataram histórias reais de fatos passados.

Os módulos

Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004, p.88) fazem uma analogia da natação e o aprendizado. Eles afirmam que, assim como certos gestos e exercícios poderiam melhorar o aprendizado de diferentes estilos de natação, da mesma maneira, os módulos acrescentarão aprendizado a cada etapa, com o propósito de melhorar a produção final, caminhando do simples para o complexo. Para eles, três problemas precisam ser trabalhados isoladamente, a partir da observação da produção inicial: 1. Que dificuldade da expressão oral ou escrita abordar? 2. Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3. Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Pensando nos questionamentos dos autores, optamos por:

1. Abordar as dificuldades de repertório nas produções de escrita (a partir de uma avaliação diagnóstica).
2. Construir os módulos, sob a perspectiva do DUA, considerando o gênero memorial e o SEA.
3. Para a produção final, retomar tudo que foi produzido.

Os autores afirmam que os módulos devem compreender atividades de observação e análise de textos; atividades simplificadas de produção de textos; elaboração de uma linguagem comum, com a elaboração de um resumo, de todo aprendizado que foi construído no processo (DOLZ; NOVARRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.90).

Foram desenvolvidos quatro módulos. Para o primeiro módulo, optamos por atividades simplificadas de produção de texto.

Módulo 1

No primeiro módulo, a intenção era que os estudantes criassem repertório para a produção do gênero memorial, buscando em suas memórias de infância momentos e histórias reais. A apresentação de um brinquedo de infância para os colegas de classe trouxe um rompimento da barreira do espaço escola/casa, auxiliando na construção do relato oral.

A empolgação dos estudantes ao compartilhar sua história e perceber as novidades dos colegas foi grande. Todos queriam falar ao mesmo tempo e interferir na história do colega, contando sobre histórias pessoais similares. Os relatos orais foram importantes para a organização de ideias e a pessoalidade na produção.

Seguimos a proposta, solicitando o registro por imagens da conversa, com o auxílio de multimídia, a familiaridade com a ferramenta auxiliou na escolha das formas do *SmartArt*. A maioria dos estudantes escolheu a própria arte e alguns aceitaram a sugestão dos colegas de classe, sem desconsiderar sua história relatada. Imprimimos o arquivo e, na sequência, os estudantes registraram as histórias narradas.

O documento de orientações didáticas do currículo da cidade Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2019, p.47) aponta que a prática de produção de textos deveria considerar dois aspectos: no primeiro, a produção para aprofundamento de um determinado gênero; e o segundo, denominado frequentação, para ampliar o repertório de gêneros diferentes. Nossa proposta foi pensada considerando produções por frequentação, lembrando que, no documento destinado ao 4° ano, as produções de textos escritos, para frequentação, seriam: "relato de experiência vivida, autobiografia, carta de reclamação e carta de solicitação" (SÃO PAULO, 2019, p.129).

Módulo 2

A proposta desse módulo foi trabalhar o sistema de escrita alfabética (SEA), com o uso de ferramentas de revisão. Iniciamos com a leitura das produções. A intenção foi problematizar palavras escritas incorretamente. A maioria dos estudantes conseguiu perceber e corrigir as palavras como "tô", a repetição de "aí", trocas dos fonemas "T/D", "F/T" e ausência de letras. Após a leitura individual, cada estudante compartilhou seu texto com a professora e juntos circularam as palavras que precisavam de correção. A proposta foi que digitassem a palavra no Word e aplicassem a ferramenta "corretor ortográfico. No quadro a seguir, explicitamos o que foi realizado.

O trabalho foi direcionado da seguinte maneira: Os estudantes preencheram uma tabela com duas colunas: em um lado estava escrito "forma como está no texto"; do outro, "forma convencional da escrita". Após a leitura em voz audível, restaram poucas palavras a serem corrigidas pela professora. A leitura em voz alta favoreceu uma autoavaliação com maior atenção.

Para o DUA, é importante o professor apresentar o conteúdo por meio de diferentes estratégias, a partir de uma aprendizagem que seja significativa. Durante o processo, sempre procuramos evidenciar a função social da escrita, ou seja, a elaboração do livro. Além disso, utilizamos alguns recursos tecnológicos com a intenção de tornar os processos de aprendizagens mais diversificados.

Módulo 3

Nesse módulo, trabalhamos com as características do gênero memorial, com a intenção de conceituá-lo. Para isso, fizemos uso de diferentes textos (música, animação e um texto autoral de um professor).

Retomando o conceito de sequência didática (DOLZ; NOVARRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.89), durante os módulos, as atividades devem ser variadas e sempre propiciar momentos de observação e de análise dos textos produzidos, como, por exemplo:

- Comparar diversos textos do mesmo gênero para compreender o funcionamento textual;
- Produzir textos pequenos com foco em algum aspecto particular do gênero;
- Elaborar, coletivamente, aspectos do conceito do gênero que sejam considerados pelo grupo na revisão dos textos.

De posse do que os autores determinam e considerando os princípios do DUA, iniciamos o módulo 3. O DUA direciona o processo no sentido de que a construção de conhecimentos a partir de conhecimentos prévios gera engajamento e que esse engajamento é necessário ao longo de todo o desenvolvimento da atividade.

Durante o desenvolvimento do módulo 3, analisamos um livro, uma música, uma animação e um texto autoral. A intenção foi propiciar aos estudantes o contato com o gênero memorial de forma prazerosa e diversificada. Em todos os momentos, com cada formato, as características do gênero memorial foram identificadas e registradas, coletivamente, num cartaz.

Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004) afirmam que uma linguagem técnica deve ser comum ao professor e aos estudantes, pois permite uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento quanto às características do gênero.

As orientações didáticas para o PAP (SÃO PAULO, 2019, p.35), em consonância com o que já foi exposto, afirmam que "uma proposta coerente articula os temas de interesse dos estudantes, os conhecimentos prévios de cada um, a natureza do conteúdo, as práticas sociais da leitura, escrita e resolução de problemas".

Prosseguimos a atividade assistindo ao filme de animação "Doug", uma animação da década de 1990, que narra a história de uma criança relembrando seus dias, lendo um diário e revivendo as situações ali descritas. Em seguida, ouvimos e lemos a música "Fogão de Lenha", dos autores Carlos Colla e Maurício Duboc, interpretado pelo padre Fábio de Mello e na versão dos cantores Chitãozinho e Xororó.

As diferentes percepções sobre um mesmo texto favorecem a diversidade para novas construções de ideias. Nesse momento, os estudantes expuseram gostos pessoais quanto à melodia, falas como "gostei, não gostei, achei brega" apareceram. Após a apreciação da música e da animação, retomamos o cartaz com os conceitos construídos sobre gênero.

Na sequência, fizemos a leitura de um texto autoral do professor de informática que também leciona para a turma. Durante a execução do projeto, fomos procurados por alguns professores que demonstraram interesse em participar e apoiar a produção do livro com suas histórias. Assim, o texto lido e produzido pelo professor também fez parte da produção do livro. A leitura do texto sensibilizou a turma para o registro de fatos com emoção e sentimento. Nesse momento, novamente, retomamos o conceito de gênero memorial construído coletivamente e registrado no cartaz que estava exposto na classe.

O princípio da "variabilidade" abordado pelo DUA norteou esta etapa, visando diversificar as formas com que o conteúdo fosse abordado. Seria importante, para a escrita dos textos, que o conceito do que é o gênero memorial ficasse entendido. Para tal, o cartaz foi uma estratégia de apoio para futuras produções.

Módulo 4

Neste módulo, retomamos a grade de avaliação utilizada na produção inicial e, com ela, os estudantes deveriam rever o texto. Foi uma atividade de autoavaliação, tendo como referência os critérios construídos anteriormente. O objetivo era que, após conceituar o gênero, eles percebessem possibilidades de melhoria para a produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87) defendem que os critérios de avaliação da primeira produção devem ser bem definidos a fim de se ter uma avaliação precisa com informações para "diferenciar ou até individualizar" o aprendizado. No PAP, a prática de produção de textos escritos passa pelo processo de revisão textual (SÃO PAULO, 2021, p.12), buscando a autonomia do estudante na leitura, escrita, escuta e interpretação textual.

Ao retomar sua produção, comparando com o quadro, alguns questionamentos surgiram, como "o que é um narrador?", ou ainda apareceram falas da percepção de que o próprio texto não respeitou o gênero. Poucas foram as palavras selecionadas para a coluna "palavras para corrigir", visto que uma revisão de leitura já fora feita anteriormente no ato da produção. Um dicionário foi oferecido para os estudantes que desejaram corrigir as palavras anotadas, e, com o auxílio da professora, eles localizaram as palavras, escrevendo a forma convencional na mesma tabela. Vale ressaltar que alguns estudantes optaram por corrigir no próprio texto.

Produção final

Nesta etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de pôr em prática as noções e os instrumentos aprendidos durante o processo de toda sequência didática. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a autoavaliação (síntese do que foi apreendido) permite ao estudante, ao observar os critérios de avaliação, observar os conceitos aprendidos. Segundo os autores, a grade oferece aos estudantes:

1. Acompanhar o seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta fazer?);
2. Retomar a produção de textos, durante a revisão e reescrita;
3. 3. Identificar os avanços realizados no processo de aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Para os autores, essas ações possibilitam revisar e o observar o próprio processo de aprendizagem, ou seja, é a oportunidade para refinar a ortografia por meio da releitura.

Os estudantes receberam suas produções iniciais, bem como a grade de avaliação da primeira produção. Com isso, produziram a versão final do texto a partir da autoavaliação.

A empolgação pela produção final gerou engajamento em todo o processo. Os estudantes estavam curiosos quanto à produção, editoração e distribuição de literaturas. Entendemos que o engajamento foi fundamental para que todo o processo da sequência didática tivesse a participação e o desenvolvimento dos estudantes. A cada etapa, lembravam: "Quando o livro chega?".

Para a escolha da capa, apresentei algumas sugestões de todo o processo vivenciado. Após a discussão do que poderia representar o livro, optamos pela imagem de um dos estudantes digitando o texto.

O sarau

A atividade combinada aconteceu nas dependências da escola pesquisada, em um evento que envolveu todos os estudantes do Ensino Fundamental. Durante o evento, realizamos o lançamento do livro. A gestão da escola adquiriu uma unidade por escritor. Durante o Sarau, os estudantes e professores, participantes da produção do livro, foram convidados a apresentarem suas histórias. O livro foi publicado pela editora "Clube dos autores", sem nenhum fim lucrativo. Em formato físico e e-book, distribuído pelas principais editoras do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, discorremos sobre os desafios do ensino presencial após a pandemia de COVID-19, refletindo sobre a inclusão de estudantes de uma escola pública participante do Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) da Prefeitura de São Paulo, que tiveram acesso à abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) pela aplicação de uma sequência didática, e como a escrita pode ser prazerosa.

Percebemos que as contribuições que o DUA pode trazer para o PAP envolvem o planejamento que visa a eliminação de barreiras. Ao planejar as atividades propostas, procuramos utilizar os três princípios do DUA:

> Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o "quê" da aprendizagem);
> Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o "como" da aprendizagem);
> Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (o "porquê" da aprendizagem).
> (CAST, 2011, on-line).

Ressaltamos que observamos os princípios do DUA nas práticas desenvolvidas pelo PAP, em especial, na realização de uma sequência didática do ensino do gênero memorial pautada nos estudos de Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004). Constatamos que ainda será necessário experiência pedagógica

tanto com o DUA quanto com a estratégia de ensino dos gêneros.

Quanto ao uso da sequência didática, conforme orientado pela abordagem DUA, a pesquisa evidenciou que: O engajamento é extremamente necessário para que a motivação à produção seja mantida durante toda a realização da sequência, favorecendo o fortalecimento de aprendizados, mas também novos saberes; A representação deve acontecer numa visão interacionista e construtivista dos saberes: o estudante aprende, mas também interage com o processo do ensino e com seus pares. Metodologias diferenciadas em sala de aula instigam novos questionamentos; consequentemente, novos saberes; A ação e a expressão devem buscar diferentes e variadas formas de comunicação, possibilitando assim uma avaliação "válida, contínua, informativa e significativa" (BETTIO; MIRANDA; SCHMIDT, 2021, p. 86).

Consideramos que o uso do gênero memorial revela-se como uma ferramenta no processo de aprendizado do sistema de escrita alfabética, além de proporcionar uma compreensão mais profunda da função social da escrita, aproximando a norma culta da língua e o dia a dia do estudante. A avaliação tornou-se, dessa forma, mais efetiva, permitindo uma observação atenta dos novos aprendizados e a possibilidade de retomada dos processos quando necessário.

Verificamos, que ao longo de todo o processo, não foi necessário recorrer a atividades diferenciadas para os estudantes que enfrentam dificuldades específicas, o que resultou na inclusão de todos os alunos. Todos participaram plenamente e continuamente, e a imersão no gênero memorial não apenas gerou proximidade, mas também proporcionou um ambiente prazeroso para o aprendizado do sistema de escrita alfabética.

REFERÊNCIAS

BETTIO, C. D. B.; MIRANDA, A. C. A.; SCHMIDT, A. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil.** 1. ed. – Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021.

BÖCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. **As concepções de deficiência e as implicações nas práticas.** Florianópolis: COEB, 2018. p. 10.

CAST. Universal **Design for Learning guidelines.** Version 2. 0. Wakefield, MA: Author, 2011.

CAST. Universal **Design for Learning guidelines.** Version 2. 1 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2014.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial,** p. 36, 2020.

JOAQUIM DOLZ, M. N. B. S. Sequência didática para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004. 239 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, A. I. **Presentes do passado:** memórias para sorrir. São Paulo: Clube dos autores, 2022.

SÃO PAULO (SP). **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Língua Portuguesa – volume 2.

– 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Casa civil do gabinete do prefeito. **SG Nº 24 de 18 de Março de 2020**. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-gestao-sg-24-de-18-de-marco-de-2020>. Acesso em: 11/07/21

SÃO PAULO (SP). Casa civil do gabinete do prefeito. **SG nº 25 de 11 de dezembro de 2018.** Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-25-de-11-de-dezembro-de-2018/detalhe>. Acesso em: 11/07/21.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** projeto de Apoio Pedagógico - recuperação das aprendizagens. São Paulo: SME/COPED, 2019a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** ensino fundamental - componente curricular língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica:** sistema nacional de educação. Todos pela educação. p. 33, 2020.

TORRES, V. F. S. **Contribuições do Design Universal para Aprendizagem a prática educativa inclusiva:** um estudo no âmbito da alfabetização e Multiletramentos. São Caetano do Sul: USCS, 2020. 141 p.

A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: UM VIÉS DE ESTUDO DA BNCC POR MEIO DO CONTO "ANTES DO BAILE VERDE", DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Laís Gerotto de Freitas Valentim [78]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O objeto de estudo analisado será o conto "Antes do baile verde" (2009), presente no livro homônimo de Lygia Fagundes Telles, para que possamos praticar a leitura literária em sala de aula por meio da vertente "Cidadania e civismo" da BNCC, a saber: processo de envelhecimento e respeito ao idoso. Sendo assim, propomos que a Literatura seja uma reflexão aos estudantes, bem como uma prática docente.

Para esse estudo, serão usadas como apoio as leituras de Mariana Gonçalves Campos de Brito (2021), Carlos Magno Gomes (2017), Paulo Freire (2016; 2015), Susana Moreira de Lima (2013), Wolfgang Iser (1999), Regina Zilbermann (2012), Marisa Lajolo (2004), Sônia Régis (2002), Silviano Santiago (2002) e Isabel Solé (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira, BNCC, Leitura literária, Sala de aula, Prática docente.

INTRODUÇÃO

A prática da leitura em sala de aula é recorrente e cabe aos educadores serem os "mediadores" entre o texto lido e os educandos, os quais recepcionam esses escritos e dão suas impressões acerca daquilo que leram. Sendo os professores os principais responsáveis por essa introdução dos alunos ao mundo literário, é preciso que a educação não seja um depósito, mas uma troca de experiências entre ambos conforme os preceitos de educação bancária prevista no capítulo 3 *"A dialogicidade: essência na educação como prática de liberdade"*, do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2016).

A educação, segundo Freire (2016), é uma troca, uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada, além disso, afirma que a educação pauta-se no amor, na humildade, na fé e na esperança. Comenta, ainda, que é tarefa do educador dialógico trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático recolhido na

78 Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Mestra em Letras pela UPM, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela UPM e graduada em Letras (habilitação tradutor/intérprete) pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo. Linhas de pesquisa: literaturas de autoria feminina negra, brasileira e hispano-americana contemporâneas; além de ter interesse e algumas pesquisas em literatura comparada e teoria literária. Atua como tradutora e revisora freelancer de 2013 até atualmente, também deu aulas particulares de Português, inglês e literatura no período de 2010 a 2016. Recentemente, revisou o livro O Homem de Constantinopla, lançado no Brasil em 2022 pela Editora Liser, de autoria do escritor português-moçambicano José Rodrigues dos Santos. Atualmente, faz trabalhos freelances de revisão de texto.
E-mail: laisgfvalentim@yahoo.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4708-3128. Centro de Comunicação e Letras (CCL). Programa de Pós-graduação em letras (PPGL). letras.pos@mackenzie.br - Rua Piauí, 143, 2º andar. CEP: 01241-001. São Paulo - SP – Higienópolis.

investigação em sala e devolvê-lo como um problema ao educando, ou seja, cabe ao professor, também na matéria de literatura, fazer o aluno refletir acerca de questões referentes ao universo literário que dialogam com a vida e com as experiências pessoais de cada um.

Nas escolas brasileiras, os professores precisam atender aos preceitos previstos na BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* –, documento normativo para as redes de ensino que contém:

> [conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.] (BRASIL, 2018, p. 1).

Por conta disso, cabe ao professor de literatura também se atentar a essas exigências, sendo que a vertente "Cidadania e civismo" prevista nos Temas transversais contemporâneos da BNCC traz como uma de suas pautas o etarismo, que nada mais é do que "Discriminação ou preconceito em razão da idade, nomeadamente aversão a pessoas mais velhas ou à própria velhice; ageísmo, idadismo." (*Dicionline*, 2023). É sobre esse tema que nosso trabalho vai se pautar a partir do conto "Antes do baile verde", de Lygia Fagundes Telles. Como uma prática de leitura literária em sala de aula, é possível que o professor de literatura - ou mesmo o de português se pensarmos no ensino fundamental – trabalhe o conto em questão com os seus alunos, visto que Lygia Fagundes Telles é uma escritora muito trabalhada nas escolas brasileiras. Assim, o objetivo é que os discentes passem a refletir acerca do cuidado às pessoas mais velhas, bem como lidar com os idosos que os cercam, respeitando-os e dando a eles a assistência de que precisam.

Falando um pouco sobre Lygia Fagundes Telles[79] é uma escritora reconhecida nacional e internacionalmente, vencedora de alguns prêmios importantes como Camões (2005) e Jabuti (1994), tem muitos contos e romances publicados, além de algumas crônicas e livros de memórias, a saber de alguns: *Ciranda de Pedra* (1954), *Antes do Baile Verde* (1970), *As meninas* (1973), *Seminário dos Ratos* (1977)) e a obra de estreia *Porão e Sobrado* (1938), publicada quando tinha 20 anos. Nascida em São Paulo em 19 de abril de 1918, cursou Direito e Educação Física na Universidade de São Paulo – USP- e foi funcionária do Instituto de Previdência Municipal de São Paulo – IPREM/SP -, onde se aposentou. Faleceu na mesma cidade em 03 de abril de 2022 aos 103 anos. Tendo renome no meio literário, era membro da Academia Brasileira de Letras – ABL – e foi ativista durante os governos ditatoriais, denunciando os horrores do período por meio de suas obras e participando de manifestos contra o regime.

O enredo do conto se passa dentro do quarto de Tatisa, uma jovem que anseia participar do baile verde de Carnaval e pede que Lu, a empregada doméstica, ajude-a a colar as lantejoulas em seu vestido para que possa ir. O pai de Tatisa, um idoso de 66 anos, está no quarto ao lado muito mal de saúde e prestes a morrer. Lu tenta convencê-la a não ir ao baile por conta do estado do homem, mas a moça nega a todo custo que seu pai pode vir a falecer a qualquer momento e não quer perder o compromisso que tem. Tatisa, com medo do que pode acontecer e ao mesmo tempo empolgada com o baile, tenta, por sua vez, convencer a empregada a ficar com o pai, pois diz não saber lidar com doentes e não quer deixar de aproveitar a festa. O final é aberto, Tatisa e Lu vão para o baile e deixam o homem sozinho, não sabemos então o que acontece depois disso.

Utilizamos a metodologia bibliográfica por dar o suporte de que precisamos para a nossa pesquisa e por ter bastante estudo sobre o assunto em livros e artigos, dentre outros materiais de apoio, como a

79 As informações a respeito de Lygia Fagundes Telles foram retiradas do site da Academia Brasileira de Letras, ABL, que consta nas referências bibliográficas.

própria BNCC. Problematizando a questão do etarismo e por tudo já dito, o próximo tópico tratará da análise literária, considerando a BNCC e a prática de leitura em sala de aula.

LITERATURA E BNCC: A PRÁTICA LITERÁRIA NAS ESCOLAS

Conforme já dito, pautando-se no etarismo, uma vertente do item Cidadania e Civismo dos Temas transversais contemporâneos da BNCC, a prática literária em sala de aula pode ser trabalhada por meio de inúmeros textos e maneiras, sendo uma introdução ao tema primeiramente e apresentando aos alunos a linguagem de cada objeto literário – crônicas, romances, contos, poemas, etc. O conto "Antes do baile verde" apresenta essa vertente e podemos ver nos excertos adiante a maneira como a autora Lygia Fagundes Telles trabalha com tal temática.

A BNCC no item referente à Língua Portuguesa prevê que:

> O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2023, p. 71. Grifos do autor)

A leitura deve ser utilizada como uma prática na sala de aula a fim de que se aprimorem os conhecimentos dos seus envolvidos, bem como desenvolver suas habilidades. No caso em questão, fazer uma leitura compartilhada em sala de aula do conto pode ser uma solução para que se debatam assuntos referentes à BNCC e que estão presentes na vida cotidiana dos estudantes e professores, sendo que estes são os mediadores e devem possuir conhecimento para tal. Como afirma Marisa Lajolo no livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo:*

> O professor de Português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele deve ser usuário competente da modalidade culta da Língua Portuguesa. Deve, nesse sentido, ser uma espécie de poliglota: precisa dominar competentemente várias modalidades de linguagem de forma que, se disser nóis vai e se escrever paçarinho, irá fazê-lo por opção consciente e não por desconhecimento de outras opções.
>
> O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa, da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e capaz de explicá-los. (LAJOLO, 2000, p. 21-22. Grifos da autora)

Lygia Fagundes Telles, autora presente nas escolas brasileiras, possui uma escrita singular, pois suas personagens são bem construídas e o leitor pode ter acesso ao mundo da ficção por meio de suas narrativas intimistas, bem como à sua ousadia diante das inovações dentro do texto – como finais abertos muitas vezes e elementos surpreendentes dentro dos seus escritos. Sendo assim, o professor de português/literatura precisa ter conhecimento de sua obra antes de levá-la para debate em sala de

aula. Uma pauta muito frequente nos livros de Lygia Fagundes Telles é o etarismo, são pelo menos 3 contos e 1 romance além do nosso objeto em questão que tratam do assunto - "A presença", "Apenas um saxofone", "Senhor Diretor" e *As horas nuas*.

Abaixo, em um excerto de "Antes do baile verde", vemos que o idoso é tratado como se fosse um nada, parece que há uma aversão a ele (conforme a definição do dicionário):

> - Aquele médico miserável. Tudo culpa daquela bicha. Eu bem disse que não podia ficar com ele aqui em casa, eu disse que não sei tratar de doente, não tenho jeito, não posso! Se você fosse boazinha, você me ajudava, mas você não passa de uma egoísta, uma chata que não quer saber de nada. Sua egoísta!
> - Mas, Tatisa, ele não é meu pai, não tenho nada com isso, até que ajudo muito sim senhora, como não? Todos esses meses quem é que tem aguentado o tranco? Não me queixo porque ele é muito bom, coitado. Mas tenha santa paciência, hoje não! Já estou fazendo demais aqui plantada quando devia estar na rua. (TELLES, 2009, p. 63).

A BNCC (2019, p. 17) está alinhada ao Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso de acordo com as leis Nº 10.741/2003. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).

Não é isso que vemos no conto de Lygia (o respeito ao idoso), pois esse pai tem seus direitos violados, o fato de a filha não querer cuidar dele quando necessário já caracteriza uma violação grave, além de demonstrar não ter amor por ele. A escritora costuma chocar o leitor nas suas obras sobre essas temáticas, trazendo-o à realidade e fazendo-o refletir acerca do assunto envelhecimento conforme vemos no artigo de Susana Moreira Lima intitulado "O envelhecimento feminino na escrita de Lygia Fagundes Telles": "O envelhecimento é feito de perdas e aquisições ao longo de toda a vida." (LIMA, 2009, p. 135). Podemos dizer que é feito de perdas porque entes queridos morrem conforme o tempo passa, mas, ao mesmo tempo, ganhamos experiência e novas pessoas chegam em nossas vidas (como filhos, netos, bisnetos e novos amigos) à medida que envelhecemos. A velhice traz conhecimento, sabedoria e reflexões acerca da vida. Compartilhá-las com outras pessoas é uma ótima troca de experiências entre os seres humanos.

Falando sobre a temática da escritora e sua maneira de escrever, podemos afirmar que Lygia utiliza a ambiguidade e a dúvida em suas obras, o final do conto, por exemplo, é aberto: Tatisa vai para o baile e deixa seu pai sozinho em casa, não sabemos se ele morre ou não. Por isso e tantos outros aspectos que serão elencados, concordamos com Carlos Magno Gomes em "A circularidade escrita de Lygia Fagundes Telles" quando diz que: "Com tal dinâmica, Lygia Fagundes Telles constrói uma visão porosa e rasurada da literatura ao tecer uma narrativa que brinca com referentes textuais ao mesmo tempo em que expõe conflitos sociais." (GOMES, 2017, s/d. Grifos do autor)

Somos então, como leitores, acometidos de uma compaixão, pois o homem fica sozinho em casa e se de fato vem a falecer naquela noite, a filha nem ninguém está junto dele. Portanto, cabe a reflexão aos leitores sobre o que de fato aconteceu. Além disso, há todo um suspense e uma apreensão por trás e o fato de as lantejoulas rolarem pelo chão dão ainda mais indícios dessa angústia que presenciamos. Vejamos o excerto abaixo:

> - Você vai deixar a luz acesa?
> - Melhor, não? A casa fica mais alegre assim.
> No topo da escada ficaram mais juntas. Olharam na mesma direção: a porta estava fechada.

> (...)
> - Quer ir dar uma espiada, Tatisa?
> - Vá você, Lu...
> Trocaram um rápido olhar.
> (...)
> - Lu! Lu! – a jovem chamou num sobressalto. Continha-se para não gritar. – Espera aí, já vou indo!
> E apoiando-se ao corrimão, colada a ele, desceu precipitadamente. Quando bateu a porta atrás de si, rolaram pela escada algumas lantejoulas verdes na mesma direção, como se quisessem alcançá-la. (TELLES, 2009, p. 65-66)

Cabe ao leitor estruturar de acordo com as suas experiências, que podem também mudarem ao longo do tempo, o que está vazio dentro do texto (no caso, o final aberto), isto é, "preencher essa lacuna" é tarefa de quem lê o texto segundo Wolfgang Iser (1999, p. 158) afirma em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético:*

> O leitor cumpre através de suas representações, cujo conteúdo material é produzido pelas posições textuais dadas, a necessidade de determinação exigida pela estrutura de compreensão prefigurada pelo lugar vazio; daí que cada representação formada, em decorrência das constantes necessidades de determinação, há de ser mais uma vez abandonada. (...) As mudanças de posição do lugar vazio no campo são responsáveis pelas sequências de representações; estas advêm de operações previamente esboçadas de estruturação e neste processo se traduz a transformação de posições textuais dadas para a consciência de representação do leitor.

Trabalhado tal texto em sala de aula, cabe também ao professor, que é um leitor especializado, trazer o debate do etarismo à tona, bem como instigar a curiosidade acerca do assunto, debatendo-o, e a reflexão dos alunos. Algumas técnicas de leitura podem ser empregadas aqui, a exemplo da leitura coletiva de um mesmo fragmento conforme diz Isabel Solé no livro *Estratégias de leitura:*

> Talvez valha a pena fazer um comentário. Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão "enganchá-los" com a maior probabilidade. Entretanto, também é muito frequente que a leitura do texto literário seja associada ao trabalho sobre estes textos – questionários de comentário de textos, análise da prosa etc.- que, por outro lado, é totalmente necessário. Por isso seria útil distinguir entre literatura só para ler e ler literatura – e aqui tem sentido, por exemplo, que todos os alunos leiam um mesmo fragmento – para realizar determinadas tarefas que, se abordadas adequadamente, não só não interferirão no primeiro objetivo, como também ajudarão a elaborar critérios pessoais que permitam aprofundá-lo. (SOLÉ, 1998, p. 97).

Por tal motivo, é preciso escolher bem o objeto de estudo em si, bem como saber conduzir o debate sobre o texto lido, adotando as estratégias de dar protagonismo aos alunos, mas sabendo que o professor pode e deve intervir no momento certo.

Continuando nossa análise sobre o etarismo no conto, Tatisa finge estar tudo bem quando, na verdade, seu pai está à beira da morte:

> (...) Falou num tom sombrio:

> - Você acha, Lu?
> - Acha o quê?
> - Que ele está morrendo?
> - Ah, está sim. Conheço bem isso, já vi um monte de gente morrer, agora já sei como é. Ele não passa desta noite.
> - Mas você já se enganou uma vez, lembra? Disse que ele ia morrer, que estava nas últimas... E no dia seguinte ele já pedia leite, radiante.
> - Radiante? – espantou-se a empregada. Fechou num muxoxo os lábios pintados de vermelho-violeta.
> (...)
> - Mas quando fui lá ele estava dormindo tão calmo, Lu.
> - Aquilo não é sono, é outra coisa. (TELLES, 2009, p. 59-60)

Tatisa está negligenciando um cuidado básico ao seu pai, um idoso doente: o direito de ser cuidado, protegido e amparado na velhice. Esse tipo de pauta social é comum na literatura escrita por mulheres (a exemplo de Isabel Allende, Clarice Lispector, Hilda Hilst, Lídia Jorge e Agatha Christie para citar algumas além de Lygia Fagundes Telles), já que elas trazem subjetividade e temas sociais à tona. Mariana Gonçalves Campos de Brito na sua monografia *Literatura de autoria feminina na América Latina* afirma que:

> Seguindo este ponto, percebe-se na literatura de autoria feminina, a existência de um discurso político, isto é, a literatura parte da tomada de consciência de seu papel social, revolucionando, através da história, a literatura vigente até os dias de hoje, atingindo o público leitor e produtor feminino, libertando-se de séculos passados e introduzindo suas vozes através de movimentos artísticos e literários, como o Barroco e o Romantismo (Lobo (2011)), além de diversos gêneros e variados temas como a subjetividade, o misticismo, o erotismo, a morte, a maternidade, o aborto, o abolicionismo e a política. (DE BRITO, 2021, p. 27)

Por meio de Tatisa, Lygia Fagundes Telles faz duras críticas à sociedade que abandona idosos (ainda que em seu próprio lar; sim, pois o pai da personagem está sendo maltratado em sua própria casa pela filha, já que ela reluta em cuidar dele) e tem como objetivo fazer com que seu leitor repense a respeito da sociedade em que vivemos, bem como podemos mudá-la. A narrativa da autora tem então por objetivo prender a atenção do seu público-alvo, encantando-os e envolvendo-os como afirma Sonia Régis em seu artigo "A densidade do aparente":

> A força das narrativas de Lygia nos mantém encantados, ao mesmo tempo em que exige compreensão, forcejando nossa capacidade de nos descobrir e sentir o outro. Ela nos obriga a contemplar o avesso das almas, os intervalos do pensamento, os reversos do espírito humano. Com ela, iniciamos um longo passeio pela paisagem das consciências, às vezes calmo, às vezes tenebroso. E as revelações são sempre inusitadas, subvertendo a ordem habitual dos padrões sociais e morais a que estamos acostumados. (RÉGIS, 2007, p. 42)

Com personagens psicologicamente muito bem construídas, é angustiante e triste ver a maneira como a protagonista refere-se ao pai e mesmo a forma como ela trata a empregada por esta não aceitar cuidar dele no dia do baile. A menina é uma filha que não tem amor nem respeito pelo pai, pois se o tivesse, não hesitaria em cuidar dele mesmo não "tendo jeito para isso" conforme afirma no excerto abaixo:

> - Você já se enganou uma vez – atalhou a jovem. Ele não pode estar morrendo, não pode. (...)
> - Ele se fez de forte, coitado.
> - De forte, como?
> - Sabe que você tem o baile, não quer atrapalhar.
> - Ih, como é difícil conversar com gente ignorante – explodiu a jovem, atirando no chão as roupas amontoadas na cama. (...)
> - Escuta, Luzinha, escuta – começou ela, ajeitando a flor na carapinha da mulher. – Eu não estou inventando, tenho certeza de que ainda hoje cedo ele me reconheceu. Acho que nessa hora sentiu alguma dor porque uma lágrima foi escorrendo daquele lado paralisado. Nunca vi ele chorar daquele lado, nunca. Chorou só daquele lado, uma lágrima tão escura...
> - Ele estava se despedindo.
> - Lá vem você de novo, merda! Pare de bancar o corvo, até parece que você quer que seja hoje. Por que tem que repetir isso, por quê? (TELLES, 2009, p. 62)

Tatisa trata a empregada com desrespeito e como se fosse um ser insignificante, além disso, o baile é a coisa mais importante para ela no momento. Haverá outros para ir certamente, mas ela não quer assumir responsabilidades (no caso, a de ficar com o pai). Continua no excerto seguinte tentando convencer Lu a cuidar do pai e tenta convencê-la a todo custo por meio de presentes como se o homem fosse uma coisa a ser negociada:

> - Escuta, Lu, se você pudesse ficar hoje, só hoje – começou ela num tom manso. Apressou-se:
> - Eu te daria meu vestido branco, sabe qual é? E também os sapatos, estão novos ainda, você sabe que eles estão novos. Você pode sair amanhã, você pode sair todos os dias, mas pelo amor de Deus, Lu, fica hoje!
> A empregada sorriu, triunfante.
> - Custou, Tatisa, custou. Desde o começo eu já estava esperando. Ah, mas hoje nem que me matasse eu ficava, hoje não. (...) – Perder esse desfile? Nunca! Já fiz muito – acrescentou sacudindo o saiote. – Pronto, pode vestir. Está um serviço porco mas ninguém vai reparar.
> - Eu podia te dar o meu casaco azul – murmurou a jovem, limpando os dedos no lençol.
> - Nem que fosse para ficar com meu pai eu ficava, ouviu isso, Tatisa? Nem com meu pai, hoje não. (TELLES, 2009, p. 64-65)

Estabelecer laços afetivos é algo que se demonstra frágil de maneira geral nos contos e romances de Lygia, a escritora conduz muito bem seus escritos por meio da narração que permite que o leitor enxergue essas "deficiências" nas personagens. Ou seja, demonstra que as relações humanas são vulneráveis e os vínculos não são estabelecidos de maneira boa, a exemplo de Tatisa e o pai. Silviano Santiago em seu artigo "A bolha e a folha: estrutura e inventário" afirma:

> Uma definição curta e sucinta dos contos de Lygia dirá que a característica mais saliente deles é a dificuldade que têm os seres humanos de estabelecerem esses laços. Por serem os laços afetivos alvo e barreira para os personagens, nesses contos se desenham *complicações* sentimentais que envolvem casal e amante... (SANTIAGO, 1998, p. 284. Grifos do autor)

Santiago diz a respeito de casais e amantes, mas podemos trazer essa fragilidade para a relação filial de Tatisa e seu pai, pois ela reluta em cuidar dele e parece não se importar com a morte dele, que está bem próxima.

Os elementos elencados acima certamente não podem passar despercebidos pelo olhar do

professor, que é uma figura importante na educação do aluno, tendo por missão ensinar da maneira correta os estudantes, fazendo com que problematizem certas questões e sejam pessoas conscientes conforme afirma Paulo Freire:

> Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. (FREIRE, 2015, p. 28-29)

O docente deve também perceber que ele faz parte da educação libertadora, aquela que há troca de conhecimentos sem opressões e com respeito mútuo conforme observamos no seguinte trecho:

> O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 2016, p. 166)

Sendo assim, a leitura literária torna-se importante para que alunos adquiram conhecimentos, o método que o professor utilizará deve ser eficaz para que se absorvam as informações extraídas do texto. Explorar a temática, bem como a linguagem e promover debates que complementem o conteúdo visto permitem que o professor atue como um mediador a todo instante, levando em conta os alunos nas interações e reflexões, propondo a ele novos conhecimentos e novas experiências. Além disso, o docente também aprende com os discentes e pode colocar em prática o que sabe a respeito do assunto.

CONCLUSÕES

Pudemos observar ao longo da pesquisa que a BNCC traz como pauta nos Temas contemporâneos transversais a Cidadania e o civismo, de cujas muitas vertentes optamos por analisar o etarismo, presente no Processo de valorização, envelhecimento e respeito ao idoso. Para que ele possa ser analisado, propusemos que uma hipótese seja trabalhar em sala de aula com a literatura, no caso, o conto.

Por meio dessa leitura literária, o professor pode se utilizar de muitas técnicas, como a leitura compartilhada, levantamento de questões, etc. para mediar essa "conversa" entre o texto e o aluno. A troca de experiências, por sua vez, e de conhecimentos será de todos os envolvidos.

Como leitor especializado, o docente de português/literatura tem que conhecer o mundo da leitura no qual vai se inserir e problematizá-lo antes mesmo de levar o debate à sala de aula, não é preciso gostar de certos autores, mas sim ter um conhecimento básico sobre eles conforme Lajolo (2000) afirma. A opção por trabalharmos Lygia Fagundes Telles nessa pesquisa foi pelo fato de acreditarmos que a escritora tem uma temática pertinente e plural ao que a BNCC exige, porém, há outras opções que o professor pode levar em conta referente à mesma temática, como as já citadas autoras ao longo desse artigo. Sendo assim, a leitura literária é necessária ao universo do aluno porque traz questões sociais importantes e é um meio de aprendizado também divertido muitas vezes. O referencial teórico trazido ao estudo é pertinente à proposta que trouxemos por conter muitas estratégias que

podem ajudar o docente a preparar suas aulas e a lidar com as questões exigidas pelo ensino básico. A leitura literária, por fim, é um caminho de aprendizado muito bom nas escolas e pode servir como interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas contemporâneos transversais na BNCC - Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em 21 jul. 2023.

DE BRITO, Mariana Gonçalves Campos. Literatura de autoria feminina na América Latina. Monografia (Faculdade de Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. 33 folhas. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14541/1/MGCBrito.pdf>. Acesso em 06 maio 2023.

ETARISMO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/etarismo/>. Acesso em 22 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015. 52 ed.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016. 54 ed.

GOMES, Carlos Magno. A circularidade da escrita de Lygia Fagundes Telles. In: Alea: Estudos neolatinos. n. 19. v. 3. Dez 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/Btrmqhqj4dLb6hHYRpY7RGx/?lang=pt>.Acesso em 11 maio 2023.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético, volume 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, 2 v.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2000. 6ª ed.

LIMA, Susana Moreira de. O envelhecimento feminino na escrita de Lygia Fagundes Telles. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 8, 2 jul. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1191>. Acesso em 11 maio 2023.

RÉGIS, Sonia. A densidade do aparente. In: Aproximações – ensaios sobre literatura. São Paulo: 2007, p. 38-50.

SANTIAGO, Silviano. A bolha e a folha: estrutura e inventário. In: Veredas – Revista da Associação Internacional de Lusitanistas. Coimbra: Fundação Engenheiro Antonio de Almeida, v. 1, 1998, p. 279-292. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/56/56>. Acesso em 11 maio 2023.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Tradução de Claudia Schiling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TELLES, Lygia Fagundes. Antes do baile verde. In: TELLES, Lygia Fagundes. Antes do baile verde. São Paulo: Companhia das Letras, p. 99-104, 2009. 4ª reimpressão.

TELLES, Lygia Fagundes. Biografia. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>. Acesso em 22 jun. 2023.

A REALIDADE MULTICULTURAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos
Regina Pires de Brito

INTRODUÇÃO

O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto.

Paulo Freire

O Brasil é o país da diversidade. Se por um lado tal diversidade deva ser considerada como ponto altamente positivo, por sua riqueza de experiências e profusão de manifestações culturais e artísticas, por outro lado, esse mesmo aspecto apresenta uma face cruel e desumana quando se focaliza as diferenças sociais e econômicas, que se originam da desigualdade de oportunidades franqueadas aos cidadãos de todo o país.

É clara a multiplicidade cultural brasileira, uma característica rica e multifacetada que marca toda a nação. E não poderia ser diferente! Um país cuja área geográfica é de dimensões continentais, abrangendo 8.510.417,771 Km2, com uma população de 203.062.512 pessoas[80], não teria como não apresentar tal conjunto variado de perfis e manifestações.

Nesse escopo, impossível não se esperar ter aqui uma variedade linguística igualmente plural.

É comum, no entanto, ouvir-se dizer que a Língua Portuguesa é a única falada no Brasil, um país dito monolíngue. Esta, porém, é uma desinformação que precisa ser corrigida, pois segundo o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), "estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades".[81]

Tal veracidade, a da realidade multilinguística presente em todo o território nacional, como não poderia deixar de ser, está igualmente presente nas salas de aula das instituições de ensino, da educação básica ao ensino superior.

Todos os que trabalham com educação sabem, por experiência, por estudos diversos, até mesmo por questões humanitárias e legais que o respeito à diversidade encontrada nos espaços educativos é tarefa a ser diuturnamente vencida. A heterogeneidade presente nas salas de aula é, ao mesmo tempo, enriquecedora das relações sociais que nesse espaço ocorrem, mas também dificultadora dessas mesmas relações.

Mais adiante, neste mesmo texto, a questão da variedade linguística existente em nosso país será retomada. Por ora, questões como empatia, aceitação, acolhimento e inclusão – conceitos muito

80 *Dados de 2022. Em <www.ibge.gov.br>cidades-e-estados>. Acesso em 04/07/2023.*

81 *Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Em <www.iphan.gov.br/indl> . Acesso em 04/07/2023.*

discutidos e nem sempre aplicados no âmbito da realidade das escolas regulares - serão considerados.

Tradicionalmente, a educação tende sempre a considerar "diferente" todo aquele que foge ao padrão hegemônico determinado pelas classes dominantes. Souza, Silva, Fossatti e Jung (2021, p. 5) salientam que

> [...] é levado em conta um parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação classificam os diferentes como inferiores, repetentes, fracos e incivilizados no âmbito educacional, analisando o diferente com tolerância na sociedade, remetendo a alguns coletivos, que se encaixam em grupos de diversidade, como as classes populares, os negros, os homossexuais, as pessoas com deficiência, diferentes etnias, entre outros.

Os mesmos autores, citando Deleuze (2009), afirmam, por outro lado, que a inclusão – tão necessária - "[...] é constituída a partir da diferença de todos, seres singulares, cuja diferenciação se prolifera, se multiplica e é ilimitada, onde a diferença é aceita e respeitada".

A não aceitação de que a diferença é traço constitutivo de todo ser humano é o elemento gerador do preconceito, da discriminação, fatores perversos que resultam na exclusão dos indivíduos e dados ambientes sociais.

A escola é, sem sombra de dúvidas, um espaço privilegiado de socialização e, por esta razão, ali, professores, gestores e demais agentes educacionais devem cuidar para que, nesse ambiente, o respeito à diferença, à alteridade seja de fato exercido por todos. Quando a equipe de educadores normaliza atitudes de rejeição, de diminuição do 'outro', até mesmo de exclusão, alegando haver normalidade em ações preconceituosas e discriminatórias, o que se está fazendo é um desfavor ao processo de formação dos alunos que pelo percurso da escolarização deveriam estar sendo formados para o exercício consciente e crítico da cidadania, com todo o respeito, portanto, aos direitos sócioculturais de todos.

Daí a necessidade de se ter uma educação democrática, baseada no respeito e no diálogo. Para Freire, o diálogo no processo educativo é fim e é meio. Segundo ele, enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade da qual todos dispõem para que, abrindo-se ao pensar dos outros, não venham a fenecer no isolamento. (FREIRE, 2000a, p. 120).

O educador democrático, aquele que visa ao desenvolvimento de seus alunos, voltando-se para o objetivo de facilitar a formação e o hábito do pensamento crítico, não poderá prescindir do diálogo. Não só dialogando com suas turmas, mas também incentivando que o diálogo venha a ocorrer entre seus discentes, enfatizando sempre que o diálogo implica não só em falar, mas sempre em também ouvir.

> É pelo diálogo que os homens [e mulheres] se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Ninguém pode, querendo dialogar, estabelecer uma relação em que um dite as normas e o outro, simplesmente, as observe [...] O diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade [... do] não isolamento, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro [...] (VASCONCELOS e BRITO, p. 73).

Em sala de aula, cabe ao professor favorecer um ambiente amigável no qual haja liberdade para a manifestação de todos, mas que o respeito ao outro, que é diferente por ser único, também ocorra. Quando o docente, deliberadamente ignora atitudes preconceituosas, ou até mesmo as reforça a título de brincadeira, está favorecendo a existência do preconceito, sua permanência e disseminação.

Daí a necessidade de se abrir o currículo para discussões mais voltadas para a formação integral

dos estudantes, não importando qual o conteúdo específico está sendo conduzido por um professor[82]. A preocupação com tais situações é claramente demonstrada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento norteador da ação educativa, voltado para a Educação Básica de todo o país, quando recomenda o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Segundo o documento de implementação dos TCT,

> Dentre os vários pesquisadores que investigam e discorrem sobre a relevância e responsabilidade da educação, parece ser consenso que, para atingir seus objetivos e finalidades há que se adotar uma postura que considere o contexto escolar, o contexto social, a diversidade e o diálogo.
>
> Os TCTs na BNCC também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola. (BRASIL, 2019, p. 6. Grifo nosso.)

A seleção dos TCTs, apresentada na BNCC, já apontam para uma visão bastante plural e integradora da formação dos estudantes da Educação Básica. São eles: Ciência e Tecnologia; Meio Ambiente; Economia e Saúde; Multiculturalismo; Cidadania e Civismo, este último englobando Vida Familiar e Social; Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do Adolescente, entre outros.

O docente, se de fato interagir com suas turmas, dialogando com elas e objetivando futuros adultos comprometidos com a democracia (respeito ao direito de todos) e com a melhoria das condições de vida da sociedade como um todo, não poderá se omitir diante de questões humanas que estão diante de seus olhos e que colaboram para a exclusão e para a sedimentação do preconceito. Utilizar a desculpa da falta de tempo, causada pela responsabilidade de dar cabo de um dado conteúdo num determinado tempo, é assumir-se um profissional menor, despreparado para efetivar a verdadeira educação que, segundo Paulo Freire (2000b, p. 104), "[...] é um ato de amor [...], um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".

Tais atitudes (e preocupações) já deveriam estar presentes já na formação inicial dos docentes de Língua Portuguesa. Não reconhecer tal fato é, deliberadamente, contribuir para que o respeito à diferença e à alteridade seja, como ainda o é nos tempos atuais, uma utopia inalcançada.

É neste ponto que trazemos a esta reflexão a importância de se pensar o ensino da Língua Portuguesa em contextos multilinguísticos que, na linha do proposto por Brito (2017 e 2020), constitui caminho profícuo para caracterizar a lusofonia no quadro atual, ao focalizar o processo de ensino-aprendizagem do português - língua "multinacional, transcontinental e pluriétnica" (Reis, 2015, p. 31). Nesse sentido, toma-se como ponto de partida uma abordagem comunicativa intercultural que beneficie a promoção da língua, de seus constituintes culturais, dos atos de interação e dos processos de conhecimento mútuo:

> Ensinar e aprender línguas é ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões "socialmente responsáveis" e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós. (JORDÃO, 2013, p. 69).

82 O documento recomenda que temas afeitos à formação para a cidadania sejam trabalhados "[...] em um ou mais componentes de forma intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sempre transversalmente às áreas de conhecimento". (BRASIL, 2019, p.7).

As modalidades que se aplicam ao processo de ensino-aprendizagem são várias, a depender do contexto, de diretrizes das políticas educacionais e linguísticas, das necessidades dos usuários, dos interesses da comunidade, dentre outras condicionantes. Assim, na perspectiva da didática das línguas, temos dois grandes blocos: o primeiro deles, Português Língua Materna (PLM) e o segundo o contexto do Português Língua Não Materna (PLNM).

As várias possibilidades de ensino-aprendizagem se organizam, então, a partir desses dois grandes blocos, cabendo ao PLNM a subdivisão em outros dois importantes segmentos: o Português Língua Estrangeira (PLE) e o Português Língua Segunda (PLS ou PL2).

Entram, portanto, segundo nosso entendimento, no escopo do PLE: o PLE propriamente dito, o Português Língua Adicional, o Português Língua Adotiva e o Português Língua de Herança. Já no âmbito do Português Língua Segunda, incluímos os contextos de bilinguismo (ou multilinguismo), o Português Língua de Acolhimento e as Línguas de Sinais (ou Gestuais). Esses conceitos vêm sendo tratados tanto nos estudos da Linguística, quanto no âmbito da Didática das Línguas e constituem configurações distintas da relação do indivíduo com a língua e com o contexto sócio-histórico-geográfico e que respondem, cada uma a seu modo, a parcelas complementares da ideia de lusofonia.

Por Língua Materna (ou primeira língua) entende-se aquela que o sujeito adquire "naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso" (Ançã, 1999, p. 13) - no caso do português, é uma dimensão de falantes dos contextos de sua oficialidade. Estimativas das Nações Unidas apontam dados gerais desse espaço e, por isso, em conjunto, os países de língua portuguesa somavam os citados 275 milhões de habitantes. Naturalmente, não corresponde ao total de falantes de português como língua materna, por conta da realidade multilíngue da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em que o português acaba por ser Língua Segunda, sendo língua não materna que desfruta de estatuto particular:

> [...] ou é reconhecida como oficial em países bilíngues ou plurilíngues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilíngues, sendo essa língua, uma das línguas oficiais do país. (ANÇÃ, 1999, p. 14).

O estatuto de L2 é, portanto, condição comum nos países da CPLP, cuja realidade linguística cotidiana de várias línguas maternas assim propicia: seja, por exemplo, em Moçambique com 24 línguas nacionais (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique), seja no caso do Brasil onde

> [...] são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão e meio de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros. Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, como o Apurinã, o Xokléng, o Iatê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso devir nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês" (OLIVEIRA, 2003, p. 08).

No bloco de Português Língua Não Materna, temos, de um lado, a Língua Estrangeira e, de outro, a realidade da Língua Segunda, cuja diferença básica reside no contexto em que se dá o aprendizado do idioma, distinto da LM: o PLE é aprendido em um país onde a língua falada não é a língua-alvo; o aprendizado da Língua Segunda se dá em um país onde a língua-alvo é aquela língua utilizada socialmente. Dessa forma, a língua estrangeira não tem um caráter imprescindível à comunicação social e, por isso, não exerce papel fulcral para a integração do indivíduo; já a situação de aprendizado

de língua segunda representa uma necessidade real para a integração social do sujeito (Brito, 2020, p. 49-51).

No caso do Português Língua Estrangeira, conforme Xavier e Mateus (1999, p. 230-1), trata-se de língua não nativa do sujeito que por ele é aprendida com maior ou menor grau de eficiência. É a língua portuguesa que se aprende inserida na cultura de outro país onde ela não desfruta de estatuto sócio-político e "pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la [...] Produzir o ensino em LE é viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua e/ou sua aquisição num ambiente formal institucional" (Almeida Filho, 2005, p. 43-47). Assim, constituem espaços de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) as localidades em que há interesse no conhecimento do português pelos mais variados motivos.

O ensino de PLE é uma realidade que se tem fortalecido, sobretudo nas últimas décadas, pelo potencial econômico que o português vem alcançando. É o caso do interesse que se verifica nos Estados Unidos e na China, revelado, por exemplo, ao se observar dados relativos à oferta de cursos de português no nível superior.

No contexto estadunidense, a oferta de português vem crescendo por todo o país, mesmo nos estados em que não há grande presença de comunidades de imigrantes de língua portuguesa - fator que se relaciona a necessidades no âmbito das relações internacionais dos EUA "no plano político, diplomático, econômico e militar, este último justificando que o português seja uma das línguas ensinadas nas academias militares norte-americanas" (Reto et al., p. 2016, p. 89). Na China, 26 instituições de ensino superior ofereciam, em 2015, cursos de português (totalizando 523 alunos e 104 docentes), 9 das quais em Pequim. Ainda no segmento voltado ao ensino de PLE, temos a Língua Adicional, que é uma instância do PLE que vai além do aprendizado do sistema linguístico do português, pois representa o indivíduo que a aprendeu como PLE e mantem sua utilização com frequência. Com relação à Língua Adotiva, trata-se de conceito proposto pelo *Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural*, constituído pela Comissão Europeia.

Quanto à dimensão das diásporas dos países de língua portuguesa, estimava-se (dados de 2015) um total superior a 5,3 milhões de pessoas (Reto et al., p. 2016, p. 62-3), considerando-se os deslocados e seus descendentes. É nesse caso que vamos encontrar o *Português Língua de Herança* que, segundo Mendes (2015, p. 79), "caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português". Tem-se uma relação de memória e afetividade, restrita à família ou a um pequeno grupo, especialmente no espaço da diáspora, com destaque para Canadá, Estados Unidos, Espanha, França, Japão, Itália e Suíça.

Com relação à Língua Segunda, é a "Aprendizagem e uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem função reconhecida" (Stern, 1983, p. 16), adquirida pela premência da comunicação. Nesse caso, já referimos o contexto multilinguístico (caracterizado por grupos populacionais de línguas maternas distintas e cuja comunicação se efetiva em outra língua) dos países africanos de língua oficial portuguesa e de Timor-Leste, localidades em que se encontra a maior parte de falantes de PL2. Nesse caso, cabe destacar, ainda, as línguas dos sinais nos países de língua portuguesa: temos a Língua Gestual Portuguesa, a Língua Moçambicana de Sinais, a Língua Gestual Angolana, Língua Brasileira de Sinais, dentre outras, constituídas como línguas autônomas, também adquiridas pela necessidade de comunicação por um dado grupo e inserida num processo de socialização.

Por fim, no escopo de Língua Segunda, insere-se a noção de Língua de Acolhimento, que "tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas em uma relação bidirecional" (Grosso, 2010, p. 71).

A Língua de Acolhimento

> [...] transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

O Português como Língua de Acolhimento tem sido uma realidade comum no contexto dos movimentos de refúgio, particularmente em Portugal (a partir do final dos anos 90 do século passado, com a presença de população vinda do leste europeu) e no Brasil, com a entrada no país de indivíduos de diferentes nacionalidades, dentre os quais, nigerianos, haitianos, bolivianos, sírios e, mais recentemente, de venezuelanos. A situação de refúgio impõe a necessidade da comunicação na língua do país que recebe esses indivíduos para que as oportunidades de inserção e de recomeço possam vir a se concretizar, é língua "mediadora de conflitos e de libertação" (Amado, 2014, s/p).

Essa variedade de denominações aponta para o fato primordial de que o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é o aluno. Um sujeito real, concreto, não idealizado para quem todas as ações se voltam, no sentido de ajudá-lo na consecução de seus objetivos. Afinal, como bem afirma Paulo Freire (1992, p. 27-28), o indivíduo só aprende, verdadeiramente, quando se apropria do aprendido e consegue aplicá-lo em situações concretas.

Ora, se o aluno é múltiplo, com interesses e necessidades variados, como se pode imaginar que, ainda que o objetivo final seja o correto aprendizado da LP, todos aprenderão do mesmo modo, no mesmo ritmo, pelo mesmo método? Quem é esse aluno? Por que o domínio da LP o interessa? Se essas perguntas não forem respondidas e apenas ofertarmos cursos pré-formatados, os resultados estarão, sempre, muito aquém do desejado.

Com efeito, o que aqui apontamos pretendeu destacar que cada uma dessas dimensões de ensino-aprendizagem - fundadas em diferentes contextos e construtoras de realidades linguístico-culturais distintas - atendem a necessidades peculiares e, para tanto, precisam recorrer a metodologias também específicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

AMADO, Rosane Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE, v. 7, 2014.
ANÇÃ, Maria Helena. Português: da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. Noesis, n. 51. DGIDC: jul./set. 1999. pp. 14-6.

BRITO, Regina Pires de. Entre vivências e estudos: por uma lusofonia possível. In: FERREIRA, A.M.; MORAIS, C. BRASETE, F. & COIMBRA, R.L. (eds.) Pelos Mares da Língua Portuguesa 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017. p. 1043-1051. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319551169_

BRITO, Regina Pires de. Dimensões do Português e Construção da Lusofonia: reflexões. Paolinelli, L. & Franco, J.E. (org.) Lugares Pioneiros: A Construção das Cidades Globais. Coleção Estudos Globais, Edições Imprensa: Universidade de Coimbra, 2020.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, pp. 61 77, Brasília, 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENDES, Edleise. Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: Chulata, Katia. (org.) Português como língua de herança. Discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia. 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Campinas, SP: IPOL/Mercado das Letras, 2003.

REIS, Carlos. Ensinar português em contexto de mudança: problemas e princípios. In: Casseb-Galvão, Vania. (org.) Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo. Campinas: Pontes Editores. 2015, pp. 21-32.

RETO, Luís Antero; Machado, Fernando Luís e Esperança, José Paulo. Novo Atlas da Língua Portuguesa. Lisboa: Instituto Camões/Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e ISCTE-IUL, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral. Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Carlos, UFSCAR. Tese de doutoramento, 2016.

STERN, Hans Heinrich. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford, OUP, 1983.
SOUZA, Mariana P.; SILVA, Louise Quadros da; FOSSATTI, Paulo e JUNG, Hildegard S. Universidade e inclusão: um estudo de caso sobre o acolhimento ao aluno. Revista Educação, Artes e Inclusão, vol. 17, número único, 2021. Disponível em http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2822/1/hsjung.pdf . Acesso em 05/07/2023.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho e BRITO, Regina H. Pires. Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: MackPesquisa, 2019.

XAVIER, Maria de Fátima e MATEUS, Maria Helena de Mira. (Eds.). Dicionário de termos linguísticos. 2 vols. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Glaucia Macedo[83]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma pesquisa realizada com egressos do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que concluíram o curso no contexto da Pandemia da Covid-19. O formulário utilizado continha perguntas abertas e fechadas, que foram submetidas a um pré-teste. Um dos objetivos da pesquisa era avaliar a eficácia da disciplina: Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem, na preparação do novo docente para atuar num contexto ensino de remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto, Pandemia, Egressos, Pedagogia, Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Este artigo fez parte da minha Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, defendida e aprovada com indicação para publicação em 27 de fevereiro deste ano. Procurei traçar uma linha histórica do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que completou 50 anos de existência nesta instituição, que ao longo de seus 152 anos de sua fundação procurou buscar a excelência no ensino, desde a educação básica até a Pós-graduação.

ONDE TUDO COMEÇOU

Em 1870, o Instituto Mackenzie deu início às suas atividades na cidade de São Paulo, que neste momento passava por um momento de transição, deixando de ser uma vila para iniciar sua trajetória de pujança no rastro do café que era a fonte econômica principal do país. O Curso de Pedagogia do Mackenzie nos remete ao século XIX, pois, foi em 1875, que por iniciativa do seu fundador, George

83 Professora, Curso Normal Magistério (2000). Pedagoga, Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013). Especialização em Neurociência e Psicologia Aplicada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2023). Atuei no Núcleo de Estágio, Suporte Técnico e Publicação da Revistas Trama Interdisciplinar e Relicon - Religião, Linguagem e Confessionalidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie de 2016 a 2023 no Centro de Educação, Filosofia e Teologia. Desde março de 2023, atua na Coordenadoria Arte e Cultura - Pró-reitora de Extensão e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. E-mail: glaucia.santos@mackenzie.br

Whitehill Chamberlain (1839-1902), foi criada a Escola Normal pensando na formação de professores primários. Já era um curso acadêmico de nível superior voltado para preparar e aperfeiçoar os professores para lecionar naquela Escola. O Curso de Pedagogia, como nós o conhecemos no século XX, teve sua primeira proposta feita pelo Instituto Mackenzie, com a data de 1952, tendo sido reconhecido "como uma necessidade para uma instituição da magnitude do Instituto Mackenzie que, por possuir escolas de todo grau, oferece um campo extraordinário de observação para os estudos pedagógicos, e de tal modo, para a preparação de pedagogos" (1º Livro de Ata, p. 20). Foi então que, em 1964, o Curso de Pedagogia foi criado, e, já a partir de 1969, devido à procura, passou a ser oferecido em dois períodos: diurno e noturno. Seu reconhecimento oficial aconteceu por meio do – Decreto Nº. 71.200 datado 04/10/1972. (BRASIL, 1972, p.8882).

> Decreto nº 71.200, de 4 de outubro de 1972.
> Concede reconhecimento aos cursos de Pedagogia e Ciências da Faculdade de Ciências e Letras e Pedagogia, da Universidade Mackenzie, no Estado de São Paulo.
> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei número 842, de 9 de setembro de 1969 e tendo em vista o que consta do Processo nº 256.030-71 do Ministério da Educação e Cultura,
> DECRETA: Art. 1º. É concedido reconhecimento aos cursos de Pedagogia e Ciências da Faculdade de Ciências, Letras e Pedagogia da Universidade Mackenzie, mantida pelo Instituto Mackenzie, com sede na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo.
> Art 2º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
> Brasília, 4 de outubro de 1972; 151º da Independência e 84º da República.
> EMÍLIO G. MÉDICI
> Jarbas G. Passarinho.
> Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/10/1972 - Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1972, Página 8882 (Publicação Original)

Assim sendo, há exatos cinquenta e um anos (1972 – 2023) o Mackenzie tem formado profissionais da educação com excelência e contribuído de forma contínua para a educação no Estado de São Paulo e no Brasil. De maneira que, ao longo dos 152 anos de existência, 70 anos como Universidade, sendo considerada a melhor Universidade não pública do Estado de São Paulo.

A valorização do educador e da educação têm sido a marca ao longo do tempo desta instituição. O Mackenzie tem como lema "tradição e pioneirismo" revelando que desde suas origens procurou não abandonar a formação dos professores. Embora a profissão docente tenha deixado de ser atrativa para a maioria dos jovens em início de carreira, o Mackenzie a valoriza, pois seus administradores compreendem a importância do desenvolvimento social e econômico. Compreendem que para atender a emergência da sociedade do conhecimento, depende da qualidade da formação inicial dos professores das séries iniciais.

O Mackenzie desta maneira, tem como missão; EDUCAR: Educar o ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania, contribuir para o seu desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade, numa busca constante por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, dar uma formação integral a todo ser humano que por ali passar. Isto é Educar e Educar, só é possível com a existência e experiência de educadores.

Contudo, a conservação e valorização do Curso de Pedagogia nos últimos cinquenta anos, em um mundo atualizado e caracterizado pelo desenvolvimento cada vez mais tecnológico, é um desafio

enorme. Faz-se necessário entender que a tradição teve e terá o seu espaço no decorrer da história, no entanto, é fundamental compreender as mudanças necessárias impostas pelas inovações tecnológicas. Neste sentido, pode-se dizer que a formação de professores na Universidade permanece intensa e de certa forma conservando a tradição acadêmica, pedagógica, científica e humanista desde a sua fundação. Resta, contudo, saber se as inovações científicas têm feito parte do curso de Pedagogia do Mackenzie e este tem preparado seus alunos para os enormes desafios da cultura digital.

Independentemente do segmento, seja na formação para os anos iniciais ou na formação de professores para o ensino fundamental e médio, a preparação acadêmica do professor é amplamente afetada pelas inovações tecnológicas. As sociedades estão em constante evolução e aperfeiçoamento e é necessário a busca constante pelos novos conhecimentos e adequações às novas tecnologias cada vez mais presentes em nosso cotidiano. No campo da educação, hoje podemos assegurar que existe um choque entre as gerações, isto é facilmente percebido nas nossas relações com os discentes, que podemos dizer, são fruto desta nova cultura digital e das inovações tecnológicas todas. Desta maneira é preciso pensar e preparar os docentes para os desafios atualmente enfrentados. Pensando especificamente no curso de Pedagogia do Mackenzie, será que ele está percebendo a emergência que o tempo presente requer? Será que o curso de Pedagogia do Mackenzie tem preparado os egressos de forma adequada para os desafios

tecnológicos? Esta formação foi suficiente no contexto pandêmico enfrentado pelo mundo a partir de março de 2020?

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: FUTURO E DESAFIOS

A educação é uma área na qual muito se tem falado sobre investimentos advindos do campo da tecnologia. Antes mesmo da pandemia já se falava na relação entre tecnologia e educação, neste sentido, podemos ver a educação como um campo sistemático, no qual a tecnologia pode planejar e implementar desenvolvimentos baseados em pesquisas inovadoras que poderão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O computador passou ser uma ferramenta de uso educacional e não mais como mediação do conhecimento (TERUYA, 2006, p.74).

Sendo um campo fértil, o uso da tecnologia tem se potencializado e é um fato crescente em pesquisas, publicações e estudos acadêmicos voltados para o ensino e aprendizagem objetivando uma melhor forma de educar. “A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis” (BELLONI, 2001, p. 13).

O avanço tecnológico permitiu a criação de recursos pedagógicos possibilitando assim, o uso pelos professores, tornando a educação mais produtiva. Para Kenski (2010, p.21), “As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”. Reforça aqui Passerino (2001, p.04), quando afirma que “as tecnologias aplicadas à educação devem ter como função principal serem ferramentas intelectuais que permitam aos alunos construir significados e representações próprias do mundo de maneira individual e coletiva”. Em se tratando de educação, a formação acadêmica dos profissionais acaba virando alvo de várias pesquisas (GATTI et al., 2019), e tem-se buscado aprimorar em vários pontos para que haja uma formação completa que atenda as exigências da prática docente. Para Gatti, (GATTI et, al., 2019) “ a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores”, deve ser debatido para que se desenvolva uma visão ampla das dicotomias e para que seja vivenciado tanto na teoria como na prática, principalmente na formação inicial. De acordo com Tardif e Lessard:

> As tecnologias da informação e comunicação podem transformar o papel do docente,

> deslocando o seu centro da transmissão dos conhecimentos para a assimilação à incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de uma maneira autônoma tarefas de aprendizagem complexas. (2009, p.268).

Desta maneira, os saberes que estão atrelados a uma ação pedagógica, não podem ser exercidos apenas por conhecimentos inatos, talentosos ou até vocacionais, mas devem ser exercidos por quem tem habilidades e competências formais. Segundo Lacerda (2005, p. 90), "o saber crítico norteia o objeto de trabalho do professor, recriando sua prática profissional". O mesmo cuidado se deve ter com a transmissão do conhecimento que fundamenta a proposta de autonomia do aluno, é o que preconiza Paulo Freire (1997, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção".

Se faz indispensável, uma reflexão na formação dos professores, pois nem sempre o docente conseguirá conhecer ou mesmo dominar as tecnologias disponíveis na sociedade, pois, muitas delas tornam-se arcaicas em pouco tempo, o professor necessita selecionar as que estão disponíveis na instituição de ensino, levantar informações com seus alunos de quais ferramentas possuem e quais são as de interesse deles para utilizá-las ao logo do processo de aprendizagem. Pensando neste aspecto, Silva, Barreto e Silva destacam que:

> integrar currículo e tecnologia não se resume à digitalização do conteúdo. Em outras palavras, não se trata de substituir quadro e giz por lousas digitais ou cadernos por computadores portáteis. Isso porque a mera transposição não traz nada novo às práticas escolares – é apenas uma prática tradicional "fantasiada" de inovadora. [...] E mais: é necessário propiciar a rearticulação das práticas sociais ao fazer uso da tecnologia. (2017, p. 455)

Fica evidente que um profissional que possua na sua formação superior inicial estudos e práticas, acerca do uso da tecnologia em sala de aula, possibilitará no futuro, desenvolvimentos de projetos, recursos didáticos e assim otimizará suas ações pedagógicas. Para Rocha, que nos alerta sobre essa importância, há a necessidade de não se restringir às Tecnologias da informação e às da comunicação, conteúdo da disciplina específica de estudo sobre tecnologia na educação nos cursos de formação ou nas discussões dessa temática nos cursos (2013, pp. 74-75).

As instituições educacionais do ensino superior necessitam promover diferentes práticas bem como adequação de espaços formativos que respondam a especificidade da formação docente. É imprescindível que o processo de formação deste professor obtenha um percurso único, mas atrelado ao que as crianças das séries iniciais necessitam aprender, porém sem esquecer que tanto professor como alunos estão interligados ao processo de aprendizagem, e este processo possui uma via de mão dupla em que todos os envolvidos na educação devem assumir um compromisso de uma produção de um conhecimento transformador tanto individual como coletivamente.

Para Kenski (2010, p.57), é fundamental estabelecer formas estratégicas para que tanto o aluno, quanto o professor, não sofram uma espécie de competitividade e que este tenha a preocupação com aquele que tem algo a aprender. A autora também nos alerta em questões mais simples, mas que também devem nos chamar a atenção, como por exemplo, o fato de que algumas escolas aderem às mais modernas formas de uso das tecnologias, e outras, possuem instalações precárias e mínimas condições de estruturas pedagógicas. "O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas" (KENSKI, 2010, p. 103).

O professor do futuro estará diretamente ligado às novas tecnologias já utilizadas em sala de aula, ou seja, no domínio dos recursos digitais sejam eles: apresentações de slides, vídeos, painéis digitais, sites, podcasts e tantos outros que se tornaram os recursos digitais mais utilizados durante e

no pós-pandemia. Um bom professor atuará como o facilitador no processo ensino-aprendizagem de seus alunos, criando condições para que eles estudem, pesquisem, desenvolvam projetos, resolvam problemas, e alarguem suas fronteiras nos anos iniciais. A missão principal do professor é ser um agente transformador proporcionando um desenvolvimento de suas competências. A profissão do professor não é uma tarefa fácil, pois, ele evolui de forma coletiva, compartilhando e trocando seus saberes pedagógicos vividos na prática do dia a dia do universo escolar.

As dificuldades que a profissão docente tem enfrentado nas últimas décadas bem como o pós-pandemia, no Brasil em especial, vem sendo discutidas em várias instituições de ensino, entre elas a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que em outubro de 2008, em comemoração ao Dia Internacional do Professor, fizeram uma declaração preocupante com relação à desvalorização da profissão bem como a baixa procura dos jovens pela carreira da docência, em uma sociedade cada vez mais desenvolvida e ao mesmo tempo desprovida de bons profissionais para o exercício da profissão docente.

O que temos observado é uma queda na procura ou desistência do número de alunos nos cursos de licenciaturas bem como o número de formandos e uma mudança do perfil do público que busca a docência como profissão. A Universidade precisa, encontrar meios mais atrativos para alavancar a carreira de professor (GATTI et al., 2008; GATTI; BARRETTO, 2019). O problema da atratividade da carreira não é um fenômeno nacional, pois mesmo os países que não registram problemas de insuficiência de docentes, manifestam inquietação em atrair bons profissionais.

Um país que pode ser citado como exemplo é a Finlândia, que possui altos resultados no sistema educativo, sendo reconhecida pela valorização da profissão docente, mas que tem de certa maneira enfrentado o desafio de tornar a profissão ainda mais atrativa. A realidade é que cada vez mais está ficando evidente a falta de procura pelos jovens, em especial para a educação básica, e é preciso discutir quais são essas interferências que estão prejudicando a atratividade para a carreira. No contexto pandêmico, graças aos esforços sobre-humanos dos profissionais da área da saúde, viu-se uma procura enorme por carreiras nesta área.

Todas as áreas do conhecimento humano deram suas contribuições no momento mais crítico da sociedade mundial nos últimos cem anos, mas por que algumas áreas chamaram mais a atenção? Por que a educação, que foi responsável por manter as crianças e adultos em atividade no contexto pandêmico, não foi assim tão valorizada? Será que o curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie estava preparado para oferecer profissionais bem-preparados para o mercado de trabalho? Para responder estas e outras inquietações, realizei uma pesquisa entre alunos do curso de pedagogia, sendo entrevistados 27 alunos que responderam um formulário com perguntas abertas e fechadas, que foram submetidas a um pré-teste. Chegou-se ao número de 27 alunos, tomando-o como uma média de uma sala do curso de Pedagogia. Abaixo, segue um exemplar do formulário respondido pelos alunos.

FORMULÁRIO DE PESQUISA[84]
"CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA"

NOME:_____

CURSO DE PEDAGOGIA:
( ) PRESENCIAL ( ) EAD

84 A letra diferente foi pensada de forma proposital para dar um destaque ao formulário. Os nomes dos participantes foram todos omitidos. Os respondentes serão informados dos resultados da pesquisa. Atualmente o Mackenzie possui o curso de Pedagogia tanto no presencial como na modalidade EAD.

ANO DE CONCLUSÃO:_____

1) TEM ATUADO COMO PROFESSOR (A)?
( ) SIM ( ) NÃO
1.1) SE SIM, ESCOLA PÚBLICA ( ) OU PRIVADA? ( )

1.2) PRÉ-ESCOLA ( ) OU ENSINO FUNDAMENTAL I? ( )

1.3) FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS:
Educação Infantil:
Jardim – 3 anos
Jardim I – 4 anos
Jardim II – 5 anos
Ensino Fundamental 1
1º ano – 6 anos
2º ano – 7 anos
3º ano – 8 anos
4º ano – 9 anos
5º ano – 10 anos

2) SUA ESCOLA POSSUI INTERNET?
( ) SIM ( ) NÃO

2.1) SUA ESCOLA POSSUI UM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA?
( ) SIM ( ) NÃO

2.2) SE SIM, O LABORATÓRIO É USADO COM QUE FREQUÊNCIA POR VOCÊ E SEUS ALUNOS?
( ) 1 VEZ NA SEMANA
( ) 2 VEZES NA SEMANA
( ) 3 VEZES NA SEMANA
( ) MAIS DE TRÊS VEZES NA SEMANA

2.3) SUA ESCOLA INCENTIVA O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?
( ) SIM ( ) NÃO

3) COMO SUA ESCOLA ORIENTOU O PROCESSO DE AULAS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA?
( ) AULAS SÍNCRONAS/remota simultânea
( ) AULAS ASSÍNCRONAS/remota gravada

3.1) VOCÊ JULGA QUE AS AULAS MINISTRADAS FORAM EFICAZES? ( ) SIM ( ) NÃO

3.2) QUAL A MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADA?
( ) ALUNO SEM INTERNET

( ) FALTA DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS PARA OS ALUNOS (COMPUTADOR, CELULAR etc.)
( ) PROFESSOR SEM INTERNET E COM DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS INSUFICIENTES
( ) FALTA DE APOIO DAS FAMÍLIAS NA EXECUÇÃO DAS TAREFAS
( ) DIFICULDADE EM MANTER A ATENÇÃO DOS ALUNOS

3.3) VOCÊ ACREDITA QUE ESTAVA PREPARADO (A) PARA O ENSINO REMOTO?
( ) SIM ( ) NÃO

4) VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE PEDAGOGIA DO MACKENZIE TE OFERECEU FERRAMENTAS PARA LIDAR COM O ENSINO REMOTO?
( ) SIM) ( ) NÃO

4.1) QUAL SUA OPINIÃO SOBRE ENSINO REMOTO PARA CRIANÇAS?
( ) VÁLIDO ( ) INVÁLIDO

4.2) A DISCIPLINA "Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem" FOI EFICAZ EM SUA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO MACKENZIE?
( ) SIM ( ) NÃO

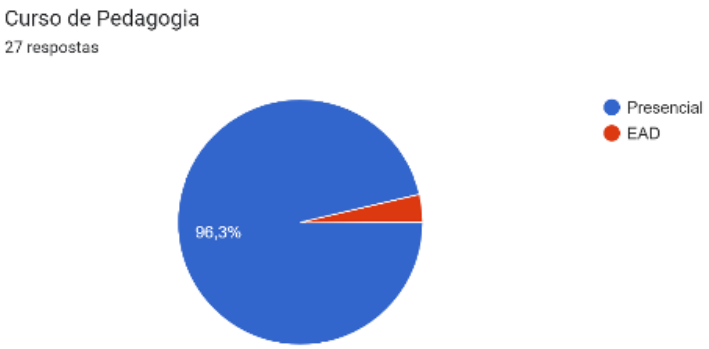
4.3) O QUE VC JULGA QUE SERIA NECESSÁRIO PARA APRIMORAR SUA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA LEVANDO EM CONTA O CENÁRIO DIGITAL?

- AGRADECIMENTOS
- PROMETO COMPARTILHAR OS RESULTADOS DA PESQUISA COM VOCÊ.

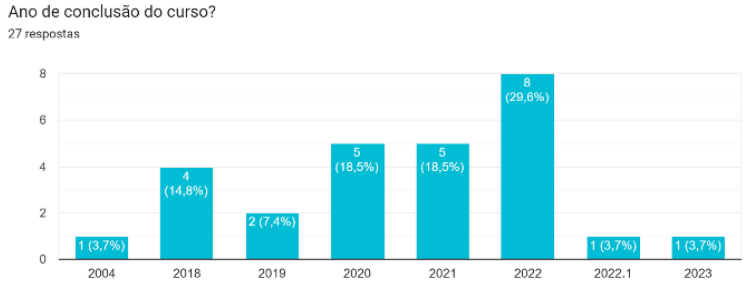
Após o recebimento dos formulários, seguiu-se o processo de tabulação dos dados e o resultado é o que se segue.

RESULTADOS DA PESQUISA

Naquilo que poderíamos chamar de "identificação", foi perguntado se o curso concluído tinha sido "presencial" ou "EAD", 96,3% dos respondentes afirmaram que tinham realizado a modalidade presencial e somente 3,7% diziam ter feito o curso a distância. Isto é importante, pois se poderia partir da

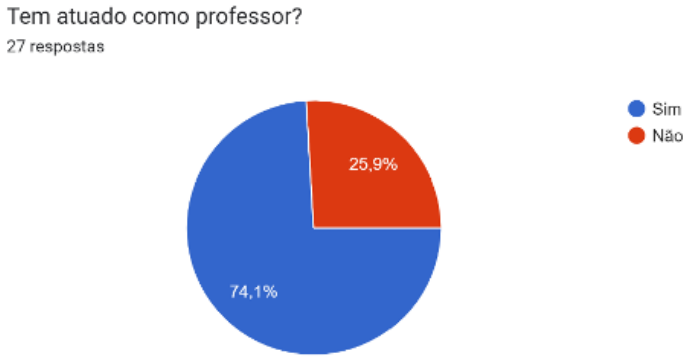


premissa de que quem realizou o curso presencialmente estaria menos familiarizado com a modalidade de ensino virtual que os que o concluíram a distância. Foi questionado também o ano de formação, com



destaque para um período que vai de 2018 a 2023, exatamente para aferir a funcionalidade da nova matriz curricular, como um diferencial para o curso de Pedagogia.

Gráfico 1



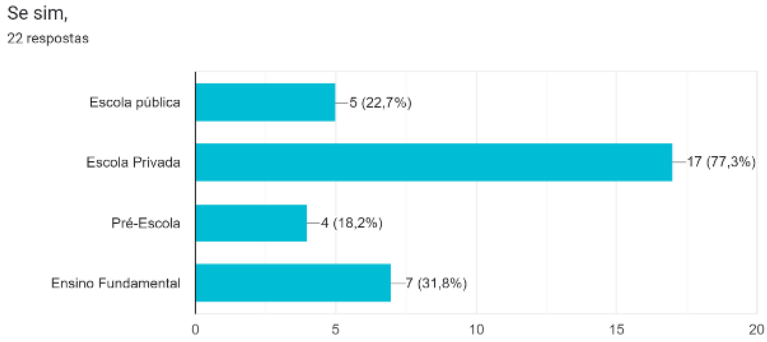


Gráfico 2

Nas questões do bloco de número 1, os respondentes assim se posicionaram.

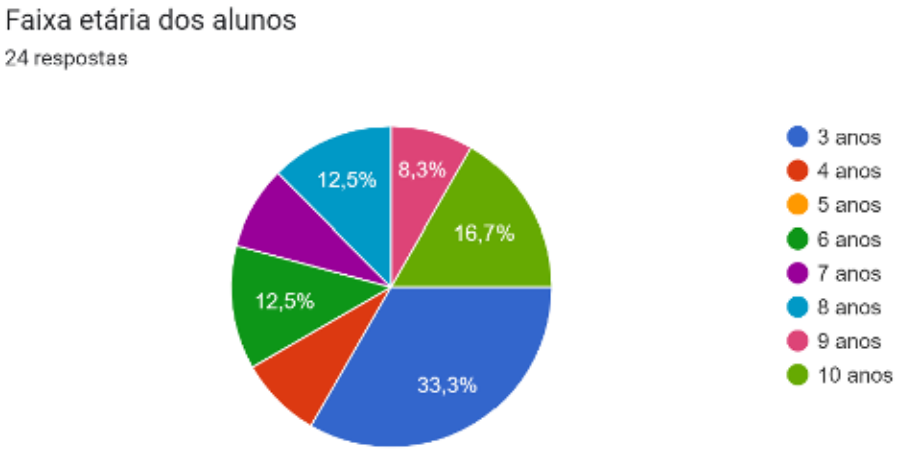
Gráfico 3

Gráfico 4

Como é possível verificar pelas respostas expostas nos gráficos, 74,1% dos egressos do período destacado, estão atuando na área educacional como professores e a maioria está trabalhando em escolas particulares, no ensino fundamental, com alunos na faixa etária de 08 anos. Vale ressaltar que 7 egressos responderam que não estão atuando como professores e quando perguntados em que área estão atuando, as respostas foram as seguintes:

Se não, justifique sua resposta. 7 respostas

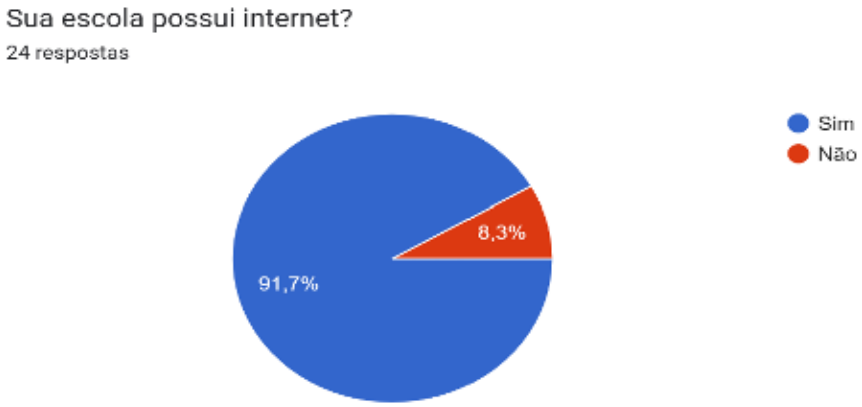
"Acompanhante terapêutica";
"Atualmente tenho atuado na Pedagogia em ambiente empresarial. Trabalho em uma empresa de soluções educacionais";
"Trabalhando no terceiro setor";



"Assistente";
"Não tive a oportunidade";
"Terminei recentemente a faculdade, eu era estagiária";
"Atuo como pedagoga em educação corporativa".

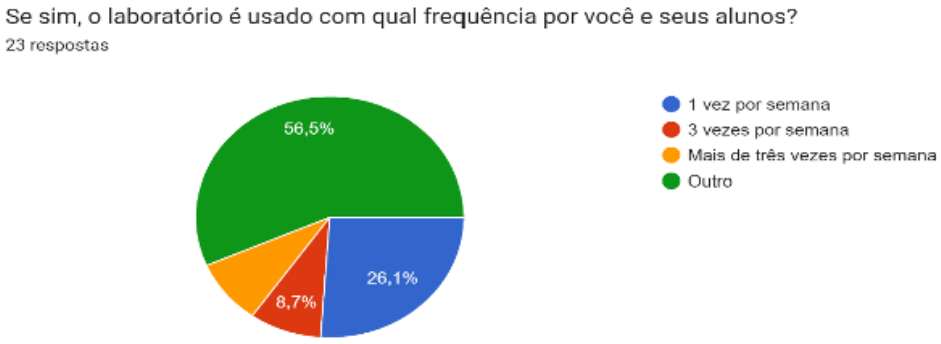
Gráfico 5

Acima, temos um gráfico que indica a faixa etária dos alunos. Depois de saber a porcentagem de egressos que estão atuando na docência, foi-lhes perguntado, no conjunto das questões do bloco 2, sobre o acesso e uso dos materiais tecnológicos (computadores, acesso à internet, laboratório de informática) envolvendo os professores e as escolas. Percebe-se que mais de 90% dos respondentes afirmaram que as escolas em que trabalham têm acesso à internet e em torno de 8% relataram que as escolas



em que atuam não estão conectadas à rede mundial de computadores. É possível verificar também que 70% das escolas incentivam o uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, causa preocupação que quase 30% ainda não incentivam o uso de ferramentas digitais no processo educacional.

Gráfico 6



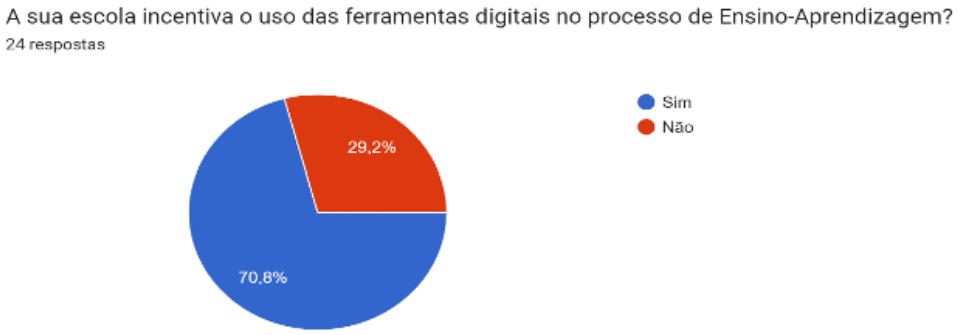
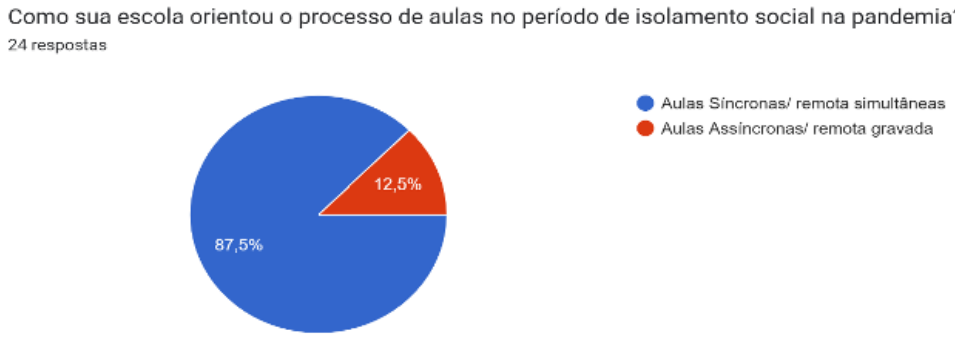


Gráfico 7

Gráfico 8

No conjunto de questões do bloco 3, o objetivo era saber como foi a prática destes profissionais no contexto pandêmico. Verificou-se que uma porcentagem enorme de profissionais foi orientada a trabalhar de forma síncrona, modelo em que os alunos e professores estavam trabalhando em tempo real usando a mediação de um dispositivo (computador, tablet, celular) para a realização da aula. As maiores dificuldades encontradas foram "manter a atenção dos alunos" e a "falta de apoio dos responsáveis na execução das tarefas". Quando questionados se estariam preparados para o ensino remoto, 76% dos professores afirmaram que não estavam preparados para esta modalidade de ensino,



o que acaba por mostrar que talvez haja uma necessidade de se repensar o processo de formação, incluindo mais disciplinas que envolvam elementos tecnológicos que ofereçam subsídios aos alunos do curso de Pedagogia para lidar com o ensino tecnológico. Aliás, é exatamente isso que se perceberá na questão deste questionário.

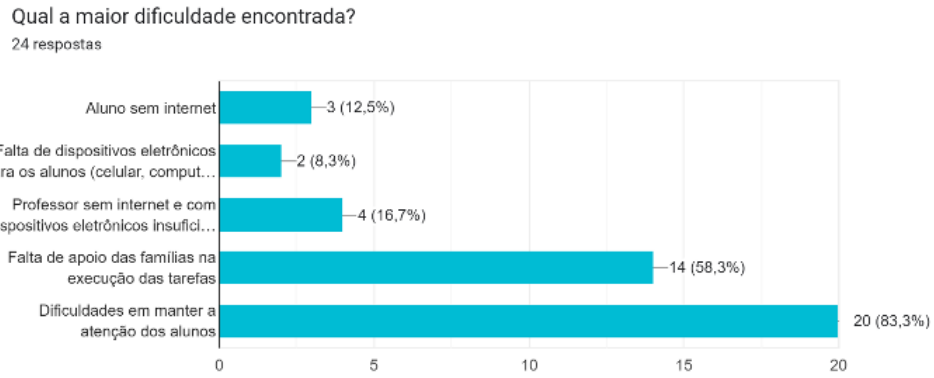


Gráfico 9

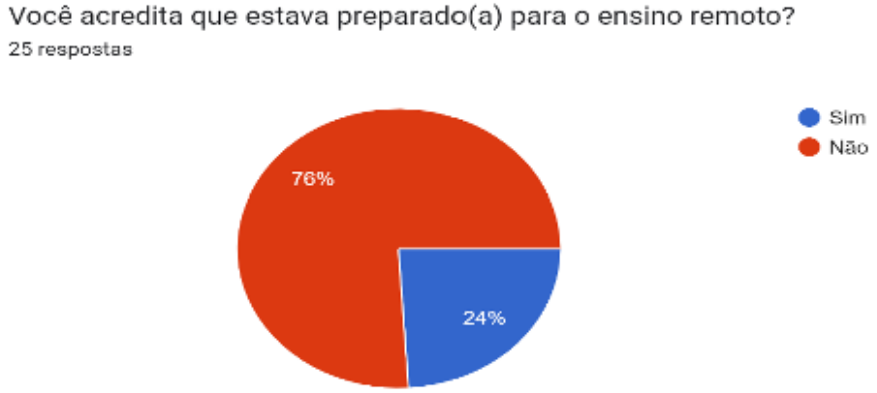
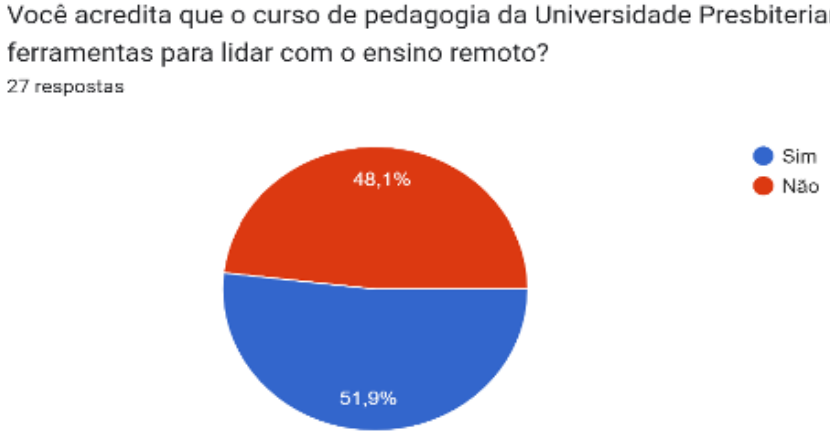


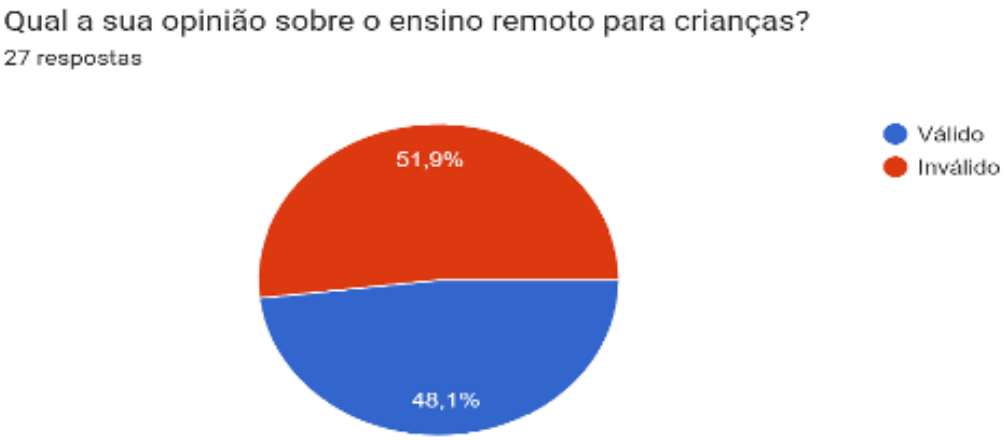
Gráfico 10

Gráfico 11

Já no conjunto 4 de perguntas, segundo o gráfico abaixo, quando questionados sobre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do Mackenzie, as opiniões se dividem, há quase um empate técnico



sobre estar ou não preparado para o ensino remoto, de igual modo, os respondentes acreditam que o ensino remoto é válido para as crianças e uma porcentagem significativa, cerca de 70%, acreditam que a disciplina: "Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem" foi eficaz e auxiliou os



profissionais no contexto pandêmico. Vejam os gráficos.

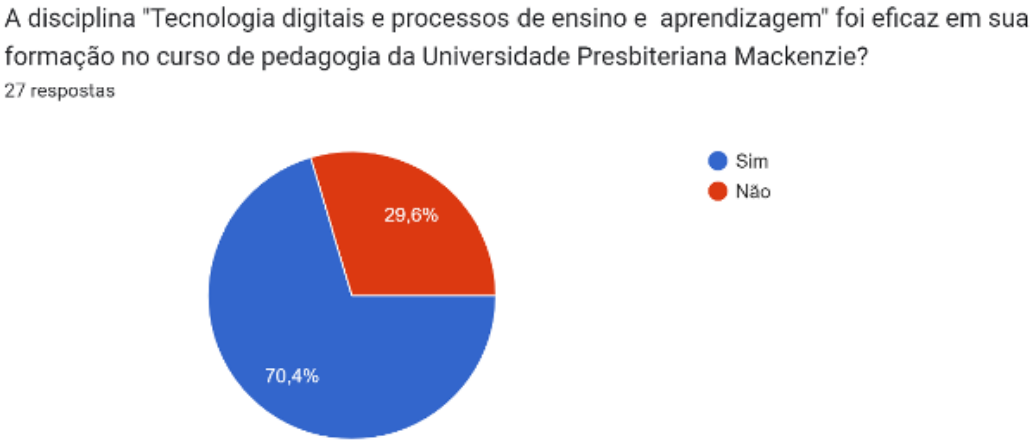


Gráfico 12

Gráfico 13

Gráfico 14

A última questão do bloco 4, era aberta e abaixo estão as "23 respostas". A questão era: *O que você julga que seria necessário para aprimorar sua formação em Pedagogia levando em conta o cenário digital?*

> "Um estágio prático nas disciplinas de tecnologias educacionais".
>
> pegou o mundo inteiro de surpresa, todos tiveram que se reinventar de uma hora para outra, o que nos trouxe um novo olhar acerca de uma estratégia melhor para não deixar os alunos sem aulas. Portanto, o que poderia melhorar é incluir em seu currículo uma preparação mais profunda nesse cenário digital, ampliando mais o conhecimento e acesso à várias plataformas que podem ajudar na área da Educação".
>
> "Inserção de ideias para ser aplicado no dia a dia, ou aulas mais práticas".

“Mais prática nas aulas”.

“Estudos efetivos e aprofundados em temas atuais como ensino aos alunos em metodologias ativas no EAD, diferentes estratégias, ferramentas e inovação em tecnologias digitais, além, é claro, da questão ética, essencial no mundo digital”.
“Abordar teorias e práticas condizentes com as intervenções a serem adotadas dentro do ambiente de educação formal, como por exemplo, Pierre Lévy. Assim, embasando nossa prática em um discurso com fundamento e não somente com o discurso do senso comum. Lévy, ao abordar a cibercultura, argumenta sobre as transformações cognitivas que o ser humano tem a partir de ambientes virtuais, simulações, jogos etc.”

“Ter disciplinas que preparem melhor o professor para essa nova realidade e modalidade de ensino que tivemos que nos adaptar durante e pós pandemia”.

“Acredito que a constante atualização dos profissionais, buscando por novos caminhos e conhecendo as atualizações mais recentes no meio da tecnologia e das possíveis ferramentas para um melhor desenvolvimento em sala de aula”.

“Um olhar voltado para as abordagens que são necessárias através das telas”.

“A matéria que cursei relacionada às tecnologias não nos repertoriou com diferentes ferramentas pedagógicas tecnológicas para uso didático. As que utilizei durante a pandemia foram aprendidas em vivências na escola ou outras particulares. Creio que seria interessante a exploração de ferramentas e suas aplicações diversas no curso de Pedagogia”.

“Tendo em vista os desafios vivenciados durante a pandemia, novas ferramentas e uma formação maior em ferramentas digitais são necessárias para que os professores estejam mais preparados para os momentos on-line”.

“Aplicativos válidos para tal uso”.

“Formação digital”.

“Acesso a diferentes ferramentas que possam agregar dentro de sala de aula”.

“Cursos extracurriculares”.

“Acredito que deveria ter uma imersão de como trabalhar com crianças × tecnologia ×tempo, pois eles pensam diferente de nós e temos que nos adequar a realidade deles, e nem sempre conseguimos, pois, a grande maioria das crianças não conseguem ficar quietas, para acompanhar o que está sendo ministrado. Para ser aulas digitais, acredito que deveria ser algo mais lúdico como: jogos, gincanas, avatares dos próprios alunos de modo que conseguisse prender a atenção deles de forma que eles aprendessem na realidade em que convivem com eletrônicos e não uma professora e professor que fica falando em uma tela e não interage de forma que eles consigam ficarem quietos e aprender”.

“Utilização otimizada dos recursos disponíveis para o uso na escola”.

> "Quando realizei esta matéria foi logo no começo do curso, o que foi muito bom, mas na época não sonhávamos com uma pandemia, então quando veio a pandemia tivemos que nos reinventar e pôr em prática tudo o que sabíamos, e aprender coisas novas. Nesse sentido as de tecnologias digitais foram uma grande ajuda, pois eu não estava totalmente perdida, sabia como utilizar diversas ferramentas. O que trouxe desconforto e que me fez aprender e ter que me virar foi que quando aprendi sobre essas ferramentas o pensamento era sempre para uma sala de aula presencial e não para um contexto totalmente online, ou híbrido, que muitas vezes eu tinha parte dos meus alunos em casa online ao vivo enquanto outros estavam na sala de aula, ou quando eu estava na sala de aula e eles em casa. O que ainda creio ser necessário para o aprimoramento é pensar nesses diversos contextos, como utilizar essas ferramentas quando tem a mediação do professor presencialmente, que ferramentas escolher quando a mediação presencial não será possível e como organizar o uso das tecnologias como meio, e não protagonismo, lembrando que o foco é a aprendizagem e não necessariamente o quanto dessas tecnologias são usadas, lembrar que elas são meios e se utilizar das diversas possibilidades para alcançar a todos os alunos".

> "Acredito que aprofundar os conhecimentos trazendo dinâmicas práticas de modo a envolver outras disciplinas e até cursos variados seria uma maneira efetiva de auxiliar os futuros docentes sobre como essa dinâmica deve ser feita para captar a atenção e aprendizagem de forma significativa".

> "Trabalhos de criação (como plano de aula, plano político pedagógico etc.) tudo isso voltado ao ensino remoto".

> "Educação digital em todas as fases do ensino básico".

> "A melhor interação com as tecnologias de ensino, pensando em parcerias que vão além dos muros da escola, e do próprio curso de Pedagogia, promovendo relação com outros cursos e criando ideias, indo além até mesmo do nosso centro acadêmico, por que professores e desenvolvedores não podem trabalhar juntos em soluções? Acredito que unindo forças podemos ir muito mais longe, principalmente formando professores para atuarem em outros segmentos, e não apenas no escolar, a educação vai além da sala de aula, e tudo isso começa com a formação que recebemos, e com as possibilidades que nos são apresentadas também durante a formação universitária".

> "Acredito que aulas práticas para conhecermos diferentes plataformas digitais para atuação".

Esta última questão, por ser aberta e permitir que os egressos se expressem, parece contrariar as questões fechadas, pois se estas apontam para "razoável preparação digital" oferecida ao longo do curso, aquela parece demonstrar uma certa insatisfação com a formação recebida. Pode-se compreender este aparente paradoxo levando em conta que os respondentes estão dando suas contribuições para um aprimoramento da formação recebida no curso, pois percebem que ainda a preparação para o exercício da docência no mundo de cultura digital parece ser sempre algo que carrega um certo déficit. Isto é natural, pois a velocidade das mudanças na sociedade tecnológica é gigantesca e os cursos de preparação de professores não conseguem acompanhar tais mudanças, contudo, pode-se afirmar que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do Mackenzie foi eficaz no contexto pandêmico, mas

isto não pode e não deve ser tomado como um diagnóstico definitivo por parte dos gestores do curso, pois a cultura digital exige uma constante atualização no processo de reciclagem e aperfeiçoamento das técnicas de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos fez refletir sobre a cultura digital e a prática docente, não faz muito tempo em que os recursos tecnológicos digitais estava restrito aos jovens e adultos. Hoje o universo tecnológico está cada dia mais presente para as crianças independentemente da classe social, mesmo que um celular e internet não sejam de ponta ou com velocidade avançada, cada dia mais o mercado das tecnologias traz uma novidade e não podemos fingir que não está acontecendo. O fato é que o mundo mudou e os eletrônicos estão em constante transformação. O ponto de partida deste estudo está de certa forma lincado a estas duas figuras principais de uma rede de descobertas e de conhecimento, ou seja, o educador e o educando. Estas duas figuras se completam e estão interligadas no processo ensino-aprendizagem.

Desta maneira, com o desenvolvimento da pesquisa ficou evidente o quanto é importante para os professores buscarem cada vez mais o conhecimento e desenvolvimento tecnológico, uma vez que, cada vez mais há a necessidade de interação direta com os alunos frente ao uso das ferramentas digitais cada vez se introduzindo por diversos seguimentos, seja com jogos on-line, ou gravação de pequenos vídeos. O aprendizado dos futuros professores, pode contribuir e aprimorar cada vez mais para o processo de formação docente, não só do curso da mencionada instituição, mas de outras também, pois a temática referente a formação docente nunca será um assunto acabado.

Acreditamos que estamos dando uma singela contribuição para compreendermos melhor os desafios do nosso tempo na área educacional. Ansiamos em ver a educação de fato ser uma prioridade em nosso país e que ela possa ajudar a sociedade brasileira no processo de emancipação e autonomia numa era digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI. B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus 2010. 6ª. edição.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores do curso de bacharelado. Revista Docência do Ensino Superior, v. 5, n. 2, p.79-100, out. 2005. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/issue/view/105>. Acesso: 30/11/22.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/

UNESCO, 2000.

PASSERINO, L. M. “Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades”. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: <http://edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf> . Acesso: 29/11/2022.

ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na educação superior.** V. 5 – Curitiba: Ibpex, 2013.

SILVA, Leonardo; BARRETO, Marcelo; SILVA, Marimar. “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula de Língua Estrangeira: possibilidades para o desenvolvimento da criticidade”. In: CERNY, Roseli Zen et al. **Formação de Educadores na Cultura Digital: A construção Coletiva de uma proposta.** Florianópolis: UFSC/CED/ NUP, 2017. pp. 450-468.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. “As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor”. In: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. pp. 245-275.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR:** Eduem, 2006.

COMO OS PROFESSORES APRENDEM A ENSINAR? E O QUE FUNDAMENTA SUA PRÁTICA DOCENTE?

Flávia Bastos Pimenta Souza[85]
Jackson de Souza Santos[86]

RESUMO

O presente Artigo trata-se da reflexão resultante da entrevista feita com 4 (quatro) Educadores da rede pública que ensinam variadas disciplinas no Ensino Fundamental. As entrevistas buscaram responder aos seguintes questionamentos: Como os professores aprendem a ensinar? E o que fundamenta sua prática docente?. A pesquisa traz uma consistente fundamentação teórica que sustenta os argumentos conclusivos referentes aos resultados das entrevistas já mencionadas. A metodologia utilizada neste relatório foi a usualmente presente nos trabalhos desta natureza; seguiu-se aos educadores entrevistados um formulário com perguntas pré-estabelecidas acerca dos questionamentos acima elencados; posteriormente, recolheu-se tais formulários para tratamento das informações ali esboçadas; a partir destas informações, construiu-se o presente relatório.

PALAVRAS-CHAVE: Ensinar, Aprender, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Neste Artigo-Relatório busca-se apresentar, discutir e refletir sobre os resultados obtidos com entrevistas sobre concepções e práticas didáticas docentes.

Os docentes investigados são professores da rede pública que ensinam variados componentes curriculares no Ensino Fundamental.

A teoria principal para a investigação reside nas concepções pedagógicas de MISUKAMI (1986) e sua contribuição para os programas de formação de professores, visto que o ensino de Didática parece superar a tendência instrumental, mas sem definir o foco do que seria o fundamental. Embora, seja de igual relevância a pesquisa realizada por Libâneo (2011 e 2016), sobre o panorama do ensino de Didática, bem como das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia espalhadas pelo país; Tais reflexões teóricas são indispensáveis para a compreensão dos resultados

85 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo – SP (2022 – 2024); Pós-Graduada em Psicologia Escolar (FARO/2007); Licenciada em Artes Visuais (UNIASSELVI/2014) e Licenciada em Pedagogia (UNIR/2006).

86 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo – SP (2024-2027); Doutor em Ministério (RTS e CPAJ/2018); Mestre em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo – SP (2023); Pós-Graduado (Lato Sensu) em Supervisão Escolar (Facuminas/2023); Pós-Graduado (Lato Sensu) em Gestão Escolar (Facuminas/2024); Pós-Graduado (Lato Sensu) em Psicologia Escolar (FARO/2007); Bacharel em Teologia (SPNB/2010) e Licenciado em Pedagogia (UNIR/2006).

obtidos durante o labor deste estudo.

Este relatório anseia por abarcar a compreensão dos entrevistados a respeito de sua formação e de sua prática docente. Faz-se necessário, para a reflexão, considerar as discussões que já são efetivas nas diversas instituições de ensino; Crê-se que os docentes, além de sua formação inicial, continua desenvolvendo-se pedagogicamente nos encontros de planejamento e avaliação de professores no âmbito dos mais diversos níveis educacionais.

O propósito deste trabalho, ainda, é destacar a percepção tácita dos entrevistados que com suas concepções didáticas; Bem como avaliar como tais concepções interagem com o que revelam estudos recentes sobre formação de professores e das práticas docentes. No que se refere ao tratamento das informações extraídas das entrevistas, ficará notada a discussão em torno da dispersão ou diversificação da Didática relativa a prática docente. Candau afirma que:

> Mais do que uma questão de dispersão é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emergem uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas. (CANDAU, 2009, p. 38).

Na concepção do autor supracitado, o que também é nosso entender, o ensino de Didática nos cursos de licenciatura se beneficia da diversificação, porém enfrenta o desafio de não perder o foco em face à pluralidade de temáticas e abordagens confluentes à área. Durante o estudo em questão ficou evidente a carência de uma proposta Pedagógica que ajude o professor a entender o processo de ensino e aprendizagem para delineá-lo a partir de um contexto situado, pois, ao que se percebeu, tal procedimento parece não estar sendo assumida pelos cursos de formação inicial, ainda que o caráter prescritivo, próprio da Didática instrumental, pareça superado.

Para efetivação da pesquisa fez-se preciso aos autores indagar aos entrevistados se os mesmos estão conscientes da amplitude e complexidade de sua missão docente; Este estudo, ainda, pretende trazer luz às demandas que emergem das salas de aulas. A prática docente parece estar, em muitos sentidos, afastada das concepções pedagógicas mais atuais. Afinal, o que se tem ensinado na nos cursos de formação docente? Como os professores aprenderam a ensinar? Quais são as teorias que fundamentam suas práticas docentes? Nesse sentido, foram estabelecidos para a pesquisa os seguintes objetivos: analisar concepções e práticas didáticas de professores que atuam com variados componentes curriculares no Ensino Fundamental de Escola Pública e compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência.

METODOLOGIA

A propositura do trabalho, que é o objeto deste relatório e os objetivos estabelecidos apontaram para uma definição intencional e proposital dos sujeitos participantes, no sentido de assegurar a composição de um grupo essencialmente constituído de professores que ensinam na rede pública, atuando no Ensino Fundamental, nas mais variadas disciplinas em caráter presencial. A estes seguiu o formulário de entrevista conforme destacado no bloco específico.

O procedimento de partida do estudo consistiu em escolher as perguntas mais pertinentes ao propósito das entrevistas. As entrevistas buscaram responder aos seguintes questionamentos: Como os professores aprendem a ensinar? E o que fundamenta sua prática docente?. Em suma, seguiu-se aos educadores entrevistados um formulário com perguntas pré-estabelecidas acerca dos questionamentos acima elencados; posteriormente, recolheu-se tais formulários para tratamento das informações ali esboçadas; a partir destas informações, construiu-se o presente relatório.

A abordagem metodológica consistiu na análise de depoimentos obtidos através de entrevistas semiestruturadas, conjugadas com o grupo compostos de quatro professores. A entrevista favoreceu a captação das concepções do educador e a análise das suas respostas favoreceram a apreensão da razão pedagógica que sustenta o que faz o formador para ensinar. Entendemos que este relatório pode representar um canal valioso de diálogo problematizador da prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste projeto de entrevista e posterior apresentação de relatório por meio de um compêndio dissertativo coube aos autores embasar-se teoricamente com conceitos, concepções, ideias e posições de autores que contribuísse na compreensão do aprendizado da docência e da prática de ensino.

Tabela comparativa das abordagens do processo de ensino.
Ensino: as abordagens do processo de Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Abordagem	Tradicional	Comporta-mentalista	Humanista	Cognitivista	Sócio-cultural
Referencial teórico	**Snyders**	**Skinner**	**Rogers; Neill; Combs***	**Piaget**	**Paulo Freire**
Homem	Um receptor passivo, que acumulará informações.	Uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente.	Alguém em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, que goza de liberdade plena e se apresenta com um projeto permanentemente inacabado.	A criança, ontogenética e filogeneticamente é um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, na busca do estado final nunca alcançado. Um ser em processo progressivo de adaptação que encontra na relação com o meio, circunstâncias para o desenvolvimento da inteligência, isto é, coordenação motora, verbal e mental, partindo de estágios mais primitivos para mais complexos hipotético-dedutivo, e também o desenvolvimento da afetividade.	Um ser concreto situado no tempo e no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-cultural-politico. Um ser reflexivo, que progressiva e gradualmente compreende sua condição, e por vocação passa a se comprometer com a intervenção da realidade a fim de mudá-la. Um ser que possui raízes espaço-temporais: situado no e com o mundo.
Mundo	Uma realidade preexistente que apresenta informações a serem transmitida por um processo de educação formal.	Uma realidade já construída que exerce controle sobre o comportamento do meio, que pode ser manipulado.	Uma realidade subjetiva, algo produzido pelo homem diante de si mesmo.		
Sociedade/Cultura	Hierarquizada onde o conhecimento cultural é condição para sobrevivência.	Pode ser programada por meio de conjuntos de contingências de reforço dos comportamentos ideais	Uma sociedade aberta em que os valores se baseiam no ser e no senso de autenticidade na qual o indivíduo assume a responsabilidade de suas decisões pessoais.	Democrática, priorizando a liberdade dos indivíduos desenvolvidos intelectualmente para a participação ativa na elaboração de regras de condutas comuns ao grupo, e respeitando a personalidade e a autonomia dos indivíduos. Isso deve ser praticado desde a infância.	Constituída por duas classes, opressora e oprimida, carente de um trabalho humanizante, na qual a realidade mítica proposta pelos opressores precisa ser desmistificada pela aquisição do pensamento critico e sistematizado. Isso se dá pela experiência humana, tanto crítica como criadora.

Conhecimento	Uma questão de inteligência, que se mede pelo acumulo de informações que perpassa dos conhecimentos simples aos mais complexos.	Estruturado indutivamente e resultado direto da experiência.	Inerente à atividade humana, e construído sob o fundamento da experiência pessoal e subjetiva.	Uma construção contínua, na qual o individuo ativo primeiro constata novos conhecimentos para depois promover compreensões por meio das relações. Nesse processo de desenvolvimento e aquisição do conhecimento, o mundo deve ser reinventado pela criança.	Elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento entre pensamento e prática. É um processo inacabado, contínuo e progressivo. É uma aproximação critica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitivas até as mais criticas e problematizadoras e criadoras.
Educação	Um produto, cujos modelos a serem alcançados estão preestabelecidos por ideias selecionadas e organizadas logicamente.	Processo de transmissão cultural de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manutenção do mundo/ambiente.	Processo centrado na pessoa e tem a finalidade de criar condições que facilitam a aprendizagem para que o aluno seja capaz de promover sua autoaprendizagem.	Processo de socialização e democratização das relações, em que o aluno é exposto ao desequilíbrio de informações advindas do intercambio entre pessoas, a fim de que o aluno construa por si próprio a verdade.	Processo de conscientização por meio da reflexão sobre do homem concreto, seu meio de vida cultural, que visa a participação ativa do sujeito na transformação da realidade presente e para o futuro utópico.
Escola	O lugar por excelência onde se realiza a educação, agência sistematizadora da cultura complexa e quem domina o processo de transmissão de informações em sala de aula.	Uma agência educacional que adota formas de controle para manter, conservar e em partes modificar os padrões de comportamentos aceitos como úteis para uma sociedade em seu contexto cultural.	Uma instituição que respeita a criança tal qual é e oferece condições que possibilitam a autonomia do aluno.	O lugar onde se ensina a observar, onde se possibilita o desenvolvimento motor, verbal, mental e afetivo. Em que as crianças são inseridas em tarefas planejadas e desafiadoras que estimulam a aquisição de conhecimentos	Uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Um local de crescimento mútuo para professor e aluno.
Ensino/ aprendizagem	Uma situação que se dá em sala de aula e tem como fim modelar a aluno por meio da transmissão de conhecimentos	Consiste num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento.	Um ensino centrado na pessoa, o que implica técnicas de dirigir a pessoa a sua própria experiência, para que ela possa estruturar-se e agir, tendo como atitude básica a confiança e o respeito pelo aluno.	Ação que procura priorizar a atividade do sujeito no desenvolvimento de sua inteligência, preconizando a assimilação de objetos a esquemas mentais, em que a criança a prende a aprender.	Ação que procura a superação da relação opressor-oprimido. Que propõe condições de leitura, crítica, auto conhecimento e reconhecimento dos problemas existenciais, visando o engajamento com práxis libertadoras e de transformações sociais.
Professor/ aluno	Uma relação vertical na qual o professor, que domina o conteúdo, detêm poder decisório quanto a metodologia, apresentação do conteúdo, avaliação e forma de interação	O professor é um planejador, um analista de contingências, um engenheiro comportamental, o aluno controla apenas seu processo de aprendizagem.	*O professor é personalidade única, desenvolve seu próprio repertorio para facilitar a aprendizagem do aluno. É responsável por aceitar o aluno como tal, compreender seus sentimentos e criar um clima favorável de aprendizagem. o aluno é um ser que se auto desenvolve.	O professor é aquele que cria situações, onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional. É o agente provocador de desequilíbrios para que o aluno desenvolva autocontrole e autonomia. O aluno deve observar, experimentar, levantar hipóteses e argumentar	A relação professor aluno é horizontal e não imposta. O professor se torna educando e o educando educador. nesta relação ambos são sujeitos de sua própria educação. A preocupação será sempre com o aluno em si e com o processo de aprendizagem.

Metodologias	O professor traz o conteúdo pronto e o expõe, o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo e a reproduzi-lo sem variações.	São utilizados pelo professor, tanto tecnologias educacionais e estratégias de ensino, quanto, formas de reforço.	Enfatiza a relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, onde há liberdade para aprender, conhecer, criticar, aperfeiçoar e substituir conteúdos.	Jogos e atividades em sociedade, onde os agrupamentos infantis autônomos, por meio do mecanismo social do respeito mútuo, da troca de informações e pontos de vista, possam cooperar e se desenvolver, sendo cada indivíduo uma parcela da autoridade.	Sempre será criado um conteúdo programático próprio ao contexto do aluno, o qual será trabalhado por metodologias ativas, problematizando a realidade a ser codificada, criticada e reconstruída por meio do dialogo do grupo.
Avaliação	Realizado predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula.	Acontece no inicio do processo de ensino aprendizagem, de forma diagnóstica dos comportamentos a serem remodelados. No decorrer do curso por meio de parâmetros intermediários e ao final com o objetivo de constata se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final da forma adequada.	Despreza qualquer padronização de produto de aprendizagem e competência do professor. O aluno faz sua auto avaliação. Para isso o aluno deverá assumir a responsabilidade pelas formas de controle de sua própria aprendizagem, bem como os objetivos a serem atingidos.	Consiste na verificação se o aluno adquiriu noções, e consegui fazer relações. Prioriza-se reproduções livres, com expressões próprias, sob diferentes formas e ângulos. O professor deve considerar soluções erradas, incompletas ou distorcidas, pois não pode deixar de levar em conta interpretação do aluno em desenvolvimento.	Consiste na auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e aluno. neste processo tanto aluno como professor saberão quais suas dificuldades quais seus progressos.

Primeiramente, contribuiu teoricamente com a pesquisa a Profª. Drª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami que aqui decidiu-se compilar suas teorias em tabela como segue:

Além de utilizar como teoria básica as concepções pedagógicas de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986); Serão contribuidores dos argumentos pedagógicos alguns estudiosos, por entendermos serem estes, teóricos que se alinham aos mesmos pressupostos, tais como Libâneo (2016), Nóvoa (2007), Cambi (1999), Monteiro (2019), Roldão (2007), e, Gauthier (1998). Alguns destes, utilizaremos suas concepções em citações, outros, apenas como bojo teórico de sustentação dos argumentos.

Maria do Céu Roldão (2007) argumenta que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar desta distinção decorrer de construção histórica e social em permanente evolução. O ato de ensinar pode ser compreendido pela perspectiva de "professar um saber", prevalecendo a postura do professor transmissor, com ênfase nos saberes de cunho disciplinar; como também pode ser compreendido na perspectiva de "fazer aprender alguma coisa a alguém", cuja postura é considerada mais pedagógica e envolve a pluralidade de saberes que um docente deve ter.

A autora já citada defende a hipótese que a função de ensinar nas sociedades atuais deve ser marcada por uma dupla transitividade e pela mediação. Assim, ensinar deve ser assumido como o processo de fazer aprender alguma coisa a alguém, só se completando naquele que aprende, o que requer uma dupla transitividade, entre os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem).

Clermont Gauthier (1998), bastante envolvido com o movimento geral da pesquisa sobre o ensino, se propôs a investigar sua natureza, seus componentes, seu funcionamento, seus efeitos, enfim, trabalhar a favor do que chama de repertório de conhecimentos próprios ao processo de ensinar, descrevendo seis saberes essenciais: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica. No mesmo sentido, Tardif (2002) e Shulman (2005) ocupam-se com os saberes e conhecimentos profissionais docentes,

oferecendo importantes contribuições. Assim, tais teóricos, muita contribuição trazem para o campo da didática e da formação docente de forma geral.

Segundo estes teóricos, os saberes da ação pedagógica são pouco desenvolvidos no reservatório de saberes do professor. Tendo em vista que esses saberes fundamentam a sua prática de ensino, é fundamental que eles sejam postos em evidência por meio da própria atividade dos formadores para que os futuros docentes reconheçam sua pertinência e especificidade.

A teoria elementar para fundamentação desta investigação advém dos autores supracitados, pois distinguem as variadas concepções de aprendizado de professores. Tais pesquisadores possibilita uma reflexão sobre o "conhecimento para a prática" sustentada pela premissa que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem sucedida.

Nestes teóricos buscou-se ainda refletir sobre o "conhecimento na prática", que está relacionado ao conhecimento em ação; Neste aspecto, os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, em toda sua complexidade e diversidade, recorrendo a situações anteriores, bem como a uma variedade de outras informações. O como ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem.

Por fim, tais pesquisadores permitem uma reflexão sobre o "conhecimento da prática", que parte do pressuposto que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola. Para que isto aconteça, os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola.

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSPRES ENTREVISTADOS

	Professor 1	**Professor 2**	**Professor 3**	**Professor 4**
Idade	33 anos	36 anos	43 anos	58 anos
Vínculo	Público	Público	Público	Público
Carga Horária	40h semanal	40h semanal	20h semanal	40h semanal
Tempo de Docência total	10 anos	6 anos	18 anos	22 anos
Graduação	Matemática	Letras: Inglês e Português	Ciências Biológicas	Física
Especialização	Gestão e Inter disciplinaridade	Prática e Revisão Textual		-
Mestrado	Ensino de Física	-	Ensino de Física	Ensino de Física
Docência na Escola Atual	5 anos	9 meses	11 anos	22 anos
Tem outra ocupação?	Sim. Empresário, Pecuarista e outros Negócios	Não. Docência é a única ocupação.	Não. Docência é a única ocupação.	Não. Docência é a única ocupação.
Motivo da escolha pela docência?	Inicialmente por falta de opção. Hoje por satisfação.	O hábito da leitura me fez optar pelo curso de letras.	Inicialmente foi o curso que eu podia pagar. Depois tornou-se o que realmente gosto de fazer	Pela nobreza da profissão! A física sempre foi meu fascínio.

Qual o papel da escola e do professor?	Ensinar e Formar Cidadãos.	Propor novas didáticas de aprendizagem	Contribuir para a formação do cidadão e também ajudar no processo de aprendizagem de conteúdos de ciências.	Mediador do conhecimento adquirido. Formar Cidadãos capazes de Transformar a Sociedade.
Como você aprendeu a ser Professor?	Estágio e Prática	Por meio dos bons professores que tive na faculdade. Foram Especialistas nas principais áreas de formação.	Na verdade, acho que ainda estou aprendendo a cada dia com novas experiências e desafios para lidar.	Pura vocação.
Qual a Contribuição da Formação Superior para sua atuação como Professor?	Indispensável e necessária.	Excelente. Com a formação na área de letras, tornei-me especialista em revisão textual.	Acho que foi o acesso aos livros e documentos acerca de teorias da aprendizagem.	O conhecimento mais profundo que adquiri sobre a física.
Qual a contribuição de outros cursos/espaços de Formação que você frequentou?	Diversificação dos métodos didáticos e qualificação.	Pós-Graduação em Revisão e Prática Textual. Proporciona bom rendimento na construção de texto.	A troca de experiência, relatos; interação com outros profissionais contribui para a formação docente.	
Quais as teorias (Fontes, Autores) que contribuem para sua ação docente?	D'anbrose, Vygotski, Auzubel, etc.	Irandé Antunes, Evanildo Bechara, Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles, Lima Barreto.	Livros de Biologia, Alguns canais do Youtube, David Ausubel (Aprendizagem Significativa).	Paulo Freire.
Cite exemplos de práticas relacionadas com estas fundamentações	Matemática: etnomatemática, contextualização Física: Teoria x Prática.	Antunes e Bechara: Na Construção da Linguagem. E os demais, na narrativa, pós modernismo, realismo, Contos e Crônicas.	David Ausubel: Aprendizagem significativa, Aprendizagem em espiral, aprendizagem por experimentação	Ligação da teoria com a prática. Ex: Casa – o que é e como construir?

Esta breve pesquisa opta em apresentar o resumo das entrevistas num quadro comparativo, pois entende que facilitará a observação dos resultados pretendidos. Posteriormente o Relatório que segue terá um caráter mais analítico e descritivo das respostas oriundas dos entrevistados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

A primeira questão a ser levantada aqui é que todos os entrevistados provêm de escolas públicas e tiveram sua formação superior em universidades federais ou estaduais. São professores de distintas áreas curriculares da educação fundamental. Suas idades variam entre 33 e 58 anos. Nenhum deles está iniciando carreira como professor, todos já bem experientes na docência, com bagagem entre 6 e 22 anos de experiência.

Durante a entrevista foi possível observar suas motivações para atuar como professores bem como fazer a relação entre a formação e a prática docente. As especificidades da atuação se manifestaram em decorrência da experiência de trabalho na escola pública; já os níveis de aptidões de desenrolam a partir da continuidade dos estudos de cada entrevistado, tanto da graduação, especialização e no mestrado.

Todos os entrevistados foram desafiados, por alguma motivação específica, a enfrentar um concurso de acesso à carreira docente nas escolas públicas de ensino fundamental. A Licenciatura foi escolhida sobre vários argumentos acima destacados; No caso de alguns por falta de opção e outros por paixão e vocação.

Dentre os entrevistados, nota-se que algumas de suas formações acadêmicas se alinham com a prática docente. Já outros parecem ainda não terem assumido um rumo definitivo. Vê-se que para alguns está claro a interpelação de pensar e praticar o ensino considerando a sua dimensão de formador de indivíduos preparados para o mundo.

Verificou-se, ainda, nesta pesquisa, que o trabalho docente nem sempre é coletivo; Se assim fosse, obter-se-ia resultados mais homogêneos. Todavia, esta diversificação se constitui como um vetor importante de qualificação da dimensão formadora, visto que professores em diferentes fases de seu ciclo profissional experimentam entre si a circularidade de saberes, nutrindo-se com as experiências e questionamentos uns dos outros.

A convergência dos dados referentes às entrevistas realizadas evidenciou uma tendência de trabalhar vários temas ligados à concepção sociocultural defendida por Paulo Freire entre outros. Prevalece uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos das disciplinas que buscam interagir o aluno com o mundo que o cerca, num processo de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva percebeu-se que predomina entre os investigados, a tendência de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e os demais espaços de vivência; questões sobre identidade e saberes dos alunos.

Alguns dos professores preferem trabalhar os conhecimentos da disciplina a partir de uma aula, cujas situações didáticas sejam representativas dos temas cotidianos. Assim, a ênfase reside na relação conteúdo e vivência. Dentre os investigados que afirmam ensinar desta maneira, tem quem o faça em combinação com os alunos, de forma que eles explicitem a relação teoria/prática reconhecida, e tem quem prefira ensinar desta forma sem anunciar, deixando os alunos perceberem progressivamente.

Em análise sobre a prática do ensino dos entrevistados percebe-se que os professores buscam ensinar suas disciplinas de uma forma ativa, envolvendo professor e o aluno, bem como o aluno com outro aluno. Alguns dão prioridade aos trabalhos coletivos, ao diálogo e às trocas de experiências. A formação de cada professor entrevistado foi vista por eles como o fundamento pelo qual a ação pedagógica se e efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório buscou responder a dinâmica entre a teoria e a prática docente dos professores entrevistados, que atuam no Ensino Fundamental de Escolas Públicas. Foi realizada entrevistas com quatro educadores buscando compreender algumas características unificadoras e outras diferenciadoras.

Alguns dos professores entrevistados manifestaram uma tendência para a prática docente com uma abordagem tradicional. Concepção esta o homem é visto como um receptor passivo, que acumula informações. Concepção esta que vê o conhecimento como uma questão de inteligência, que se mede pelo acúmulo de informações que perpassa dos conhecimentos simples aos mais complexos. A abordagem pedagógica tradicional traduz uma relação vertical na qual o professor, que domina o conteúdo, detêm poder decisório quanto a metodologia, apresentação do conteúdo, avaliação e forma de interação. O professor traz o conteúdo pronto e o expõe, o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo e a reproduzi-lo sem variações.

Foi possível ainda identificar entre os docentes participantes das entrevistas alguns com tendências pedagógicas num viés cognitivista, onde a criança é um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, na busca do estado final nunca alcançado. Um ser em processo progressivo de adaptação que encontra na relação com o meio, circunstâncias para o desenvolvimento da inteligência, isto é, coordenação motora, verbal e mental, partindo de estágios mais primitivos para mais complexos hipotético-dedutivo, e, também o desenvolvimento da afetividade.

Por fim, foi possível observar que entre os entrevistados existem aqueles docentes com uma abordagem pedagógica mais parecida com a conhecida "sociocultural". Nesta abordagem o conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento entre pensamento e prática. É um processo inacabado, contínuo e progressivo. É uma aproximação crítica da realidade que vai desde

as formas de consciência mais primitivas até as mais críticas e problematizadoras e criadoras. O homem é visto como um ser concreto situado no tempo e no espaço, inserido num contexto socio-econômico-cultural-político. Um ser reflexivo, que progressiva e gradualmente compreende sua condição, e por vocação passa a se comprometer com a intervenção da realidade a fim de mudá-la. Um ser que possui raízes espaço-temporais: situado "no" e "com" o mundo.

A análise das respostas dos entrevistados nos permite afirmar que ensinar não é tarefa fácil, visto que ter o domínio de conhecimento destas disciplinas é, em essência, fazer um constante trabalho teórico-prático, ainda que estas atitudes sejam fundamentais para o aprendizado de cada aluno. Para os professores investigados, predomina a crença de que a aula é o lugar de enfrentamento de inúmeros desafios. Desta forma, o professor precisa saber mobilizar todo o tipo de saber que possui, em favor da transformação de seus alunos.

Nesse sentido, o presente relatório pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores e sobre a relação da formação com a prática docente. Espera-se que a análise das respostas dos entrevistados acima descritos sirva como uma pequena mostra dos desafios que o magistério possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANDAU, V. M. F. (org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. A Didática em questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí : Ed. Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar. Tema em Destaque: 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. Em: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2011. [11-50]

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. Formação Docente: Princípios e Fundamentos. Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2019.

NÓVOA, Antônio. Desafios do Trabalho do Professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Simpro, 2007.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista

Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Trad. Alberto Ide. [Disponível na internet: http//www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1. Pdf, acesso em 14/8/2011.]

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

WELLER, V. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, V.; PFAFF, N.. (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis/RJ : Vozes, 2010. [54-66]

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

Educação, Identidade e Gênero

03

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSOS DE ENSINO E SUAS ESPECIFICIDADES

Lilian Soares da Silva[87]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

A Educação Escolar Quilombola e a Educação do Campo não são sinônimos ou apenas uma das modalidades da Educação Básica. A educação básica como o próprio nome já diz: -É a base de tudo. A base da formação do Ser Humano, do indivíduo e do coletivo. Para tal, as vertentes no processo de ensino aprendizagem devem ser norteadoras do projeto e das instituições educacionais para a (re)construção dos signos e significados de uma educação para as relações étnicorraciais e do empoderamento ancestral das trajetórias negras, africanas e indígenas na população brasileira. O aporte teórico metodológico pauta-se, primeiramente, no lugar de fala como mulher, negra, professora da Educação Infantil e pesquisadora de Comunidade Remanescente de Quilombo, assim como em referenciais da educação e suas especificidades do Campo e no Quilombo para subsidiar a construção de conhecimentos, saberes e fazeres dos Povos e Comunidades Tradicionais em suas múltiplas linguagens. Resultando em um processo ainda em construção permanente e atualização frequente, como a resistência e a luta cotidiana do sujeito, indivíduo e do coletivo, na docência e a formação do professor e, nas singularidades para a Educação Escolar Quilombola brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Quilombola. Formação. Processo de ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

> O conceito de lugar de fala discute justamente o lócus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo de seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência

87 Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Pós-Graduanda em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - e Licencianda em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. Turismólogo com formação em Gestão de Turismo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP - e Especialização Técnica e/ou Profissionalizante em Guia de Turismo na Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN/SP -. Graduada em Pedagogia com licenciatura plena em Gestão Escolar, Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e Educação Infantil pela Universidade do Grande ABC – UNIABC - (2008). Servidora Pública Municipal no cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (SME/SP). Email: lilianbv@yahoo.com.br

> branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (RIBEIRO, 2019, p. 14).

O lugar de fala, uma expressão que virou constante nas apresentações e posturas acadêmicas, cientificas e na difusão do conhecimento. Conhecimento este que não advém somente dos bancos escolares, das escolas ou das faculdades, mas é construído nos seios da família e seu entorno, na lida das situações do dia a dia, nas dificuldades e superações cotidianas, nas lutas e resistências da população negra. População que é maioria no censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupando ainda pouco lugares de fala nas Academias, nas Docências Universitárias, nos cargos de liderança das instituições públicas e privadas e, principalmente na Educação Básica – como o próprio nome diz: - É a base -, básica como precursora da formação dos sujeitos, indivíduo e coletivo, das professoras e professores, do processo de ensino aprendizagem e singularidades da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola.

Ressaltando que, será apresentado as vertentes da educação nos espaços escolares do campo e das Comunidades Remanescentes de Quilombo, ou da Educação para as relações étnico raciais, especificamente com o ponto de vista do lugar de fala. Lugar de fala como: Mulher. Negra. Professora da Educação Infantil. Pesquisadora de Comunidade Remanescente de Quilombo e Cultura Negra. Ancestralidade Indígena (bisavô materno – Júlio) e portuguesa (tataravô materno – Antônio). Ancestralidade essa revelada, por uma visita ano passado aos meus familiares no estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, com um intuito de conhecer aos parentes que nunca tivemos contato, de saber quem são e quem foram os meus antepassados, de ver fotografias e de ouvir as narrativas dos mais velhos e dos mais novos sobre tudo que lembravam e, que nunca ninguém os avisa perguntado. Então, foi assim que pouco a pouco comecei a entender que não existem coincidências e que nada na vida é por acaso. O acaso são os caminhos trilhados por Ele, para a nossa evolução, para o conhecimento e para o aperfeiçoamento das nossas qualidades como pessoa e como Ser Humano.

> O conhecimento humano, pois, dependendo dos diferentes referenciais, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que, consequentemente, condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação etc. Dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos. Ambas das abordagens, por exemplo, enfatizam o momento socio político-econômico, numa palavra, histórico; outras, por sua vez, consideram apenas o homem abstrato, desvinculado de um engajamento contextual de qualquer espécie (MIZUKAMI, 1986, p.12).

Diante disso, o papel da Academia e da Educação Básica deve ser prioritariamente desenvolver o processo de ensino aprendizagem significativo e significante nos discentes e nas/nos docentes, como uma via de mão dupla – eu ensino, eu aprendo -, não mais como um processo de "transmissão" ou da "tábula rasa" e, sim reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios, os saberes e os fazeres de todas e de todos, independentemente do espaço ou da Comunidade no qual estão inseridos.

> De acordo com os estudos de Cochran-Smith e Lyle (2002), na teoria literária o termo "comunidade interpretativa" tem sido usado por Stanley Fish, ao se referir a uma rede de pessoas com perspectivas semelhantes de significados, enquanto, na sociolinguística, a expressão "comunidade de fala" tem sido empregada por antropólogos em referência a grupos de pessoas que se engajam em contextos específicos. Na revisão que realizam, as autoras também apontam as "comunidades discursivas", que se caracterizam como agrupamentos de

> leitores e escritores que se tornam redes de citações e alusões. No campo da educação, as autoras ressaltam que a ideia de comunidade tem sido usada de diferentes modos na teoria e na pesquisa e que, nas ciências sociais, o termo denota grupos de pessoas envolvidas em determinados tipos de trabalho ou atividade ligadas por um propósito comum. Nessa perspectiva, os membros da comunidade, em geral, constroem significados e partilham signos e ideias sobre o empreendimento em que estão engajados. Perspectiva semelhante foi cunhada por Wenger (2001), que identificou três características básicas do que se constitui como comunidades de prática: o compromisso mútuo, uma prática conjunta e o interesse comum que une os membros participantes (CRECCI et al, 2018, p. 3).

Os conhecimentos prévios são fundantes da formação do sujeito/indivíduo e do coletivo, que algumas vezes, não estão no banco da escola, mas estão nas trocas e experiencias em família, ou seja, antes de entrar na instituição de ensino, na aprendizagem das letras e dos números, outras vivencias e conhecimentos já lhe foram passados pela oralidade, na observação, na contação de histórias, nos festejos comemorativos, nos almoços de domingo e tantos outros encontros que, propiciaram o Ser e sua singularidade no mundo.

> Primeiro é preciso considerar a formação da consciência libertária introduzida desde a África no Brasil pelas revoltas e rebeliões, como a marca inconfundível das lutas panafricanistas nos contextos das chamadas diásporas, que foram gestadas nos séculos anteriores, mas que se tornaram mais fortes e visíveis e se ampliaram em todo o cenário político mundial durante o século XX. De William Edward B. Du Bois a Marcus Garvey, de Leopold Senghor a Franz Fanon, de Eduardo Mondlane a Abdias do Nascimento, incontáveis e inumeráveis vozes enunciativas, durante o século XX, rejeitaram e denunciaram a desumanização produzida pelo escravismo colonial, as ideologias racialistas e suas políticas discriminatórias, classistas e xenófobas, introduzindo, em seus reclames, noções de direito e de justiça mais abrangentes, que transcendem fronteiras nacionais, continentais, em dimensões transoceânicas. [...] (LEITE, 2016, p. 290).

Inicialmente, há que se destacar que mundo estamos falando: Qual o ponto de vista do entrevistador e do entrevistado? Qual o seu lugar de fala? Qual a sua concepção individual e coletiva de mundo? E assim teremos um caminho a ser trilhado, ora de um labirinto, ora um caminho livre, não que seja límpido, mas com suas curvas e entremeios, mas que o resultado será o processo de ensino aprendizagem de si e do outro, do indivíduo e do coletivo.

Por um lado,

> Marcelo Garcia (2002, p.33) destaca que uma característica da aprendizagem ao longo da vida é que todos podem aprender, e que a aprendizagem não precisa estar limitada às instituições formais e tradicionais de formação. não se deve aceitar como aprendizagem de valor somente aquela formal, assimilada nas instituições historicamente constituídas para tal, mas há que se considerar também as aprendizagens informais e não formais, já que possuem sua importância também (ROCHA, 2008, p.75).

Por outro lado,

> O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam

> pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é o lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é único mundo possível. Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos – por exemplo, que seja gentil com pessoas negras -, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial (RIBEIRO, 2019, p 10).

A autora Djamila Ribeiro, em seu livro "O pequeno Manual Antirracista" apresenta em suas páginas o retrato de um processo de ensino aprendizagem pautado inicialmente no Eurocentrismo e no princípio da Branquitude, que há alguns anos vem sendo (des)construídos e (re)construídos – pouco a pouco – como um trabalho de formiga em formiga, mas não menos importante. Sua importância advém do

> O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas. A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber (RIBEIRO, 2019, p.24).

Tal apagamento já não é permitido e aceito por muitos estudiosos, pesquisadores e docentes da Educação Básica, seja da Educação Infantil – como o meu caso -, seja do Ensino Superior. Nós estamos ocupando, entrando e resistindo em diferentes vertentes e instituições de ensino e da educação como um todo. Processo que, de acordo com a legislação educacional pautando-se LEI 10.639/08 e LEI 11.645/11 já deveriam ter sido implementados e efetivados nas escolas, nas instancias escolares e nas formações docentes, todavia não é uma verdade na realidade das crianças, jovens e adultos negras e negros do Brasil.

O país com sua singularidade regional e plural, na interdisciplinaridade de saberes e de conhecimentos ancestrais, ainda não propiciou – em algumas localidades ou estados brasileiros – um projeto político pedagógico para o empoderamento da História e da Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena, não construiu materiais didáticos públicos específicos para as escolas do campo e na educação escolar quilombola. Ainda estamos no processo de transformação, de educação e de processos que precisam ser iniciados com extrema urgência, não só para cumprir uma legislação, mas para formação de uma sociedade mais consciente, cidadão e antirracista. Sociedade essa que, não tenhamos que lutar diariamente para combater o racismo institucional, o racismo linguístico, o racismo velado no cotidiano ou qualquer forma de discriminação ou preconceito racial, de cor ou religioso.

Desse modo, é evidente o racismo em diferentes lugares e espaços da esfera pública e privada brasileira e no mundo, mas que hoje em dia já não é mais – em diversas situações – escondido para "debaixo do tapete". Estes casos são noticiados, divulgados e difundidos nas mídias sociais, televisivas e em meios de comunicação em massa internacionais e globais.

O presente artigo, pretende discutir os processos de ensino aprendizagem que permeiam a formação do sujeito e do indivíduo, da formação docente, do educador ou da professora leiga, dos lugares e espaços do processo de ensino aprendizagem, especificamente com o enfoque na Educação

do Campo e na Educação Escolar Quilombola.

> Creo que estamos aquí para reparar. De hecho, propongo que concibamos esta época que estamos viviendo como los años de reparación, que ese mandato dé forma a las prioridades colectivas en materia de asistencia, reconstrucción, trabajo, educación, comunicación e incluso celebración. La reparación es un marco que une el quebrantamiento simultáneo entre las esferas política y ecológica. Nos desafía a involucrarnos en las tareas de reparación en múltiples frentes interrelacionados. Para reparar la infraestructura destruida, para reparar el daño causado al mundo natural, para reparar las historias erróneas de supremacía y dominio que nos trajeron hasta aquí. Para reparar las muchas formas extractivas que nos enseñaron a tolerar y, como parte de eso, comenzar a reparar nuestras cosas. Lo que algunos denominan el derecho a reparar, en lugar de participar en los ciclos de una obsolescencia planificada cada vez más acelerada. El trabajo de reparación es muy concreto y cívico, pero también es interno y efímero. Es la práctica de reparar o reconectar el peligroso cercenamiento de las relaciones entre el corazón y la mente, entre individuos y comunidades, y entre los humanos y el mundo más que humano (KLEIN, 2020, p. 46).

Para finalizar, a Educação para as relações étnicorracial, a Educação Escolar Quilombola, a Educação do Campo e outras vertentes do empoderamento negro não deve ser compreendida como um legislação que pauta-se na História e na Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena, no qual é ou seja uma reparação racial da escravatura, da subjugação e inferiorização da raça negra a das populações de cor e, sim a articulação de indivíduos e coletivos para a (re)conhecimento da regionalidade (local, nacional e mundial), na preservação de saberes e de fazeres ancestrais africanos, nos patrimônios (vivos, culturais, materiais e imateriais), na história dos territórios negros e nas potências do ensino e da aprendizagem não só para a Academia, mas para a Vida.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

> Quilombo tornou-se, no Brasil do século XX, não somente nome de jornal, mas o tropo que instaura o giro semântico, que agrega novos significados e as noções de mudanças sociais e políticas engendradas nos diversos processos sociais. O quilombo tornou-se uma espécie de condensação de reivindicações que, em diferentes momentos históricos, reaparece como um emblema nas lutas dos afrodescendentes brasileiros. Estas reivindicações nem sempre se expressaram pela literalidade da própria palavra "quilombo", embora o termo, como é introduzido durante o período colonial escravista, tenha permanecido até o presente, e a ele tenham sido agregados inequívocos sentidos de revolta, rebelião, luta pela liberdade e pelos direitos dos afrodescendentes brasileiros. É, sobretudo, mais recentemente que se nota uma maior ampliação e disseminação do termo, para denominar inclusive os sujeitos e atores políticos diversos ou, por vezes, os próprios militantes dos movimentos sociais negros. Por outro lado, a palavra quilombo, em certas ocasiões pontuais, aciona os horizontes emancipatórios do passado, correlacionando-os a visões de futuro, a novos projetos de mudança social e política, como o quilombismo (Nascimento, 2009), movimento político proposto por Abdias do Nascimento nos anos 1980, ou mesmo antes disso. [...] No bojo das mobilizações nos anos 1980 na Assembleia Nacional Constituinte, o quilombo retornou como reconhecimento da cidadania e territorialidade negada aos descendentes dos africanos, e, mediante os dispositivos enunciados na Carta Constitucional, as então chamadas comunidades remanescentes dos

> quilombos, ou remanescentes das comunidades quilombolas, passaram a ser relacionadas aos direitos territoriais, introduzindo as noções de comunidades quilombolas e os sujeitos políticos denominados "quilombolas", fortalecendo e conferindo ao termo quilombo cada vez mais abrangência e atribuição identitária, emancipatória e filosófica, o que me levou a considerar, em outra análise, a metáfora do quilombo trans-histórico, principalmente pela evidente manutenção dos significados vinculados a todos estes ideários e experiências libertárias (Leite, 2012) (LEITE, 2016, p.291).

As Comunidades Remanescentes de Quilombo têm o seu direito garantido desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com o ADCT, no qual, os territórios seriam demarcados para a preservação dos grupos étnicos e social.

Sob a óptica do território,

> O reconhecimento das terras de quilombos é coerente com a política de preservação ambiental, pois a continuidade dessas comunidades tradicionais constitui garantia contra a extinção de espécies, tanto vegetais quanto animais, pela reprodução do uso e destinação sustentável dos recursos ambientais necessários são seu bem-estar e à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. De acordo com os direitos culturais constitucionalmente protegidos, as chamadas "necessidades territoriais" de povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais compreendem os espaços necessários à preservação e à reprodução de práticas culturais, modos de vida e territorialidades especificas [...] Por conseguinte, os usos do termo remanescente de quilombo como categoria de auto atribuição identitária demarcam fronteiras étnicas que devem ser consideradas não apenas em seus limites geográficos, mas também como sistemas sociais de classificação. Mesmo que produzido contemporaneamente no âmbito do Estado-Nação, os grupos humanos assim definidos por um etnônimo, retomado do período da história colonial até a abolição da escravatura no Brasil, dele se reapropriam como uma reivindicação legítima, e passam a utilizá-lo como signo de reconhecimento (O'DWYER, 2016, p.260).

A territorialidade é fundamental para o conhecimento e desenvolvimento dos saberes e fazeres dos Povos e Comunidades Tradicionais, ou seja, são considerados "são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição" (CNE/CEB nº 16, 2012, p. 2), para além dessa conceituação na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, também, "são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica" (ibidem).

> Grossman, Wineburg e Woolworth (2001), considerando experiências realizadas em escolas, também discutem o desenvolvimento profissional de professores em comunidades. Para os autores, as comunidades devem ser presenciais e propiciar momentos de diálogo e de confiança, propiciando o olhar para os múltiplos contextos que implicam o trabalho dos professores. Reconhecem ainda que os grupos precisam constituir uma história conjunta, configurando-se como uma "comunidade de memória" na qual os membros tecem "narrativas constitutivas" do grupo (CRECCI et al, 2018, p.4).

Em suma, a oralidade, a observação e as narrativas são essenciais para o processo de ensino

aprendizagens nos territórios quilombolas, nos quais, reafirmamos os Griôs africanos e seus conhecimentos ancestrais transmitidos de geração em geração.

Tratando-se dos conceitos no Brasil, poderíamos atrelar aos "Patrimônios Vivos", onde os conhecimentos são passados de pai para filho, de mãe para filha e para os descendentes, como um processo de conhecimento do território, do modo de ser e de bem viver.

FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO, COLETIVO E DOCÊNCIA

A formação do indivíduo, coletivo e docência perpassam a vida do Ser Humano em sua multiplicidade de conhecimentos e processos educativos desde o nascimento – algumas teorias afirmam que até antes, ainda na gestação, processos são iniciados, marcados e internalizados no inconsciente -. Neste ponto, a formação da docência é uma (re)construção uma ou mais áreas de conhecimentos científicos e acadêmicos para a o desenvolvimento de uma profissão. Profissão essa que, formará a todas as outras profissões da sociedade como um todo, isso significa que, todas as ciências e conhecimentos necessitam da/do Docente para a capacitação das/dos Discentes, independentemente do setor produtivo, industrial, médico, científico e das licenciaturas, sempre será fundamental a presença física ou virtual da/do especialista. Todavia,

> O que mais se espera, pois, não é o domínio de uma ou mais abordagens, mas de formas de articulação entre as mesmas e o fazer pedagógico do professor. Caso se procure a articulação entre abordagens disponíveis, esta integração pressuporia repensar essas abordagens, em seus aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais, técnicos e socioculturais pudessem ser considerados. Dessa forma, a prática pedagógica, tal como aqui enfocada genericamente, poderá assumir o sentido de praxos, de uma atividade teórico-prática. Esta prática, por sua vez, irá fornecer elementos para a compreensão do discurso (MIZUKAMI, 1986, p.109).

Há que se ressaltar que, a "quando a aprendizagem e o conhecimento dos professores ocorrem na prática, pressupõe-se que os conhecimentos sejam construídos de maneira tácita. São esses os conhecimentos mais importantes para o exercício da profissão" (CRECCI et al, 2018, p.8). A profissão médica exige a residência em estabelecimentos hospitalares, clínicos e outros instituições para a prática do exercício da Medicina, assim como, à Docência é aprendida no chão da sala de aula, nos diferentes espaços formativos e no cotidiano com as trocas de experiências, com as crianças/jovens/adultos, na relação entre os pares, nos grupos de trabalho e nas gestões ou coordenações pedagógicas. A docência não está pronta e acabada ao concluir a graduação de Pedagogia ou de qualquer licenciatura são fundamentais o estágio obrigatório, a observação, a dupla regência e a sua metodologia própria. Não há um modelo pré-definido ou uma teoria sem adequações e readequações, de acordo com o contexto educacional e o público atendido, não tem uma receita de bolo – acessível, eficiente e eficaz em todas as situações -, elas são construídas e reconstruídos pelo individuo, no processo de si e do outro para o processo de ensino aprendizagem significativos, dos conhecimentos pedagógicos e do raciocínio docente.

> Ainda que a validade do instrumento não garante a representatividade dos conceitos e conteúdos no momento histórico considerado. A escolha de afirmações, contudo, não implica conhecimento profundo e consistente das teorias, tampouco em que o sujeito vivencie e/ou operacionalize na prática o que foi expresso a nível do discurso verbal. Também não se tem elementos para detectar se a preferência por esta ou aquela linha teórica se deveu à compreensão, de fato, da teoria ou apenas à predominância do "bom senso" ou de fragmento

> do ideário pedagógico veiculado nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura (MIZUKAMI, 1986, p.17).

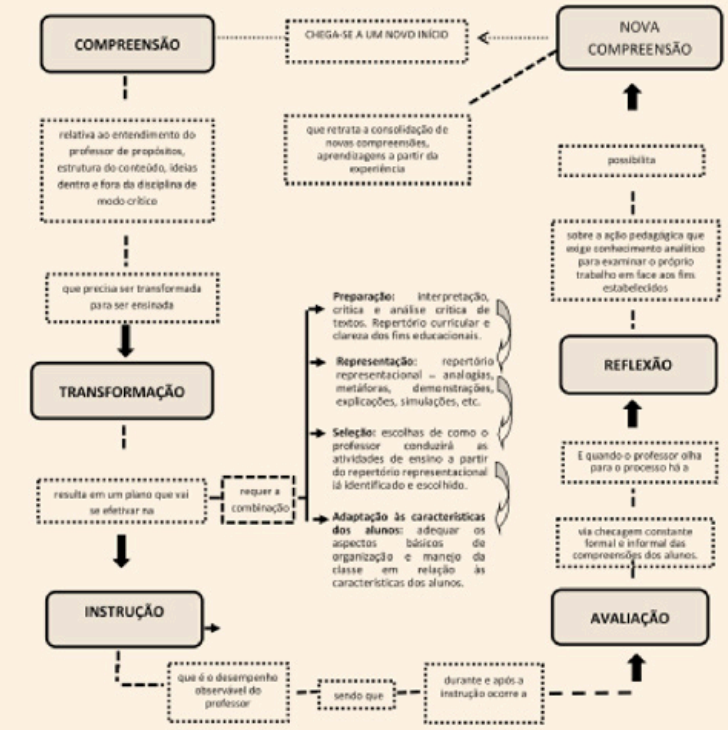
Prova disso, é apresentada por Shulman (2014, p.197) ao analisar as práticas docentes da "veterana Nancy, que leciona Inglês há 25 anos, foi objeto de um estudo com professores experientes que vimos fazendo", no qual,

> O padrão de instrução de Nancy, seu estilo de ensino, não é simplesmente uniforme ou previsível. Ela responde de maneira flexível à dificuldade e ao caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos (que podem mudar até ao longo do mesmo curso) e aos seus propósitos educacionais. Ela pode não apenas reger a orquestra do púlpito, mas pode também se afastar e assisti-la tocando virtuosamente sozinha. Quais são as crenças, concepções e práticas de Nancy e como ela sabe o que fazer para poder ensinar como ensina? Será que outros professores podem ser preparados para ensinar com tanta habilidade? A esperança de que ensinar como Nancy possa se tornar típico, em vez de raro, motiva muitos dos esforços para as reformas do ensino recentemente propostas (SHULMAN, 2014, p. 199).

Paralelamente, no artigo "As categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente" teremos que os modelos dos processos de ação e raciocínio pedagógicos, isso significa que:

> Shulman, em artigo publicado em 1987, discute as categorias teóricas de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor e apresenta o modelo dos processos de ação e raciocínio pedagógicos, argumentando que o ensino requer tanto raciocínio quanto conhecimento. Propõe, assim, um ciclo interativo que inclui a compreensão, a transformação, [illegible]nsão, como bem ilustra a

MODELO DOS PROCESSOS DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICOS



Fonte: Elaboração das autoras tendo como referência Shulman (1987).

Figura 1. Modelos dos processos de ação e raciocínio pedagógicos
Fonte: ALMEIDA et al, 2019, p.137

Os processos de ação e raciocínios pedagógicos interrelacionaram os comportamentos cognitivos, socioemocionais e intelectuais da compreensão, da transformação, da instrução, da avaliação, da reflexão e da nova compreensão. Processos esses, mencionados pelas autoras (ALMEIDA et al, 2019, p.137) como:

1. COMPREENSÃO: diz respeito a como o professor entende a disciplina que ensina, ou seja, como entende um grupo de ideias que precisa ser ensinado de modo crítico. Entretanto, Shulman (1987) acredita que esse entendimento não distingue um professor novato de um especialista em dada disciplina.
2. TRANSFORMAÇÃO: a combinação e a ordenação de subprocessos (Preparação, Representação, Seleção e Adaptação), nos quais, resultam em um plano que pode ser referente a uma aula, a um conjunto de aulas, a todo o semestre ou ao ano letivo.
3. AVALIAÇÃO: ocorre durante e após a instrução de maneira constante: informal, nos momentos de interatividade; formal, por meio de instrumentos sistemáticos de avaliação.
4. REFLEXÃO: Quando o professor olha para o processo que ocorreu e o reconstrói, reatua e/ou recaptura os eventos, as emoções e os resultados obtidos, há a reflexão.
5. NOVA COMPREENSÃO: quando se chega a um novo início, a uma compreensão enriquecida dos objetivos do ensino, do conteúdo a ser ensinado, das estratégias empregadas e dos alunos, configurando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens pautadas na experiência.

Por um lado, é evidente que os processos estão lineares e sequencias, mas,

> Shulman (1987) esclarece que, embora os processos de ação e raciocínio pedagógicos estejam apresentados em sequência, isso não significa que representem um conjunto de estágios, passos ou fases fixas. Alguns deles podem não ocorrer ou se dar de forma truncada; outros são ignorados ou, ao contrário, mais bem elaborados, ocupando, portanto, um tempo maior nesse modelo. De qualquer modo, esse processo pode promover a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos. Vale ressaltar que as atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante a atividade do ensino (instrução). Assim, é por meio da ação e do raciocínio pedagógico que os conhecimentos que se encontram na base da docência são transformados durante o desenvolvimento profissional do professor (ALMEIDA et al, 2019, p.137).

Por outro lado,

> Os professores das diferentes escolas espalhadas pelo Brasil e pelo mundo são profissionais que poderiam dar valiosas contribuições para as diferentes reformas em curso e, quiçá, até conduzi-las. Porém, para que isso se torne realidade eles precisam começar a ser vistos pelo sistema social e por eles próprios como sujeitos de suas práticas. As diferentes mudanças no mundo contemporâneo e as exigências que se apresentam ao trabalho docente têm conduzido a significativas transformações no papel do professor na sociedade atual. Compromete ainda mais esse quadro a expansão dos sistemas de informação que concorrem diretamente com o professor colocando em xeque seus saberes e competências. Todas essas modificações

> ocorridas ultimamente em uma velocidade incontrolável apresentam demandas ao professor que, para se adequar, dispõe de poucos caminhos que podem ser percorridos. O mais evidente é a busca da qualificação em programas de formação inicial ou de formação continuada. Essa procura é uma possibilidade de garantir a estabilidade no emprego e uma suposta melhoria na prática pedagógica. Por outro lado, não há garantia de que isso de fato ocorra se continuar a depender somente da iniciativa dos professores, pois poucos são os estados brasileiros que possuem uma política de qualificação docente que esteja vinculada a um plano de valorização do magistério que inclua melhores salários e condições de trabalho (ROCHA, 2008, p. 19).

A Docência, antes era exercida por Professoras Leigas com o objetivo de auxiliar a sua Comunidade ou território que residiam e adjacências, visando a educação para o conhecimento das letras e das palavras.

Nos dias atuais, o conceito de alfabetização é um processo ampliado com vertentes e multiplicidades que perpassam as letras, os números, a leitura e a compreensão do que está escrito, é necessário o desenvolvimento das múltiplas inteligências, da formação crítica, ativa e consciente do indivíduo, da apreensão dos conhecimentos tecnológicos e dos recursos/dispositivos acerta da sociedade globalizada. Assim sendo, saber ler e escrever não representa a formação integral do indivíduo, do coletivo ou da sociedade, é fundante ter o letramento do mundo. Letramento do mundo é capacitar-se não apenas em uma área de conhecimento, mas em todas elas. Letramento do mundo é saber ser e estar em todos os espaços e lugares. Letramento do mundo é saber valorizar a Si, aos Seus e aos Outros. Letramento de mundo é compreender que podemos e somos merecedores de ocuparmos todos os bancos escolares e universitários do Brasil e do exterior. Letramento de mundo é reconhecer a ancestralidade, aos antepassados e a sua própria história, que o (re)constituiu e o (re)constituirá sempre como um Indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação básica e todas as suas modalidades de ensino devem pautar-se primeiramente na concepção de um indivíduo integral com saberes e fazeres que advém externamente do ambiente escolar e do processo de ensino aprendizagem no convívio social. Processos estes que não devem (ou não deveriam) ser excluídos quando na inserção da educação regular, todavia não é a realidade das escolas brasileiras. Diante disso, torna-se fundante que a formação docente, educadoras e educadores compreendam ao público-alvo da unidade escolar, a territorialidade da instituição de ensino e, em conjunto com os indivíduos e a sociedade do entorno geográfico, que direta ou indireta estão atuando/atuante no ambiente de ensino. Por um lado, a perspectiva de formação continuada e atualizada constantemente é um dos princípios de uma educação que caminha e, se atualiza com as gerações e especificidades ocorridas dentro e fora dos muros escolares. Por outro lado, o racismo em sua multiplicidade de formas e de situações é preponderante para a esfera pública e privada da educação, com suas vertentes que permeiam os silêncios, apagamentos e ocultam (ou, tentam esconder) como ocorrências pontuais e, isoladas. Todavia, elas não são e nunca serão, seja quando por um olhar, um gesto ou uma palavra proferida, tudo isso importa e impacta negativamente na continuidade do processo de ensino aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos negros e negras do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de et al. **Categorias teóricas de Shulmam: revisão integrativa**

no campo da formação docente. Patrícia Cristina Albieri de Almeida; Claudia Leme Ferreira Davis; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Adriana Mallmann Vilalva. **Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. Disponível no link https://doi.org/10.1590/198053146654.

CNE/CEB nº 16. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Disponível em:< http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente.** Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, e172761. Epub Jan 18, 2018. Disponível no link: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761>.

KLEIN, Naomi. **Los años de reparación** / Naomi Klein; prefacio de Alcira Argumedo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ámsterdam: TNI - Transnational Institute, 2020. (Masa crítica). Disponível no link: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/ clacso/ se/20201119061901/Los-anios-reparacion.pdf>.

LEITE, Ilka Boaventura. **Diásporas africanas e direitos territoriais: as várias dimensões do quilombo no Brasil.** In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins. (org.). Direitos quilombolas & Dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Uma nova forma de fazer: os direitos às terras de quilombo diante do projeto modernizador de construção da Nação.** In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins. (org.). Direitos quilombolas & Dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2008.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma.** / Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

ENTRE ESCRITAS E NARRATIVAS: A MATERNIDADE EM QUESTÃO

Mirtes de Moraes[88]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Tendo como referência a obra, *A filha Perdida* de Elena Ferrante, romance publicado em 2006, e a produção fílmica exibida quinze anos depois. Interessa pensar como alguns temas e personagens foram trabalhados na construção nessas duas formas de narrativas. As narrativas trabalham com o enredo de uma mulher que está desfrutando suas férias sozinha, à beira-mar quando ela observa uma família. A curiosidade pela desconhecida traz à tona velhas e dolorosas memórias. Essas memórias, por sua vez, são compartilhadas pelos leitores e espectadores convidando-os a desmistificar a maternidade que se sustenta sob a permanência das relações estabelecidas entre poder e opressão, autorrealização e sacrifício.

PALAVRAS-CHAVE: Maternidade; Mulheres; A filha perdida; Narrativas; Memórias.

INTRODUÇÃO

A obra

"A Filha perdida" é um romance publicado em 2006, escrito por Elena Ferrante, quinze anos depois, ganhou uma adaptação cinematográfica, dirigida por Maggie Gyllenhaal.

A obra, narrada em primeira pessoa, trabalha com as memórias de Leda, personagem central, uma professora universitária de um pouco mais de 50 anos, que, ao observar uma família napolitana relembra cenas de sua vida como: o fim de seu casamento, a relação com suas filhas e a busca por uma realização profissional. Essas memórias, por sua vez, são compartilhadas com os leitores e espectadores, permitindo assim transportar questões complexas da personagem, para as problemáticas que centram o universo de muitas mulheres.

Ao observar de longe aquela família, Leda acaba se identificando com a jovem mãe e sua filha pequena, e a relação de afeto que a criança tem com sua boneca. A relação entre elas, que inicialmente parece ser perfeita, vai sendo desconstruída e aos poucos se coloca em xeque as relações romantizadas no que se refere a maternidade.

Outras questões são abordadas, não apenas a maternidade, como a sua vida profissional e seu casamento, em que são lembradas pela personagem de forma desconcertante . O livro narrado em primeira pessoa nos coloca como sujeitos desses conflitos, e na narrativa fílmica, o olhar registrado pelo

88 *Pós Doutora (ECA-USP -CJE - Departamento Jornalismo e Editoração). Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) - Centro de Comunicação e Letras: Curso de Graduação de Publicidade.). E-mail: mirtes@mackenzie.br*

foco da camera também ganha esse sentido de co-participação. Dessa forma é possível perceber que as narrativas promovem um lugar-comum num tom de confessionário aos temas que foram romantizados e naturalizados.

ENTRE ESCRITAS E NARRATIVAS: LITERATURA E CINEMA

A literatura e o cinema são duas formas de comunicação que desempenham papéis fundamentais na maneira como a sociedade se expressa, entende o mundo e compartilha histórias. Cada uma dessas formas possui características únicas que influenciam a maneira como as histórias são contadas, os significados transmitidos e as experiências compartilhadas.

A literatura é uma das formas mais antigas de comunicação. Ela se baseia na palavra escrita para criar mundos inteiros, personagens cativantes e narrativas envolventes. O poder da literatura reside na capacidade de nos transportar para universos fictícios ou reais, nos permitindo vivenciar diferentes perspectivas e experiências sem sair do lugar. Um livro pode ser visto como uma conversa silenciosa entre o autor e o leitor. Cada palavra, frase e parágrafo é uma escolha cuidadosa que o autor faz para transmitir suas ideias, emoções e mensagens. Dessa forma, a literatura tem a capacidade de permitir que os leitores se afastem do mundo real e se envolvam em aventuras, romances ou reflexões.

O cinema, por outro lado, é uma forma de comunicação visual e auditiva que combina imagens, som, música e atuação para contar histórias. O poder do cinema reside na sua capacidade de nos envolver em uma experiência sensorial. Podemos ver o mundo através dos olhos das personagens, ouvir suas vozes e sentir a trilha sonora que acompanha a narrativa. O cinema também tem a capacidade de criar impacto visual com efeitos especiais e paisagens deslumbrantes podendo nos deixar sem fôlego e nos fazer experimentar uma ampla gama de emoções, além de trabalhar com cenas memoráveis. Sem falar que a atuação dos atores desempenha um papel fundamental em dar vida às personagens e tornar as histórias mais acessíveis e identificáveis para o público.

Embora a literatura e o cinema sejam distintos em muitos aspectos, eles também podem ser pensados como formas cruzadas e que foram influenciados ao longo do tempo. Muitos filmes são adaptações de obras literárias que buscam interpretar as palavras impressas em imagens em movimento. Dessa forma, pode-se perceber que a adaptação de obras literárias para o cinema é um processo complexo que frequentemente gera críticas, muitas delas se relacionam com a comparação entre as duas formas de narrativas.

As narrativas literária e fílmica devem ser pensadas não como uma reprodução da realidade, mas como uma ferramenta que permite refletir sobre temas que nos cercam e nos movem.

O historiador Dominick LaCapra destaca o campo da literatura como um novo campo de abertura que possibilita novas formas de olhar para os antigos problemas. A forma da escrita nos textos literários contribui para estabelecer uma aproximação com os leitores possibilitando repensar determinados temas, o que muitas vezes era trabalhado de modo distante com os documentos convencionais. (LACRAPA, 2001).

Assim como na literatura, a narrativa fílmica também se configura como um espaço de aproximação com o espectador e uma fonte geradora de novas formas de produção de sentido. Nesse contexto, este trabalho busca desenvolver uma relação entre as diferentes formas de narrativa e a geração de sentido.

DESENVOLVIMENTO

A trama de "A Filha Perdida"

Este texto se dedica à análise da abordagem e representação do tema da maternidade em ambas

as formas de narrativa, destacando suas repercussões na vida real. Embora as narrativas explorem outras questões, como carreira e relacionamentos amorosos, o foco central deste artigo permanece nas questões relacionadas à maternidade.

A maternidade é explorada por meio das lembranças da protagonista. As experiências maternas se entrelaçaram com questões de poder e opressão, autorrealização e sacrifício. À medida que a narrativa desvenda os detalhes das vivências da personagem, os leitores e espectadores são convidados a questionar as normas sociais associadas à maternidade e a examinar as interseções entre o papel da mãe e a identidade individual.

"A Filha Perdida" narra a história de uma mulher que está desfrutando de suas férias solitárias à beira-mar. Seu encontro com uma família desconhecida desperta uma curiosidade que a leva a refletir sobre suas memórias. Essas memórias se desdobram ao longo da trama que são compartilhadas com os leitores e espectadores, convidando-os a adentrar no universo da maternidade, marcado por complexas relações de poder e opressão.

A personagem central da obra se percebe confrontada com o seu passado e com as expectativas sociais em relação à maternidade. Nessa jornada, ela se depara com a maneira de como o poder é exercido sobre as mulheres em sua posição de mães, e como isso influencia suas escolhas e também sacrifícios. O enredo trabalha não apenas a maternidade como um ato de sacrifício, mas também como as mães renunciam às suas próprias ambições e desejos no prol de seus filhos.

No entanto, a personagem principal ao questionar essa conjetura, enfrenta julgamentos alheios e conflitos internos. Essa dicotomia pode ser observada quando Leda, a personagem principal, apresenta-se por um lado tranquila, com sua liberdade conquistada, evidenciando que uma mulher madura pode desfrutar da vida, mas por outro lado, apresenta-se incomodada e muitas vezes melancólica, repensando sobre o seu passado. Num mesmo movimento, a narrativa se desponta para um olhar dos leitores e espectadores, em que muitas vezes foi possível constatar uma crítica e reprovação a essa postura da personagem.

Pode-se se observar que as narrativas, seja na escrita ou no cinema, têm o poder de desmistificar e examinar de perto as experiências humanas mais profundas. "A Filha Perdida" aproveita essa capacidade para lançar luz sobre a maternidade, explorando as interseções entre relações familiares, identidade individual, sacrifícios e autorrealização. Através das lentes das narrativas, somos convidados a refletir não apenas sobre as personagens fictícios, mas também sobre nossas próprias percepções da maternidade e das complexas questões emocionais que nos cercam. Porém, à primeira vista, todas essas questões podem também ganhar um sentido crítico frente as relações que o tema da maternidade acaba sendo atravessado na vida social, pois se naturalizam esses processos romantizados.

O ETERNO RETORNO

Em boa parte das narrativas (literária e fílmica) a praia aparece nas cenas como protagonista, nela, o mar chama a atenção para ondas brandas. As ondas podem ser pensadas de modo metafórico como um eterno retorno.

O eterno retorno, conceito filosófico explorado por Friedrich Nietzsche, convida-nos a pensar sobre um ciclo de eventos que abarca as experiências da vida. Assim como as ondas que se quebram incessantemente na costa e depois se voltam para o oceano, nossas vidas também experimentam ciclos como: nascimento, crescimento, declínio e renovação. O mar, com sua constante transformação, pode ser pensado como a vida inserida num fluxo constante de mudanças e repetições. (NIETZSCHE, 2018)

O vai e vem das ondas pode ser refletido a uma jornada cíclica e constante que nos desafia a explorar as profundezas da nossa própria existência, dessa forma, se articula com o exercício da

maternidade que se compõe e se contrapõe entre momentos de calmaria e de conflitos.

Assim, percebe-se que o cenário das narrativas pode ser visto como um espaço propício para repensar questões existenciais, nos levando a lugares que muitas vezes se desloca do nosso consciente. Do mesmo modo, o barulho do mar, provocado na narrativa fílmica exerce um efeito de reflexão e introspecção sobre as pessoas, despertando uma gama de emoções e sensações.

De tal modo, a obra expõe não apenas os conflitos da personagem, mas também convida os espectadores e leitores a pensar sobre esses conflitos que foram silenciados no decorrer de nossas vidas.

A obra/filme pode ser vista como um lugar de silenciamentos frente as normalizações de obrigações sociais. Através dessas diversas representações maternas, Elena Ferrante nos convida a uma reflexão sobre a complexidade da maternidade e as pressões sociais e pessoais que as mulheres enfrentam ao se tornarem mães.

A maternidade é um tema profundo e rico que pode ser explorado de várias maneiras na literatura e no cinema. "A Filha Perdida", tanto em sua forma literária quanto cinematográfica, oferece uma visão intrigante sobre as complexidades desse papel. As narrativas nos convidam a questionar as relações de poder, os sacrifícios e as possibilidades de autorrealização que cercam a maternidade.

Mammuccia

> O que é uma boneca para uma criança? Tive uma com belos cabelos cacheados, cuidava muito bem dela, nunca a perdi. Chamava-se Mina. Minha mãe dizia fui eu que lhe dei aquele nome. Mina, mammina. A palavra mammucia me veio à mente, um antigo termo usado para "boneca", há muito fora de moda. Brincar de ser a mamãezinha de uma boneca. Minha mãe nunca esteve disposta às brincadeiras que eu tentava fazer com ela. (FERRANTE, 2016, p.57).

No fragmento destacado, pode-se observar, dentre outros aspectos, a lembrança que a personagem principal tem de sua mãe. A obra busca mostrar diferentes relações entre mães e filhas e também mulheres, bonecas e seus complexos vínculos.

No enredo são apresentadas: Leda (a personagem central); Nina e sua filha Elena, (que sempre carrega consigo, sua boneca Nani). A cunhada de Nina que está grávida. As filhas de Leda (Bianca e Marta) e também, como destaca o fragmento, a mãe de Leda. Em cada uma dessas mulheres pode ser encontrada a "filha perdida".

Em relação a personagem Leda, o nome da obra, pode ser entrelaçado com a sua história, através do rompimento que se deu na relação da personagem principal com as filhas, após abandoná-las. Mas também pode a "filha perdida" ser a própria Leda que se sente desamparada pela sua mãe. Ou ainda, poderia ser também Nani, a boneca de Elena, que ganha protagonismo na narrativa. Ou até mesmo a boneca de Leda, Mina, que repercute em uma de suas lembranças.

"A Filha Perdida" é, portanto, uma obra que não apenas nos invade com sua narrativa envolvente, mas também nos convida a examinar de perto as diferentes e complexas formas de maternidade.

Como objeto simbólico, a boneca atravessa a narrativa representando não apenas um brinquedo que faz parte de uma fase da infância feminina, mas também, o seu desdobramento para as relações que se atrelam à responsabilidade e também à culpa materna.

Para além das narrativas, a obra acena para as representações da maternidade na vida cotidiana. Em que desde criança, as meninas são educadas para o cuidar. Já na infância feminina, muitas brincadeiras circunscrevem ao ambiente doméstico: brincar com bonecas, fazer comidinha, preparar a cama para a boneca dormir, trocar sua roupa e dar banho, enfim, essas são algumas das atividades das garotas. E, quando adultas, muitas mulheres são cobradas e incentivadas a casarem e terem filhos, invés, de serem impulsionadas para a carreira profissional.

A partir desses pontos, pode-se inferir que a maternidade carrega consigo uma espécie de "naturalização"; ou seja, a maternidade se assume como uma dimensão natural da vida social e comportamental das mulheres.

Ter ou não filhos, ser ou não ser mãe, enfim, todas estas questões ainda são pensadas por várias mulheres, podendo ser traduzidas como uma permanência na história, porém também é possível perceber alguns ajustes e arranjos que foram se construindo e ganhando com isso novos rumos com as redes sociais, possibilitando romper com o destino inevitável que a maternidade lhes designava.

Assim, entre o modelo reduzido de maternidade há uma variedade crescente de tipos de mães (mães donas-de-casa, mães chefes-de-família, mães "produção independente", casais "igualitários") e as diversas soluções encontradas para os cuidados das crianças (escolas com tempo integral, creches públicas, babás, escolinhas especializadas, vizinhas que dão uma olhadinha, crianças entregues a seus próprios cuidados, avós solícitos), a maternidade vai se transformando, seguindo tanto as pressões sociais, como também diferentes posicionamentos feministas.

Desse modo, as bonecas podem ser pensadas como símbolos multifacetados que desempenham diferentes e complexos papéis femininos, como mãe, mulher e filha. O "brinquedo de menina" naturaliza as questões culturais, colocando a maternidade e o cuidado como lugares específicos das mulheres.

UMA PERSPECTIVA FEMINISTA SOBRE A MATERNIDADE

No que se refere a perspectiva feminista sobre a maternidade, pode-se observar como ponto de partida, a contribuição da filósofa e escritora francesa, Simone de Beauvoir, que publicou em 1949, a obra "O Segundo Sexo", nela, a célebre frase, "não se nasce mulher, mas torna-se mulher", pode ser articulada a um olhar crítico sobre o determinismo biológico feminino: gestação, parto, amamentação. Ao apresentar essas relações, a autora questiona sobre os papeis reservado às mulheres, assim como o lugar em que a maternidade ocupava no social, dessa forma, a questão da maternidade começava então a ser compreendida como uma construção social, que designava um lugar próprio para as mulheres, confinando-as por sua vez ao espaço privado nas relações familiares. (BEAUVOIR, 1981)

Com base nesta evidência, a crítica feminista que se fortaleceu nos anos posteriores, considerava a experiência da maternidade como um elemento-chave para explicar à dominação masculina. Essa discussão pode ser observada com mais força entre as décadas de 1960 e 70, quando o movimento feminista se concentrou na reivindicação de alguns direitos como autonomia econômica e à integridade do corpo feminino. Esse momento tangencia com grandes mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais como aceleração da industrialização e da urbanização e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Embora essa questão do trabalho das mulheres nas fábricas tenha ganhado força entre as décadas de 70 e 80, vale ressaltar o estudo da historiadora francês Michelle Perrot, "Os excluídos da história", em que a autora analisa três grupos sociais, classificados como periféricos, operários, mulheres e prisioneiros, na França do século XIX. No que se refere as mulheres, a historiadora dedicou um olhar voltado para aquelas que teriam sido silenciadas pela história, dentre elas, destacam-se operárias, prostitutas, lavadeiras e donas de casa, sem escolaridade, que, para ganhar um sustento para si e sua família, faziam pequenos bicos, trabalhavam como camelôs. Dessa forma, a obra ilumina não apenas a maneira como o poder se desdobra de modo pragmático e simbólico, mas também a resistência e rebeldia de grupos marginalizados ao sistema. O livro foi organizado pela historiadora Maria Stella Martins Bresciani e pode ser pensado como uma referência para pensar o processo de exclusão que as mulheres tiveram na história. (PERROT, 2021)

Essa questão da invisibilidade feminina foi tema recorrente nos estudos feministas na década de

70, o tema do trabalho, aparece como grande pauta nessa discussão. Articulando essa temática com o contexto histórico pode-se observar a entrada da pílula para uso contraceptivo. Com isso, pela primeira vez na história, as mulheres passaram a deter o controle sobre a natalidade.

A luta pela livre escolha da maternidade buscava romper com a equação que associava de forma direta a equação mulher, igual a maternidade. Essa luta pode ser considerada fundamental para libertar as mulheres do lugar em que ocupavam na vida privada. Segundo Norberto Bobbio, a grande novidade desta luta é que ela introduzia, do ponto de vista dos direitos humanos, a noção de direitos específicos. (BOBBIO,1992).

Observa-se no campo das ciências sociais uma quantidade significativa de trabalhos que reforçam o questionamento à maternidade. Entre os trabalhos pode-se destacar o da Betty Friedan em "Mística Feminina", publicado em 1963, O livro foi resultado de anos de pesquisa da autora, que entrevistou mulheres que seguiam os preceitos dos anos 1940 e 1950, nos quais as atividades femininas ficaram restritas à atuação como donas-de-casa, sua obra buscou mostrar que o trabalho fora do lar. seria uma "libertação" feminina. (FRIEDAN, 1971)

A filósofa Elisabeth Badinter, desenvolveu no seu livro "O mito do amor materno" uma reflexão sobre como o sentido da maternidade não pode ser enquadrado como natural e condicionante à natureza feminina, analisando historicamente a maternidade, a autora busca refletir sobre as associações estabelecidas entre "amor" e "maternidade" tidos como indivisíveis. (BADINTER, 1985)

No trabalho da antropóloga Margaret Mead, se questiona a corrente de pensamento que culpava a mãe por tudo. A antropóloga defende por meio dos estudos que era melhor para as crianças terem várias pessoas cuidando delas do que apenas a mãe. (MEAD, 2020) Inserido nesse contexto, pode -se articular que uma das palavras de ordem do movimento feminista dos anos 70 foi o lema "o privado é político". Essa chamada feminista sublinha que a subordinação feminina não é mantida apenas no âmbito das instituições e na esfera pública, mas também na constituição nuclear familiar.

Estas questões colocadas pelo movimento feminista, chamado de "segunda onda" , culminou no desdobramento de se pensar o lugar da mulher no espaço social e político, juntamente, a categoria "Mulher", foi proposta em contraposição à palavra "Homem", considerada universal. E era em nome desta identidade que firmou nesse momento que vários grupos de reflexão compostos somente por mulheres surgiram discutindo questões relacionadas ao corpo feminino, e como essas pessoas sofreram formas de preconceitos, de violências e de silenciamentos. (PEDRO, 2005)

Por outro lado, o movimento feminista sofreu um questionamento por parte de mulheres negras, índias, mestiças, muitas delas, pobres e trabalhadoras, a categoria "mulher", não era suficiente para explicá-las. Dessa forma, percebe-se um movimento em que muitas feministas reivindicaram uma "diferença" – dentro da diferença. Elas não consideravam que as reivindicações as incluíam, ou seja, que o trabalho fora do lar, a carreira, seria uma "libertação". Estas mulheres há muito trabalhavam dentro e fora do lar. O trabalho fora do lar era para elas, apenas, uma fadiga a mais.

"Mulher" se tornou sinônimo de "mãe" e "dona de casa", termos que carregavam a marca fatal da inferioridade.

> Mas, entre as mulheres negras escravas, esse vocabulário não se fazia presente [...] enquanto as mães negras eram forçadas a deixar os bebês deitados no chão perto da área em que trabalhavam, outras se recusavam a deixá-los sozinhos e tentavam trabalhar normalmente com eles presos às costas. (DAVIS,2016, p. 21)

Com o fragmento extraído do livro "Mulheres, Raça e Classe", de Ângela Davis é possível perceber que a pauta de reivindicações de algumas mulheres, não era necessariamente a pauta de outras. Dessa forma, pode-se concluir que as sociedades possuem as mais diversas formas de opressão,

e o fato de ser uma mulher não a torna igual a todas as demais. Esse questionamento fez com que a categoria "Mulher" passasse a ser substituída por "mulheres", no intuito de respeitar o pressuposto das múltiplas diferenças que se observavam dentro da diferença.

No final dos anos 80, Joan Scott, historiadora feminista americana informa a necessidade de existir uma categoria de análise centrada nos estudos de gênero:

> Gênero se refere à construção de atitudes, expectativas e comportamentos tendo por base o que a sociedade atribui como apropriado para o sexo feminino e masculino. Aprendemos a ser homens e mulheres pela ação da família, da escola, do grupo de amigos, das instituições religiosas, do espaço de trabalho, dos meios de comunicação. Diz respeito também, ao modo como lidamos, ao longo da história e de forma diversa entre as diferentes culturas, com o poder nas relações interpessoais, hierarquizando e valorizando o masculino em detrimento do feminino. (SCOTT, 2017, p.12)

Deste modo, Scott sinaliza que as relações de gênero são construções definidas por produções discursivas construídas pela estrutura sociocultural de onde recebem significados por meio das relações de poder. Essa estrutura de pensamento recebeu importantes contribuições fornecidas pela arqueologia dos discursos de Foucault. (FOUCAULT, 2002)

Tendo entre suas preocupações evitar as oposições binárias fixas e naturalizadas, os estudos de gênero procuram mostrar que as referências culturais são sexualmente produzidas, por símbolos e discursos, pela linguagem, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder, conceitos normativos, relações de parentesco, econômicas e políticas, inscritas nas referências cotidianas nas estruturas mentais e nos corpos (a maneira de fazer uso do corpo e perceber o corpo do outro).

A expansão e o enriquecimento dos temas de investigação propostos pelos estudos de gênero foram acompanhados por renovações dos marcos temáticos e metodológicos, enfoques e modos de análise inovadores que, além de questionar os paradigmas tradicionais, foram colocando novas questões, descobrindo novas fontes, enfim, contribuindo para redefinir e ampliar noções tradicionais do conhecimento, a capacidade de formular questões inovadoras e apontando novas referências.

TRILHANDO POR JORNADAS GERACIONAIS

> O que eu tinha feito de tão terrível, afinal? Anos antes, havia sido uma garota que se sentia perdida, isso era verdade. Todas as esperanças da juventude já me pareciam destruídas, era como se eu estivesse caindo para trás na direção da minha mãe, da minha avó, da cadeia de mulheres mudas ou zangadas da qual eu derivava. (FERRANTE, 2016, p.86)

O fragmento expõe um conflito geracional entre mulheres maduras e jovens na sociedade contemporânea é um tema complexo e profundamente enraizado em mudanças sociais, culturais e econômicas. Esse choque de gerações reflete as diferentes experiências, perspectivas e desafios enfrentados por mulheres de diferentes faixas etárias na busca por seu lugar em um mundo em constante transformação.

A cobrança social imposta a uma mulher mais velha é um aspecto preocupante e profundamente arraigado nas sociedades contemporâneas. Essa pressão, muitas vezes sutil e implícita, pode se manifestar em várias áreas da vida de uma mulher à medida que ela envelhece, e suas consequências podem ser desafiadoras e emocionalmente impactantes.

Uma das formas mais evidentes de cobrança social sobre as mulheres mais velhas está relacionada aos padrões de beleza. A sociedade muitas vezes exige que as mulheres se manifestem jovens e radiantes, promovendo a ideia de que a juventude é a única forma de beleza válida. Isso coloca uma pressão enorme sobre as mulheres mais velhas, fazendo-as sentir que devem lutar contra o envelhecimento a qualquer custo, ou que podem levar a cirurgias plásticas invasivas, dietas extremas e outros comportamentos específicos à saúde.

À medida que as mulheres envelhecem, podem enfrentar pressões relacionadas às expectativas de papéis de gênero. A sociedade muitas vezes espera que as mulheres desempenhem o papel de cuidadoras e avós dedicadas, muitas vezes subestimando suas ambições pessoais e profissionais. Isso pode ser especialmente desafiador para as mulheres que desejam buscar novos desafios e oportunidades após uma certa idade.

Outro aspecto da cobrança social é a estereotipação e a sensação de invisibilidade que as mulheres mais velhas podem enfrentar. Elas podem ser vistas como "inúteis" ou "não relevantes" para a sociedade, ou que podem prejudicar sua autoestima e confiança.

É importante ressaltar que essa cobrança social é profundamente injusta e prejudicial. As mulheres mais velhas possuem uma riqueza de experiência, sabedoria e habilidades para oferecer à sociedade, e devem ser valorizadas e respeitadas por isso. A luta contra essas pressões sociais exige uma mudança cultural e uma conscientização mais ampla sobre o valor das mulheres em todas as fases da vida.

A cobrança social imposta às mulheres mais velhas é um tema profundamente enraizado em estereótipos de gênero, normas culturais e expectativas que persistem em muitas sociedades contemporâneas. Essa pressão, muitas vezes sutil e insidiosa, coloca um fardo injusto sobre as mulheres à medida que envelhecem, e merece uma reflexão cuidadosa.

Uma das pressões mais evidentes está relacionada à aparência física. A sociedade frequentemente cultua a juventude e a beleza como valores supremos, ou que leva muitas mulheres a se sentirem compelidas a lutar contra os sinais naturais do envelhecimento. Essa busca incessante pela juventude eterna pode resultar em uma série de consequências prejudiciais para a saúde mental e emocional, bem como para a autoestima. A cobrança para manter uma aparência jovem pode ser esmagadora, já que as mulheres frequentemente enfrentam críticas por sua aparência, independentemente de suas realizações ou conhecimentos.

Leda, como uma mulher madura, enfrenta essa pressão social para se conformar a esses padrões, o que gera reflexões sobre a identidade e a liberdade individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Filha Perdida" pode ser vista e lida como um relato perspicaz sobre as complexidades da maternidade, explorando temas profundos e muitas vezes angustiantes que cercam a da identidade feminina e das expectativas sociais.

Nossa sociedade frequentemente pressionou as mulheres a se conformarem com uma narrativa única de maternidade, a abraçarem uma imagem idealizada de mãe que coloca a criança no centro de suas vidas, às vezes às custas de suas próprias aspirações e desejos. No entanto, Ferrante nos convida a revelar que as mães têm desejos, sonhos que não podem ser facilmente naturalizados ou suprimidos.

A boneca desempenha um papel simbólico importante na obra. Ela é usada como uma metáfora para a naturalização da maternidade. As personagens principais são mães que, de uma forma ou de outra, se encontram presas a papéis tradicionais de cuidadoras, em que a maternidade é quase como uma boneca que precisa ser constantemente cuidada e alimentada. Essa metáfora destaca como as expectativas sociais em relação à maternidade podem ser opressivas e limitantes para as mulheres,

estabelecendo-se com um papel estereotipado e romantizado.

Outro ponto abordado é a cobrança de se apresentar de uma determinada maneira em relação à idade. A sociedade frequentemente impõe expectativas e padrões rígidos para as mulheres, especialmente em relação à aparência e ao comportamento, à medida que envelhecem. Leda, como uma mulher madura, enfrenta essa pressão social para se conformar a esses padrões, o que gera reflexões sobre a identidade e a liberdade individual.

Em meio a esse enredo, pode-se articular a uma tentativa de quebra de um silêncio que por muito tempo fez parte do universo dos recônditos do mundo feminino, pode-se perceber que há uma voz silenciosa que clama por ser ouvida. Como se ao revelar esses segredos, a obra nos lembra que a maternidade não é um destino único e natural, mas sim uma experiência multifacetada e muitas vezes conflitante. Assim, a obra nos convida a romper com as amarras da naturalização, a questionar as expectativas impostas às mulheres de meia-idade e a celebrar uma diversidade de escolhas e experiências que moldam a identidade feminina.

BIBLIOGRAFIA

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro Nova Fronteira 1981.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

FERRANTE, Elena. **A filha perdida.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

GARCIA CANCLINI, Nestor. Culturas hibridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

DAVIS, Ângela Yvonne. **Mulheres, raça e classe.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina.** Petrópolis, RJ Vozes 1971.

FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder.** 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

LACAPRA, Dominick. **Writing History, writing trauma.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea:** um estudo dos sexos, num mundo em transformação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MORAES, Mirtes de. **Maternidade:** Uma análise sociocultural. Curitiba: Appris, 2021

NIETZSCH, Friedrich. **Assim falou Zaratustra:** Um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia de Bolso. 2018.

PEDRO, Joana Mari. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. v.24, n.1, p.77-98, 2005. <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20/07/2023.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais Dossiê: Feminismo em Questão, Questões do Feminismo .Cad. Pagu (16) 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008> Acesso: 10/07/2023.

SCOTT, Joan. (2017). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação &Amp; Realidade, 20(2). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso: 15/08/2023.

A QUESTÃO DA IDENTIDADE NO DISCURSO SOBRE A MASCULINIDADE

Rafael Machado[89]
Prefeitura Municipal de São José dos Campos

RESUMO

Os padrões de conduta associados ao masculino e ao feminino variam entre os diferentes momentos históricos. Essas diversas formas de conceber o que é socialmente atribuído às masculinidades e feminilidades subsidiam as discussões atuais sobre as relações de gênero. Nessa linha, este trabalho apresenta uma análise da construção discursiva sobre a masculinidade na contemporaneidade, a partir das leituras sobre identidade, em uma postagem das redes sociais, partindo da compreensão da Semiótica Discursiva de que todos os textos, independentemente de sua manifestação, comportam um nível narrativo, entendido como qualquer transformação de estado, implícita ou explícita. A postagem "Crie vencedores, não vítimas", publicada no Instagram, em dezembro de 2022, no perfil @furia_e_tradicao, compõe o corpus de análise de uma pesquisa maior, intitulada "O discurso sobre a paternidade no Brasil: masculinidades em (re)construção". Para tal fim, mobilizam-se neste trabalho, como referencial teórico, a Semiótica Discursiva articulada por Diana Luz Pessoa de Barros (2011), bem como os estudos sobre identidade, em especial, de Kathryn Woodward e Stuart Hall, organizados por Tomaz Tadeu da Silva (2014). Como resultado, destaca-se a compreensão de uma crise de identidade, revelada pela desconstrução de uma masculinidade hegemônica e a emergência de masculinidades subordinadas em uma disputa por espaço e protagonismo.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica discursiva, discurso, papéis de gênero, masculinidades, identidade.

INTRODUÇÃO

A Semiótica Discursiva, também conhecida como Semiótica *greimasiana*, foi criada pela necessidade de um arcabouço científico sobre a significação revelada pelo código da língua. É uma teoria *sintagmática*, porque seu objetivo é a interpretação dos textos, *geral*, porque se interessa por textos verbais, visuais ou sincréticos, independentes de sua manifestação, e gerativa, porque compreende o processo de produção dos textos como um conjunto de níveis de invariância crescente, o denominado *percurso gerativo de sentido*.

Baseado no trabalho de Propp sobre a narrativa, o percurso gerativo busca "detectar invariantes, mas também descrever a variabilidade histórica que reveste essas invariantes" (FIORIN, 1999). Dividido em três etapas, o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo, o simulacro metodológico proposto pela Semiótica Discursiva é reconhecido por Eagleton (2006), expoente dos

89 Professor de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de São José dos Campos. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP, Brasil. E-mail: rfa.machado1@gmail.com

estudos culturais ao dizer que

> [...] se o estruturalismo transformou o estudo da poesia, também revolucionou o estudo da narrativa. De fato, ele criou toda uma nova ciência literária - a narratologia - da qual os praticantes mais influentes foram o lituano A. J. Greimas, o búlgaro Tzvetan Todorov e os críticos franceses Gérard Genette, Claude Bremond e Roland Barthes (EAGLETON, 2006, p. 155, 156).

Nessa linha, este trabalho apresenta uma análise da construção discursiva sobre a masculinidade, a partir das leituras sobre identidade, em uma postagem das redes sociais, partindo da compreensão da Semiótica Discursiva de que todos os textos, independentemente de sua manifestação, comportam um nível narrativo, entendido como qualquer transformação de estado, implícita ou explícita. A postagem "Crie vencedores, não vítimas", publicada no *Instagram*, em 4 de dezembro de 2022, no perfil @ furia_e_tradicao, compõe o *corpus* de análise de uma pesquisa maior, intitulada "O discurso sobre a paternidade no Brasil: masculinidades em (re)construção".

A investigação sobre as masculinidades em construção representadas nos discursos se justifica na medida em que os padrões de conduta historicamente atribuídos ao masculino vêm sofrendo transformações em razão, dentre outras, das conquistas femininas voltadas à equidade de direitos. Compreende-se, com o desenrolar das pesquisas e ações sobre gênero, que a promoção de uma sociedade mais equitativa passa também pelo entendimento das identidades masculinas de modo a subsidiar discussões sociais nas quais os sujeitos – independentemente do gênero – possam exercer a sua cidadania plenamente.

Com a definição do objetivo - analisar o discurso sobre a masculinidade, no nível narrativo, a partir da categoria de identidade - mobilizam-se neste trabalho, como referencial teórico além da Semiótica Discursiva articulada por Diana Luz Pessoa de Barros (2011), os estudos sobre identidade, em especial, de Kathryn Woodward e Stuart Hall, organizados por Tomaz Tadeu da Silva (2014).

Este trabalho se organiza, posteriormente à introdução, em uma breve apresentação do referencial teórico, seguida pela análise da publicação no nível narrativo, com elementos da categoria identidade na perspectiva dos estudos culturais. Dessa forma, na articulação entre teoria semiótica e categorias de análise dos estudos culturais, pretende-se revelar como se constitui, no texto analisado, a representação da masculinidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como marco inicial para a abordagem que se pretende neste trabalho, torna-se necessária uma breve apresentação da Semiótica Discursiva, na medida em que a compreensão de tal referencial é fundamental para a análise subsequente.

Para explicar os sentidos do texto, a Semiótica *greimasiana* faz a análise do plano do conteúdo, isto é, o que diz o texto, e do plano da expressão, ou seja, como o texto diz o que diz. No plano do conteúdo, a semiótica desenvolveu um modelo de produção do sentido denominado *percurso gerativo do sentido*, que pode ser compreendido como

> O nível semiótico comporta três etapas julgadas necessárias para a clareza da explicação do percurso: a das estruturas fundamentais, instância mais profunda, em que são determinadas as estruturas elementares do discurso, a das estruturas narrativas, nível sintático-semântico intermediário, e a das estruturas discursivas, mais próximas da manifestação textual. São lugares diferentes de articulação do sentido, que pedem a construção, no interior da gramática

> semiótica, de três gramáticas – fundamental, narrativa e discursiva –, cada qual com dois componentes, ou seja, uma sintaxe e uma semântica (BARROS, 2011, p. 15).

O *percurso gerativo do sentido* vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto; se estabelece em três etapas, sendo a primeira, a mais abstrata, o nível fundamental ou das estruturas fundamentais, em que se revela a significação por meio de uma oposição semântica mínima; a segunda etapa, o nível narrativo ou das estruturas narrativas, em que os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também dos sujeitos; e a terceira etapa, do discurso ou das estruturas discursivas, a mais superficial, em que as formas abstratas são concretizadas.

Portanto, pensar no percurso gerativo do sentido demanda a compreensão de que existem três níveis interdependentes que caminham da abstração para a concretude: o nível fundamental, o narrativo e o discursivo. Quanto ao nível narrativo, no qual se debruça o presente trabalho, destaca-se que

> A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada (BARROS, 2011, p.16).

Uma narrativa mínima pode ser definida como uma sucessão de estados e transformações, com o estabelecimento de contratos e rupturas. Essas transformações de estados revelam-se na chamada sequência canônica, um esquema narrativo que engloba os pontos de vista do sujeito e das suas ações e das relações entre destinador e destinatário para simular a história das ações humanas.

Nesse sentido, no esquema canônico há três percursos (pontos de vista de análise). O percurso do destinador-manipulador, aquele que modifica o sujeito, fornecendo os valores necessários (por meio de manipulação) para a execução da ação por parte do sujeito. Há o percurso do sujeito, representação da aquisição da competência para a execução da performance, indicando que "a partir de certos valores e de determinados contratos o homem age e transforma o mundo, à procura desses valores" (BARROS, 2011, p.38). Por fim, o percurso do destinador-julgador, responsável pela sanção do sujeito, isto é, verificação da relação entre sujeito e valores adquiridos, o cumprimento do compromisso assumido na manipulação.

Em relação à semântica narrativa, no *percurso gerativo de sentido* ela corresponde ao momento em que os elementos semânticos (valores) são selecionados e relacionados com os sujeitos. Essas relações, denominadas como modalizações do ser e do fazer, são representadas pelo *querer, dever, poder* e o *saber*. Neste trabalho, foi analisado apenas um aspecto, o fazer-fazer, isto é, o fazer do destinador que comunica valores ao destinatário-sujeito para que ele aja, seja porque ele quer, deve, pode ou sabe como agir.

Nessa linha, cabe destacar que, sem esmiuçar todas as especificidades da semântica narrativa, é na análise dos valores modais comunicados ao destinatário-sujeito que se observam com maior atenção as aproximações com os estudos culturais. Isso acontece, pois esses valores modais - querer, dever, poder e saber - se relacionam na temática da masculinidade ao "fazer" para "ser", isto é, fazer algo – porque quer, deve, pode ou sabe como – para ser validado como masculino. Esses valores modais, comunicados ao destinatário-sujeito, estão conectados aos tempos atuais, tempos nos quais a chamada "crise de identidade" indica um processo de deslocamento e de fragmentação do indivíduo, desconstruindo a noção de pertencimento a um modelo centrado, constituindo outras possibilidades descentradas e fragmentadas.

O que está sendo chamado de modelo centrado, a partir do campo dos estudos de gênero com foco nas masculinidades, é o que se denomina masculinidade hegemônica. Esse tipo de masculinidade

é uma representação do masculino ideal, do popularmente conhecido como "homem de verdade". Essa masculinidade é representada por características e comportamentos valorizados nas sociedades modernas ocidentais. Tais características e comportamentos relacionam a masculinidade ao corpo, valorizando, por exemplo, a virilidade, exibida por um conjunto de objetos que conferem ao seu proprietário uma qualidade viril, como a barba, o álcool, as armas, os carros etc. Essas representações de virilidade revelam estereótipos coletivos e, mesmo variando por nação e em cada época, convergem para algumas semelhanças entre as masculinidades hegemônicas ao longo da história ocidental, como a capacidade de impor-se pela exibição do vigor, o desejo sexual e a coragem para aventurar-se, a expressão da força interior para conter suas paixões e de identificar-se com um ideal (como a nacionalidade), morrendo por ele ou por outra pessoa (JABLONKA, 2021). Assim, como a identidade é relacional, as marcações simbólicas que se referem à representação da masculinidade hegemônica distinguem os "homens de verdade" dos que (ainda) não são.

Na pós-modernidade, porém,

> As novas (várias) identidades são, por vezes, contraditórias. A nova concepção do sujeito se caracteriza pelo provisório, variável e problemático, alguém como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente (PEREIRA, 2004, p. 13).

Nessa linha, na contemporaneidade, as marcações simbólicas e, consequentemente, os discursos sobre identidade ressignificam a masculinidade, revelando novas possibilidades do que é ser masculino, isto é, novas masculinidades. Ao mesmo tempo em que dão visibilidade a essas outras possibilidades, permitindo a criticidade e novas ressignificações, trazem inseguranças aos sujeitos, pois rompem com um modelo padrão culturalmente seguido.

Assim, a cultura, que ocupa um lugar de normatização dos comportamentos humanos enquanto construtora das relações de gênero, reforça a ideia de biopoder, defendida por Foucault, na medida em que as identidades de gênero são produtos do poder político que existe para disciplinar os corpos. Nas palavras de Rago (2014),

> As sociedades constroem representações e prescrevem práticas e comportamentos desejáveis, de modo a servir de orientação na forma de pensar e de agir de seus membros (RAGO, 2014, p. 88, 89).

Na pós-modernidade, porém, a pluralidade de possibilidades na vida social para a construção de identidades masculinas - hegemônica e subordinadas - abre espaço para disputas de poder no campo discursivo, com o destinador-manipulador fazendo escolhas para promover transformações e ações no comportamento do destinatário (actante no texto), construindo sentidos sobre a masculinidade, mobilizando, para isso, a memória e ressignificando a identidade dos sujeitos, como será visto pela análise semiótica.

ANÁLISE SEMIÓTICA: NÍVEL NARRATIVO

A Semiótica Discursiva compreende a narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos e como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos. Assim, as estruturas narrativas simulam tanto a história do sujeito em busca de valores quanto a dos contratos e dos conflitos nas relações humanas (BARROS, 2011).

Na publicação “Crie vencedores, não vítimas” percebe-se, na narrativa mínima, um sujeito “menino” em relação de disjunção com a masculinidade para, em seguida, se transformar em um sujeito “homem” em conjunção com a masculinidade, por meio da relação de aproximação com a figura paterna. Isso pode ser visto no trecho “Gradualmente por um processo chamado ‘identificação do papel sexual’, o menino começa a compreender: ‘Eu sou macho, como meu pai. Quando eu crescer, serei um homem assim como ele’” (FÚRIA E TRADIÇÃO, 2022). Subentende-se que as ações da figura paterna, bem como as vestimentas e objetos que porta, sejam os elementos de identificação do menino com a masculinidade. Nesse sentido, contribuem para a construção de uma identidade masculina, pois “a identidade é marcada por meio de símbolos [...]. Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (SILVA, 2014, p.8).

Paralelamente, o destinador-manipular aponta um distanciamento da mãe, da figura feminina e, consequentemente, da feminilidade, que ele julga como negativa, como pode ser visto no trecho “Por volta dos 3 a 5 anos, porém, a criança se afasta da mãe e das irmãs num esforço para formular uma identidade masculina” (FÚRIA E TRADIÇÃO, 2022). Como a identidade é relacional, isto é, distingue-se pelo que não é, a identidade masculina assumida pela criança é marcada pela diferença em relação à identidade feminina, oposta e negada pelo destinador.

Na narrativa mínima da “historinha” simulada, o sujeito de estado - menino - recebe de um sujeito do fazer - a figura paterna - os valores modais do *poder* para adquirir a competência e agir, isto é, construir sua identidade masculina. O sujeito do fazer - a figura paterna - age, como exemplificado no trecho “E por isso a frase mais importante que um pai pode dizer é: ‘Eu tenho orgulho de você, filho’” (FÚRIA E TRADIÇÃO, 2022), dotando o menino - por meio do exemplo - das características representativas da masculinidade desejada.

Dotado da competência, o menino - agora sujeito de fazer no programa de performance - busca “a atenção e o envolvimento do pai” (FÚRIA E TRADIÇÃO, 2022), imitando comportamentos e vestimentas, por exemplo, em oposição ao feminino, marcado como “vítima”, conforme o título da postagem. Assim, o menino sofreria a transformação, assumindo a “verdadeira” identidade masculina, representada por todos os estereótipos reconhecidos no texto.

Esses valores do masculino, reforçados como de “vencedores”, aparecem representados na imagem que abre a postagem: homens praticando esportes (considerados violentos) e conquistando mulheres (estereotipadas pela imagem superior à esquerda e inferior à direita). Os valores de “vítimas”, por outro lado, são subentendidos como características femininas, malvistas pelo destinador-manipulador e, por isso, inaceitáveis para a formação da identidade masculina do menino, conforme se vê na figura 1.

Figura 1. Imagem da postagem. FÚRIA E TRADIÇÃO. Crie vencedores, não vítimas. São Paulo. 4 dez. 2022.

Instagram: @furia_e_tradicao[90]. Acesso em: 20 jan. 2023.

O encadeamento lógico de um programa de competência com um programa de performance constitui um percurso narrativo. A sequência canônica da narrativa organiza-se em três percursos: do destinador-manipulador, do sujeito e do destinador-julgador. Conforme já comentado, neste trabalho, o enfoque se deu no percurso do destinador-manipulador.

O destinador-manipulador (instalado no texto como narrador) procura convencer o destinatário (instalado no texto como pai de menino) a querer exercer a masculinidade pretendida por ele, ou seja, a crer nos mesmos valores que ele e, mais que isso, replicar, em seu filho, um modelo da identidade masculina compartilhada por ambos (destinador e destinatário). Para isso, faz uso de formas de manipulação, buscando persuadir o sujeito a querer obter o valor desejado, a masculinidade mais valorizada pela sociedade, a masculinidade hegemônica, manipulando-o por ameaça, pois não criar vencedores (representação masculina) significa criar vítimas (representação feminina).

Essa masculinidade hegemônica, mais valorizada pela sociedade ainda nos dias de hoje, está intimamente relacionada às posições de poder na sociedade. Quem rechaça os padrões hegemônicos, como a alta competência para a prática de esportes violentos (reforçada na imagem da publicação), por exemplo, precisa encontrar outras saídas negociadas para continuar sendo visto como masculino. Entretanto, essa possibilidade não é prevista na postagem. Por isso, o caminho "natural" dos meninos, segundo a postagem, é seguir o padrão, exercendo o que é previsto como masculinidade hegemônica.

O destinador-manipulador, então, por meio da adesão do destinatário, seguidor do perfil e leitor da postagem, propõe um contrato e espera que seja cumprido: "Se você tem interesse em estudar sobre as diferenças entre homens e mulheres e a natureza humana, seja meu aluno e aluno da @_simplesebela na Comunidade Bela e Fúria" (FÚRIA E TRADIÇÃO, 2022). Para obter sucesso na manipulação, é preciso que o destinatário interprete os valores do destinador-manipulador como verdadeiros e, assim, passe a agir (adquirindo o e-book) para transformar o filho (menino) e replicar o modelo de masculinidade previsto pelo destinador-manipulador.

Se a "representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos" (SILVA, 2014), os significados revelados pela análise semiótica do texto constroem sentidos pelos quais ser masculino, na perspectiva apresentada, representa comungar com uma identidade relacional que se opõe ao feminino e se aproxima de uma masculinidade hegemônica, na medida em que reforça um modo "adequado" de exercer a masculinidade, composto por uma série de estereótipos associados à virilidade, reconhecidos na e pela sociedade.

CONSIDERAÇÕEA FINAIS

A questão da identidade no discurso sobre a masculinidade passa pela pergunta se há uma crise de identidade na contemporaneidade. Com a dispersão de pessoas ao redor do mundo produzindo identidades desestabilizadas – não fixas – e desestabilizadoras – rompidas com os padrões estabelecidos –, segundo Silva (2014), a masculinidade – enquanto representação de uma identidade, na medida em que revela os processos culturais pelos quais os sujeitos se reconhecem na categoria masculina – tem se revelado como prova de que as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas realmente têm desestabilizado identidades antes entendidas como fixas e criado novas formas de ser na vida social.

Nessa linha, reconhece-se que não se trata mais de uma única masculinidade, mas de

90 *Disponível em* <https://www.instagram.com/p/CIv7raLOh1I/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlOD-BiNWFlZA==>. *Acesso em: 20 jan. 2023.*

masculinidades, na medida em que não há um jeito só de reconhecimento e performance do que é masculino. A masculinidade hegemônica e outras masculinidades subordinadas convivem e competem por espaço, numa busca por representatividade e centralidade.

O texto analisado – "Crie vencedores, não vítimas" – reforça a compreensão de uma crise de identidade, pois, representante de uma masculinidade hegemônica, procura defender a importância de uma identidade predominante, fixa e única, um jeito "certo" de ser homem. Entretanto, a análise do texto permite a compreensão que nem o destinador acredita em uma masculinidade hegemônica como modo "natural" seguido por todos, pois a postagem do Instagram revela que as diferenças entre homens e mulheres seriam naturais, bem como os comportamentos dos meninos seguiriam determinações biológicas. Seguindo essa lógica proposta no texto, por que então haveria a necessidade de ensinar a masculinidade por meio de e-books da comunidade Bela e Fúria se há naturalidade de comportamentos? É o próprio defensor da ideia de masculinidade hegemônica reconhecendo que existem outros modos de ser masculino, ao mesmo tempo em que luta para ter sua posição hegemônica mantida e respeitada.

Assim, as identidades masculinas construídas nos discursos – tanto do texto analisado quanto em outros textos – revelam relações de oposição, compreendidas com o uso da metodologia da Semiótica *greimasiana*, marcadas tanto em textos representativos da masculinidade hegemônica quanto por outros textos representativos das masculinidades subordinadas, modificando-se apenas o caminho para o qual se direcionam as oposições. Enquanto os textos representativos da masculinidade hegemônica constroem-se na oposição ao feminino, os textos representativos das masculinidades subordinadas se opõem à masculinidade hegemônica. De toda forma, os discursos sobre as masculinidades revelam novas possibilidades identitárias em conflitos e disputas no campo discursivo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso:** fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas, 2011.

CANDAU, Joël (2011). **Memória e identidade.** Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CONNELL, Raewyn. **Masculinidades.** 2ª ed. Trad. Irene Artigas; Isabel Vericat. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6ª ed. Trad. Waltensir. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva.** Delta: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 15, n. 1, p. 177-207, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbtext?got=last&pid=S0102-44501999000100009&usr=fbpe&lng=pt&seq=0102-4450-005&nrm=iso&sss=1&aut=71981947>. Acesso em: 23 mai. 2023.

FÚRIA E TRADIÇÃO. **Crie vencedores, não vítimas.** São Paulo. 4 dez. 2022. Instagram: @furia_e_tradicao. Disponível em https://www.instagram.com/p/Clv7raLOh1I/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 20 jan. 2023

FÚRIA E TRADIÇÃO. **Crie vencedores, não vítimas.** São Paulo. 4 dez. 2022. Instagram: @ furia_e_tradicao. Disponível em <https://www.instagram.com/p/Clv7raLOh1I/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA==>. Acesso em: 20 jan. 2023.

JABLONKA, Ivan. **Homens justos: do patriarcado às novas masculinidades.** Tradução de Júlia da Rosa Simões. São Paulo: Todavia, 2021.

PEREIRA, Helder Rodrigues. **A crise da identidade na cultura pós-moderna.** Mental, Barbacena, v. 2, n. 2, p. 89-100, jun. 2004 . Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000100007>. Acesso em 07 fev. 2023.

RAGO, M. **Do Cabaré ao Lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. 4ª edição. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais / Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXO

No primeiro ano de vida o menino consegue distinguir os pais: uma possui a voz macia, está relacionada com alimento e está presente o tempo todo; o outro tem a voz forte, maior em tamanho e está presente bem menos tempo.

Gradualmente por um processo chamado "identificação do papel sexual", o menino começa a compreender: "Eu sou macho, como meu pai. Quando eu crescer serei um homem assim como ele".

O pai é para o menino a masculinidade personificada, ele aceita todas as suas características e as

incorpora em sua definição de ser homem e, para ele, todos os outros homens são figuras secundárias.

A força de influência do seu pai aumenta com a idade do seu filho, que quer se igualar a esse modelo.

Por volta dos 3 a 5 anos, porém, a criança se afasta da mãe e das irmãs num esforço para formular uma identidade masculina (Let Boys Be Boys — Exploding Feminist Dogma, This Provocative Book Reveals How Educators Are Trying to Feminize Boys While Neglecting Their Academic and Moral Instruction; John Attarian).

Trata-se de um processo conhecido como “desconexão e diferenciação”, como Don Elium escreve, “o impulso interior do plano de desenvolvimento do homem o lança fora do ninho da mãe por sobre uma ponte precária para o mundo do pai" (Raising a Son; Don Elium) É típico que os meninos dessa idade, e ainda menores, busquem a atenção e o envolvimento do pai e tentem imitar seu comportamento e modos.

Para o menino, o pai é um gigante e de sobre seus ombros ele enxerga a eternidade. E por isso os filhos gostam tanto de elogios como "tal pai, tal filho". Pois o pai é poder aos olhos infantis, e eles querem uma parte disso.

E por isso a frase mais importante que um pai pode dizer é: Eu tenho orgulho de você, filho.

Se você tem interesse em estudar sobre as diferenças entre homens e mulheres e a natureza humana, seja meu aluno e aluno da @_simplesebela na Comunidade Bela e Fúria. O link para conhecer mais está na descrição do perfil.

FÚRIA E TRADIÇÃO. **Crie vencedores, não vítimas.** São Paulo. 4 dez. 2022. Instagram: @furia_e_tradicao. Disponível em <https://www.instagram.com/p/Clv7raLOh1I/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA==>. Acesso em: 20 jan. 2023.

A FORÇA DO AQUILOMBAMENTO: COLETIVO NEGRAS NO PODER

Sheila C S Aragão Caetano[91]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rosana M.P.B SCHWARTZ[92]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Este artigo sobre o "Coletivo Negras no Poder" objetiva problematizar a importância do aquilombar e uso das Redes Sociais pelos novíssimos movimentos. A metodologia da observação participante apoiada pela perspectiva teórica da História Cultural, que aponta dentre as categorias de análise a de gênero e raça/etnia, balizou as associações necessárias sobre as estratégias utilizadas por esse coletivo em prol da desconstrução de preconceitos de qualquer ordem contra as mulheres negras. As redes sociais propiciam visibilidade para os novíssimos movimentos sociais, na qual, se encontra o "Coletivo Negras no Poder". Apesar dos avanços no campo dos direitos e a premissa da proteção de todos os seres humanos, as assimetrias de gênero, raça/etnia, carecem de mecanismos para reflexões dentro e fora das universidades. Dessa forma, as práticas do coletivo em oportunizar nas Redes Sociais questionamentos sobre especificidades das mulheres negras, além de trazer sob as bases teóricas de Maria da Glória Gohn e bell hooks, a compreensão sobre essa experiência, obteve como resultado o fortalecimento do coletivo e de suas estratégias.

PALAVRAS-CHAVE: Novíssimos movimentos sociais, mulheres negras, redes sociais, coletivo.

INTRODUÇÃO

A problemática do racismo no Brasil, bem como a ausência de subjetividade social para pessoas negras são adversidades que impactam em todas as esferas de vivências, inclusive na implementação efetiva dos Direitos Humanos. As assimetrias de gênero desvelam dificuldades diferenciadas em que as mulheres são obrigadas a conviverem. Discutir Direitos Humanos é criar ferramentas e mecanismos de luta para oportunizar em diversos setores da sociedade mais inserção no mercado de trabalho produtivo, gestão e a equidade salarial entre homes e mulheres.

Com o advento da internet no fim do século XX, junto com o desenvolvimento das redes sociais

91 Mestre e doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura. Bolsista de pesquisa CAPES e foi bolsista CAPES PRINT na Universidade de Leeds em 2022. Especialista em história e cultura afro-brasileira, pesquisadora de gênero, arte e cultura. E-mail: sheila.aragao@icloud.com

92 Doutora em História pela PUC e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Coordenadora e professora do curso de Pós-Graduação Educação, Arte e História da Cultura na UPM. E-mail: rmpbs@uol.com.br

no início do século XXI, redes de apoios e visibilidade para grupos vistos como minorizados ganhou espaço para suas reivindicações e de poder nos movimentos sociais. Bosco (2017), pontua que a comunicação ampliou e alcançou patamares globais quanto a autonomia da produção da mensagem e pautas de reinvindicações, servindo de plataforma de ação, por meio de reuniões de pessoas passível de gerar impacto social e inovador, seja virtualmente como em movimentação presencial, conforme aconteceu nas revoltas da Tunísia (2019) e da Islândia (2011). Além disso, eventos que normalmente seriam abafados ou evitados por veículos de comunicação, passaram a serem transmitidos mundialmente pela rede social Twitter, possibilitando assim comoção social e midiática.

Nesta toada de encontro virtual, se encontra o "Coletivo Negras no Poder", que nasce em setembro de 2020 via whats app para gerar empoderamento feminino negro, soluções coletivas, trocas de conhecimento e identificação de pertencimento.

Este artigo apresenta o "Coletivo Negras no Poder" sob as balizas teóricas do pertencimento de bell hooks que gera o elo do Aquilombamento, junto com pontuações sobre as questões da mulher negra brasileira de Lélia Gonzalez e a perspectiva dos novíssimos movimentos sociais de Maria da Glória Gohn.

AQUILOMBAMENTO E A MULHER NEGRA BRASILEIRA

Quando olhamos o significado da palavra pertencer no dicionário Houaiss, vemos possibilidades que giram em torno de fazer parte, ter relação com e caber, ficando escurecido[93] que está ligado a algo ou alguém. Nesse sentido, seria possível usar a visão de cultura de Stuart Hall (2016), que estabelece que apenas indivíduos que dividem os mesmos hábitos, podem ser considerados pertencentes a mesma cultura. Por isso, no momento que pensamos no Brasil e nos brasileiros, entendemos que nem todos partilham da mesma cultura, ainda que estejam geograficamente no mesmo grande território.

Fato esse que pode ser exemplificado pela população afro-brasileira, grupo que sofreu inúmeras perdas sociais e econômicas em decorrência do período em que o país foi uma sociedade escravocrata, junto com as práticas eugênicas e como pontua Florestan Fernandes (2008), a não inclusão na sociedade de classes no Brasil República, gerando o racismo estrutural, em que Lélia Gonzalez (2020) utiliza a palavra cultura do racismo, que na prática consiste nos mesmíssimos significados conjunturais.

Uma outra forma de pensar pertencimento é a perspectiva de bell hooks (2022) no livro Pertencimento: uma cultura de lugar, que narra a saga da autora sobre retornar as suas origens, ao Estado de Kentucky, demonstrando o sentido de pertencer na prática, que será costurado aqui como Aquilombamento por meio do coletivo Negras no Poder.

Contudo, antes de dar andamento é importante entender ainda que pessoas negras, ou seja, afro-brasileiras, seja composto segundo homens e mulheres, ambos não possuem o mesmo tratamento social, cada um possui a sua peculiaridade.

Gonzalez (2022) discorre que o homem negro sofre mais com a violência, advinda da força policial, seja pelo encarceramento, uma vez que o negro desempregado é visto como vagabundo e pela lei, isso é passível de crime[94] ou via homicídio, que segundo dados do Atlas da Violência de 2021 são

93 Escurecer aqui é utilizado com o significado de clareza de entendimento de algo como forma de ressignificar palavras, trazendo coisas positivas para a negritude, uma vez que no geral tudo que costuma ter significado negativo e ruim é associado a esse grupo.

94 Existe um projeto de Lei, o 3158/21 que pretende revogar o decreto de Lei Nº 3.688, DE 3 DE OUTUBRO DE 1941, mas ele ainda está sendo tramitado. E essa lei existe no Brasil desde o código penal de 1823, sendo renovado ao longo dos anos, com última atualização em 1941.

77% dos atingidos, enquanto não negros possuem a margem de 23%. Enquanto as mulheres sofrem pela tríade: raça, classe e gênero. E nesse escopo, a autora discorre que o feminismo não dá conta das mulheres negros, fortalecendo esse pensamento com um fato ocorrido no Encontro Nacional da Mulher, na cidade do Rio de Janeiro em 1979:

> no momento em que começamos a falar de racismo e suas práticas em termos de mulher negra, já não houve unanimidade. Nossa fala foi acusada de emocional por umas e até mesmo revanchista por outras; todavia, as representantes de regiões mais pobres nos entenderam perfeitamente (eram mestiças em sua maioria). Toda a celeuma causada por nosso posicionamento significou, para nós, a caracterização de um duplo sintoma: de um lado, o atraso político (principalmente dos grupos que se consideravam mais progressistas) e do outro, a grande necessidade de denegar o racismo para ocultar outra questão: a exploração da mulher negra pela mulher branca. GONZALEZ, 2020, p. 61).

Esse último ponto auxilia a demonstrar como a permanência da casa grande permanece, uma vez que, as mulheres negras exerciam a função de mucamas na condição de escravizadas (CAETANO, 2020), e bem como lembra Gonzalez (2022) em outra passagem. Além disso, fica escurecido que há muitos anos o feminismo não é plural, um exemplo anterior é o discurso de Sojourner Truth (STATON, ANTONY et al apud DAVIS, 2016) em uma convenção de mulheres no Estado de Ohio, em 1851, que ficou conhecido *E eu não sou uma mulher?* Que de forma geral, demonstra que mulheres brancas norte americanas estavam lutando por necessidades únicas delas e que ela Soujourner não seria menos mulher por exercer as mesmas funções que homens negros na condição de escravizados, e ainda finaliza dando apoio e estimulando a ação daquele grupo na convenção dizendo:

> Se a primeira mulher criada por Deus foi forte o suficiente para sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, estas mulheres, juntas, devem ser capazes de colocá-lo de volta no lugar! E agora que elas estão pedindo para fazer isso, é melhor que os homens deixem que elas façam. STATON, ANTONY et al apud DAVIS, 2016, p. 72)

Além disso, segundo Gonzalez (2020), ainda que seja com base em um censo de 1951, escurece que 10% das mulheres negras trabalham na indústria ou agricultura enquanto 90% com prestação de serviços pessoais, ou seja, domésticas. Um agravante é que "enquanto doméstica, ela sofre processo de reforço quanto a internalização da diferença, da subordinação e da 'inferioridade' que lhe seriam peculiares" (p. 58). Entretanto, quando recorremos a dados de 2019 notamos que o total massivo de trabalhadoras domésticas no Brasil seguem sendo negras, 61% (ABREU, 2021, p. 54).

Alguns fatores corroboram com esses dados, a baixa escolaridade do grupo e a necessidade de "boa aparência" para setores burocráticos que lidam diretamente com o grupo, sendo esses dois consequências do Brasil ter sido uma sociedade escravocrata, que teve práticas eugênicas que dentre tantas formas de ação, impedia que pessoas negras tivessem acesso a educação e a cultura do racismo, que lê indivíduos afro-brasileiros como o contrário de "boa aparência", que se tornou sinônimo de práxis de exclusão deste grupo.

O motivo principal da fundação do coletivo Negras do Poder que será apresentado na próxima parte do artigo, foi a empregabilidade, que em função das informações partilhadas nos parágrafos anteriores comprovam a dificuldade desta incursão. Um assunto que acabou a ser recorrente em partilhas do grupo que fortalece a conexão entre as mulheres, é a solidão, e quando Gonzalez (2020), pontua o encarceramento que homens negros sofrem no Brasil, junto com os dados que demonstram o alto índice de homicídio dos mesmos tonificam os porquês que muitas vezes mulheres negras se veem solo.

Ainda como agravante temos o dito popular "preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar", mais um resquício da escravização, que pode ser exemplificada pela personagem Vitória no vídeo clipe Eminência Parda do rapper Emicida, que em análise de Caetano (2020) mostra a hipersexualização da mulher negra "tida" como "atraente", a mulata exportação que Gonzalez se refere em seu texto (2020), e assim, se consolida a solidão da mulher negra.

Retomando a questão do pertencimento, que tendo em vista os dois últimos parágrafos desse texto começa a ser costurado, vamos entrar na teoria de hooks (2022) que define o pertencimento como um lugar de cura. No livro Pertencimento: uma cultura de lugar, a autora que nasceu e morreu no Estado de Kentucky, discorre de como foi crescer em sua terra natal, um sentimento que ao final pode ser percebido como agridoce.

Quando jovem, por estar em um local que ainda que geograficamente não seja notoriamente do Sul, faz parte desse estreito em função do apoio a permanência da condição da perpetuação da escravização durante a Guerra de Secessão no século XVIII e de suas práticas extremistas segregacionistas, mesmo quando essa segregação foi finalizada nos estados Unidos. Por essa razão hooks acabou saindo do Kentucky indo estudar em Standford na Califórnia, lado oposto de sua terra natal e posteriormente morando em uma série de outros locais.

Com essa ida, seu desconforto em ser negra aumentou e não diminuiu, pois apesar de estar em um local progressista, ela era vista como uma caipira, fazia parte de um pequeno grupo que era cristão e era uma das poucas pessoas negras da Universidade. Na época era tendência o agnosticismo/ateísmo na região, e a prática das pessoas brancas era bem diferente das pessoas negras. Assim começa sua saga por pertencer, e um primeiro encontro desencontrado fora de duas pessoas vistas como estranhas: ela e um rapaz mórmon, entretanto, o racismo ainda ficava no meio do caminho. E o adoecimento de sua alma vai aumentando, até que ela se vê com depressão e supreendentemente seu caminho de volta a se sentir inteira novamente foi o reencontro com a cultura e as pessoas de sua terra natal. (hooks, 2022)

Ainda que o Kentucky fosse extremamente racista, em contato com o autor local Loyal Jones, que fala dos hábitos dos povos da montanha da região: os apalaches, hooks (2020), redescobre a contracultura e a fortaleza desse povo, uso redescobrir, pois pouco a pouco a autora se lembra que cresceu próximo a esse povo da montanha e que quando estava perto de seus ancestrais e de seus pares, junto aos apalaches majoritariamente brancos, mas também negros, havia uma rede de proteção, uma cultura do pertencimento. E que nesse vale havia uma contracultura que era democrática e ao que tudo indica semelhante a República de Palmares[95], no Brasil (GONZALEZ, 2020), por ter negros, indígenas e brancos convivendo em perfeita harmonia, com talvez diferença que em Palmares tudo era dividido em igual. E tal qual no Brasil, os supremacistas brancos tentavam destruir essa harmonia por ser ameaçadora ao plano de marginalização das pessoas negras praticados por eles.

hooks (2022), não faz uso da palavra Aquilombamento, mas quando pegamos referência em Gonzalez (2020, p. 51): "o termo 'quilombo' provém do quimbundo, língua bantu falada em Angola. A tradução exata seria 'capital, povoação, união", e é isso que é a cultura do pertencimento, foi isso que foi Palmares, foi o retorno a sua terra natal que curou hooks e é esse processo que acontece com as participantes do coletivo Negras no Poder.

OS NOVÍSSIMOS MOVIMENTOS SOCIAIS: COLETIVO NEGRAS NO PODER

95 Gonzalez me surpreendeu e talvez te surpreenda com essa informação República, porque ainda que não falemos o suficiente dessa comunidade que resistiu por 100 anos, costumamos percebê-la como um quilombo, algo mais afastado de nossa realidade capitalista eurocentrista. (Grifo de CAETANO).

Segundo Alan Touraine (1982), as associações e os movimentos são catalisadores e pontecializadores de energias sociais dispersas. São formadores de pertencimentos dos indivíduos que desejam resistir, por meio de ações sociais coletivas de formas distintas. Os novíssimos movimentos sociais realizaram agrupamentos em coletivos, denominados forças sociais e criam o *empowerment* das pessoas de uma sociedade civil para uma determinada ação em rede. Esses coletivos realizam diagnósticos e expressam por meio de múltiplas estratégias suas pautas (GOHN, 2008).

As definições clássicas de movimentos sociais apontam para as organizações que possuem esse sentimento de pertencimento, aliado ao propósito de conscientizar a sociedade via conjuntos de demandas práticas (PAIERO, SCHWARTZ, 2019)

Os novos e novíssimos movimentos sociais atuam em redes físicas e virtuais, construindo ações coletivas em grupo ativo que agem como resistência e projetam em seus integrantes sentimentos de pertencimento social aliado ao propósito de conscientizar a sociedade via conjuntos de demandas e práticas de pressão/mobilização.

Nesse sentido se encontra o coletivo Negras no Poder, que tem como idealizadora Jéssica Santos, que começou a articulação de encontrar mulheres para falar sobre o projeto e fazer o convite via LinkedIn. O número de participantes gira em uma média de 250 mulheres negras que estão mundo afora (Brasil, Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Portugal), com sua maioria estando no Brasil e sendo de diversos estados, com predominância na cidade de São Paulo, Rio de Janeiro e Estado de Minas Gerais. É um coletivo horizontal, por se acreditar que a voz de todas as mulheres tenha o mesmo peso e também para que não seja exaustivo para ninguém. Em alguns momentos chegou-se a formar alguns grupos de cunho administrativo para cuidar do acolhimento de cada mulher que entra e da parte de marketing, havendo rotatividade em função da disponibilidade de tempo e saúde mental de cada integrante.

O ponto inicial foi a empregabilidade dessas mulheres, com isso eram irradiadas vagas de trabalho em diversas áreas, sendo estendido para anunciar oportunidades de mentoria, cursos curtos e de extensão, programas de aceleramento de carreiras, palestras e divulgação de prestação de serviço das próprias participantes. Porém, conforme as pessoas foram sendo agregadas no grupo de *WhatsApp*, foram surgindo questões pulsantes do dia a dia das mulheres negras, desabafos de racismos sofridos em processos seletivos, dentro das empresas nas rotinas de trabalho e em sociedade, havendo o acolhimento por parte do grupo, com recebimento de relatos semelhantes, empatia de escuta e eventuais conselhos. Sendo costurada assim a cultura do afeto, a cultura do pertencimento, o Aquilombamento de hooks.

Além disso, apareceram confissões de sofrimento psíquico afetivo, o não lugar afetivo enfrentado por todas em graus diferentes: a famigerada solidão da mulher da negra, mas também violências domésticas, desde pontos emocionais até a parte física e sexual. Contando novamente com acolhimento e muita empatia, e sendo construído assim um aquilombamento, ainda que fosse apenas virtual em um primeiro momento em função da pandemia de covid-19.

Em função disso, como complementação as trocas de *WhatsApp*, ocorrem encontros virtuais de tempos em tempos via *meet*, para estreitar o aquilombar por meio de trocas mais próximas, nesse espaço de escuta ativa em que é possível usar vídeo. Igualmente por meio do espaço de meet, desenrolam-se palestras seguidas de rodas de conversa com temáticas diversas fornecidas majoritariamente pelas próprias integrantes com participação eventuais de mulheres especialistas negras que sejam de fora.

Para esses tipos de eventos, são encorajados que as membras que não tenham tanta notoriedade no assunto possam começar a aprimorar o conhecimento por meio das palestras, sejam atuando sozinhas ou em parceria com outra componente que tenha senioridade no assunto. Isso ocorre por ser uma forma tanto de capacitação das pessoas ouvintes quanto das oradoras.

Figura 1. Registro do primeiro encontro presencial do Coletivo Negras no Poder no antigo Café de Marte. Da esquerda para direita: Lila Magalhães, Andressa Golçalves, Kell Stapait, Jéssica Santos, Patt, Sheila Aragão Caetano, Preta Jess e Alessandra Evangelista. Acervo Pessoal Sheila Aragão Caetano.

No final do mês de julho de 2020, aconteceu o primeiro encontro presencial do coletivo, na cidade de São Paulo em decorrência da comemoração do dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (25 de julho) Figura 1, após esse houveram outros encontros mais "oficiais" em datas comemorativas como aniversário do grupo em setembro (2021) e a data de 25 de julho. Mas além disso, vários mini encontros seguiram e seguem acontecendo, em aniversários, casas umas das outras, cafés, passeatas, restaurantes, meets entre outros.

Apesar de todas as partilhas, o mote do grupo segue sendo a empregabilidade, e por conta disso, muitas vagas seguem sendo compartilhadas, junto com indicação direta de amigas para processos seletivos internos, e auxilio a amigas e conhecidas que queiram encontrar diretamente mulheres negras para vagas de liderança e vagas afirmativas nas áreas mais diversas. Temos uma participante, a Sunamita que terminou a faculdade, fez transição para a área de compliance e entrou em mestrado em uma Universidade internacional na América Latina, ou ainda Adriana Alves e Rosana Fernandes que tem cargos de liderança e participaram no ano de 2022 e 2023, respectivamente de eventos na ONU voltados a negritude. Ou ainda Adrielle do Carmo e Andressa Gonçalvez que são ativistas e palestrantes LGBTQIAP+. Ou mesmo Dirlene Silva que recebeu o prêmio de "Business Woman" da organização internacional The Norns Awards, e Arlane Gonçalves premiada duas vezes com o Prêmio Feedz RH. Adrielle Apenas para citar algumas... todas são potentes, todas se aquilombam, e como somos muitas, sempre uma segura na mão da outra, seja para quando alguém perde tudo na chuva, ou um ente queride, ou um emprego, ou precisa de uma promoção, um ombro amigo, uma ajuda para trocar de área, um conselho, uma dica de viagem, ou o que for. E inclusive o coletivo saiu no mês de novembro de 2022 em matéria do Jornal Hoje[96].

96 *É possível assistir através desse link na plataforma Globo Play gratuitamente:* https://globoplay.globo.com/v/10058680

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos gênero de uma forma geral no mundo e também no Brasil, em decorrência de um pouco mais de um século, é notório as diferenças socioeconômicas entre pessoas do sexo masculino e do sexo feminino. Entretanto, em sociedade existem outras diferenças, existem as intersecções de raça e classe, e nesse sentido as mulheres negras seguem ainda mais negligenciadas.

Contudo, por meio do acesso a redes sociais e na categoria de novíssimos movimentos sociais segundo Maria Gohn, temos o coletivo Negras no Poder, que atua como um local seguro de partilhas, que geram a cultura do pertencimento de bell hooks, que resulta em uma pratica curativa, aqui chamada de Aquilombamento.

Esse tipo de ação sozinha está longe de retificar o problema histórico da mulher negra no Brasil e no mundo, entretanto, sozinha essa ação já trouxe uma melhora significativa na vids de mais de 300 mulheres, esse número não é exato, porque nos três anos de existência do coletivo, algumas mulheres entraram e outras saíram. Através do Negras no Poder é possível um espaço seguro de escuta ativa, compartilhamento de relatos amorosos, trocas de experiências de viagem, capacitação profissional e oportunidades de trabalho.

Dessa forma, o racismo é amenizado por meio da humanização dessas mulheres por elas mesmas e também pela conquista de acessos sociais e financeiros, que as incluem ainda que a contragosto, ocupando espaços que também são delas.

Um outro ponto é que as redes sociais estão potencializando um espaço de encontro, trocas, acolhimento e valorização da história e cultura afro-brasileira; e isto, junto com a criação e aplicação de leis como de cotas para servidores públicos, cotas para ingresso em universidades, cotas para mulheres e pessoas negras dentro dos partidos políticos, junto com a proliferação de exposições de arte em que o sujeito e o artista são pessoas negras, faz com que a longo prazo o racismo possa ser amenizado no Brasil e no mundo, e que a cultura curativa do Aquilombamento seja reverberada, inspirando a criação de mais novíssimos movimentos sociais com cunho afrocentrado/afro afirmativo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Angélica Kely de. O trabalho doméstico remunerado: um espaço racializado. In: PINHEIRO, Luana et al. Entre relações de cuidado e vivências de vulnerabilidade: dilemas e desafios para o trabalho doméstico e de cuidados remunerados no Brasil. Brasília: IPEA; OIT, 2021.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 3.688, DE 3 DE OUTUBRO DE 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3688-3-outubro-1941-413573-normaatualizada-pe.html> . Acesso em: 27 ago 2023.

BOSCO, Francisco Bosco. A vítima tem sempre razão? Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro. São Paulo: Todavia, 2017.

CAETANO, Sheila Cristina Silva Aragão. A representação do imaginário social do negro no Brasil através do videoclipe Eminência parda, de Emicida. In: XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2020, São Paulo. Anais Eletrônicos do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2020.

CERQUEIRA, Daniel et al. Atlas da Violência 202. São Paulo: FBSP, 2021. Inclui

Bibliografia. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf> . Acesso em: 27 ago 2023.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. CANDIANI, Heci Regina (trad.). São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES. Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da "raça branca". 5 ed. São Paulo: Globo, 2008. V. 1.

GONZALEZ. Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

hooks, bell. Pertencimento: uma cultura de lugar. BALBINO, Renata trad. São Paulo: Elefante, 2022.

SCHWARTZ, R. M. P. B.; PAIERO, D. Atos que viraram fatos : olhar do jornalismo e da história sobre os protestos de 2013 a 2016. 01. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.
PROJETO de Lei PL 3158/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2298758>. Acesso em: 27 ago 2023.

A CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE MASCULINIDADE POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE PERSONAGENS FICCIONAIS NAS POSTAGENS DA COMUNIDADE SIGMA NO INSTAGRAM

Santiago Daniel Dubra[97]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O advento das redes sociais resultou na democratização do acesso a ferramentas de comunicação de amplo alcance, fenômeno este que acabou por estabelecer novas dinâmicas comunicativas que dotam discursos de maior dinamicidade, potencializando seu efeito de manutenção de distintas ideologias. Desta maneira, diversos grupos e comunidades encontram expressão no meio virtual e atingem um maior número de indivíduos, resultando no aumento de membros aderentes às suas ideologias, portanto podemos argumentar que o mesmo se aplicaria às dinâmicas de poder e opressão que afetam uma sociedade e os grupos que reproduzem esses tipos de discursos. Considerando o contexto mencionado, este artigo visa analisar a construção de modelos de masculinidade por meio de postagens da rede social Instagram pela autodenominada comunidade Sigma através de uma perspectiva que visa analisar a conexão entre linguagem e ideologia associada à utilização de personagens ficcionais em seus textos, com o intuito de trazer uma maior compreensão do modelo de masculinidade construído por estas comunidades através de seus discursos por meio das dinâmicas de identificação e organização da percepção da realidade resultantes do ato de consumo de narrativas por meio das teorias de Valentin Volóchinov/Mikhail Bakthin (2018), Sebastião Josué Votre (2019), Debbie Ging (2018), Mike Donaldson (1993), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Redpill, Sigma, Machismo, Personagens, Instagram.

INTRODUÇÃO

O advento das redes sociais causou grandes impactos nas dinâmicas comunicativas e discursivas atuais e nos coloca em um cenário de caráter inédito ao considerarmos a elevada velocidade com a qual as ferramentas tecnológicas vem se desenvolvendo e, consequentemente, trazendo esta mesma aceleração à evolução de redes sociais por meio da incorporação destas ferramentas aos seus mecanismos (algoritmos, inteligências artificiais, mecanismos de otimização de recepção etc.)

97 *Graduado em Letras pela UPM e Mestrando em Letras na UPM. Já atuou como estagiário para o Departamento de Estado dos EUA através do escritório EducationUSA. Atualmente, atua como Analista de Mobilidade na Coordenadoria de Cooperação Internacional e Interinstitucional (COI) na UPM. Interessa-se por Literatura, Escrita Criativa, e Produção de Conteúdo.*

A exacerbada dinamicidade deste suporte acabou por tornar estas redes sociais em ferramentas de comunicação de amplo alcance, considerando que "[..] todos os que detenham a necessária literacia e meios podem participar na criação e difusão de informação" (CARDOSO, LAMY, 2011, p. 73) resultando em uma grande quantidade de indivíduos que possuem à conveniência poderosos mecanismos de divulgação de informação de maneira rápida e eficiente, trazendo uma maior dinamicidade à dinâmica discursiva, potencializando seu alcance e, por consequência, seu efeito de manutenção de distintas ideologias, uma vez que "A comunicação e os *media* em geral não são apenas janelas para o mundo. Pelo contrário, constituem fontes de mudança, valores, atitudes, formas de encarar o mundo, ideologias, olhares sobre o 'outro', mundos e futuros possíveis" (CARDOSO, LAMY, 2011, p. 74)

Em conjunção com a democratização destas ferramentas de comunicação ampla, devemos considerar o funcionamento de suas estruturas e a maneira como os mecanismos de otimização de recepção atuam, com sua "[...] arquitetura algorítmica projetada para a produção dissimulada e em massa de sujeitos influenciáveis." (CESARINO, 2022). Os mecanismos de disseminação se beneficiam por meio da mobilização de afetos, a provocação de emoções intensas nos receptores por meio de publicações e postagens que induzem ao medo e ao ódio e causam maior aderência, como exposto por Empoli (2019, p.14) "[...] a nova propaganda se alimenta sobretudo de emoções negativas, pois são essas que garantem a maior participação, daí o sucesso das *fake news* e das teorias da conspiração."

Desta maneira diversos grupos e comunidades que perpetuam dinâmicas de poder e opressão encontram expressão no meio virtual e, aliados ao efeito potencializador que a estrutura das redes sociais proporciona a conteúdos que provoquem emoções intensas e negativas, atingem um maior número de indivíduos, resultando no aumento de membros aderentes a suas comunidades. Este aumento consequentemente desemboca na potencialização destes discursos, ao considerar que:

> Os valores, as representações sociais, incluindo preconceitos e estereótipos, são mantidos e reforçados pelo discurso na comunicação cotidiana, nas famílias, na escola, na igreja, nos espaços de entretenimento e em outros espaços de interação. Portanto, as práticas discursivas alimentam as formações discursivas. Por outro lado, o peso dessas formações discursivas, que se manifestam no dia a dia dos confrontos e conflitos, alimentam as práticas discursivas (VOTRE, 2019, p. 92).

Em conjunção a estes mecanismos temos a construção de um efeito de impunidade em relação aos atos praticados em ambiente virtual, por meio da construção de um contexto no qual "Os indivíduos aproveitam a facilidade de expressão, o anonimato e a consequente dificuldade de se localizar o autor do fato e averiguar a conduta para cometerem delitos pressupondo a impunidade." (MORAIS, 2022, p. 2).

Em prática, temos presenciado atualmente no Brasil a potencialização de uma onda conservadora que encontrou nas redes sociais um poderoso aliado para o aumento de seus apoiadores e a manutenção de sua ideologia, consistindo em uma "[...] tradição escravocrata, sexista, misógina, patriarcal, racista, judaico-cristã, patrimonialista, coronelística, oligárquica, elitista, hierárquica e utilitarista." (LIMA, LIMA, 2020, p.326). Estas tradições constituem um sistema de ideias que é declarado como "ameaçado" pela

> [...] comunidade simbólica que se diz 'oprimida' pela *ditadura das minorias*. [...] Assim, a falaciosa narrativa da possibilidade da extinção da humanidade, com o crescimento numérico de gays e feministas, que é anunciada e, como resposta, acarreta movimentos como *orgulho hétero*, que se pensam como subversivos e contra a ideologia "dominante" de esquerda. (LIMA, LIMA, 2020, p. 328).

Como parte deste fenômeno presenciamos a rápida propagação de ideologias e discursos machistas na internet, com o recentemente intitulado movimento *Redpill* (TRP), definido como

> [...] uma comunidade focada em criar uma masculinidade para enfrentar o que acreditam ser uma perversa campanha feminista voltada a destruir a masculinidade tradicional e intencionalmente prejudicar homens [...] através de recomendações ou prescrições que estimulam suas audiências a praticar esta masculinidade em seus estilos de vida através de conteúdo de autoajuda, TRP ou *Return of the Kings* podem ser percebidos como prescrevendo uma nova forma de masculinidade que é construída conscientemente em reação à mudanças feministas e sociais (MOUNTFORD, 2018, p. 2, tradução nossa)[98]

Esta construção de um modelo de masculinidade consiste em uma atuação através de uma abrangente quantidade de plataformas como Youtube, Twitter, Reddit e Instagram, constituindo um aumento preocupante no fluxo de ideias e informações antifeministas através de grupos, plataformas e fronteiras geográficas. (GING, 2018). Como manifestação deste movimento, presenciamos o surgimento de uma comunidade discursiva dos intitulados "homens sigma", a partir de uma classificação de masculinidade a qual pauta princípios de conduta e promove características específicas que devem ser cultivadas por seus membros, que serão destacadas mais adiante.

A relevância no estudo da presença e manifestação online destes discursos se encontra na medida em que contribuem para a naturalização e consolidação deste sistema de ideias, visto que o "[...] grau de efetividade depende da frequência na retomada dos temas relevantes para os interlocutores" (VOTRE, 2019, p. 32), com a existência da misoginia online tendo, portanto, consequências materiais, visto que:

> [...] misoginia virtual frequentemente exibe uma continuidade clara com outras formas de misoginia e anti-feminismo, mas também é intensificada e amplificada em ambientes virtuais. Por outro lado, podemos observar novas dimensões ou adições à misoginia, que acabam cruzando para outros domínios do cotidiano. (GING, 2018, p. 518, tradução nossa)[99]

Portanto, a construção destes modelos de masculinidade e a propagação da teoria conspiratória de um sistema que visa destruir a "masculinidade tradicional" por meio de uma campanha feminista, se coloca em concordância com a atual emergência de grupos de extrema direita no Brasil e suas estratégias de propagação da desinformação, construindo uma "[...] atmosferas de pânico moral e espiritual que, ao que tudo indica, produzem uma base de usuários mentalmente adoecidos, influenciáveis e portanto receptivos ao discurso messiânico da extrema direita, dos fundamentalismos religiosos e das teorias da conspiração" (CESARINO, 2022). Surge então a necessidade de uma maior compreensão dos mecanismos utilizados por estas comunidades para a manutenção destas ideologias e causar maior adesão, com o intuito de desenvolver uma consciência crítica para o seu combate.

Um fator recorrente que se apresenta em uma visão inicial das postagens da comunidade Sigma é a utilização de personagens ficcionais. O uso deste recurso se reveste de uma nova significação dentro do contexto destas comunidades e seu uso em rede social, indo além de sua premissa ficcional de entreter, visto que "Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui

---

98 TRP is a community focused on creating a masculinity to counter what it believes is an insidious feminist campaign to dismantle traditional masculinity, and to intentionally harm men [...] By recommending or prescribing their audience to perform this masculinity through lifestyle and self-help content, TRP and Return of Kings (RoK) can be seen as prescribing a new form of masculinity that is consciously constructed in reaction to feminist and societal shifts.

99 Importantly, online misogyny frequently exhibits clear continuities with other forms of misogyny and anti-feminism, but it is also intensified and amplified in online environments. On the other hand, we can observe new dimensions of or additions to misogyny, that may end up spilling over to other domains of life.

algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). A utilização de personagens fictícios e, portanto, a relação intertextual que é estabelecida entre discursos em redes sociais e narrativas, oferecem uma nova perspectiva diante da qual compreender a dinâmica de mecanismos de identificação.

Considerando o contexto mencionado, este artigo visa analisar a construção de modelos de masculinidade presente em postagens da rede social Instagram da autointitulada comunidade Sigma através da utilização de personagens ficcionais em seus textos, com o intuito de trazer uma maior compreensão das ferramentas associadas a personagens ficcionais utilizadas por estas comunidades para atrair membros por meio das dinâmicas de identificação e organização da percepção da realidade resultantes do ato de consumo de narrativas.

HIERARQUIZAÇÃO DA MASCULINIDADE E O HOMEM SIGMA

As classificações e hierarquizações de masculinidade e sua organização em comunidades constituem um fenômeno que habita a internet há anos. Pautadas superficialmente no estudo de Rudolf Schenkel sobre a estrutura social de alcateias de lobo em 1947 e dando origem às classificações de "alfa" e "beta", o termo "homem sigma" foi cunhado em 2010 por Theodore Robert Beale, um escritor ativista de extrema-direita, adotando o nome da 18ª letra do alfabeto grego como designação de uma outra categoria de classificação de homem. O conceito atingiu um pico de popularidade em 2020, com mais de 2 milhões de vídeos publicados na plataforma TikTok sobre o assunto e páginas do Instagram como @filosofia.sigma com mais de 52 mil seguidores. Apesar do discurso machista associado à classificação e hierarquização de masculinidades ser um fenômeno recorrente, o conceito do homem sigma em sua especificidade se mostra recente e, portanto, não há uma produção bibliográfica extensa sobre o assunto e tampouco uma conceituação teórica definida em estudos. Consequentemente, para fins de enfocar esta pesquisa e contextualizar os dados apresentados, se torna relevante consultar o termo em seu ambiente de origem: a internet.

O website *Urban Dictionary define* o "homem sigma" como:

> O irmão mais internamente focado do macho alfa. Enquanto o macho alfa se posiciona no alto da hierarquia social, um macho sigma prefere abandonar a hierarquia social e a necessidade de aprovação externa, perseguindo, ao em vez disso, uma força interna. [...] Prefere atividades solitárias onde não deve tomar parte de políticas sociais e pode focar em si mesmo. O macho sigma aceita que ele não necessita ter poder sobre os outros, como o macho alfa deseja, mas apenas precisa ter poder para controlar a si mesmo e preservar sua própria autonomia em relação aos outros. (SIGMA MALE, 2022, tradução nossa)[100]

ao analisarmos as origens do termo, com o website *Dictionary* apresentando um panorama histórico breve que remete à origem por Beale:

> Enquanto o chamado macho alfa é agressivo, sociável e extrovertido, o macho sigma é

100 A more internally-focused sibling to the alpha male. While the alpha male quantifies himself on his high position in the social hierarchy, a sigma male prefers to forego the social hierarchy and need for external validation altogether and pursue internal strength instead. […] Prefers solitary activities where he doesn't have to play social politics and can simply focus on himself. The sigma male accepts that he does not need power over others as the alpha male desires, but rather needs only power to control himself and preserve his own autonomy from others.

> conceituado como possuindo sucesso na vida e em suas relações sem participar ativamente de interações sociais. O macho sigma é introvertido e evita a sociedade mainstream, porém ainda consegue ser um homem de sucesso que é popular com as mulheres. Beale descreveu homens sigma como 'lobos solitários' e os comparou à machos alfa introvertidos (SIGMA MALE, 2021, tradução nossa)[101]

Encontramos no homem sigma o mesmo impulso de hierarquização das masculinidades, uma construção de uma forma de masculinidade ideal e superior às demais, comprovada na definição que repousa na oposição com o macho alfa. Como resultado, temos a construção de um modelo de conduta pautado em determinados princípios que constituiriam esta forma "superior" de masculinidade.

Sexton sugeriu, quarenta anos atrás, que "as regras da masculinidade reforçam valores como coragem, direcionamento interno, certas formas de agressão, autonomia, habilidade, habilidades tecnológicas, solidariedade, espírito aventureiro e consideráveis quantidades de robustez física e mental" (SEXTON, 1969, p. 15) Tradução nossa[102]. Portanto, podemos identificar que, apesar da comunidade Sigma construir sua identidade em oposição às masculinidades anteriores e seu pressuposto de estar fora da binaridade do Alfa e Beta, estes acabam aderindo às noções de masculinidade hegemônica que estão presentes há décadas e perpetuam o padrão de comportamento de seus predecessores. Definida como uma forma idealizada de masculinidade pela cultura, reforçada tanto no individual como no coletivo e estabelecida como uma série de princípios e características que definem a noção ideal e padrão do que deveria ser um "homem" e ligada às instituições de dominância masculina (DONALDSON, 1993).

ANÁLISE DE POSTAGENS DO INSTAGRAM

Ao analisarmos as páginas de redes sociais e suas postagens encontramos um uso recorrente de personagens ficcionais. Tal uso não se trata de uma coincidência, uma vez que um dos mecanismos encontrados na perpetuação da masculinidade hegemônica por grupos dominantes se trata dos ideais culturais de masculinidade que:

> [...] podem residir em figuras fantásticas ou modelos distantes do cotidiano da maioria não-heroica da população [...] 'A Masculinidade Hegemônica é naturalizada na figura do Herói e apresentava através de formatos que giram em torno destes heróis: sagas, canções, westerns, *thrillers*,' em livros, filmes, televisão e eventos esportivos (DONALDSON, 1993, p. 646, tradução nossa)[103]

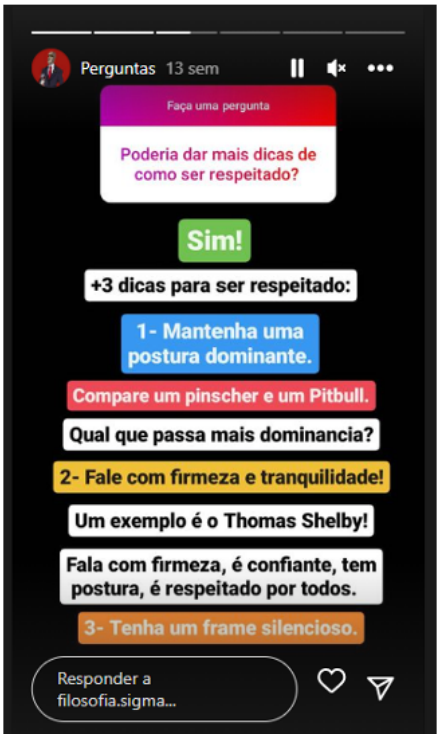
Tal fenômeno nos permite teorizar que a utilização de personagens ficcionais em postagens destas comunidades habilita a compreensão dos elementos valorizados por este discurso e que caracterizam este modelo de masculinidade, levando o personagem ficcional além de sua função meramente

101 While a so-called alpha male is aggressive, sociable, and outgoing, the sigma male is constructed as succeeding in life and in relationships without actively engaging in social interaction. The sigma male is introverted and shuns mainstream society, yet still manages to be a successful man who is popular with women. Beale described sigma males as "lone wolves" and likened them to introverted alpha males.

102 Male norms stress values such as courage, inner direction, certain forms of aggression, autonomy, mastery, technological skill, group solidarity, adventure, and a considerable amount of toughness in mind and body

103 The ideals may reside in fantasy figures or models remote from the lives of the unheroic majority [...] "Hegemonic masculinity is naturalized in the form of the hero and presented through forms that revolve Around heroes: sagas, ballads, westerns, thrillers', in books, films, television, and in sporting events.

ficcional por meio de sua utilização neste contexto comunicativo da internet. As expressões utilizadas nas postagens, aliadas ao uso de personagens ficcionais, constituem o objeto de estudo a ser observado nas análises a seguir. As postagens reunidas para este exercício de análise foram retiradas de páginas



da rede social Instagram, capturadas e reunidas em arquivo pessoal. Abaixo exponho a captura de tela de uma postagem da página @filosofia.sigma (FIGURA 1).

Figura 1.Captura de Tela de postagem
Disponível em: Arquivo Pessoal. Acesso em: 06/05/2023

A postagem se trata de uma resposta a uma solicitação realizada na Caixa de Perguntas[104] do Instagram. Primeiramente, ao encabeçar a postagem com a pergunta supostamente realizada por um seguidor da página, assim como o próprio conteúdo da pergunta: P*oderia dar mais dicas de como ser respeitado?* O enunciado atribui um efeito de sentido de autoridade e sabedoria a si mesmo, já que a utilização da conjunção aditiva "mais" indica que o próprio administrador já forneceu anteriormente dicas de comportamento e a solicitação realizada novamente indica que os conselhos anteriores causaram satisfação.

A seguir prosseguiremos com a análise das dicas fornecidas: *1 – Mantenha uma postura dominante.* ***Compare um pinscher e um Pitbull. Qual que passa mais dominância?*** Neste enunciado, encontramos a valorização de um modelo de masculinidade que possui determinadas características, neste caso a dominância, o verbo *dominar* possui no dicionário as seguintes definições: "1. Exercer domínio ou autoridade. 2. [Figurado] conter uma ação, um processo, um ser ou um conjunto de seres." (DOMINAR, 03/05/2023). Portanto, o enunciador estabelece o ato de dominar, compreendido como imposição de sua vontade sobre a de outros indivíduos, como uma norma de conduta. Adicionalmente, declara que esta, caso não seja seguida, irá acarretar desrespeito. Contribuindo para o efeito de legitimação do enunciado, o discurso estabelece uma relação interdiscursiva com o discurso das leis

104 Recurso que consiste na criação de um espaço onde o público da página pode deixar perguntas e comentários para o administrador da página.

naturais ao trazer o exemplo de duas espécies de animais, o pinscher e o pitbull, realizando um paralelo de comparação entre seus tamanhos físicos, a capacidade de ameaça de cada espécie e de impor a obediência do outro, com o ato de dominar e, em conclusão, ser merecedor de respeito.

O segundo enunciado 2 – *Fale com **firmeza e tranquilidade!** Um exemplo é o **Thomas Shelby!** Fala com firmeza, é confiante, tem postura, é respeitado por todos*. Apresenta o personagem ficcional Thomas Shelby do seriado *Peaky Blinders* (2013) como um "exemplo" de conduta, ou seja, um personagem cujas características são consideradas virtuosas e para tanto passíveis de imitação.

Peaky Blinders (2013) se trata de um seriado de televisão de drama criado por Steven Knight, localizado em Birmingham, na Inglaterra, acompanhando a gangue Peaky Blinders em um período pós-guerra mundial, com maior enfoque em Thomas Shelby, a figura de liderança da organização. O personagem de Thomas Shelby possui elementos valorizados pelo enunciador e pelo conceito de masculinidade proposto: possui um caráter estoico, demonstrando emoção apenas em momentos de violência e agressão, é ambicioso e sempre busca seus objetivos mediante a dominação e ameaças.

> Há um tropo cinematográfico de soldados traumatizados pela guerra, utilizando a masculinidade tóxica se tornarem gangsters violentos e de sucesso. As habilidades aprendidas na guerra providenciam uma base para homens marginalizados agirem de forma agressiva e criminosa, se adaptando para cuidar de seu próprio bem-estar.(MUELLER, 2022, p. 34, tradução nossa)[105]

No entanto, ao analisar o personagem se nota uma omissão, intencional ou não, do enunciador ao abordar Thomas Shelby como modelo de conduta, referente ao discurso construído pelo próprio seriado: estas características do personagem não são apresentadas como positivas, e possuem raízes em traumas de seu passado, causando consequências negativas para si mesmo e as pessoas ao seu redor.

> O personagem principal desenvolvido para *Peaky Blinders* conseguia manter a máscara de estoicismo e controle, em um esforço de ocultar as marcas da guerra. Esta é a cultura apresentada, homens quase fora de controle, no entanto assumindo grande notoriedade e status sociais [...] há as memórias recorrentes de lutar pela vida, emocionalmente soterrada por alguns, enquanto manifestadas violentamente por outros. (MUELLER, 2022, p. 38, tradução nossa)[106]

Também podemos estabelecer uma relação entre a seleção de Thomas Shelby como modelo de conduta e o discurso conservador: tomando como modelo um personagem cujos padrões sociais e comportamento são norteados por um meio localizado no passado, é realizada a construção de um "modelo ideal" de masculinidade que não se encontra atualmente, e que pertence a uma época já passada e que se almeja resgatar.

As postagens analisadas a seguir pertencem à página @osigmabr_, onde retomamos novamente a postagem de destaques, FIGURA 3, respondendo às perguntas de seguidores e na qual aparece o personagem ficcional Patrick Bateman de *Um Psicopata Americano* (2000).

---

105 There exists a cinematic trope of war-ravaged soldiers, leveraging toxic masculinity to become successful, violent gangsters. Learned traits of war provide a framework for marginalized men to act out as aggressive and criminal, adapting to account for one's own well-being.

106 The lead character developed for Peaky Blinders managed to portray the façade of stoicism and control, while attempting to conceal the remnants of war. This is the culture depicted, men barely in control, yet assuming great notoriety and social status […] there are recurring memories of fighting to stay alive, emotionally stuffed by some, while violently acted out by others.

Figura 2.Captura de Tela de postagem
Disponível em: Arquivo Pessoal. Acesso em: 06/05/2023

Na enunciação, como resposta à pergunta *qual é seu sigma favorito*? O administrador responde: *Respondendo o meu é o Patrick Bateman.* ***N tem outro, o cara é literalmente eu.*** *Mas dependendo do dia assumo outras personalidades.* Primeiramente, o enunciador estabelece uma relação interdiscursiva com o discurso dos memes da internet, realizando uma referência ao meme intitulado "Literalmente eu".

Um meme pode ser conceituado como "ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral" (FONTANELLA, 2009, p. 8), no contexto da comunicação via internet e referente ao seu formato, "[...] são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, hashtags, foto-legendas, tirinhas, entre outros." (HORTA, 2015, p. 13)

Os memes tem se demonstrado uma ferramenta recorrente utilizada na constituição da atuação de grupos extremistas em redes sociais e se demonstrado eficaz em atrair um grande número de indivíduos para suas ideologias, principalmente indivíduos jovens, como visto recentemente durante a campanha do ex-presidente Jair Bolsonaro: "O uso das redes sociais, a utilização de vídeos curtos e apelativos, o meme como ferramenta de comunicação, a figura heroica juvenil do 'mito Bolsonaro', falas irrelevantes até ridículas, falas fortes, destrutivas, contra todos, são aspectos que atraem os jovens." (SOLANO, 2018, p.7).

Retornando ao meme exposto nas postagens, o website *KnowYourMeme* conceitua O "Literalmente eu" da seguinte maneira:

> Wow, ele é literalmente eu, se refere a uma série de imagens com as quais um certo individuo se identifica com personagens de filme, televisão e outros tipos de mídia, comumente figuras excluídas com certas qualidades redimíveis. As imagens são utilizadas para ridicularizar estes indivíduos em relação à clara falta das qualidades positivas que esses personagens possuem. (LITERALLY ME SYNDROME / WOW, THIS IS LITERALLY ME, 2022, tradução nossa)[107]

Ao estabelecer referência com um discurso de caráter humorístico e irônico, a intenção do discurso acaba se tornando ambígua, de um lado o próprio texto do meme possui intenção de ridicularizar indivíduos que se comparam a estes personagens, por outro, ao considerar que:

> [...] o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos [...] É assim que as palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2005, p. 36).

Podemos teorizar que, ao considerar o contexto de uma página que visa estabelecer uma comunidade que adere aos princípios desta masculinidade, que este discurso é retomado abandonando sua carga irônica e tomado em seu sentido mais imediato. Ao utilizar a construção *literalmente eu*, é estabelecida uma relação entre a identidade do administrador com o personagem apresentado, novamente evidenciado os efeitos de constituição de realidade e retroalimentação entre vida e ficção que são desenvolvidos na cognição de indivíduos. Efeito reforçado por meio da declaração: *Mas dependendo do dia assumo outras personalidades*, estabelecendo a capacidade de se relacionar e identificar com outros personagens ficcionais no decorrer do dia a dia.

Ao nos voltarmos ao personagem ficcional tomado como modelo:

> [...] *Psicopata americano* se detêm no valor superficial das coisas, justamente para criticar e satirizar essa mesma superfície [...] Bateman, batizado em referência à Norman Bates de Psicose (1960) de Hitchcock, é a epitome de todos os ideais a masculinidade hetero branca: ele é excessivamente atraente, possui um corpo musculoso, atrai belíssimas parceiras sexuais, sua carreira exige pouquíssimo esforço ou trabalho, mas o torna rico e poderoso. (WATSON, 2009, p. 42, tradução nossa)[108]

Novamente é evidenciado um caráter seletivo do enunciador representante desta comunidade no estabelecimento de relações intertextuais no desenvolvimento de seu discurso, por meio da utilização de ambos os personagens ficcionais, Thomas Shelby e Patrick Bateman, os enunciadores abandonaram a carga satírica e crítica que está por trás da construção destes personagens, criados com a intenção de desenvolver uma consciência em relação aos perigos e riscos das características que compõem este ideal de masculinidade, em prol de uma visão superficial destes construtos ficcionais que é reproduzida em seus discursos colocando-os como modelos de conduta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de novas tecnologias que progridem rapidamente e o surgimento das redes sociais causaram consideráveis mudanças nas dinâmicas comunicativas e, consequentemente, na produção de discursos e desenvolvimento de comunidades discursivas. A acessibilidade de poderosas e convenientes ferramentas de comunicação em massa que resultaram no fenômeno descrito

108 [...] American Psycho takes delight in the sheer surface of things in order to critique or satirize those very surfaces […] Bateman, named after Norman Bates from Hitchcock's Psycho (1960), epitomizes all the ideas that attend straight white masculinity: he is exceedingly handsome, possesses a muscular body, attracts beautiful sexual partners, his career requires very little effort or work but makes him wealthy and powerful.

anteriormente, acabaram por levar à potencialização de discursos de caráter opressivo, facilitando a proliferação destas ideologias, atingindo um maior número de indivíduos e, portanto, reforçando e reiterando estes discursos.

Recentemente tivemos o surgimento do movimento *Redpill*, uma comunidade cujo enfoque reside no enfrentamento de uma suposta sociedade que visa beneficiar mulheres em detrimento de homens por meio da destruição sistemática da masculinidade tradicional. Tal enfrentamento consiste na proliferação de conteúdo de autoajuda que declara objetivar auxiliar homens a melhorarem suas vidas por meio da prática desta masculinidade ameaçada. Como vertente desta filosofia, surge a comunidade dos homens sigma, tomando a classificação de Schenkel sobre comunidades de lobos e os conceitos de Alfa e Beta, já anteriormente utilizados por discursos machistas como forma de classificação de masculinidades e formas de ser, e adicionando uma nova categoria. A própria categoria de um homem sigma, visa se separar do instaurado anteriormente por meio de uma definição que se opõe ao homem alfa, porém acaba se aliando às mesmas características de uma masculinidade tradicional, prescrevendo características e normas de conduta que devem ser seguidas à risca.

Portanto, apesar da comunidade Sigma declarar se diferenciar em relação aos padrões de masculinidade anteriores, percebemos a valorização dos mesmos valores pregados há mais de quarenta anos, como agressão, autonomia, habilidade física e mental, contribuindo para a perpetuação da Masculinidade Hegemônica, uma modalidade de ser homem idealizada pela cultura e perpetuada por meio da utilização de figuras modelo na ficção.

Ao analisarmos a presença na rede social Instagram da comunidade Sigma, notamos a utilização recorrente de personagens ficcionais ao ilustrar seus discursos e propor modelos de comportamento. Destacamos as postagens de duas páginas e focamos na utilização de dois personagens ficcionais, Thomas Shelby de *Peaky Blinders* (2013) e Patrick Bateman de *Psicopata Americano* (2000).

Thomas Shelby é venerado por possuir características consideradas virtuosas pelo enunciador, como postura dominante e intimidante, sua influência e poder, e caráter estoico. Podemos aplicar a mesma reflexão à Patrick Bateman, sendo classificado como ideal de masculinidade hétero branca, possuindo uma aparência atraente, corpo musculoso, sendo desejado por diversas parceiras sexuais e possuindo uma carreira de sucesso que lhe traz riqueza com pouquíssimo esforço.

Em ambos os casos, os enunciadores realizam uma escolha discursiva de omissão, intencional ou não, da carga crítica e satírica que ambos os personagens possuem no contexto de suas respectivas narrativas. Thomas Shelby servindo como a representação do soldado traumatizado pós-guerra, que encontra sentindo em sua existência na busca por poder atingido por meios criminosos, e na utilização dos recursos violentos para estabelecer esse poder, ao mesmo tempo em que servem como a única maneira válida de expressão sentimental naquele determinado contexto histórico e sociedade, assim como as consequências negativas trazidas pelo comportamento do personagem a si mesmo e as pessoas ao seu redor, assumindo caráter de advertência em relação aos perigos deste tipo de comportamento. Já Patrick Bateman se trata de uma sátira do homem branco executivo, que encontra sentido na busca fútil de elementos valorizados pela masculinidade hegemônica como status social, atração de parceiras e a beleza física.

Presenciamos, portanto, um impulso de ressignificação destes personagens, antes voltados para a crítica das características valorizadas por estas comunidades, estes são retomados em seu valor superficial e perpetuados como uma ferramenta de manutenção discursiva. Desta maneira, os discursos machistas utilizados pela comunidade Sigma se potencializam por meio do fenômeno de identificação e de ampliação de visão de realidade advindos da ficção, abandonando os aspectos críticos que não interessam à sua ideologia.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Bret. ***Bakhtin:*** **conceitos chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

CARDOSO, Gustavo; LAMY, Claúdia. Redes sociais: comunicação e mudança. **JANUS.NET e-journal of International Relations,** Lisboa, Vol. 2, n. 1, pp. 73 - 96, mar 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301789185_REDES_SOCIAIS_COMUNICACAO_E_MUDANCA>. Acesso em: 20 mai. 2023

CESARINO, Letícia. A política (nas redes) é a guerra por outros meios. **Carta Capital,** 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/colunas/a-politica-nas-redes-e-a-guerra-por-outros-meios/>. Acesso em: 16 set. 2023

CESARINO, Letícia. Regular a mídia não é censura, Monark. É evitar o estado de exceção. **Carta Capital**, 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/regular-a-midia-nao-e-censura-monark-e-evitar-o-estado-de-excecao/>. Acesso em: 16 set. 2023

DOMINAR. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/dominar>. Acesso em: 05 mai. 2023.

DONALDSON, Mike. What Is Hegemonic Masculinity? **Theory and Society Special Issue: Masculinities**, Vol. 22, N.º 5, pp. 643 - 657, Out. 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/657988>. Acesso em: 10 mai. 2023.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2019.

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera.** Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

GING, Debbie. SIAPERA, Eugenia. Special issue on online misogyny. **Feminist Media Studies**, Vol. 18, n. 4, pp. 515 - 524, Jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447345>. Acesso em: 05 mai. 2023.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica.** 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LIMA, Elizabeth. LIMA, Isabelly. O neoconservadorismo religioso e heteronormatividade: a "bolsonarização" como produção de sentido e mobilização de afetos. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais.** n. 28, pp – 325 – 350, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/13273/9667>. Acesso em 16 set. 2023

Literally Me Syndrome / Wow, This Is Literally Me. In: KnowYourMeme. Nova Iorque: Literally Media Ltda. 2022. Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/literally-me-syndrome-wow-this-is-literally-me>. Acesso em: 07 mai. 2023

MORAIS, Jair. A criminalidade e impunidade frente aos delitos praticados no ambiente virtual. **Praxis Jurídic@,** Vol. 5, n. 2, abr. 2022. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.

php/praxisjuridica/article/view/8143/3972>. Acesso em: 16 set. 2023

MOUNTFORD, J.B. Topic Modeling The Red Pill. **MPDI Open Acess Journals Social Sciences,** Brighton, Mar. 2018. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/7/3/42>. Acesso em: 7 mai. 2023

MUELLER, Thomas. Masculinity and PTSD: Violence among Veterans in the BBC Series Peaky Blinders. J**ournal of Contemporary Rhetoric,** Vol. 12, n. 1, pp. 33 – 44, Alabama, 2022. Disponível em: <http://contemporaryrhetoric.com/wp-content/uploads/2022/06/Mueller_12_1_3.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos.** 5. Ed. Campinas, Pontes, 2005.

SEXTON, Patricia. **The Feminized Male.** Nova Iorque: Random House, 1969.

SIGMA MALE. In: Dictionary.com. 2021. Disponível em: <https://www.dictionary.com/e/slang/sigma-male/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SIGMA MALE. In: Urban Dictionary. 2022. Disponível em: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=sigma%20male>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SOLANO, Esther. **Crise da Democracia e extremismos de direita.** São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2018.

VOTRE, Sebastião. **Análise do Discurso.** São Paulo: Parábola, 2019.

WATSON, Elmwood. **Pimps, Wimps, Studs, Thugs and Gentlemen: Essays on Media Images of Masculinity.** Carolina do Norte, McFarland & Company, 2009

PROJETO "SEJA GENTIL, NÃO HOSTIL": O TRABALHO COM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E COM O TEMA CONTEMPORÂNEO TRANSVERSAL (CYBER) BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nickolas Marques de Andrade[109]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Valéria Bussola Martins[110]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Nos últimos anos, têm sido recorrentes discussões e agressões físicas e emocionais envolvendo estudantes em instituições educacionais em todo território nacional. Além disso, observa-se que muitos educandos se mostram insensíveis às relações de conflito que ocorrem nos ambientes escolares. Em razão disso, surgiu o projeto "Seja gentil, não hostil" que, aplicado aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, objetivou o estabelecimento de um espaço de convivência mais ético e plural, buscando promover a paz entre os sujeitos da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying, Competências Socioemocionais, Cyberbullying, Prática pedagógica, Temas Contemporâneos Transversais.

INTRODUÇÃO

Para muitas pessoas, os melhores anos de suas vidas costumam ser aqueles em que elas passam na escola. Contudo, esse período pode se tornar um pesadelo para outros indivíduos.

Nos últimos anos, tem sido alta a quantidade de denúncias a respeito de intolerâncias no ambiente escolar público ou privado e não são poucos os relatos de que existem discussões e agressões físicas e emocionais, envolvendo estudantes de instituições educacionais de várias partes do território nacional. Além disso, é comum observar que muitos são os educandos que se mostram insensíveis às relações de conflito entre seus pares e entre alunos contra professores. Termos como "brincadeira", "piada" ou

109 Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É mestre, bacharel e licenciado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem larga experiência na Educação Básica, tanto com aulas de Língua Portuguesa quanto com aulas de Língua Inglesa. Suas pesquisas envolvem o ensino de Língua Portuguesa calcado em recursos tecnológicos e na cultura digital. E-mail: nickolasm.andrade@gmail.com.

110 Possui graduação em Letras e em Pedagogia, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou como professora polivalente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de ter atuado também na Educação de Jovens e Adultos e como revisora de textos. Atualmente, é professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), vinculado ao Centro de Comunicação e Letras (CCL), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Suas pesquisas envolvem o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, metodologias ativas, tecnologias educacionais e o ensino híbrido. E-mail: valeria.martins@mackenzie.br.

"zoeira" são comumente utilizados por numerosas crianças e jovens na Educação Básica – e por seus responsáveis legais, na tentativa de amenizar as agressões cometidas por seus filhos e suas filhas – para justificar a violência a outra(s) pessoa(s) de forma sistemática e sem motivo aparente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo em relação à visibilidade que este documento atribuiu às competências socioemocionais, e o suplemento *Temas Contemporâneos Transversais* (TCT) evidenciaram que devem ser elaboradas propostas educacionais que abordem a temática do *(cyber)bullying* na escola, de forma a garantir maior conscientização a respeito do conceito, dos autores, das vítimas, das testemunhas e das consequências relacionadas a esta prática vil.

A partir dessas reflexões, surgiu o problema de pesquisa deste artigo: como trabalhar com o tema *(cyber)bullying* com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a garantir que seja estabelecido um espaço de convivência mais ético e que promova a paz?

A fim de buscar respostas significativas ao questionamento, foi desenvolvido o Projeto "Seja Gentil, Não Hostil", aplicado às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular da capital paulista. Para que a atividade fosse efetivamente elaborada, foi necessária a realização de um levantamento bibliográfico a respeito dos temas abordados (*bullying e cyberbullying)*. Em seguida, foi concebida e aplicada a proposta, apresentando-a aos alunos da Educação Básica. Orientados a elaborarem materiais autorais que serão descritos neste artigo, os aprendizes entregaram os trabalhos produzidos e, em momento posterior, houve uma reflexão em torno dos resultados, com o propósito de que os próprios estudantes pudessem compreender como foi o processo de produção e o que foi elaborado por seus pares.

BNCC, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

Outorgada em 2017, a BNCC opera como "[...] um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro." (BRASIL, 2017, p. 5), além de ter determinado e garantido, por sua natureza normativa, as aprendizagens basilares a que todos os educandos de todas as etapas e segmentos da Educação Básica brasileira, em todo o território nacional, têm direito (BRASIL, 2017). A partir dessa necessidade de se fortalecer a educação integral, a BNCC passou a assegurar aos aprendizes que estão nos bancos escolares a oportunidade de atingir as competências indispensáveis para seu desenvolvimento intelectual e social.

O documento legal incide no desdobramento essencial das competências, estabelecidas como "[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2017, p. 8) Das dez competências gerais da Educação Básica dispostas na BNCC, destaque há de ser atribuído a quatro delas em que são evidenciadas rotas para uma atuação cidadã:

> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...].
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...].
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

Além da formação cognitiva, tornou-se indiscutível a preparação dos educandos para um exercício responsável, crítico e solidário em relação ao mundo em que vivem. O pleno desenvolvimento do alunado deve ser tratado de modo efetivo nas "[...] situações que evidenciam a desigualdade social, a violência, a insegurança e outras fragilidades da sociedade brasileira, *[conjunturas em que]* os educadores deparam-se com as necessidades e os anseios de seus estudantes para além da sala de aula." (ANDRADE; PERIOTTO, 2021, p. 215).

Apenas um professor, que depreende que essas necessidades e esses anseios dos aprendizes são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, identificar-se-á como um indivíduo comprometido com seu papel formador, manifestando e fazendo reverberar entre os discentes que o verdadeiro compromisso

> [...] é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isso seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso. (FREIRE, 2021, p. 23)

Muito mais do que ensinar habilmente os conteúdos programáticos do componente curricular por ele ministrado, cabe a esse educador perceber e conhecer seus alunos, a fim de que sejam detectadas quaisquer adversidades que eventualmente infortunem suas vidas. Nessa perspectiva, abordar as competências socioemocionais no espaço escolar é fundamental, já que é possível potencializá-las ao mobilizar uma postura analítica, reflexiva e humana tanto na sala de aula quanto fora dela.

É por isso que criar propostas didático-metodológicas relevantes se torna substancial, a fim de que os estudantes compreendam a importância das competências socioemocionais em sua formação cidadã. Para tanto, o docente precisa ser próximo dos aprendizes, com o intuito de verificar se alguma(s) demanda(s) própria(s) dos discentes exige(m) uma atenção específica ou se é vital elaborar tarefas, cujo trabalho se volte especialmente a temáticas sociais.

Acerca disso, em 2019, foi elaborado pelo Ministério da Educação o suplemento *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: *contexto histórico e pressupostos pedagógicos.* Embora as atividades com os temas transversais[111] não sejam inéditas no processo de ensino-aprendizagem brasileiro, a partir da homologação da BNCC,

> [...] eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como **Temas Contemporâneos Transversais** (TCT).
>
> Contudo, com as mudanças propostas, surgem dúvidas quanto à implementação dos TCT e questionamentos sobre como fazer a articulação dos temas com os demais conteúdos; como trabalhar os temas de forma contextualizada e dentro das áreas do conhecimento e como mostrar a relevância desses conteúdos para a formação do cidadão. (BRASIL, 2019, p. 4, grifo dos autores)

Essencialmente, os TCT englobam os diferentes objetos do conhecimento humano que fazem parte da grade curricular da Educação Básica brasileira, ao conectar essas disciplinas com o contexto dos alunos, a fim de constituir uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e ética (BRASIL, 2019).

111 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final do século passado, já orientavam que os temas transversais (saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente e trabalho e consumo) fossem abordados em sala de aula.

Há de se considerar ainda que os TCT evidenciam a garantia dos "[...] direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola." (BRASIL, 2019, p. 5).

O documento suplementar determina seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde), envolvendo quinze TCT (Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social), "[...] que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora." (BRASIL, 2017, p. 19) A missão de trabalhar com os TCT no espaço escolar recai sobre os professores da Educação Básica nacional que, ao buscarem desenvolver projetos pedagógicos que unam os componentes do conhecimento humano à dinâmica social cotidiana, devem ter por objetivo uma formação cidadã do alunado pautada em atitudes e valores, como determina a BNCC.

Com base no que se discutiu nesta seção, foi considerada a relevância do trabalho com os TCT **Direitos da Criança e do Adolescente e Educação em Direitos Humanos** em sala de aula, ao desenvolver uma proposta didático-metodológica que foi aplicada aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola particular da capital paulista. Tal atividade partiu da observação de que dois problemas que assolam muitos jovens na contemporaneidade, o bullying/cyberbullying e a neutralidade discente diante de situações conflituosas, eram recorrentes na instituição de ensino. Desse modo, o projeto objetivava a garantia de um espaço de convivência mais ético que promovesse a paz, a reflexão sobre as atitudes dos educandos consigo mesmos e com os outros e a produção de material autoral sobre a temática do projeto.

BULLYING NA ESCOLA: UM PROBLEMA DE TODOS

No cenário brasileiro, a preocupação em torno da violência nas escolas veio à tona a partir da década de 2010, em que indivíduos munidos de armas (de fogo, facas e até machados) passaram a adentrar instituições de ensino de diferentes regiões do país, vitimando muitos alunos, professores e demais funcionários das unidades escolares invadidas. Na maior parte das vezes, os autores desses massacres suicidaram-se antes de serem apreendidos pelas autoridades policiais. Devido à barbárie com que foram cometidos, tais crimes receberam significativa atenção, sobretudo midiática, suscitando uma expressiva reflexão a respeito da segurança nas instituições educacionais em todo território nacional. Em função disso, cabe evidenciar que

> [...] o clima escolar [...] é refletido nas e pelas ações dos atores da instituição. Como há, nesse ambiente, um convívio muito intenso entre pessoas, cujos valores e princípios são diferentes, caso não haja procedimentos participativos que intencionem uma convivência democrática, problemas de relacionamento e desavenças tornam-se habituais. Esses problemas, quando não recebem devida atenção e intervenções construtivas, contribuem para tornar o clima escolar negativo, marcado por atitudes agressivas (como bullying, incivilidades, provocações e transgressões), as quais afetam os relacionamentos interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem. (ARCHANJO, 2019, p. 10-1).

Os episódios violentos nas escolas brasileiras, após apurada investigação, convergiam para um

ponto em comum: o *bullying* sofrido pelos autores dos massacres, quando ainda eram estudantes da Educação Básica. Embora não justifique a crueldade com que foram cometidas as chacinas e as mortes nos estabelecimentos de ensino, cabe refletir sobre os extremos a que os indivíduos que praticam, sofrem e presenciam o *bullying* estão submetidos.

Não é difícil se deparar com educandos, em instituições tanto da iniciativa pública quanto da privada, que se mostram insensíveis às relações de conflito e aos efeitos de tais ações para agredidos e agressores. Tal insensibilidade se deve, possivelmente, à ausência da conscientização em relação ao conceito, aos autores, às vítimas, às testemunhas e às consequências que envolvem a prática do *bullying* na escola. Nessa perspectiva, Silva (2015, p. 31) complementa que "[...] devemos refletir de maneira bastante conscienciosa sobre o fato de que, além de o *bullying* ser uma prática inaceitável nas relações interpessoais, pode levar a quadros clínicos que exigem cuidados médicos e psicológicos para que sejam superados."

É por isso que uma situação, já considerada delicada e que demandava, por exemplo, acompanhamento clínico àqueles que sofriam *bullying* no ambiente educacional, pode ser intensificada, sendo esse cenário reversível, visto que vários jovens não aguentam a excessiva carga de ataques odiosos e fazem um mal irreparável a si mesmos. Do outro lado dessa nociva dicotomia, aqueles que praticam *bullying* costumam ser crianças e adolescentes que podem ter apresentado algum indício de perversidade já na mais tenra idade, revelando que a eles falta,

> [...] afeto pelos outros. Essa afetividade deficitária (parcial ou total) pode ter origem em lares desestruturados ou no próprio temperamento do jovem. Nesse caso, as manifestações de desrespeito, ausência de culpa e remorso pelos atos cometidos contra os outros podem ser observados desde muito cedo (por volta dos cinco ou seis anos). Essas ações envolvem maus-tratos a irmãos, coleguinhas, animais de estimação, empregados domésticos ou funcionários da escola. (SILVA, 2015, p. 42).

Há de se acentuar que inúmeros são os agressores que apresentam baixas habilidades socioemocionais e que não conseguem gerenciar situações conflituosas, levando-os a agredir colegas de turma e, até mesmo, professores. Outros indivíduos se valem de sua boa destreza comunicativa para inferiorizar seus pares. Devido a esses comportamentos, intui-se que aqueles que praticam *bullying* se mostram demasiadamente autoconfiantes, não necessitando de ajuda (ARCHANJO, 2019). Entretanto, a verdade é que esses jovens demandam tanto (senão mais) amparo quanto aqueles que sofrem com suas ações.

Embora não sejam protagonistas da prática do *bullying* executado na escola, torna-se crucial destacar o papel das testemunhas. Muitas vezes, esses espectadores não se envolvem diretamente nas agressões, mas podem se manifestar favoráveis e incentivar as ações dos agressores contra os agredidos. Ainda, há aqueles sujeitos que presenciam os ataques cometidos, porém demonstram certa neutralidade aos episódios atrozes, devido à presença latente da violência em seu cotidiano, por exemplo, seja em sua casa, em sua vizinhança ou em seu bairro, evidenciando uma apatia a tais situações conflituosas no espaço escolar.

Como consequência disso, não é hiperbólico afirmar que o *bullying* é responsável por prejudicar tanto a vida acadêmica quanto a saúde emocional de agredidos, agressores e testemunhas dessa prática vil, de todas as faixas etárias, nas mais diversas realidades socioculturais e econômicas de qualquer instituição educacional brasileira. Assim, é pertinente o questionamento: o que é efetivamente realizado para que as ações do *bullying* nos estabelecimentos de ensino sejam refreadas? Encontra-se em Archanjo (2019, p. 26-7) um caminho para a reflexão acerca do fato de que o espaço educativo tem por

> [...] tendência [...] minimizar as agressões entre pares, tratando-as como problemas que os

> jovens precisam aprender a resolver sozinhos sem a intervenção de adultos; o ato de tratar a diversidade como se ela não existisse, o que é evidenciado pelo fato de que fazer parte de grupos minoritários ou ser percebido como diferente aumenta a probabilidade de ser escolhido como vítima; e a falta de respostas que a escola tradicional geralmente tem em relação às violências ocorridas em seu interior, deixando as vítimas sem ajuda necessária, que é visto pelos agressores como um apoio implícito.

Silva (2015, p. 120-122), na mesma linha, apregoa que,

> Se a maioria das agressões ocorre no território escolar, especialmente nas salas de aulas, de certa forma os professores e as demais autoridades da instituição educacional estão falhando na identificação do problema. Isso pode ocorrer por desconhecimento ou até mesmo por negação do fenômeno. [...] Além de apresentar qualidade de ensino, a boa escola não é aquela onde o bullying necessariamente não ocorre, mas sim aquela que, quando ele existe, sabe enfrentá-lo com coragem e determinação. A omissão é danosa para todos, pois dificulta e até impossibilita as ações preventivas que poderiam coibir a proliferação do problema.

Diante desse atribulado cenário, mais do que apontar falhas ou culpados para a não resposta permanente e eficaz dos casos de *bullying* nas escolas, é fundamental que se reflita sobre o modo pelo qual esse problema é lidado nos lares dos alunos. Nesse sentido, a parceria família-escola tem de ser (re)construída constantemente pelos sujeitos que dela participam, pois o olhar atento da escola, mesmo quando muito bem-intencionada, não é capaz de supervisionar o que fazem agressores, agredidos e testemunhas quando se encontram fora de seu espaço de cobertura. Devido a isso, cabe aos responsáveis dos estudantes um acompanhamento peremptório sobre o que crianças e adolescentes consomem, principalmente, nas mídias sociais, com quem se associam e o que proliferam nos ambientes, reais ou virtuais, em que se inserem.

No que se refere à escola, de modo geral, fica a cargo dos professores as ações a serem tomadas diante dos eventos envolvendo *bullying* entre os alunos. Contudo, será que foi ofertado a todos os educadores, em sua formação docente inicial, alternativas para conduzirem seus educandos a uma convivência plenamente ética e solidária na escola? Certamente, não. Torna-se primordial que coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores escolares proporcionem momentos de reflexão aos mestres, a fim de que sejam traçadas estratégias com o propósito de minimizar condutas discentes que se configuram como *bullying*, uma vez que "[...] a escola é convidada a desempenhar importante papel na busca por reflexões e propostas didático-metodológicas que ultrapassem o desenvolvimento de um currículo concernente unicamente às disciplinas pedagógicas [...]." (ANDRADE; PERIOTTO, 2021, p. 214).

Ainda que as ações não tragam efeitos imediatos, a escola deve buscar ofertar atividades que, a longo prazo, resultem na promoção de um ambiente digno para que sejam formados cidadãos íntegros e conscientes do papel que desempenham na sociedade em que se inserem.

CIBERBULLYING: DA ESCOLA PARA A WORLD WIDE WEB (E VICE-VERSA)

O *bullying* não se restringe às atividades maldosas que ocorrem unicamente nas dependências de uma instituição de ensino. Na contemporaneidade, seus tentáculos atingem o universo da Internet, sobretudo as mídias sociais, e os agressores optam por essa modalidade por acreditarem que não serão rastreados e que não sofrerão punições por seus atos atrozes. Com certa frequência, acredita-se que o

cyberbullying,

> [...] por ser algo que ocorre no mundo da Web, dá a impressão de ser impune a quem o comete contra as pessoas que o sofrem, principalmente, porque essas agressões são cometidas fora do alcance de adultos. [... Mas] existem várias formas de rastrear agressores que postam comentários negativos, xingamentos ou agressões à integridade de uma pessoa na Internet. (ANDRADE; MARTINS, 2022, p. 63-4)

Os praticantes de *cyberbullying* criam e divulgam inverdades que ofendem a honra e a moral dos agredidos, podendo se estender, às vezes, para os familiares das vítimas e, até mesmo, para os profissionais que atuam na escola. Qualquer um está sujeito a ser imolado pelas ações do *bullying* virtual (SILVA, 2015) e, em casos extremos de ataques cibernéticos, "[...] a vítima pode ter seu e-mail pessoal ou os perfis das redes sociais invadidos (ou clonados) [...]" por seu(s) algoz(es), de modo que eles "[...] passam a enviar mensagens difamatórias e caluniosas a outras pessoas como se a própria vítima fosse a responsável por isso." (SILVA, 2015, p. 136).

Embora as características físicas e os traços de personalidade sejam combustível para propagar o *bullying* na escola, não há um padrão para a prática do *cyberbullying*, bastando poucas razões para uma agressão virtual a uma pessoa. Dependendo da realização do ataque, as marcas se tornam tão irreversíveis e indeléveis nos agredidos que não conseguem continuar sua vida sem carregarem as cicatrizes causadas pelo *bullying* cibernético, "[...] levando os indivíduos a apresentarem problemas quanto à socialização, falta de autoestima, prejuízos à aprendizagem e impactos na saúde física e mental." (ANDRADE; MARTINS, 2022, p. 64).

O fato é que, nem sempre, o cyberbullying tem origem na escola, mas, quase sempre, acaba envolvendo-a, de modo que se torna uma questão que demanda atenção de toda a comunidade escolar, para desenvolver soluções conjuntas e permanentes, a fim de diminuir o impacto do bullying cibernético nos estabelecimentos de ensino de todo o país.

"SEJA GENTIL, NÃO HOSTIL": UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto "Seja gentil, não hostil" foi desenvolvido a partir da observação de que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de um colégio particular, localizado na zona leste da capital paulista, demonstravam-se hostis com seus pares e insensíveis diante de comportamentos que poderiam se enquadrar como práticas de *bullying*.

Objetivou-se promover uma reflexão em torno do que é tal prática, das formas de conviver com as diferenças, do respeito e da tolerância com os outros, das consequências negativas a quem pratica, a quem sofre e a quem assiste aos episódios violentos, dos estereótipos sociais em relação às meninas e aos meninos, do *bullying* além dos muros da escola, da violência no ciberespaço (*cyberbullying*), do uso responsável da Internet, das mídias sociais e das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), da aparente impunidade contra quem comete *cyberbullying*, dos impactos na vida daqueles que sofrem ações cibernéticas violentas, do que as mídias sociais têm feito para inibir o *cyberbullying*, dos efeitos dessas violências na vida adulta e do que fazer para refrear essas práticas.

O projeto foi desenvolvido e, inicialmente, aplicado, em 2019, para os educandos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. À época, solicitou-se que os aprendizes elaborassem *posts* para o Instagram sobre o *cyberbullying* e as formas de inibi-lo, para difundir conhecimento por meio dessa mídia social que era a mais presente no dia a dia dos jovens.

Os posts para o Instagram seriam elaborados e deveriam ser publicados pelos educandos que

marcariam a *hashtag* #cyberbullyingémóideiaerrada na legenda da postagem, para que o conteúdo audiovisual fosse repostado em uma página do Instagram (*Cyberbullying é mó ideia errada, @* nadadecyberbullying) criada para esse fim.

Para incentivar os educandos, dando-lhes um direcionamento sobre a elaboração dos posts, foi publicada a primeira postagem, mantendo o olhar atento ao noticiário e trazendo a notícia de uma agressão sofrida por um estudante com síndrome de Down, em uma escola da zona norte da capital paulista, que aconteceu durante o período de elaboração das postagens. Dessa forma, demonstrou-se aos discentes a preocupação e a responsabilidade social da página, para que eles compreendessem que a prática do *bullying* não é distante da realidade.

À medida que os educandos elaboravam os posts e marcavam a *hashtag*, o conteúdo era repostado na página *Cyberbullying é mó ideia errada*. Um dos exemplos a ser descrito neste artigo trata-se da postagem (**Figura 1**) de um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental que buscou levar os leitores a uma significativa reflexão sobre o que é tido como diversão por aqueles que praticam *cyberbullying*, na verdade, é tristeza àquele que o sofre.

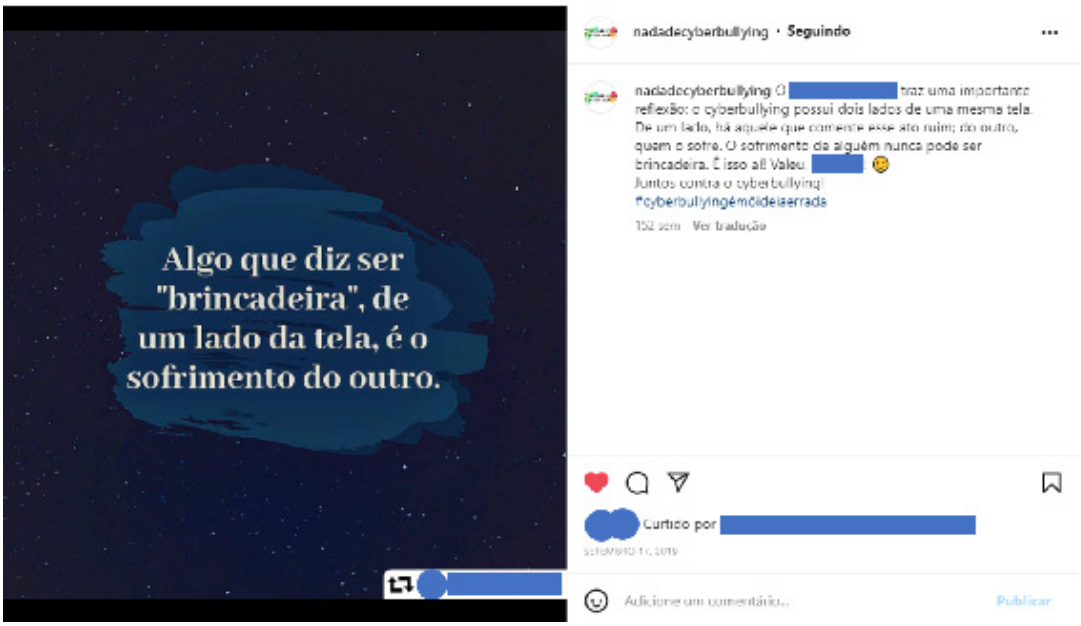


Figura 1. Exemplo de post da página *Cyberbullying é mó ideia errada*
Fonte: *Cyberbullying é mó ideia errada (on-line, 2019)*

Quando houve o momento de reflexão com a turma sobre sua postagem, o educando narrou que sua intenção era transmitir uma singela mensagem, mas que as palavras tivessem força para impactar os leitores.

Um trio de alunas, também do 8º ano do Ensino Fundamental, assim como o post acima, valeram-se das palavras na elaboração de sua postagem (**Figura 2**), com o intuito de apresentar os efeitos nefastos do *cyberbullying* na vida dos jovens.

Figura 2 Outro exemplo de post da página *Cyberbullying é mó ideia errada*
Fonte: *Cyberbullying é mó ideia errada (on-line, 2019)*

Significativo realçar que, durante o momento de análise e reflexão dos materiais produzidos, as estudantes foram questionadas sobre o motivo que as levou a usar diferentes tipos de letras em seu post e se isso não prejudicaria a qualidade da publicação elaborada por elas. Foi aí que houve intervenção dos educadores para explicar que o uso de variadas fontes não acarreta um problema, já que os discentes não são profissionais do design. Na verdade, explorar essa possibilidade demonstra que as educandas tiveram um intenso trabalho de pesquisa durante a confecção do material produzido. As aprendizes acolheram a reflexão suscitada e acrescentaram que isso as motivou, pois a mensagem a ser transmitida era a de que não importa a razão, muito menos o tipo de fonte utilizada pelos agressores que praticam o *cyberbullying*, uma vez que os ataques acabam chegando de variadas formas aos agredidos.

No ano de 2020, devido à pandemia de covid-19, a aplicação do projeto foi temporariamente suspensa. Já em 2021, o projeto "Seja gentil, não hostil" foi retomado, dessa vez com os alunos dos 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Naquela altura, solicitou-se que os discentes elaborassem cartazes no *Canva* sobre o *bullying/cyberbullying,* com o intuito de transmitir aos leitores uma conscientização sobre essas práticas, que causam males, às vezes, irreparáveis aos envolvidos.

Convém salientar que os educandos foram instrumentalizados quanto ao uso da plataforma *Canva*. Muito embora seja uma ferramenta intuitiva e de fácil produção e edição de conteúdo, não se pode intuir que todos os jovens saibam se aventurar em qualquer site ou aplicativo. É função, portanto, do professor ensinar aos estudantes como utilizar uma ferramenta para que ela se torne relevante para o processo de ensino-aprendizagem.

Após esse processo, os cartazes foram elaborados pelos alunos e, em uma data previamente agendada, houve a exibição dos materiais produzidos para a turma, com o intuito de promover um espaço de análise e reflexão acerca do processo de criação de tais elementos imagéticos. Um dos cartazes (**Figura 3**) a ser descrito neste estudo foi confeccionado por uma dupla de alunas do 9º ano do Ensino Fundamental.

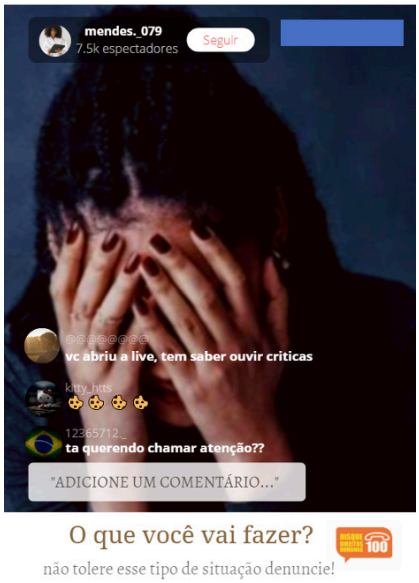


Figura 3. Exemplo de cartaz produzido por alunas do 9º ano do Ensino Fundamental
Fonte: Nickolas Marques de Andrade (*on-line,* 2021)

As aprendizes optaram realizar um cartaz que trouxesse uma imagem de uma *live* em uma mídia social, em que uma pessoa está sendo humilhada por desconhecidos. Nesse momento, foram suscitados vários comentários por parte dos colegas da turma que refletiram a respeito do fato de que, muitas vezes, os ataques nesses ambientes virtuais são gratuitos e, frequentemente, infundados. Alguns estudantes, inclusive, relacionaram o cartaz produzido pelas alunas às *fake news* que têm conquistado largo espaço nas mídias sociais e que transmitem boatos falsos a respeito de pessoas que podem levar à prática do *cyberbullying.* Um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental elaborou seu cartaz (**Figura 4**) sobre o bullying, transmitindo uma mensagem àqueles que cometem agressões nos ambientes escolares.

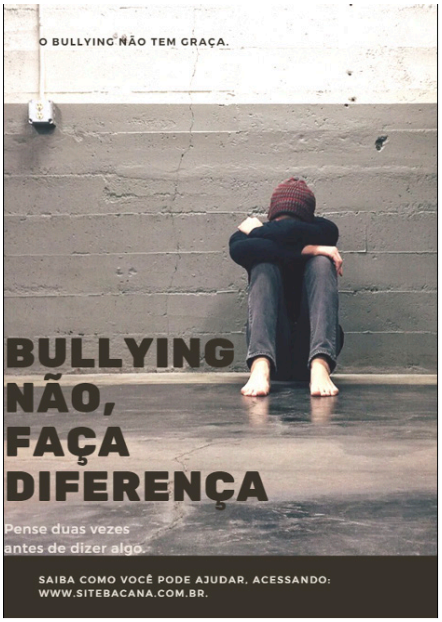


Figura 4. Exemplo de cartaz produzido por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental
Fonte: Nickolas Marques de Andrade (*on-line*, 2021)

Ao expor seu material para a turma, o educando informou que sua intenção era atingir os agressores, para que eles refletissem antes de cometerem os atos violentos, ou seja, para que evitassem praticar *bullying* contra outros alunos. Foi muito produtiva a reflexão em torno do cartaz elaborado pelo aprendiz. Inclusive, um dos estudantes salientou que a informação na parte inferior do cartaz prestava um serviço para todos os envolvidos nessa ação nefasta – agressores, agredidos e testemunhas –, ao fornecer um site (mesmo que fictício) que prestava assistência aos indivíduos. Nesse momento, uma discente questionou os pares se havia sites assim ou se seria possível que eles mesmos criassem ambientes virtuais que pudessem auxiliar, sobretudo, as vítimas de *bullying*. Essa atitude da aluna fez com que os educandos compreendessem que o projeto era mais importante do que a mera elaboração de um cartaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Seja gentil, não hostil", além de desenvolver habilidades de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, revelou-se como uma atividade repleta de responsabilidade social e emocional. Trabalhos como este, que fogem do currículo e que não estão escritos em nenhuma cartilha de apoio didático, são criados a partir da observação da realidade. Portanto, só foi possível elaborar esse projeto, pois, em todas as etapas que envolveram o projeto, objetivou-se a ação e a reflexão concomitantemente, com o intuito de

> [...] que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 2021, p. 19).

Abordar o *bullying* e o *cyberbullying* no desenvolvimento de uma proposta didático-metodológica real propiciou o surgimento de um ambiente de (auto)reflexão, (auto)cuidado e apoio entre os alunos. Significativo salientar que, durante as análises e as reflexões propostas, muitos comentários vieram à tona, evidenciando que a troca entre os aprendizes é rica e frutífera. São nesses momentos que os estudantes podem compreender, de modo mais expressivo, o verdadeiro processo de elaboração do material autoral dos colegas.

Nesse sentido, é plausível considerar que o que se esperava com essa atividade era sensibilizar os adolescentes, de forma que eles compreendessem a necessidade de se

> [...] fomentar um clima escolar positivo é primordial na promoção do bem-estar no ambiente educacional e, para tal, faz-se necessário saber diferenciar os problemas de convivência, encarando-os à luz de uma visão mais construtiva: as condutas de incivilidade que perturbam o ambiente, ou seja, aquelas que rompem com a expectativa do que seria um comportamento social adequado, não devem ser tratadas similarmente a episódios mais graves (agressão, bullying, violência física). (ARCHANJO, 2019, p. 13-4)

O projeto, também, focalizou no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao voltar-se para a formação cidadã, ética e responsável dos educandos. Convém destacar que muitos aprendizes se sentiram mais confiantes e relataram estarem mais atentos aos colegas para que o *bullying* e o *cyberbullying* fosse refreado no ambiente escolar e que se criasse, ao longo do processo, um espaço de convivência mais ético e que promovesse a paz.

Trabalhar o *bullying* e o *cyberbullying* como um tema contemporâneo transversal, como preconiza a BNCC, mostrou ser um caminho didático-metodológico necessário para a promoção de uma cultura de paz no ambiente educacional, demonstrando aos educandos que a mudança que se espera no mundo passa, inevitavelmente, pela educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. M. de; MARTINS, V. B. Ensino de Língua Portuguesa, mídias sociais e cultura digital – projeto cyberbullying. In: SILVEIRA, I. O.; SAKAMOTO, C. K. (Orgs.). *Educ_Ação em Debate:* arte e educação, percursos e diálogos possíveis: volume 2. São Paulo: Gênio Criador, 2022. p. 57-73.

ARCHANJO, I. D. *Procedimentos punitivos na escola e suas consequências para o aluno:* expiar ou educar?, 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC:* contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC/SEF, 2019.

FREIRE, P. *Educação e mudança.* 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PERIOTTO, S. J. M. de P.; ANDRADE, N. M. de. Educação em tempos pandêmicos e competências socioemocionais: uma proposta didático-metodológica para a Educação Básica. In: SILVEIRA, I. O.; BRITO, A. I. A. de. (Orgs.). *Cartografia expandida: educação, cultura e todas as letras.* São Paulo: Paulus/Fapcom, 2021. p. 209-220.

SILVA, A. B. B. *Bullying:* mentes perigosas na escola. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

O INSÓLITO E O MÍTICO EM SÉNO MÓKERE KÁXE KOIXÓMUNETI - SOL: A PAJÉ SURDA

Luan Vinícius Ramos de Aquino[112]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Em uma realidade marcada pela dissolução das relações sociais e da cultura regional, S**éno Mókere Káxe Koixómuneti**. Sol: a Pajé surda convida a sociedade brasileira à reconexão com algumas das comunidades que foram menorizados e colocadas à margem das esferas de poder na sociedade contemporânea: são elas as comunidades originárias e a comunidade surda. O presente artigo objetiva identificar e compreender a organização da narrativa visual por meio de uma reflexão sobre o espaço, o tempo e a cultura indígena da etnia Terena, abordando as relações entre o insólito e o mítico na construção de um universo ficcional capaz de promover, de forma acessível e representativa, o resgate histórico-cultural dessas comunidades como parte da pluralidade cultural brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Surda, Literatura, Literatura Visual, Inclusão, Representatividade.

INTRODUÇÃO

Pensar em cultura e comunicação, atualmente, é uma tarefa desafiadora. Segundo o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1978, p. 26), o desenvolvimento tecnológico alterou a dinâmica das relações sociais e culturais através da instituição de um estado de "supercomunicação". Em tal dinâmica, qualquer pessoa a qualquer momento pode ter acesso às informações de todas as regiões do mundo, o que afeta a produção cultural e a própria noção de cultura das sociedades contemporâneas. Esse processo, embora à primeira vista pareça unir os povos por meio da difusão cultural, provoca o esfacelamento das relações entre os indivíduos e suas culturas regionais e desestimulando a própria produção cultural.

Em uma sociedade em que as relações se tornam fluidas e a cultura e a identidade passaram a ser questionadas, sobretudo após o período pandêmico, em que a presencialidade deixou de ser uma realidade e o contato humano foi quase integralmente mediado pelos meios de comunicação digital, o distanciamento humano e a interiorização dos sentimentos, dos medos, das angústias e dos anseios mudaram a forma como se dá a interação social a um nível ainda não plenamente compreendido.

É nesse ambiente social complexo, cuja compreensão só o tempo trará por meio da ciência e, de certo modo, da literatura, que foi lançada a narrativa visual **Séno Mókere Káxe Koixómuneti.** Sol: a Pajé Surda, no ano de 2021, que propõe em seu eixo temático a reintegração cultural dos povos originários e da Comunidade Surda por meio da transposição de elementos da cultura oral e da língua de sinais da etnia Terena ao universo das narrativas visuais. Dessa forma, tal obra revela as questões da

112 Graduado em Letras, com bacharelado e licenciatura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde, atualmente, cursa o Mestrado em Letras. Atua como professor de educação básica nas áreas de Língua Portuguesa e redação no colégio Rio Branco. E-mail: luan.ramos05@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4182-8620. Lattes: https://lattes.cnpq.br/5988119198827772

representatividade por meio da difusão da cultura Terena e da identidade surda.

A produção cultural analisada é uma obra de intensa e extensa pesquisa promovida por Ivan de Souza (2021), que objetivava levantar os aspectos da Cultura Surda na etnia Terena e promover o resgate histórico, cultural e linguístico de uma comunidade que esteve diretamente envolvida em diversos eventos históricos ocorridos na América do Sul e que teve a sua identidade invisibilizada ao longo da história.

Para alcançar esses objetivos, a narrativa visual constitui-se a partir da divisão dos povos do tronco *Aruak* e da migração da etnia Terena, que partiu da região da América Central, onde hoje seria a região caribenha, até territórios que fazem parte da atual nação brasileira. A narrativa se dá quase inteiramente de forma imagética, privilegiando a Língua Terena de Sinais e a cultura dos povos originários durante a sua constituição.

O problema de pesquisa que originou o presente trabalho é: uma narrativa visual que retrata parte da história e da cultura da etnia Terena sob a perspectiva de uma personagem principal Surda pode contribuir para o resgate histórico-cultural das comunidades envolvidas?

A hipótese inicial é a de que a obra analisada pode representar um importante avanço na luta pelo reconhecimento da história e da cultura das comunidades originárias e da comunidade surda, além de indicar caminhos para o reconhecimento das múltiplas culturas e das múltiplas formas de experienciar o mundo que integram e constituem a chamada Cultura Brasileira.

A partir do questionamento acima explicitado e da hipótese levantada estabeleceram-se os três objetivos seguintes: 1. Compreender a relação entre o insólito e a concepção mítica na narrativa, buscando identificar se, de alguma forma, há uma reconstituição ou atualização da vivência mítica da etnia Terena na obra; 2. Compreender a construção e o papel da figura da pessoa Surda na narrativa e como isso afeta a recepção do leitor; 3. Analisar e identificar as potencialidades apresentadas por essa obra para o universo cultural brasileiro e para a compreensão da identidade Terena e da identidade Surda em um contexto de resgate e reconhecimento do valor do diferente na constituição da nossa sociedade.

Para atingir os objetivos, foi desenvolvido um estudo analítico que buscou compreender a obra a partir da perspectiva dos estudos culturais, dos estudos narrativos e dos estudos sobre os mitos em diálogo com reflexões importantes e contemporâneas a respeito dos conceitos de exclusão, inclusão e representatividade. Por isso, os estudos desenvolvidos por Mircea Eliade e por Claude Lévi-Strauss a respeito do mito, significado e realidade, aliados aos estudos desenvolvidos Tzvetan Todorov a respeito do conto maravilhoso e de Terry Eagleton a respeito dos estudos culturais, foram essenciais e dialogam com outros autores que, de alguma forma, participam da constituição do texto.

Reconhecer a contribuição cultural das comunidades menorizadas é dar voz a sujeitos que, embora sempre presentes, foram colocados à margem da sociedade. Desse modo, analisar a forma como a obra buscou representar os costumes e a história do povo Terena a partir do ponto de vista de uma personagem principal Surda pode se mostrar como um caminho fértil no necessário e constante processo de reflexão a respeito da importância das comunidades originárias na constituição das sociedades contemporâneas. O presente trabalho se organiza de forma a introduzir e fundamentar futuros estudos que podem incentivar novas formas de compreender o mundo em que vivemos e de empoderar essas comunidades.

UM OLHAR INCLUSIVO E REPRESENTATIVO PARA AS IDENTIDADES SURDA E INDÍGENA

Constituída quase inteiramente por elementos visuais, a narrativa de *Sol*, a Pajé Surda, constrói-se

a partir de características muito singulares que afetam a compreensão do texto literário. A obra é apresentada ao leitor como "misto de ficção com fatos históricos" e é dotada de vários elementos paratextuais que apresentam eventos importantes para a história do povo Terena.

Um desses elementos é uma representação também ilustrada, de um mapa que compreende as américas Central e do Sul, com um caminho tracejado, indicando a migração secular desse povo pelo continente e sete destaques para locais e períodos historicamente importantes para esse povo e para a história do continente, pois a etnia Terena esteve presente em diversos eventos históricos desde a invasão europeia à região.

À primeira vista, a narrativa conta a história de uma personagem Surda que, antes do século XV, enquanto a etnia Terena vivia na região que, hoje, conhecemos como América Central, por exercer a função religiosa de pajé, é chamada para participar de um parto que ocorria em sua comunidade. Nascida, a criança passa por um ritual típico de sagração à vida em que a pajé pede a benção dos ancestrais à criança e, nesse momento, recebe de um desses espíritos a revelação do futuro de seu povo por meio de imagens mentais.

Nesse momento, o leitor acompanha fatos históricos vivenciados pelos nativos dessa etnia, tais quais a união do povo Terena com o povo Guaicuru, a servidão aos espanhóis, a nova separação dos dois povos, a perseguição ao povo Terena durante as guerras e os conflitos entre as novas nações que surgiam, a vinda da etnia ao Império Brasileiro, a servidão nas lavouras, a demarcação de terras indígenas no país, uma cisão interna entre a parte do povo que se adequou à vida na sociedade do homem branco e a parte que passou a viver nas terras demarcadas, a criação da Funai e o decreto que regulamenta as línguas de sinais no país.

Por fim, há uma nova transição que leva o leitor de volta ao momento do ritual e o permite acompanhar Sol narrando ao seu povo os acontecimentos que virão. A narrativa termina com a personagem apresentando o sinal de "união" em Língua Terena de Sinais.

Por essa reconstituição da narrativa, se não for uma "tradução" do visual ao escrito, é possível perceber que ela se constitui em camadas que podem ser divididas do ponto de vista do espaço e do tempo. A primeira camada, a do espaço, é representada pelo que poderia ser compreendido como um *espaço inicial* e representa a introdução do leitor ao universo ficcional. Nele se veem figuras do mundo real que são relativamente comuns: uma mulher em trabalho de parto recebe o apoio da autoridade responsável pela saúde da vila - nesse caso, a saúde física, emocional e espiritual. Após o nascimento da criança, por meio de um rito típico da etnia Terena, o leitor é apresentado ao primeiro indício do insólito: um espírito ancestral se manifesta somente para a pajé e se comunica com ela através de sinais e de "telepatia".

É esse o momento em que, segundo Todorov (1981, p. 15), a narrativa se define como uma narrativa fantástica, pois "em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar". Até esse momento a relação entre os dois universos, o do leitor - físico - e o da obra - ficcional - dava-se pela ordem do inteligível por meio de padrões razoavelmente reconhecíveis que atribuíam verossimilhança à narrativa.

Outro fator que era comum ao nosso universo físico é o tempo que, até a aparição desse ser insólito, seguia uma ordem linear. Vale ressaltar que, do ponto de vista das narrativas visuais, a concepção de tempo se dá pela sequenciação lógica de imagens que, de forma relativamente linear, dão ideias de tempo através de um jogo de visível e não visível (MCCLOUD, 1995), ou seja, a noção de tempo nesse tipo de narrativa demanda que o leitor complete mentalmente as lacunas entre uma imagem e outra, o que exige uma atenção do leitor diferente daquela demandada por narrativas escritas. A partir daí, por influência do insólito, tanto o tempo quanto o espaço se transfiguram, mas nos atentaremos ao tempo mais adiante.

Nesse momento, o leitor é apresentado ao que seria um segundo espaço, que chamaremos o *espaço do futuro,* configurado a partir das visões que são apresentadas à Sol. Tais visões são organizadas a partir de uma sequência lógico-temporal que, embora muito espaçadas, relacionam-se entre si por meio da presença de membros da etnia Terena, deixando claro a quem lê que se trata de visões de espaços e de tempos diferentes relacionados à história da comunidade. Vale ressaltar que, mesmo que o leitor visualize eventos históricos em locais e tempos aparentemente diferentes, tudo isso se passa em um mesmo universo formado por um espaço e um tempo psicológico-mítico evocado pela ação do espírito-ancião.

O terceiro e último dos espaços é o que se poderia chamar de *espaço pós-insólito* que se constitui como um mundo que fora transformado pela ação do ser sagrado através do rito e que, pela mudança que ocorrera na própria Sol, é diferente do mundo de antes do ritual e do contato com o sagrado. Sol é agora detentora de um saber que não tinha antes e esse novo conhecimento é compartilhado com os demais membros de sua tribo através da língua de sinais - o que, nesse universo ficcional, pode ser entendido como o motivo das migrações que esse povo desempenhou no continente durante quase quinhentos anos. Para compreendermos melhor a relação entre os dois últimos espaços acima identificados e o tempo na narrativa, faz-se necessário olhá-la por outro viés: o do mito de fundação.

O MITO COMO CONSTITUIÇÃO: DO SAGRADO AO PROFANO

Talvez não seja exagero considerar os mitos o maior tesouro de uma comunidade. Os mitos apresentam os elementos fundamentais para a constituição da história de um povo e é a partir deles que as civilizações desenvolveram seus costumes e suas tradições. A mitologia está intimamente ligada à forma como seus indivíduos compreendem a si mesmos, aos outros e ao mundo em que vivem. Por isso, para Lévi-Strauss (2010, p. 49), os mitos estão em uma posição intermediária entre a fabulação e a realidade histórica:

> O que se descobre ao ler estes livros [que registram a mitologia dos povos originários] é que a oposição - a oposição simplificada entre Mitologia e História que estamos habituados a fazer - não se encontra bem definida, e que há um nível intermédio. A Mitologia é estática: encontramos os mesmos elementos mitológicos combinados de infinitas maneiras, mas num sistema fechado, contrapondo-se à História, que, evidentemente, é um sistema aberto. O carácter aberto da História está assegurado pelas inumeráveis maneiras de compor e recompor as células mitológicas ou as células explicativas, que eram originariamente mitológicas.

Os mitos estão muito mais relacionados ao significado do que à materialidade do mundo físico e, por isso, falar de mitos é falar da mais íntima compreensão de mundo que abrange desde os tempos imemoriais, anteriores à língua, à linguagem e ao próprio ser humano, até o presente - se não ao futuro - das civilizações.

A compreensão do papel social do mito para uma civilização é extremamente importante, sobretudo ao se considerar o sentido que tem sido atribuído ao termo "mito" no decorrer da história. Segundo nos lembra Eliade (2004), há a tendência de se considerar os mitos como "invenções" ou "ficções", ou seja, acontecimentos que não podem existir no mundo físico. Essa concepção, embora usual nas esferas do convívio social cotidiano, não é a que deve ser levada em conta quando se analisa o universo mítico de uma determinada comunidade, mas sim a de que o mito é uma realidade cultural complexa e dotada de sacralidade que é tomada como base para a concepção de vida, de trabalho e de relações sociais de cada povo.

O conhecimento mitológico é transmitido aos homens por meio do contato com o mundo do Sagrado. Os mitos apresentam tamanha importância social, pois são o resultado e a própria conexão entre o mundo sagrado, os deuses e entidades insólitas e sobrenaturais, e o mundo profano, terreno, do homem. Como forma de reconexão com o universo mágico, muitas vezes visto como perfeito, os mitos representam, então, um modelo a ser seguido de forma que o futuro permaneça fiel ao presente e ao passado, pois é o passado que aproxima o homem do insólito e do sobrenatural, ou seja, quanto mais uma comunidade se aproxima da realidade mítica, mais próximos estão seus membros do Sagrado (LÉVI-STRAUSS, 2010).

Portanto, o mito é vivo e o estado de ser das coisas comprova a sua existência, isso porque ao mito é dada a missão de explicar o mundo como ele o é e, para isso, ele retoma o tempo primordial para explicar a existência das coisas. É somente por meio dele que o homem pode acessar o tempo primordial e isso só ocorre a partir dos ritos de cada cultura. Elucidada a concepção de mito que fundamenta esta análise, é importante compreender como essas características se conectam à narrativa visual analisada.

O que ocorre na obra em questão é que a Sol, pajé daquela comunidade, é a responsável por evocar o mito por meio de ritos que aproximam o mundo sagrado do mundo do profano. Segundo Eliade (2004), é comum, nas sociedades originárias, que ainda vivem o mito em suas realidades cotidianas, a concepção de que os remédios do mundo não funcionam sem os ritos apropriados que recontam as suas origens míticas. Há também, com certa frequência, a concepção de que na gestação ou na concepção das crianças é preciso efetuar rituais que evocam também os mitos.

Isso se dá porque o mundo sagrado e o mundo do profano se misturam novamente - quando não se acredita na total reconstrução do mundo por meio de uma retomada pelo mito - e o segundo é alterado pelo primeiro. As relações de espaço e de tempo durante os rituais são quebradas e as regras do mundo físico deixam de valer para que nele ocorram transformações provocadas pela ordem do sagrado.

Esse é exatamente o caso retratado pela narrativa visual que, embora não apresente um mito propriamente, reproduz essa lógica por meio da representação do rito de sagração à vida, ou seja, a função exercida pelo Sagrado no mundo físico a partir do rito é a mesma exercida pelo insólito na narrativa: há a quebra progressão temporal e da linearidade histórica que até então se construía narrativamente e que era convencional ao mundo em que vivemos o que, de modo semelhante ao mito, que afeta a ordem natural do pensamento, provoca a reconstituição do universo ficcional.

É a partir do rito que o espírito ancião - sagrado, insólito - é capaz de alterar as relações espaço-temporais e, assim, reconstituir o mundo, mas o que entrega é um mundo diferente do que era antes, conforme a análise da narrativa feita na parte anterior. Voltemos, então, à questão do tempo que deixamos de analisar anteriormente.

O tempo e o espaço mítico não são como o tempo físico. Nos mitos, pode-se reorganizar o tempo e o espaço e os acontecimentos podem aparecer segundo uma ordem diferente daquela estabelecida pelo tempo linear. Para o tempo do mito, cem, duzentos, mil, dez mil, milhões de anos entre um evento e outro podem ser desconsiderados na ordenação do tempo primordial e, por isso, quando há a transição do espaço e do tempo do mundo físico ao espaço e ao tempo do mundo mítico as transições de, às vezes, centenas de anos entre um evento e outro aparecem reordenadas quase como se seguissem a ordem natural das coisas e o tempo, comprimido, conecta cada um dos eventos de uma forma compreensível.

Um fato curioso que pode ser destacado, ainda a respeito do aspecto mitológico da narrativa, é que ela, de alguma forma, se assemelha aos mitos escatológicos. Ao apresentar as intempéries que o povo Terena viveria, as lutas armadas, a violência, o trabalho forçado e as perseguições, para, enfim, terem um lugar próprio e - até certo ponto - protegido, a narrativa se assemelha aos mitos que abordam a destruição de um mundo ou uma humanidade anterior, porém, na narrativa, o que se dá é uma

premonição de acontecimentos futuros que transformarão o mundo do povo Terena e a seus próprios membros.

Assim, podemos reduzir as últimas partes da narrativa ao fim da vida como eles conhecem - por meio de muito sofrimento - e a um novo começo, o que condiz com a visão de Eliade (2004, p. 72) a respeito do controle do tempo e da organização do mito escatológico:

> Em nossos longos excursus sobre os mitos do Fim do Mundo [...] quisemos assinalar que, mesmo nas escatologias, o fato essencial não é o Fim, mas a certeza de um novo começo. Ora, esse recomeço é, mais especificamente, a réplica do começo absoluto, a cosmogonia. [...] Efetivamente, para o homem das sociedades arcaicas, o conhecimento da origem de cada coisa [...] confere uma espécie de domínio mágico sobre ela: sabe-se como encontrá-la e como fazer para reaparecer no futuro. Poder-se-ia aplicar a mesma fórmula aos mitos escatológicos: o conhecimento do que ocorreu ab origine, isto é, da cosmogonia, proporciona o conhecimento do que se passará no futuro.

Essa percepção se fortalece, sobretudo no fim da narrativa, quando, após contar aos demais sobre sua visão do futuro, Sol realiza o sinal de "união", indicando que, no fim de tudo o que virá eles terão um novo começo. Dessa forma, a narrativa apresentaria uma atualização da experiência mítica da etnia Terena, pois constituir um novo olhar sobre a história que vivenciaram, mas, nesse caso, uma história transformada pelo contato com o sagrado.

CULTURA, IDENTIDADE E O VISUAL

Habilidade humana inata, a capacidade da linguagem apresenta como característica essencial, segundo Schiffrin (2001), a possibilidade de transportar do universo material elementos que, no universo simbólico, expressam sentidos transmissíveis além do tempo e do espaço. Em outras palavras, os sentidos que produzimos por meio da linguagem podem ser acessados e interpretados por diferentes pessoas, imersas em contextos culturais diversos e em momentos históricos variados. É esta a habilidade que permite ao ser humano o exercício de sua individualidade e o desenvolvimento de sua identidade pessoal e coletiva.

A linguagem é também o meio pelo qual se principia a prática da criação ficcional e da contação de histórias. Todo texto se organiza a partir de elementos linguísticos, independentemente da modalidade em que se manifesta, visuoespacial, imagética, oral ou escrita, e ancora nos elementos reconhecíveis do mundo real que são ressignificados pela cultura que o permeia e pela intenção do autor ao escrevê-lo, sentido corroborado por Freitas (2023, p. 03) ao se referir à Literatura em contextos lusófonos:

> Entendemos que a [...] nos possibilita entender os aspectos históricos e culturais que constituem as diversas sociedades e que também nos constituem como povo [...] A literatura permite que esses aspectos culturais e históricos da lusofonia estejam em destaque, ou seja, é durante a leitura de um romance, um conto, um poema que podemos aprender sobre o outro e, da mesma maneira, também seria possível aprendermos um pouco mais de nós mesmos [...].

Desse modo, mais do que representar o mundo, as histórias refletem os elementos e os valores que circulam em uma determinada comunidade e, dotadas de um importante papel formativo, apresentam e constituem um imaginário coletivo a respeito de quem são os sujeitos que dela fazem parte. Essa percepção se assemelha à de Zilberman e Ezequiel (2008), segundo a qual a literatura se mostra como

uma ferramenta cujas finalidades fazem com que uma pessoa possa reconhecer a si própria, em seu sentido particular e individual, e se inserir no meio social.

Desde a invasão europeia às Américas, as nações que aqui se desenvolveram contaram com a participação histórica de indivíduos de comunidades diversas nativas que foram essenciais para a constituição das sociedades que hoje habitam esse território. Tal contribuição, porém, passou por um intenso processo de apagamento histórico que, no decorrer de séculos, reduziu a influência dessas comunidades e a sua participação nos espaços de sociais até o ponto de caírem em um quase esquecimento.

O mesmo fenômeno ocorre no Brasil, pois embora a pluralidade cultural nacional seja celebrada, muitas culturas diversas que, juntas, formam a Cultura Brasileira, estão em risco de desaparecerem, pois foram postas à margem da sociedade. Esse é o caso de diversas comunidades, com destaque as comunidades indígenas e a comunidade surda que, muitas vezes, se veem em privação linguística e tem a sua cultura pouco difundida dos espaços de influência social.

Para entendermos melhor esse processo de apagamento histórico, é importante voltar aos estudos promovidos por Mattos e Facion (2012, p. 13-14).

> [...] o conceito de exclusão se pauta sobre subjetividade, sentimento, vulnerabilidade, ausência, discriminação, desafiliação, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, a exclusão [social] pode ser entendida como um constante processo de "ruptura", de rompimento com a situação de estabilidade ou com a situação de instabilidade: a ausência do ausente, a desafiliação do desafiliado, a exclusão do excluído, a discriminação do discriminado, o fracasso do fracassado, etc.

A exclusão e o apagamento histórico das comunidades menorizadas são processos contínuos e que perduram há anos na sociedade brasileira. Os efeitos desses processos excludentes que são instaurados para atender aos interesses das classes dominantes que, de alguma forma, se beneficiam com isso são extremamente prejudiciais à cultura nacional. Por isso, hoje, a sociedade brasileira busca a reintegração dessas comunidades e objetiva, dessa forma, tornar-se inclusiva e representativa, mas isso só poderá ocorrer se as histórias que veiculam no imaginário brasileiro forem constituídas por personagens que realmente representem a pluralidade nacional.

Valle e Connor (2014) reconhecem na literatura o caminho mais fértil para o empoderamento das comunidades menorizadas e, sobretudo, para o combate aos preconceitos através da reafirmação das potencialidades que uma sociedade pluricultural possui. Mas, para isso, é preciso que membros dessas comunidades passem a ocupar papéis de prestígio e a exercer influência na sociedade, o que, em outras palavras, também quer dizer que, na busca pelo desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e representativa, esses sujeitos devem também estar presentes no imaginário literário nacional.

Nesse sentido, a obra **Séno Mókere Káxe Koixómuneti**. Sol: a Pajé Surda, é um exemplo a ser seguido, pois por meio de uma narrativa visual - acessível a um número maior leitores - promove o empoderamento dos Surdos, que se veem representados na personagem Sol e nas diversas personagens surdas que aparecem no decorrer da narrativa, e das comunidades originárias que têm a obra como material didático- e representativo, pois muitas delas deixam de abordar a sua própria história nas escolas indígenas por serem os materiais didáticos, em sua maioria, feitos a partir da perspectiva do homem branco.

Assim, o leitor se depara com uma narrativa que consegue, a um mesmo tempo, resgatar a cultura e a história dos povos originários do Brasil e da América do Sul - especialmente dos povos Terena - e a imagem do indivíduo Surdo que, embora presente em todas as sociedades, costuma estar afastado de grande parte do universo cultural contemporâneo por sofrer com privação linguística e com a baixa

representatividade nas histórias veiculadas.

A escolha de constituir a narrativa a partir de uma personagem principal surda que desempenha uma função de prestígio em uma dada comunidade, também representa um reconhecimento identitário do povo Terena, uma vez que a gestualidade é uma característica importante de sua cultura (SOUZA, 2021), e dos Surdos que veem a sua comunidade em um papel de destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ver a manifestação da literatura a partir do viés dos estudos culturais, compreendendo-a como o produto das interações entre homens e o mundo - quando não "mundos" - é vê-la como um caminho para que a humanidade e a sociedade se desenvolvam (EAGLETON, 2019). É compreender que cada sujeito, com as suas especificidades, potencialidades e formas de entender o mundo, é capaz de produzir, compartilhar e atualizar a cultura em sua comunidade e que cada comunidade contribui para a construção de uma cultura e de uma identidade nacional.

A atual sociedade brasileira foi moldada historicamente a partir do ponto de vista de um só grupo social, grupo este que - detentor dos espaços de poder e de influência - tentou ocultar aquilo que há de mais essencial no povo brasileiro: sua pluralidade. Este controle ferrenho que tanto prejudicou a formação dos brasileiros desde que o país começou a buscar a universalização da educação, ao instituir uma escola cuja cultura excluía a maior parte do povo brasileiro (SOARES, 2002), passou a ser questionado e a sociedade se abriu às novas realidades que o convívio com o diferente permite alcançar.

Resultado de tal processo, as comunidades menorizadas conquistam cada vez mais espaços na sociedade e projetam as suas visões de mundo onde, outrora, não poderiam alcançar e batalham para o desenvolvimento de uma sociedade unida, inclusiva e representativa, na contramão da tendência contemporânea de segregação.

Séno Mókere Káxe Koixómuneti. Sol: a Pajé Surda é, sem dúvidas, a prova de que as lutas promovidas pelo reconhecimento da pluralidade cultural estão dando frutos e permitindo que, um passo de cada vez, se construa um caminho rumo à uma sociedade, nunca utópica, mas mais inclusiva e representativa, e a escolha da linguagem visual para a constituição da narrativa é, talvez, uma das maiores provas da força dos movimentos sociais que buscam a inclusão, a representatividade e a plena participação dos Surdos e dos povos originários no ambiente social e cultural brasileiro.

A importância da linguagem utilizada vai além de uma questão puramente estética. Ao construir uma sintaxe do visual a obra demonstra o reconhecimento da visão para a cultura do povo Terena e para os Surdos. Grande parte da sociedade brasileira vive em uma sociedade em que, majoritariamente, as pessoas estão imersas em uma cultura do consumo, do urbano, que se constitui a partir de intensos estímulos à audição, o que não faz parte da realidade das comunidades representadas pela obra.

Primeiramente, a etnia Terena apresenta uma outra concepção de coexistência com o universo natural e com o universo mítico e os Surdos vivenciam, experienciam e concebem o mundo a partir de uma experiência sensorial diferente da que os ouvintes têm contato, o que significa que o mundo, para os surdos, e a forma como eles interagem com a cultura é diferente do que os ouvintes, por isso a escolha da visualidade é o único caminho para representar essas realidades tão difusas daquelas vivenciadas pela grande maioria da população.

O fato de que a sociedade brasileira busca se tornar mais inclusiva, representativa e equitativa é importante, porém o caminho para se alcançar tal objetivo ainda precisa ser construído. Seja através da concepção dos mitos, que indicam a solução dos problemas através da reconstrução do mundo, ou dos ensinamentos que as culturas menorizadas podem proporcionar aos brasileiros, com certeza,

retomando a mensagem de Sol, tal realidade só poderá ser alcançada através da união.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria. **A História do Povo Terena.** Brasília: MEC, 2000.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado.** Lisboa: Edições 70, 1989.
MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; FACION, José Raimundo. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação. In: FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações.** 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: Makron Books, 1995.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso.** Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 1984.

REIS, Leidiani da Silva; FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. **Línguas de Sinais de um continente a outro:** atualidades linguísticas, culturais e de ensino. Campinas: Pontes editores, 2021.

SCHIFFRIN, D. Discourse markers: language, meaning and context. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (eds.). **The handbook of discourse analysis**. Massachusetts: Graphicraft Limited, 2001.

SOUZA, Ivan. **Séno Mókere Káxe Koixómuneti.** Sol: A Pajé Surda. TCC Licenciatura em Letras Libras. Setor de ciências humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/73351/R-M-Ivan_de_So uza.pdf?sequence=1&isAllowed=y >.Acesso em: 1o. jun. 2023.

SOUZA, Ivan. **Séno Mókere Káxe Koixómuneti.** Sol: A Pajé Surda. Araraquara: Letraria, 2021.

TODOROV, Tzvetan. I**ntrodução à literatura fantástica.** 4. ed., 3. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VALLE, Jan W. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia:** ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NEGROS NA UNIVERSIDADE: EXPECTATIVAS, CONFLITOS E CONTRADIÇÕES EM UM ESTUDO NA CIDADE DE SÃO PAULO

Rogerio Tineu[113]
FAPCOM – Faculdade Paulus de Comunicação
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo
UMC – Universidade de Mogi das Cruzes

RESUMO

Este estudo deriva da pesquisa doutoral elaborada pelo autor no programa de pós-graduação em Ciências Sociais na PUC-SP. O estudo procurou identificar as expectativas de vida, os conflitos e as contradições sociais oriundas do racismo e da segregação socioespacial vivenciada por jovens negros estudantes de instituições privadas de ensino superior e morador dos bairros periféricos da cidade de São Paulo. As instituições de ensino em que os entrevistados estudam, foram separadas em dois tipos: as universidades populares, que se posicionam como commodities e praticam mensalidades menores, e as elitizadas, que se diferenciam e cobram preços mais elevados. A análise dos dados permitiu, dentre outras questões, descrever o perfil da amostra (225 questionários aplicados), comparar dados e informações entre os alunos dos dois tipos de instituições e dos alunos participantes e não participantes de movimentos sociais. De forma sintética, os alunos reconhecem que sofrem racismo, mas sentem orgulho das suas origens negras, pois, para eles, ser negro é lutar cotidianamente por direitos. Além disso, sabem que precisam se esforçar mais do que os não negros. Infere-se, portanto, que a universidade é inclusiva e desenvolveu a consciência de raça e classe, embora fosse um território desconhecido para eles e suas famílias, contudo, ainda há desafios a serem vencidos.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo, Desigualdade socioeconômica, Inclusão, Ensino Superior, Cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A natureza deste trabalho está centrada no estudo das expectativas de vida, dos conflitos e das contradições sociais oriundas do racismo e da segregação socioespacial vivenciada pela população negra da cidade de São Paulo, em especial ao jovem negro universitário, estudante de instituições privadas de ensino superior e morador dos bairros periféricos. A cidade de São Paulo apresenta-se cindida de forma esquematizada, com um núcleo rico composto eminentemente por indivíduos brancos,

113 Doutor em Ciências Sociais - PUC-SP. Mestre em Ciências da Comunicação - ECA-USP. Graduado em Economia - Fundação Santo André. Pesquisador do NEPUR, Núcleo de Estudos e Pesquisas Urbanos - PUC-SP. Coordenador do grupo de pesquisa Cultura do Consumo, Sociedade e Tendências do LABÔ - Laboratório de Política, Comportamento e Mídia da Fundação São Paulo/PUC-SP.

localizado na porção sudoeste da cidade e que desenvolve o papel de centro dinâmico econômico e social. Ao redor desse centro vive uma população composta na sua maioria por indivíduos pobres e negros. Dessa cisão sociourbana denota-se a questão raça e classe, a produção do outro e do diferente.

O trabalho investiga as expectativas, conflitos e contradições vividas pelo jovem negro universitário morador da periferia da cidade de São Paulo e que estuda em instituições privadas de ensino superior. Essas instituições de ensino receberam nos últimos anos uma grande parcela dos alunos negros. Esse processo ocorreu, em primeiro lugar, pelo crescimento do ensino superior, que se deu pela aprovação de leis que transferiram para o setor privado a expansão do número de vagas e do número de instituições de ensino superior, tendo como origem a LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96). Em segundo lugar, pela adoção de um conjunto de políticas públicas a partir do ano de 2003, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), por exemplo.

Esse jovem estudante negro, por viver em condições de desigualdade socioeconômica e segregado espacialmente, vê a universidade como oportunidade à mobilidade social ao criar possíveis pontes e laços de relacionamento para fora da periferia, seja na própria universidade, ou no mundo do trabalho. Esse processo deve gerar um novo perfil de jovem negro morador da periferia. Concomitantemente a esse processo ascendente, surgem conflitos e contradições, já que esse jovem, em função da sua nova condição social, passa a circular e fazer parte de espaços sociais predominantemente de brancos, naquilo que é chamado de cidade do terciário avançado, ou a porção mais rica da cidade de São Paulo, a cidade global.

Nesse contexto, a educação é uma das maneiras mais eficazes para romper o círculo vicioso da pobreza e da segregação racial, pois a partir dela surge a consciência de si e de pertencimento a um grupo ou classe, o acesso ao emprego e a necessidade de reivindicação de direitos. O jovem negro, ao tomar para si o espaço da universidade, tem a oportunidade de criar processos de integração e sociabilidade dentro da universidade e para fora dela.

O estudo orientou-se por meio de duas perguntas, pois elas se comportam como eixos norteadores do trabalho realizado, conforme segue: Será que a universidade amplifica, por um lado, a consciência racial e as expectativas socioeconômicas de um futuro possível de conquistas econômicas, mas, por outro lado, desmascara os conflitos e contradições sociorraciais? O jovem negro da periferia ao inserir-se no mundo tradicionalmente de brancos, como é a universidade, sente-se discriminado ou se percebe estigmatizado?

A coleta de dados foi por meio da aplicação de questionário composto de perguntas abertas e fechadas de vários tipos: dicotômicas, de múltipla escolha e em escala como o item Likert[114]. Antes da efetiva coleta de dados por meio do questionário, foi realizado um pré-teste com alguns entrevistados no campo com o objetivo de aferir as perguntas contidas e dirimir suas possíveis dúvidas no momento da aplicação do instrumento de coleta de dados. Foi aplicado um total de 230 questionários e 225 foram validados. A coleta de dados ocorreu entre os meses de maio e dezembro de 2017. No período citado, os 230 questionários foram aplicados aos alunos que se declararam negros em diversas instituições privadas de ensino superior da cidade de São Paulo e em cursos variados, a saber:

IES (Instituições de Ensino Superior): Unicid, Unicsul, Unip, Unisa, Unib, Uninove, Belas Artes de São Paulo, Cásper Líbero, PUC-SP e ESPM.

Cursos de graduação: Administração, Arquitetura, Biomedicina, Ciências Contábeis, Computação,

114 Um item Likert é apenas uma afirmação à qual o sujeito pesquisado responde por meio de um critério que pode ser objetivo ou subjetivo. Normalmente, o que se deseja medir é o nível de concordância ou não concordância com a afirmação. Usualmente são empregados cinco níveis de respostas, apesar de alguns pesquisadores preferirem usar sete ou mesmo nove níveis.

Comunicação Social, Design, Direito, Enfermagem, Engenharia, História, Pedagogia, Química, Relações Internacionais e Serviço Social.

O questionário é composto por 42 questões e dividido em duas partes. A primeira parte é composta por 20 perguntas fechadas que têm o objetivo de identificar o perfil socioeconômico dos respondentes. A segunda parte é composta por 22 questões no formato da escala Likert para identificar a concordância ou discordância do respondente em relação às questões relativas ao racismo, consciência racial e social, sentimento de pertencimento, dominação ideológica e expectativas futuras.

As universidades Unicid, Unicsul, Unip, Unisa, Unib e Uninove possuem características similares por praticarem preços relativamente baixos nas suas mensalidades, com foco nos públicos de classes socioeconômicas menos favorecidas e moradores da periferia da metrópole paulista.

Para o outro grupo de universidades, Belas Artes, Cásper Líbero, PUC-SP e ESPM, a situação é inversa. As mensalidades dos cursos são bem mais elevadas, o que serve como fator segregador em função da renda dos indivíduos.

Face à comparação desses dois grupos de IES, foram identificados dois subgrupos, ou subamostras, que ensejaram análises específicas, conforme descrito no corpo deste artigo.

A EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ENSINO SUPERIOR

O jovem negro, ao tomar para si o espaço da universidade, intensifica os seus laços internos e espera ter a possibilidade de construir pontes para fora de sua comunidade, quase sempre localizada na periferia. O ensino, de forma geral, mas muito especialmente o de nível superior, classifica-se como uma das condições para a redução das consequências da segregação, pois aumenta a sociabilidade inter-racial e interclasses e as possibilidades de diminuição da desigualdade social, por inserir o negro no mercado de trabalho de maneira competitiva e disputando os cargos profissionais mais bem remunerados. O convívio entre brancos e negros de maneira mais igualitária reforça os vínculos e laços sociais não só na universidade e no ambiente de trabalho, mas servindo como uma espiral positiva que se projeta por toda a sociedade e invadindo as gerações futuras.

De acordo com os dados compilados por Hasenbalg (2005, p. 201), no ano de 1973, somente 6,1% do total da população dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio grande do Sul haviam se formado no ensino superior. Do total da população branca desses mesmos estados, 7,5% tinham curso superior e, do total da população negra, apenas 0,5%. Nos demais níveis de ensino, o padrão se repete, como, por exemplo, o ensino médio, em que a população branca formada era de 11,5% contra 2,1% da população negra com esse nível de formação. O mais alarmante é o índice de analfabetismo: 21,2% da população branca versus 37,4% da população negra.

Nas últimas três décadas, observou-se uma evolução significativa, mas ainda distante do ideal, do acesso do jovem negro de 18 a 24 anos à universidade. Os dados totais da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua) apontam que, em 1993, apenas 1,5% dos jovens negros estavam na universidade, contra uma proporção de 7,7% dos jovens brancos. Em 2002, a proporção salta para 3,8% de negros e 15% de brancos.

As políticas públicas, marcadamente a partir de 2003, voltadas para o ensino superior produziram mudanças no cenário desse nível de ensino principalmente no que tange à questão da raça. Com base na Pnad Contínua de 2005, apenas 5,5% dos jovens negros, entre 18 e 24 anos, estavam na universidade e, em 2015, esse percentual salta para 12,8%. Comparativamente aos jovens estudantes brancos, os percentuais são bem diferentes: em 2005, estavam na universidade 17,8% deles; já em 2015 são 26,5%. O crescimento do número de alunos negros, em termos relativos, foi maior do que o de brancos, o que evidencia a eficácia das políticas públicas para o acesso ao ensino superior, contudo ainda distante do

ideal. Entre a população brasileira com 25 anos ou mais (cerca de 130 milhões de pessoas), a Pnad de 2016 mostra que 15,3% haviam concluído o ensino superior. Entre a população negra, somente 8,8% tinham nível superior e, para os brancos, o índice chega a 22,2%. Na região Sudeste, 25,6% dos brancos possuem ensino superior, contra 9,0% dos negros.

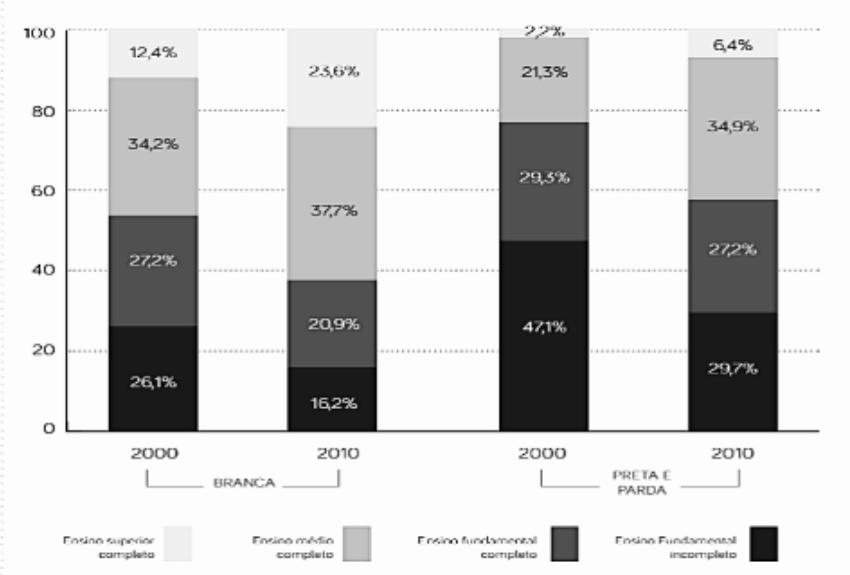


Gráfico 1 - Evolução do nível de escolaridade dos indivíduos entre 18 a 39 anos moradores da cidade de São Paulo
Fonte: Relatório Igualdade Racial em São Paulo: Avanços e Desafios SMPIR – SP

Essa evolução do acesso à educação também se evidencia junto aos moradores da cidade de São Paulo. Os dados da Secretaria Municipal da Promoção da Igualdade Racial mostram que, no ano de 2000, 12,4% dos cidadãos brancos com idade entre 18 e 39 tinham formação superior, contra apenas 2,2% da população negra. Em 2010, as proporções são de 23,6% de brancos e 6,4% de negros com formação superior na cidade de São Paulo, conforme indica o Gráfico 1.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

De acordo com as respostas obtidas nos questionários, o perfil socioeconômico dos alunos respondentes é de 61,3% de negros, 37,8% de mestiços e 0,9% de indígena. A maior parte, 67,1%, são mulheres, e 32,9% são homens. Quanto à orientação sexual, 88,9% se declaram heterossexuais, 5,3% se declaram homossexuais e outros 4,9%, bissexuais. Preponderantemente são cristãos, sendo 29,8% católicos e 27,6% pentecostais ou neopentecostais, e quase um quarto dos respondentes, ou 22,7%, afirmam não ter religião. Quanto à faixa etária, a maioria dos estudantes, ou 59,1%, têm até 24 anos, e os outros 19,1% têm 35 anos ou mais. São majoritariamente solteiros, 77,3%, apenas 17,8% são casados e 23,6% possuem filhos.

Em relação ao local de moradia, a maioria, ou 67,6%, considera ser morador da periferia pobre da cidade de São Paulo; já os outros 32,4% não se consideram moradores de bairros pobres e periféricos. O tempo de deslocamento diário pela cidade nos trajetos residência-trabalho-universidade é de uma a duas horas para 40% dos alunos; para 33%, o deslocamento é de até uma hora, e para mais de um quarto, ou 27%, o tempo de deslocamento diário é superior a 2 horas.

A maioria dos alunos (72%) da amostra trabalha e a renda mensal da família é de até dois mil reais para um terço dos respondentes; para 41,8% deles, a renda está entre dois e quatro mil reais, e

25% declaram ter renda familiar superior a quatro mil reais por mês. A mensalidade do curso é paga pelo próprio aluno, que também é trabalhador, em 48,9% dos casos; 16,9% têm a mensalidade paga por alguém de sua família, e 5,4% paga parte da mensalidade e a família complementa a diferença. Já 28,8% dos alunos se utilizam de bolsas de estudo (Prouni/empresa onde trabalha) ou financiamento do Fies.

Quando indagados sobre a formação superior dos membros da sua família, 53,3% dos entrevistados responderam serem os primeiros a entrar na universidade; somente 28,9% têm o pai e/ou a mãe com formação superior, e outros 20,4% têm irmão com formação no ensino superior. Contudo mais de 81% dos respondentes concordam ou concordam totalmente com a afirmativa que sua família dá grande importância para o curso superior. Especificamente sobre esse aspecto, a pesquisa de Coutrim e Cunha (2011) mostra a importância da influência intergeracional quando há mobilização por parte dos pais e dos avós para que os jovens continuem seus estudos. Mesmo com baixa escolarização, pais e avós procuram estimular os jovens com base no diálogo e se constituem como o maior apoio para que esses jovens continuem seus estudos, pois a escolarização é vista pelas famílias como o principal fator para a mobilidade social ascendente.

Quando questionados sobre a participação em movimentos sociais ou partidos políticos, a maioria, ou 84,4%, afirmaram não participar, e os demais 15,6% participam. Os dados dos alunos que frequentam os movimentos sociais são analisados mais à frente, cruzando-se os dados obtidos com outras variáveis.

Em síntese, é possível elaborar uma *persona* a partir dos dados coletados pela amostra, como tendo as seguintes características: mulher, negra, solteira, heterossexual, cristã, jovem com até 24 anos de idade, trabalha e paga a faculdade, tem renda familiar mensal de até três mil reais, mora na periferia pobre da cidade de São Paulo, é o primeiro membro de sua família a ir para os bancos da universidade e não participa de movimentos sociais.

Com o objetivo de identificar o nível de discriminação e da consciência de classe e raça do estudante universitário, foram elaboradas diversas questões no formato da escala Likert, resumidas a seguir.

Em relação ao fato do respondente, de forma geral, ter sido alvo de discriminação ou racismo, mais da metade, ou 56,4%, concorda ou concorda totalmente; já outros 32% discordam. Contudo 68%, a maioria, concordam com o fato de que a universidade é um espaço inclusivo, pois o aluno consegue criar laços de amizade com diferentes grupos sociais. 20,9% são indiferentes e 11,1% discordam dessa questão. Mesmo assim, 64,4% discordam da afirmação "logo que entrei na universidade me senti como se estivesse em meu próprio bairro, em minha própria casa". Quase metade dos alunos entendem que a universidade é um espaço de negros, 18,2% mostraram-se indiferentes a este fato e 32% discordam dessa ideia, ou seja, a universidade é um mundo de pessoas brancas ou não negras. Corroborando esse último dado, cerca de um terço dos alunos concordam com a afirmativa "por estar na universidade, local tradicionalmente ocupado por brancos, percebo ainda mais os conflitos raciais". Mesmo percebendo os conflitos raciais, 60,4% dos alunos negros se sentem respeitados dentro da universidade, contra uma minoria de 9,8% que se considera desrespeitada.

Para quase 54% dos entrevistados, a universidade possibilitou desenvolver a consciência de raça e de cidadania. O percentual é ainda maior em relação ao curso escolhido, pois 75,1% concordam que o seu curso possibilitou o desenvolvimento de uma maior consciência social e de raça. Porém quase 65% dos alunos não escolheram especificamente o curso universitário para superar a discriminação que sofrem e 15,1% afirmam que tiveram essa intenção. Quando a questão diz respeito ao futuro, 65,7% dos alunos concordam que, depois de formados, sua condição socioeconômica como cidadão negro será bem melhor do que é na atualidade; apenas 15,2% discordam dessa questão e outros 19,1% mostraram-se indiferentes.

Outro aspecto importante da pesquisa relaciona a universidade ao trabalho. Assim, quando o aluno foi exposto à afirmação de que o curso superior possibilita a oportunidade de trabalhar em lugares/empresas nos quais poderiam ser criados laços de amizade com grupos sociais diferentes, a concordância foi de 72,5% e apenas 8,4% discordam. Outra questão aborda o fato de a universidade proporcionar uma maior e melhor expectativa de vida social e profissional, e quase 90% dos respondentes concordam com a questão. Para o perfil de aluno aqui estudado, a universidade é o ponto de fuga para um futuro melhor. Cerca de 55% dos alunos concordam que se sentem respeitados na empresa onde trabalham e possuem as mesmas oportunidades de crescimento profissional que os demais colegas de trabalho, independentemente da cor da pele; 19,6% se disseram indiferentes e 25% discordam, ou seja, não se sentem respeitados e não possuem as mesmas oportunidades que os demais colegas de trabalho não negros.

A universidade parece desempenhar um papel importante em relação ao sentimento de pertencimento e de inclusão, pois 59,1% concordam que se sentem pertencentes à cidade de São Paulo como um todo e não somente ao bairro onde moram, após o seu ingresso na universidade. Já em relação ao seu bairro de moradia, apenas 28% concordam ter desenvolvido um maior sentimento de pertencimento ao local onde moram, 36% discordam dessa ideia ou sentimento e 36% mostraram-se indiferentes. Após o ingresso na universidade, a relação do aluno com outros locais/bairros/eventos da cidade de São Paulo se tornou mais intensa para 63,5% dos respondentes. Desta forma, 42,2% dos respondentes discordam da afirmativa de que "ser negro na cidade de São Paulo é pertencer a uma classe socioeconômica de trabalhadores pobres", 31,2% concordam com a afirmativa e 26,2% não concordam nem discordam.

O conjunto de respostas descritas a seguir configura-se como um dos pontos centrais deste trabalho ao abordar o orgulho de ser negro, a consciência racial e as questões em torno da ideologia racial. Mesmo com todas as adversidades e dificuldades, a maioria dos alunos, ou 94%, sentem orgulho de suas origens negras. Ao lhes ser apresentada a afirmação "Ser negro é uma condição de luta constante pela conquista e preservação de direitos", 77,3% concordam com ela, 12% são indiferentes e 10,7% discordam.

Pouco mais da metade (55,5%) dos estudantes negros concordam que a "ideologia e a forma de vida do indivíduo branco e rico não exerce domínio sobre sua maneira de viver, agir e pensar". Já 27,2% demonstram ser mais críticos ao não concordarem com a maioria, pois entendem que o branco rico influencia o modo de vida e a cultura da população negra. Contraditoriamente, 60% dos alunos concordam que, em função de sua origem social, condição econômica e local de moradia, precisam se esforçar mais do que os outros alunos que possuem condições socioeconômicas e de moradia melhores. São indiferentes a essa questão 16,9% e quase um quarto (23,1%) dos respondentes discordam de tal ideia. De forma sintética e sob o viés de consciência racial e social, as características prevalentes (embora alguns dados estejam bastante divididos) da amostra indicam um aluno consciente de que:

- Sofre racismo, mas sente orgulho de suas origens negras;
- Ser negro é lutar cotidianamente por direitos;
- Precisa se esforçar mais do que os outros;
- O branco e rico não exerce domínio sobre sua maneira de viver, agir e pensar;
- A universidade é um espaço inclusivo que possibilita o desenvolvimento de sua consciência de raça e cidadania, embora fosse um território desconhecido para ele e para sua família;
- A universidade/curso é o caminho para melhorar de vida e, a partir disso, é possível se relacionar com grupos sociais diferentes;
- Sente-se respeitado e não sofre discriminação na empresa em que trabalha (pouco mais da metade);

- A universidade possibilitou desenvolver um sentimento de pertencimento ao local onde mora e, principalmente, à cidade de São Paulo.

SUBAMOSTRAS

A análise dos dados evidenciou duas subamostras, ou subgrupos, que são detalhadas a seguir. A primeira subamostra diz respeito ao fato de os alunos participarem ou não de movimentos sociais; a segunda, por tipo de IES que o aluno frequenta: popular (Unicid, Unisa, Unib, Unip), ou elitizada (ESPM, Cásper Líbero, Belas Artes, PUC-SP); a terceira aborda o conservadorismo dos alunos por tipo de IES.

SUBAMOSTRA I: ALUNOS PARTICIPANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS

Essa subamostra é composta por 35 alunos que participam de movimentos sociais, dos quais 18 estudam em IES do tipo elitizada e os outros 17 alunos estão em instituições populares. Dessa amostra de 35 alunos, 17 são os primeiros membros de sua família a ingressar na universidade. Para a análise da subamostra, foram selecionadas as questões de números 23, 29 e 37, transcritas a seguir:

23. A universidade é um espaço inclusivo, pois consigo criar laços de amizade com grupos sociais diferentes do meu.

29. A universidade é um mundo de pessoas brancas.

37. Por estar na universidade, local tradicionalmente ocupado por brancos, percebo ainda mais os conflitos raciais.

As respostas dadas pelo grupo de 35 alunos às questões selecionadas foram comparadas às respostas do grupo dos 190 alunos que não participam dos movimentos sociais.

A primeira comparação é da questão 23, "A universidade é um espaço inclusivo, pois consigo criar laços de amizade com grupos sociais diferentes do meu". Conforme apresentado no Gráfico 2, a correlação linear é similar entre os dois grupos, contudo as respostas dos alunos dos movimentos sociais têm uma correlação um pouco mais acentuada, o que demonstra uma maior concordância com a ideia de que a universidade é um espaço inclusivo.

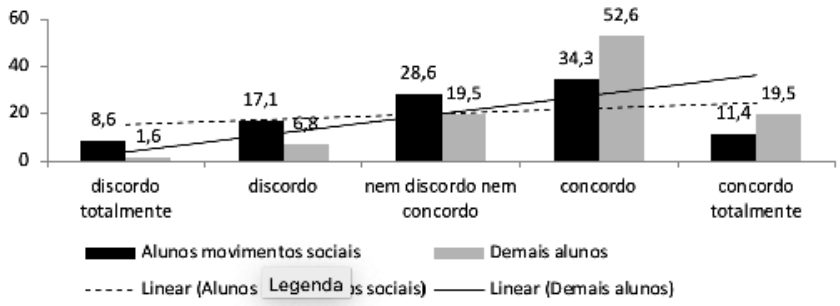


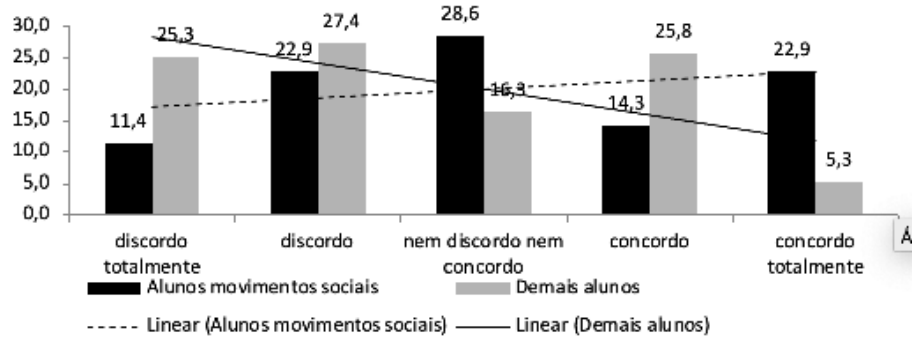
Gráfico 2 - A universidade como espaço inclusivo - alunos participantes de movimentos sociais x não participantes (em%) Fonte: Tineu (2019).

O Gráfico 3 apresenta os dados comparativos entre os dois grupos em relação à questão 29, "A universidade é um mundo de pessoas brancas". Aqui a correlação é totalmente oposta entre os dois grupos. Enquanto o grupo de alunos participantes de movimentos sociais tende a concordar com a afirmativa, o posicionamento dos demais alunos vai no sentido oposto, o de discordância, ou seja, não percebem a universidade como um espaço de pessoas brancas.

Talvez a discordância desse grupo de alunos possa ser explicada pelo fato de a maioria dos

alunos da amostra estudar nas IES populares e por algumas delas estarem localizadas na periferia, ou atenderem especificamente esse público, o que diminui a percepção de que a universidade é um espaço de brancos, ou pelo menos é um espaço de mescla entre os vários grupos raciais, muito embora isso não se apresente no grupo de professores, que é eminentemente composto por pessoas brancas.

Gráfico 3. A universidade é um mundo de pessoas brancas - alunos participantes de



movimentos sociais x não participantes (em %)
Fonte: Tineu (2019).

Os dados relativos à questão 37, "Por estar na universidade, local tradicionalmente ocupado por brancos, percebo ainda mais os conflitos raciais", apresentados no Gráfico 4, mostram uma correlação linear positiva ou de concordância dos alunos dos movimentos sociais sobre a assertiva de que a universidade é um espaço de conflitos raciais. Em contrapartida, os demais alunos estão equilibrados em suas respostas. É possível afirmar que a maioria dos alunos da amostra concorda com a assertiva.

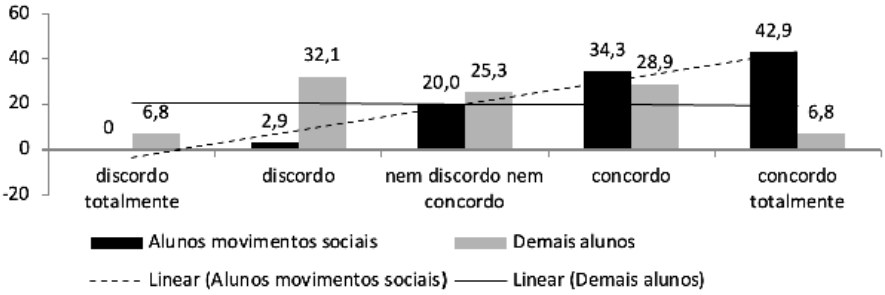


Gráfico 4. A universidade como espaço de conflitos raciais - alunos participantes de movimentos sociais x não participantes (em %)
Fonte: Tineu (2019).

SUBAMOSTRA II: POR TIPO DE IES QUE O ALUNO FREQUENTA

Essa subamostra é composta por 40 alunos que estudam nas escolas elitizadas, dos quais 28 são bolsistas. A comparação se dá pelo grupo de 40 alunos das IES elitizadas versus os demais 185 alunos das instituições populares.

Para a análise da subamostra por tipo de IES, foram selecionadas as mesmas questões da subamostra anterior, as de número 23, 29 e 37.

O Gráfico 5, sobre a universidade como espaço inclusivo (questão 23), mostra que os alunos das IES populares têm um maior grau de concordância sobre tal afirmativa. Já o grupo de alunos que estudam nas IES elitizadas demonstram um grau de concordância menor, embora a correlação linear

para ambos os grupos seja similar.

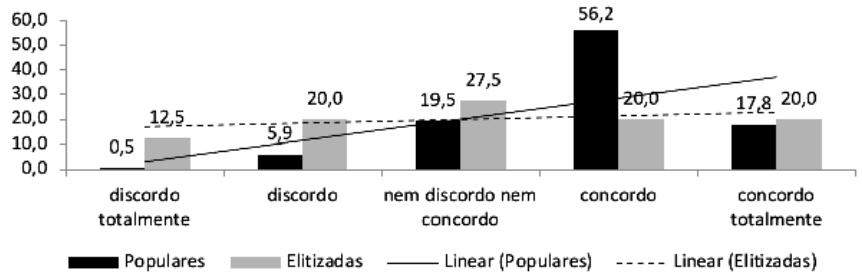


Gráfico 5 - A universidade como espaço inclusivo - alunos das universidades populares x elitizadas (em %)
Fonte: Tineu (2019).

O Gráfico 6 refere-se à questão 29, sobre a afirmativa de que a universidade é um mundo de pessoas brancas. Aqui as linhas da correlação linear são opostas: os alunos das IES elitizadas concordam com a afirmativa, enquanto os alunos das IES populares discordam. Isso deve ocorrer pelo fato que, nas IES elitizadas, a população de alunos negros é muito pequena em função do preço alto das mensalidades e, assim, a minoria negra fica evidenciada. Nas universidades populares, os preços das mensalidades são menores, não servindo, necessariamente, como filtro socioeconômico.

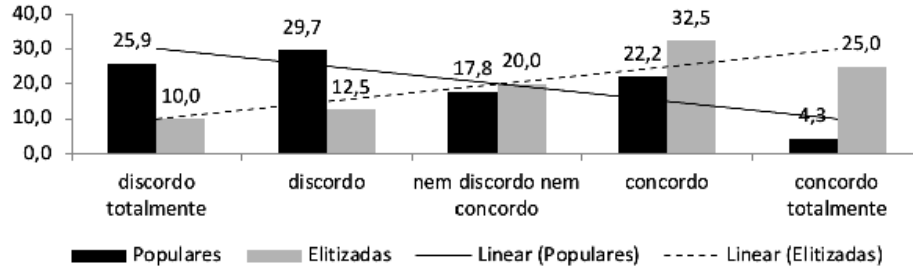


Gráfico 6 - A universidade é um mundo de pessoas brancas - alunos das universidades populares x elitizadas (em %)
Fonte: Tineu (2019).

Sobre a assertiva de que a universidade é local tradicionalmente ocupado por brancos, o que geraria ainda mais conflitos raciais (questão 37), o grupo de alunos das IES elitizadas, em sua maioria (75%), concorda com a assertiva, conforme exposto no Gráfico 7. Porém o grupo de alunos das IES populares está dividido: se, por um lado, 38,9% discordam, outros 35,1% concordam que a universidade é um espaço de conflitos raciais.

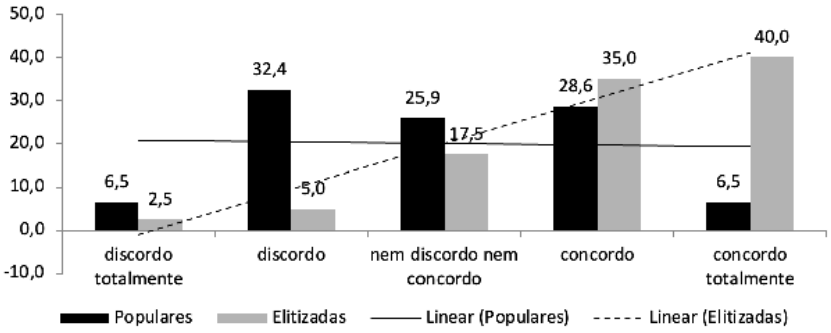


Gráfico 7 - A universidade como espaço de conflitos raciais - alunos das universidades populares x elitizadas (em %)
Fonte: Tineu (2019).

De qualquer maneira, pode-se deduzir que, para ambos os grupos, o convívio entre brancos e negros na universidade gera algum tipo de tensão ou conflito racial, ainda mais quando os alunos negros não se veem representados por um corpo docente majoritariamente branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, houve significativo aumento de jovens negros nos ambientes acadêmicos, fazendo com que surgissem pontos de tensão racial nos espaços tradicionalmente ocupados pelos brancos, como é o caso da universidade. Por um lado, a hostilidade do branco racista que, de maneira autoritária, picha nos muros das universidades que ali "não é lugar de preto, lugar de preto é no presídio", do outro lado há a reação dos coletivos negros que lutam contra o racismo e por direitos para o negro deixar de ser "negro" e passar a condição de "homem negro", conforme explica Frantz Fanon, adquirindo a condição de ter seu par dialético, Eu e o Outro, não mais numa condição de submissão e subalternidade, e sim de igualdade, mesmo que seja por meio da contradição que levará a uma nova síntese.

Independentemente da classe social, a ascensão do negro é obstruída pelo racismo, conforme apontado por Fernandes (2008), Hasenbalg (2005), Nascimento (2017), Munanga (1996), Silva (2000) e Guimarães (2002). A investigação aqui elaborada identifica significativa evolução do acesso do negro à universidade brasileira, porém a pesquisa de campo obteve dados que mostram que o negro ainda sente a força do racismo. Parece que somente a educação superior não é suficiente para romper a barreira do racismo. Há necessidade de um maior engajamento político, mesmo porque esta pesquisa identificou um baixo envolvimento dos alunos entrevistados com movimentos sociais, coletivos ou partidos políticos.

Não basta o jovem negro frequentar a universidade, pois essa via, isoladamente, se mostra insuficiente para suplantar o racismo que obstrui a ascensão de classe por parte da população negra. Por meio das ações afirmativas (cotas raciais e Prouni), são atingidos padrões mais elevados de vida no sentido econômico, contudo o preconceito, a discriminação e o racismo se mantêm em função da ameaça que o negro passa a representar sob o ponto de vista da competição e da possibilidade real de conquista de status. Essa nova conformação social provoca a reação dos brancos na forma de discriminação com o objetivo de manterem seu status quo originário a partir da condição de privilégios como se fosse um direito adquirido. Neste exato momento, os valores liberais e os princípios meritocráticos tão alardeados são esquecidos pelo branco que se sente ameaçado.

Neste quadro, é a educação, associada aos movimentos raciais, ao antirracismo e às lutas políticas, que promoverá a mudança efetiva. Talvez essa seja a transformação mais assustadora àqueles que vivem de privilégios e herança, por estarem organizados e protegidos por um sistema social e racial hierarquizado. Assim, a universidade é um espaço de liberdade de ideias e de transformação que proporciona ao jovem negro as condições mínimas e necessárias para a reflexão sobre sua realidade, produzindo efeitos que levem à consciência de raça e classe necessárias para que ele reivindique seus direitos e exerça seu protagonismo na sociedade, na educação e no trabalho.

A universidade se constitui em espaço de tensão e de luta. Luta por direitos, por igualdade de raça, gênero ou classe. Viver a universidade é, portanto, ter a possibilidade de construir pontes de sociabilidade. Pontes de mão dupla que interligam a realidade da periferia, do negro e do pobre a um mundo de oportunidades e privilégios desfrutados pelos brancos.

A sociabilidade produz uma nova condição e oportunidade de convívio multirracial como forma de romper as amarras criadas pelo racismo, pois esse tipo de discriminação, numa visão bourdiana, é uma estrutura estruturante das sociedades na medida em que mantém intacta a desigualdade e a

segregação socioespacial de um lado e os privilégios do outro. O racismo é, portanto, uma estrutura naturalizada na qual os negros têm renda menor que os brancos, não exercem determinadas profissões que são tipicamente de brancos e vivem segregados nas periferias pobres. Desnaturalizar o racismo significa desmontar as estruturas sociais, culturais e econômicas que determinam as condições de vida, o local de moradia e o tipo de trabalho exercido pelo negro. É, ainda, transformar o campo simbólico, quebrando os estereótipos, seja o do subempregado, do trabalhador braçal, do serviçal ou da empregada doméstica. Aqui cabe frisar que não há demérito algum para com aqueles que desempenham tais atividades.

Voltando à pesquisa de campo, apurou-se que 75% concordam com a ideia de que o curso em que estão matriculados desenvolveu sua consciência de raça, classe e de cidadania e, para 54% dos entrevistados, a universidade como um todo exerceu esse papel. Ainda de acordo com os dados coletados pela pesquisa, os alunos negros com maior participação em movimentos sociais são aqueles que estudam em escolas elitizadas de maioria branca, parecem ter uma maior consciência de raça e classe, ou clareza da discriminação e dos conflitos, portanto tornam-se mais críticos e aguerridos em seus posicionamentos ideológicos e políticos. Isso não significa, no entanto, que os demais alunos sejam alienados ou não sintam ou sofram o racismo, muito pelo contrário, o que pode ocorrer é que nunca foram apresentados ao movimento negro ou aos demais grupos e coletivos dos movimentos sociais. Uma hipótese do não envolvimento em movimentos sociais pode advir dos ideais neoliberais que envolvem parte significativa da sociedade, ideais que se materializam no individualismo, no sucesso individual individual (*self made man*), do faça você mesmo, da máxima "se não tem emprego, empreenda", ou pior, "você é pobre e mora na periferia, porque não se esforçou o suficiente". Essa forma de pensar e agir descarta e menospreza as ações coletivas, o pensamento de classe, as políticas públicas, a rede de proteção legal e social, por fim, deslegitima os movimentos sociais.

De certa maneira, ao analisar os dados consolidados da pesquisa, nota-se que há semelhanças entre os alunos no que pese as suas relações sociais, reações e expectativas tanto no campo real quanto no simbólico. Pode-se afirmar que existe consciência de raça-classe de forma não organizada sob o ponto de vista político e que há luta por melhores condições sociais e econômicas ainda de maneira individualizada e, ao passo que vão procurando seu espaço na sociedade, vão percebendo a existência de uma luta de classes intensificada pelo racismo e disfarçada pelo manto do neoliberalismo.

A universidade, de forma geral, amplifica a consciência racial e o aspecto de cidadania desse aluno negro e mostra a ele a contradição entre o discurso elitista/racista *vis à vis* a segregação e desigualdade a ele imposta. A universidade gera expectativa de uma vida melhor no futuro, de que é possível sonhar com conquistas econômicas e sociais, de ser respeitado, mas por outro lado desmascara os conflitos e contradições sociorraciais.

Portanto, a entrada de negros nas universidades gera alguma forma de conflito racial, o que não poderia ser diferente, já que a universidade é uma extensão da sociedade brasileira elitista e racista e também se configura como reflexo de uma hierarquização social e de relações discriminatórias. Contudo, a universidade se converte em uma microescala da sociedade, na qual qualquer tipo de ofensa racial ou discriminação é potencializado por relações sociais e políticas mais intensas e por processos segregacionistas e hierarquizados que sofrem maior resistência para serem mantidos.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento.* 2ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

COUTRIM, R. M. e CUNHA, M. **A. Escolha ou destino? a influência intergeracional na vida de**

jovens egressos do ensino médio. Revista Contemporânea de Educação, n.2, ago/dez. 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro no Brasil:** processo de um racismo mascarado. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVA, Maria Nilza da. **O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?** Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.99-124, jul./dez. 2000.

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015.** São Paulo: Convergência Comunicação: 2015.

SMPIR. **Igualdade racial em São Paulo:** avanços e desafios. Secretaria Municipal de Promoção e Igualdade Racial do Município de São Paulo. 2015.

TINEU, Rogerio. **Os jovens negros e universitários moradores da periferia da cidade de São Paulo: expectativas, conflitos e contradições.** Dissertação em Ciências Sociais. PUC-SP. São Paulo, 247 p. 2019.

AS RUGOSIDADES EM TERRITÓRIO JOSEENSE: O QUE SE VÊ DA HISTÓRIA NA CIDADE

Ana Maria da Cunha Rosado[115]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o conceito de rugosidades, do geógrafo brasileiro Milton Santos, aplicado ao cotidiano de uma cidade mostrando como as marcas do homem no espaço podem contar a história local se bem preservados. Como pano de fundo a este debate surge a cidade de São José dos Campos localizada no interior do estado de São Paulo, sua escolha se deve as dinâmicas sociais existentes em seu meio, mudanças históricas e relação com seus meios de produção (eixo importante na relação do homem com o espaço segundo Santos). A presente pesquisa compõe parte de uma tese de doutorado, qualificada em junho de 2023 e a ser defendida em 2024, os debates aqui presentes derivam de debates presentes no trabalho desenvolvido pela autora que conta com bolsa CAPES para sua realização. Como instrumentos para esta pesquisa além de uso de referencial bibliográfico surgem também as visitas de campo e a fotografia. O texto ainda traz à tona a hipótese dos apagamentos históricos e debates sobre a preservação patrimonial no meio urbano.

PALAVRAS-CHAVE: Apagamentos, Cidade, História, Rugosidades, São José dos Campos

INTRODUÇÃO

São José dos Campos (SJC), primeira cidade brasileira a receber o certificado da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) de "Cidade Inteligente", localizada no interior de São Paulo (SP) possui forte identidade industrial (com ênfase a indústria aeroespacial) e ideais como progresso e inovação surgem constantemente aliados a tecnologia em suas propagandas e cotidiano, principalmente em seu centro comercial e urbano.

Desde o declínio de sua chamada "Fase Sanatorial" e transição para industrialização, comercio e crescimento urbano a cidade passa por inúmeras mudanças em seu meio que levam a alteração de sua paisagem e a subtração de elementos físicos que marcavam seu território. A exemplo pode-se citar os sanatórios demolidos que cedem lugar a ruas, avenidas, prédios, parques e instituições de ensino.

Tais características levam a reflexão sobre sua história e formação territorial, levantando a hipótese dos apagamentos em detrimento da criação de uma identidade. O objetivo central deste trabalho é apresentar a história joseense com base no que se pode ver ao caminhar pela cidade, através das rugosidades (conceito de Milton Santos para aquilo que fica do passado no espaço construído) se objetiva apresentar a cidade e debater sobre a preservação e fases da história e sociedade local.

A hipótese trabalha com questão dos apagamentos em detrimento da criação de uma imagem ideal de cidade e desenvolvimento, levando ao debate: será possível conhecer a história joseense ao

115 Formada em História e mestre em Planejamento Urbano e Regional pela UNIVAP, atualmente doutoranda no programa de pós- graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie com bolsa CAPES, e-mail: anam.rosado@hotmail.com

caminhar pela cidade tendo por base as rugosidades presentes no território?

O município de São José dos Campos é dividido em três distritos, mas para realização dos debates aqui apresentados serão utilizados somente dois: o distrito sede de mesmo nome (São José dos Campos) e o distrito de Eugênio de Melo. A escolha se deve ao fato de ambos estarem próximos geograficamente (diferente do distrito de São Francisco Xavier) e por possuírem uma dinâmica marcada pela presença das indústrias e por mudanças que ocorrem ao longo da história local.

Este trabalho deriva das pesquisas realizadas para desenvolvimento da tese de doutorado da autora a ser defendida no ano de 2024 no programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e já qualificada em junho de 2023; trechos aqui apresentados compõe também debates dos capítulos da tese, porém com ênfase a questão das rugosidades no território.

METODOLOGIA

A metodologia tem finalidade qualitativa, visando apresentar melhor debates sobre preservação patrimonial, apagamentos e história nos meios urbanos através das construções presentes no meio urbano. Para tanto este trabalho tem base no conceito de rugosidades apresentado pelo geografo Milton Santos e referenciais teóricos que fomentam os dados e discussões referentes a memórias, identidades e patrimônios.

Para melhor ambientarmos este artigo a autora buscou realizar visitas de campo até importantes locais da história joseense que possuem marcos construídos do passado, bem como mostrar a realidade e cotidiano desses locais através de fotos e breves observações dos relatos de visitas de campo.

DISCUSSÃO

Renomado geografo brasileiro Milton Santos traz luz a importantes debates que entrelaçam geografia, história e sociedade, diversos são os conceitos abordados pelo autor em suas pesquisas e obras, mas para este trabalho o conceito que serve de norte a pesquisa é de “rugosidades”. Para o autor as rugosidades nascem da relação entre o homem e o espaço, são as marcas do passado que permanecem no espaço construído, marcando a paisagem contando a história e preservando as memórias locais.

Aplicando este conceito no cotidiano nos deparamos com diversos locais que contam história e preservam o passado no espaço construído pelo homem, para este artigo São José dos Campos é escolhida como pano de fundo a apresentação de tal conceito na prática por meio do qual iremos apresentar a história da cidade com base naquilo que vê em seu espaço construído. Para melhor desenvolver este debate a discussão será dividida em dois tópicos: um para debate dos conceitos abordados e outro para relacioná-los a São José dos Campos.

ESPAÇO, IDENTIDADES, MEMÓRIA E RUGOSIDADE: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Os espaços construídos e habitados pelo homem possuem marcas de sua passagem, história, identidade e memória; tais marcas podem permanecer através das gerações no cotidiano social, se bem preservadas. SANTOS (2002) discorre sobre o espaço e suas várias definições e relações com o homem, mas principalmente na questão da produção e das trocas sociais.

O espaço seria lugar transformador e transformado, nas palavras do autor “a matéria trabalhada por excelência, ou seja, o objeto de maior domínio do cotidiano do homem uma vez que seu trabalho,

casas, caminhos e encontros são elementos do espaço que condicionam as atividades dos indivíduos, um elemento de formação da sociedade. Para Milton Santos o espaço ainda seria testemunha dos momentos, do modo de produção através da memória construída em seu meio, a história quando relacionada ao espaço se torna estrutura (estruturada em formas).

Contudo se faz importante ressaltar o estado mutável do espaço, onde não se tem algo fixo, congelado, pelo contrário, junto a sociedade o espaço está em constante mudança; mas, em seu meio se preservam história, memória e identidade de diferentes tempos, são as marcas que ficam no espaço chamadas por SANTOS (2002) de rugosidades.

As rugosidades podem ser preservadas em estado e finalidade de origem, ou sofrer mutações, como uma rodovia que segue a estrutura pré-estabelecida de uma antiga estrada. Monumentos, prédios, praças, casas, muitos elementos da paisagem urbana contam a história do tempo que foram construídos e das mudanças sociais que atravessaram e ajudam a compreender o passado e o presente das cidades (e das sociedades que ali se formam e desenvolvem).

Além das memórias, as rugosidades também são traços de identidade no espaço como símbolos de um determinado grupo social, BOURDIEU (2010) discorre sobre as relações de lugar e identidade, mas especificamente das relações e identidades regionais, traços que definem e trazem identificação aos grupos existentes, diferenciado um do outro. Tais símbolos podem ser definidos por grupos dominantes como forma de expressar aquilo que acham relevante levando ao apagamento de outras características também presentes na sociedade, porém suprimidas no contexto das disputas socioespaciais (que levam a casos de dominação e lutas regionais).

Entretanto, para além desses aspectos de dominação, os símbolos presentes no cotidiano do espaço construído são marcos identitários que representam inúmeros grupos, o cuidado que necessário ocorrem nos casos de apagamento, quando o grupo dominante apaga dos espaços físicos símbolos da história de outros grupos como forma de privá-los de sua identificação e demonstrar poder.

As memórias permanecem preservadas de "forma física" no meio, HALBWACHS (2006) traz luz a debates sobre as memórias coletivas e as diferentes relações existentes, entre elas a relação entre memória e espaço, ressaltando apego matéria dos indivíduos e as relações de grupo com lugar; assim como o homem marca o espaço, o espaço também marca o home, segundo o autor os lugares preservam memórias de diferentes grupos sociais, cada qual lembrando aquilo que lhe marcou ali.

As cidades possuem os marcos sociais, as memórias coletivas em seu meio, contudo para HALBWACHS (2006) os grupos urbanos não têm a percepção de mudança do meio uma vez que prédios, casas e rua tendem a permanecer imutáveis no cotidiano, no que o autor chama de aspecto material das cidades onde os grupos moldam seu cotidiano de tal forma as "pedras da cidade" que parece criar um laço imutável. Como exemplo bairros isolados de grandes cidades que possuem um cotidiano e tradições próprios e dos quais raramente os moradores se afastam, ou, as cidades pequenas e interioranas que resistem as mudanças que afetam os grandes núcleos urbanos e preservam seu espaço construído e hábitos mesmo com a passagem do tempo.

Contudo, as cidades e a sociedade estão em constante mudança (mesmo que imperceptível, como dito por HALBWACHS (2006): as cidades se transformam no curso da história) assim os centros construídos pelo homem tendem a passar por alterações e mesmo assim a relação entre a sociedade e o lugar não seria facilmente modificada por ainda restarem memórias e traços no espaço construído de determinado grupo que se tornam marcos de sua história (as rugosidades). Assim, para o autor não há memórias coletivas que não se desenvolvam sem o espaço com uma impressão se sucedendo a outra nas trocas cotidianas.

VINYES (2009) ressalta bem a relação entre estado, memória e identidade de um povo, através das marcas que deixam nos espaços de troca social e que representam diferentes culturas, tradições, rituais, significados e símbolos servindo de fio condutor as memórias. Os espaços, para o autor, concentrariam

significados do passado, podendo variar de acordo com o olhar lançado sobre esses locais, bem como a identificação ou não com elementos ali presentes; tal olhar tende a mudar com o avanço a história e as mudanças de paradigmas sociais.

O autor ainda ressalta a importância de lugares e patrimônios para preservação da cultura, da memória e da tradição de diferentes grupos como um registro do passado no espaço físico, um registro dos grupos, da identidade; um elo entre o passado e o presente no cotidiano social. Mas não esquecendo dos silêncios do espaço, provocados justamente pela relação de domínio entre os grupos por meio do medo, das questões políticas que pautam, muitas vezes, a construção das memórias e das identidades.

FORTUNA (2013) também debate sobre a relação entre os conceitos apresentados neste trabalho, mas neste caso o autor fala sobre a falta de preservação dos elementos físicos da história de um grupo, colocando que um espaço descuidado, com o patrimônio abandonada não represente apenas uma cidade em ruinas, mas uma cultura arruinada. A importância de se preservar o espaço construído para se preservar identidades, memórias, tradições, em suma, a cultura de um povo. Os locais, mesmo em ruinas, também podem servir de espaço para turismo a história como uma mercadoria (a exemplo das ruinas mais famosas como as gregas, romanas e egípcias), mas que transportam o visitante em uma "viagem" no tempo, um espaço que preserva características de um povo e sobrevive em meio as mudanças sociais.

As relações entre as construções no espaço e a sociedade ainda levam a um debate sobre os monumentos, quando se visitam locais onde aconteceram fatos históricos, onde viveram figuras de renome, ou em um passeio por pontos do passado de uma cidade, contribuindo assim para preservação das memórias históricas; já os monumentos construídos em homenagem a um indivíduo ou a um evento são, apenas, representações de um passado e não marco de história vivida. Contudo, possuem seu valor enquanto preservam e tornam a relação passado e presente em monumentos atemporais, nutridos de significados sociais plurais e ambíguos, nas palavras de FORTUNA (2013) "textos visuais" da história.

Tais debates levam a reflexão sobre uma história "escrita" no espaço, nas marcas deixadas pelo homem, das tradições e monumentos, o quanto esses registros físicos podem contar sobre uma sociedade, sobre uma cidade? Para dar seguimento a estes debates o próximo tópico deste artigo aborda os conceitos aplicados a São José dos Campos, buscando compreender sua formação social, identidade e o que podemos aprender da história local por meio de suas rugosidades; bem como abordar se existem apagamentos neste contexto e se existe uma preservação dos espaços históricos mesmo em meio ao progresso tão evidenciado pelo governo local.

AS RUGOSIDADES EM SOLO JOSEENSE: A HISTÓRIA ESCRITA NO ESPAÇO

Primeiramente se faz necessário compreender brevemente a história joseense, em resumo sua formação tem origem nos aldeamentos indígenas do século XVII (São José do Rio Comprido), enquanto aldeamento ocorrem poucas mudanças como o deslocamento do aldeamento para a região onde hoje se encontra centro comercial joseense, somente em 1767 o local é elevado a condição de vila (São José do Paraíba). Os cem anos seguintes foram importantes para elevação a categoria de cidade, com a criação da primeira câmara de vereadores, da primeira escola, da delegacia e do primeiro cemitério, em 1864 elevada a cidade; os anos seguintes foram de melhorias estruturais, contudo o território permanece rural, um local de passagem de viajantes e de rápidos pousos de tropeiros.

A chegada da ferrovia, ao final do século XIX traz maior visibilidade e acaba sendo importante ponto para escolha de São José dos Campos (junto a Campos do Jordão) como local de tratamento da tuberculose a partir da década de 1920, no período que fica posteriormente conhecido como "Fase Sanatorial" São José dos Campos recebe maiores investimentos, cresce, muda sua estrutura urbana, se

destaca nacionalmente, mas também vira sinônimo de doença uma vez que a procura por seu espaço era por doentes e suas famílias que aqui se hospedavam.

Contudo, os investimentos do período ajudaram a criar um planejamento urbano favorável que, junto a questões como localização e marketing, levam a cidade a receber inúmeras empresas (principalmente a partir da década de 1950), fato que acarreta crescimento econômico, populacional, urbano e comercial que perdura como imagem local até hoje, com ênfase para indústria aeroespacial que leva São José a reconhecimento internacional e até mesmo aos títulos de "Capital estadual da Indústria Aeroespacial e Capital do Avião", segundo dados do site Pró-Memória responsável pelo arquivo histórico da prefeitura joseense.

À primeira vista pode parecer superficial tal apresentação, mas conhecendo de forma breve a história joseense pode-se ter um parâmetro para os debates seguintes e aprofundar mais sua história com base nas rugosidades presentes em seu espaço. Ao caminhar por seu centro comercial, local de maior circulação social no centro do distrito sede, não se encontram resquícios dos aldeamentos indígenas que um dia ali existiram, a passagem dos indígenas por solo joseense é encontrada em pesquisas e sítios arqueológicos encontrados nas áreas rurais (geralmente no processo de construção de condomínios e rapidamente removidos para laboratórios, tive a chance de visitar um sítio arqueológico na zona leste em 2021).

Ainda em seu centro urbano podemos encontrar elementos que remontam a diferentes períodos de sua história pós aldeamento, alguns preservados outros ressignificados, mas elementos que ajudam a compreender parte da trajetória local e que levam a debates sobre apagamentos históricos e preservação (uma vez que muitos locais passam por transformação tal que não sobram traços de sua estrutura original).

Os prédios mais antigos que ainda marcam o território joseense são as igrejas católicas, como a primeira matriz da cidade a Igreja São Benedito que data de 1872, construção de taipa de pilão (segundo dados do CONDEPHAAT, órgão responsável pelo tombamento da igreja como patrimônio Religioso); a Igreja São Benedito está localizada no centro comercial joseense, sendo marco central do cotidiano urbano e também da história que remonta aos anos rurais, a história dos escravizados da região, a cultura e arquitetura de um período. Contudo, encontra-se a anos fechada, obras para construção de um prédio da Caixa Econômica Federal nos fundos da igreja causaram danos a estrutura que levam a risco de queda, impedindo assim visitações internas, sua fachada mesmo restaurada possui marcas da falta de cuidado do governo local (tinta desbotada e descascada, manchas) como pode ser visto na figura 1.

Figura 1. Igreja São Benedito em SJC.
Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2023.

Outras igrejas também despontam como marcos da história local, como a Capela Nossa Senhora Aparecida, com construção datada do início do século XX, tombada pelo COMPHAC e atualmente Museu de Arte Sacra localizada no centro da cidade (em uma rua lateral ao Mercado Municipal), o museu além de conter dados de sua própria história possui exposição permanente sobre o catolicismo e exposições temporárias relacionadas a história, arte e cultura joseense.

No Largo São Miguel (centro da cidade) encontra-se a capela que dá nome ao local, tal capela fazia parte do complexo do primeiro cemitério da cidade, hoje do antigo local de descanso final restaram o cruzeiro e a capela, todo espaço foi tomado por prédios, lojas, estacionamentos (figura 2) e o cemitério foi remanejado a outro ponto no centro da cidade; ambas as capelas foram visitas em visita de campo (assim como a Igreja São Benedito) no ano de 2023 e despontam como marcos não só da tradição e história católicas na cidade, mas como marcos da passagem do tempo, principalmente quando olhamos ao redor e percebemos as mudanças da cidade e as novas construções; e no caso da Capela Nossa Senhora Aparecida ainda encontramos a ressignificação do espaço construído, de igreja em museu, que mesmo assim preserva a história, a memória e a cultura local e tais construções figuram entre as mais antigas no centro urbano e comercial de São José dos Campos.

Figura 2. Largo São Miguel em SJC.
Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2023.

Da primeira estação ferroviária não restam traços, em seu lugar hoje existe uma praça, um ponto de ônibus o prédio de uma faculdade, mas encontramos outras marcas da ferrovia na cidade (que ainda tem trens de carga cortando seu território), como a estação que fica ao lado do Parque Roberto Burle Marx na zona norte da cidade e a recém restaura estação no distrito Eugênio de Melo (figura 3).

Figura 3. Estação de Eugênio de Melo. Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2023.
Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2023.

A estação de Eugênio de Melo foi ponto importante de escoamento de café da região ao final do século XIX e, mesmo com seu interior fechado a visitação, guarda em sua estrutura esse período da história local, preservando até mesmo a estrutura de carregamento dos vagões e os traços arquitetônicos originais, mas hoje serve de local para fotos, exposições e eventos ao ar livre e até ponto para disposição de mesas de bares locais.

Voltando ao centro joseense encontramos resquícios de seu crescimento comercial, como o Mercado Municipal (popularmente chamado de Mercadão), inaugurado em 1923 o espaço era destinado a venda de produtos alimentícios, naturais e artesanais. Atualmente, mesmo passando por obras sua fachada e características arquitetônicas seguem preservadas, seu espaço ainda serve a venda dos mesmos produtos e compõe parte da dinâmica cotidiana de quem faz suas compras no centro joseense. No ano de 2023 o Mercadão comemorou 100 anos de sua inauguração, mesmo seguindo como espaço usual, com suas características arquitetônicas preservadas, alguns detalhes chamam atenção como o uso de tintas inapropriadas para fachada (que geram mofo, descascam, deixam buracos).

A figura 4 mostra o Mercadão e na lateral direita a entrada para o Museu de Arte Sacra (apontada pela seta), contudo entre ambos não existe um espaço de convívio social, apenas uma rua na qual muitos tem medo de ficar devido a assaltos e também por ser área de carregamento do mercado e despejo do lixo local; uma caminhada e visita ao museu mostram que muitos joseense nem sabiam que a capela é aberta e funciona como museu (alguns param no portão e perguntam o que funciona ali, se tem missas, se podem entrar). Ou seja, o marco físico da história ainda resiste, as memórias ainda são criadas por aquele que o visitam, mas existe um longo caminho para preservação e para que a história de São José dos Campos fique “visível” na cidade.

Figura 4. Mercadão e portão do Museu de Arte Sacra.
Fonte: acervo de pesquisa da autora,2023.

O comercio local também é marcado por lojas familiares que fazem parte da história da população e da memória de muitos joseenses, como a Casa Confiança que faz parte do cotidiano de compras da população joseense desde o final da década de 1920. O blog São José Antigamente, administrado por Wagner Ribeiro, apresenta diversas matérias sobre a cidade entre elas uma exclusiva sobre a Casa Confiança (segundo o site a loja configura entre as mais antigas da cidade). Administrada em família e inicialmente destinada a venda de tecidos, roupas, chapéus, calçados, perfumaria e produtos importados (todos de alta qualidade com clientes em todo Vale do Paraíba); posteriormente a loja se dedica a venda de uniformes, calçados, roupas e em seus anos finais produtos e artigos para dança como sapatos de sapateado, roupas, sapatilhas. Infelizmente mesmo sobrevivendo ao tempo e as mudanças sociais a loja não resistiu a pandemia do Corona Virus (COVID-19), seu antigo prédio foi fechado e colocado para

aluguel e desde 2021 as vendas são realizadas na casa de seus antigos administradores.

O antigo prédio segue como uma marca da história do comércio joseense e da relação da população com o centro de compras, é curioso notar nas publicações (tanto no *blog* quanto em rede sociais) do São José Antigamente o carinho e as lembranças que muitos relatam ter com a Casa Confiança. Posso trazer relatos de família, eu desde criança tive meus acessórios de ballet comprados na loja, minha mãe lembra do cheiro das calças jeans que comprava junto a seus pais na loja. Diversos são os relatos de memórias de cheiros, produtos, pessoas, visitas a loja. Enquanto o prédio esteve em funcionamento era não só um marco, mas um local de memórias ativas que passavam e se renovavam em seu espaço, agora fechado (figura 5) é mais uma das rugosidades de São José dos Campos que permanece construída e ainda aflorando lembranças naqueles que passam por lá.

Figura 5. Prédio onde funcionou a Casa Confiança (de 1927-2021).
Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2023.

Na região central outros prédios históricos que podem ser destacados são: Colégio Olímpio Catão (antigo grupo escolar hoje escola estadual que formou gerações de alunos da cidade e ainda resiste ao lado da Praça Afonso Pena no coração do centro joseense). A Biblioteca Cassiano Ricardo, que entre as décadas de 1910 e 1920 foi teatro e depois passou a biblioteca pública e recebeu o nome em homenagem ao ilustre poeta joseense; até hoje o prédio funciona como biblioteca e foi tombado como patrimônio na década de 1990 passando por reformas, ampliações, mas mantendo sua estrutura e arquiteturas originais (dados obtidos em visita a exposição sobre a história da biblioteca realizada em 2023 no salão da mesma).

E por fim a antiga Câmara Municipal, inaugurada no final da década de 1927, servindo como escola de formação de professores e aos serviços políticos do município até o ano de 2002, quando a nova câmara foi inaugura e o antigo espaço passou a ser museu e hoje encontra-se fechada para processo de restauro. Todos os elementos citados localizados no centro de São José dos Campos encontram-se entre prédios, lojas, ruas movimentadas, praças; alguns quase invisíveis, como o antigo Teatro São José que preserva sua fachada, mas está escondido entre lojas novas fachadas e encontra-se fechado. Outros como casas de figuras importantes para cidade e prédios antigos foram demolidos e deram lugar a estacionamentos para comportar o grande fluxo de carros que passam diariamente pelo centro urbano e comercial da cidade.

Outros espaços que preservam a memória histórica de São José dos Campos e seu centro urbano, os antigos sanatórios; alguns foram demolidos e apagados da paisagem local como o Erza que deu lugar ao primeiro parque da cidade o Santos Dumont, o Adhemar de Barros, o Ruy Dória. Outros seguem preservados e ressignificados, como o Maria Imaculada e o Antoninho da Rocha Marmo que

tem seu prédio preservado e ainda serve a fins medicinais, o Vila Samaritana que também é patrimônio preservado, serviu de sala de aulas e hoje encontra-se fechado a visitação dentro dos terrenos da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).

Já o Vicentina Aranha é exemplo de ressignificação do espaço e marco histórico, permaneceu fechado por anos e após ser tombado como patrimônio virou parque (hoje passando por processo de restauro de seus prédios) e é importante ponto de realização de eventos como shows, feiras literárias, visitas guiadas ao interior de alguns prédios, biblioteca, palestras, igreja católica com celebrações de missas e casamentos e até mesmo no carnaval o parque realiza um bloco infantil famoso na cidade que leva o nome do, hoje, símbolo do parque a Galinha d'Angola (animal presente em grande número no espaço).

Aqueles que permanecem construídos no espaço preservam a "Fase Sanatorial" joseense de forma física, mantendo viva a memória de um período, contudo aqueles que foram ressignificados, como o Vicentina Aranha, mesmo preservando seus prédios passam a escrever um novo período da história joseense, uma vez que a população identifica o espaço como parque e constrói ali nova identidade e novas memórias culturais.

Inclusive os parques joseenses compõe também espaços de marco histórico, identitário e de memórias, o primeiro parque da cidade o Santos Dumont surge para homenagear o pai da avião em um momento onde o DCTA e o ITA se instalavam na cidade, do antigo sanatório que existia no local não existe nenhum marco no espaço, mas o parque é um reforço da identidade joseense vinculada a aviação (afinal a cidade é Capital do Avião) pela presença de um dos protótipos do primeiro avião da EMBRAER (o Bandeirante) e marcou a infância de muitas gerações que lá passeavam desde sua inauguração em 1966.

O Vicentina Aranha como já citado preserva os prédios da fase sanatorial, possui totens a frente do prédio onde a história local é contada, mas hoje funciona como área verde de lazer, preservação, local para eventos ao ar livre, feiras e parque infantil. Já o parque Roberto Burle Marx (chamado popularmente Parque da Cidade) foi fazenda, indústria de tecelagem (Tecelagem Paraíba) e após falência da indústria o terreno passa a ser da prefeitura e vira área de preservação e parque.

Contudo, em seu meio pode-se encontrar marcos dos diferentes momentos de sua história, como as casas da fazenda e ruinas dos currais, os prédios da antiga tecelagem que são patrimônios tombados (mas que sofrem com riscos de queda e dificuldades de preservação) e que ganharam novas funções como sede do Arquivo Público Municipal, um dos pontos da Fundação Cultural Cassiano Ricardo, posto da polícia ambiental, abriga o Projeto Guri e o Museu do Folclore (junto a biblioteca). Além de marco de diferentes fases da história joseense o Parque da Cidade ainda conta com casa projetada por Rino Levi e Roberto Cerqueira e paisagismo de Roberto Burle Marx estes muito bem preservados, sendo somente a parte interna da casa fechada a visitação.

A mais recente construção que desponta como símbolo e marco da história joseense é o Arco da Inovação (Ponte Estaiada), inaugurada em 2020 com objetivo de diminuir o trânsito local, mas passando a ser símbolo de propagandas do governo local e visando reforçar a inovação no solo joseense. Inclusive na cartilha sobre a ponte, que pode ser encontrada no *site* da prefeitura local, destaca-se o fato de ser a única em curva e arco do Brasil, virando cartão postal da cidade e destacando até na escolha de seu nome características que permeiam a imagem criada pelo governo local com o passar dos anos e com o passar do tempo será uma rugosidade a marcar este período da "Cidade Inteligente" no espaço.

Figura 6. Arco da Inovação.
Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2023.

O governo local sempre tentou moldar uma imagem de excelência e inovação, ALMEIDA (2008) em seu trabalho até descreve a dificuldade de identificação que ocorre no solo joseense, uma vez que existem conflitos entre a identidade popular e aquela propagada pelo *marketing* governamental; segundo a autora joseenses até afirmam não possuir uma identidade enquanto cidade. Muitos dos "apagamentos" que ocorrem sem seu espaço visam expansão urbana e criação de uma imagem governamental, ALMEIDA (2008) apresenta como a cidade muda para primeiro atrair pessoas para o tratamento da tuberculose, depois para afastar essa imagem da cidade e atrair empresas e por fim para reforçar a indústria, tecnologia, inovação, em suma, o olhar para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhar por São José dos Campos é encontrar placas em inglês e português, semáforos inteligentes, prédios, obras e seguir um fluxo contínuo de automóveis e em meio a este cotidiano de metrópole interiorana encontrar uma ou outra estrutura que despartam uma memória, que geram identificação e que remetem a história local. Encontramos traços de seu período rural, de sua fase sanatorial, das indústrias (em demasia), mas o estado de preservação de alguns prédios chama a atenção, bem como o apagamento do passado indígena e até afro descente no espaço construído (alguns elementos dessas culturas podem ser encontrados em festas, comidas, lendas do folclore). É também perceptível o quanto a história joseense está vinculada a produção econômica local e o quanto isto marca seu espaço, SANTOS (2002) antes de abordar as rugosidades aborda a relação entre cidades e produção e o quanto suas identidades e espaços são forjados por este fator. Em São José dos Campos encontramos em especial elementos de sua fase sanatorial, onde o "produto" eram os espaços de "cura" e de sua fase industrial (com ênfase a aviação que está contida na imagem e no cotidiano joseense em construções, fotos, monumentos).

O que se vê da história joseense em suas rugosidades são recortes econômicos da sociedade, são identidades forjadas pelo governo que se misturam a espaços de resistência da memória popular, são apagamentos que levam a demolições e uma preservação patrimonial que visa turismo através da ressignificação de espaços considerados próprios a este fim. O que se vê é a história do futuro, aquela que São José dos Campos quer escrever, o passado está "apertado" neste meio através das rugosidades, dos monumentos, da paisagem e da cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Valéria Zanetti de. **Cidade e Identidade: São José dos Campos, do peito e dos ares.** Trabalho Doutorado em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) -SP, 2008.

BITTENCOURT, Tânia Mara Mota. **Arquitetura sanatorial São José dos Campos.** São José dos Campos-SP: T.M.M, 1998. (Disponível no acervo do Arquivo Público de São José dos Campos).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 13a ed. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010.

FORTUNA, Carlos. I**dentidades, Percursos, Paisagens Culturais: Estudos Sociológicos de Cultura Urbana**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 1ª Versão digital, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo, SP: Centauro, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

VINYES, Ricard. ***El Estado y la memoria.*** RBA Libros, S.A. Perez Galdós. Barcelona, 2009.

Links acessados na pesquisa

<https://www.camarasjc.sp.gov.br/promemoria/cronologia-sjc/ > acesso em 27/06/2023 as 19:17.

<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/governanca/sao-jose-em-dados/historia/ > acesso em 27/06/2023 as 19:40.

<http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/igreja-de-sao-benedito-2/ > acesso em 28/06/2023 as 15:20.

<https://www.sjcantigamente.com.br/casa-confianca/ > acesso em 28/06/2023 as 16:05.

<https://web.facebook.com/sjcantigamente?_rdc=1&_rdr > acesso em 28/06/2023 as 23:00.

<www.sjc.sp.gov.br/media/47174/2632-cartilha-arco-da-inovac-a-o-final.pdf > acesso em 29/06/2023 as 14:40

A FORMAÇÃO DAS COZINHAS HÍBRIDAS ÍTALO E LUSO-PAULISTANAS: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES IDENTITÁRIAS NO INTERCÂMBIO CULTURAL DOS SÉC. XX E XXI

Camila de Meirelles Landi[116]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O presente projeto se propõe a investigar em uma perspectiva histórico-cultural, a cultura alimentar/gastronômica híbrida da cidade de São Paulo nos séculos XX e XXI. Tendo como foco o hibridismo alimentar que nasce em distintos recortes temporais por meio dos processos de trocas culturais entre os colonizadores portugueses e os imigrantes italianos, construindo duas das cozinhas híbridas da cidade: a "cozinha ítalo-paulista" e a "cozinha luso-paulistana", as quais nascem pelos fragmentos culturais alimentares trazidos e compartilhados em diferentes espaços temporais, mas que se hibridizam ao longo dos anos subsequentes. A investigação lida com a hipótese de que a cozinha da cidade ganha no decorrer do tempo novos sabores, ingredientes e representações em um processo de hibridismo cultural, o qual será discutido com uma pesquisa qualitativa de caráter documental e bibliográfica, bem como com pesquisa de campo para registros e comprovações das evidências. A temática é de extrema importância e se faz relevante, pois dará continuidade a construção de um diálogo inédito criado pela autora sobre hibridismos culinários construídos e reproduzidos na atualidade tratando no âmbito científico contemporâneo questões de cunho histórico-cultural alimentares. Outra hipótese da pesquisa sugere que a cozinha do colonizador português e do imigrante italiano na cidade de São Paulo ganha, no decorrer do tempo, novos sabores, ingredientes e representações em um processo de hibridismo cultural, reflexo de um desenvolvimento histórico, urbano e econômico de uma metrópole. Questiona-se como, diante da diversidade culinária dos portugueses ao chegar e dos imigrantes italianos posteriormente trazem recriações realizadas no processo de adaptação a novos territórios, especialmente em São Paulo, propondo a reflexão sobre construção da cozinha híbrida, lócus desta pesquisa. A investigação é justificada pelo fato de a cultura alimentar necessitar ser entendida, analisada e interpretada dentro de recortes temporais, circunstanciais e de acordo com seu conjunto de artefatos híbridos e não como uma única definição de "cultura" de um determinado país. Portanto, esta pesquisa utiliza-se de exemplos encontrados na cozinha dos colonizadores e do imigrante italiano, as quais estão intrinsicamente presentes no mosaico cultural alimentar paulistano dos séculos mencionados. Para tal, propõe-se, portanto, um trabalho de investigação a ser realizado ao longo de 24 meses, com o objetivo maior de construir um quadro historicizado e interpretativo para a circunscrição cultural alimentar da cidade, a partir de um tipo de fonte privilegiada para tal: vestígios histórico-culturais em literatura e documentos diversos.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo, Desigualdade socioeconômica, Inclusão, Ensino Superior, Cidade de São Paulo.

116 Graduada em Gastronomia, Mestre em Hospitalidade, Doutora em Educação, Arte e História da Cultura. Professora e Coordenadora do Curso de Tecnologia em Gastronomia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora na área de história e cultura da alimentação e da gastronomia no Brasil e no mundo. Consultora.

INTRODUÇÃO

Encontros culturais estimulam a criatividade, constroem e reconstroem significados e símbolos alimentares no desenvolvimento das cidades. Tais encontros despertam a curiosidade pelo novo propiciam a busca por mais conhecimento e curiosidade pelo diferente e ampliam as possibilidades de representações dos conjuntos de práticas e artefatos de uma nação. Simbolizam histórias vividas e imaginadas, trabalham na manutenção da memória e são instrumentos de afetividade. Os processos de trocas e fusões culturais na vida cotidiana, em especial relativos à alimentação, são processos naturais e contínuos.

Identificar e desmitificar os intercâmbios culturais existentes e seus vestígios no processo de hibridismo se faz importante no contexto da apropriação da cultura local e da adquirida, Da preservação das origens e do patrimônio em seus traços sutis, os quais merecem atenção e interpretação diversas nos fragmentos encontrados, em especial quando se fala de alimentação e gastronomia.

Sabe-se que a influência de outras culturas alimentares na cidade de São Paulo, bem como a incorporação de novos hábitos, costumes, vestimentas, práticas e idioma se faz presente e inerente ao seu histórico de formação. Acrescentando o fato de que a contribuição dessas culturas externas é fundamental para o desenvolvimento cultural, econômico e turístico da cidade, onde se encontra a gastronomia. São Paulo é uma cidade multicultural sempre em movimento, o que corrobora para a torná-la uma desencadeadora de tendências e comportamentos.

Sua representatividade no Brasil e no mundo carece, portanto, de uma melhor interpretação. Tendo em vista que o português é quem coloniza nosso país, e o italiano a maior leva de imigrantes recebidos na cidade, identificar e investigar os vestígios que criaram o hibridismo culinário presente atualmente, em um momento em que a cidade conta com uma intense globalização cultural alimentar e diversas onde migratórias posteriores acrescentando sabores nesse hibridismo, tem-se como objeto de interesse esse projeto de investigação intitulado "A Formação Das Cozinhas Híbridas Ítalo E Luso-Paulistanas: Uma Análise Sobre As Contribuições Identitárias No Intercâmbio Cultural Dos Séc. XX E XXI", que aqui apresentamos com vista ao início do desenvolvimento de uma nova linha pesquisa integrada às pesquisas anteriores da autora.

Diante disso, o objetivo geral do presente projeto é, portanto, identificar e investigar os vestígios culturais que culminaram no hibridismo culinário atualmente presente na cidade de São Paulo - evidenciada no recorte temporal dos séculos XX e XXI – que parte dos vestígios da colonização portuguesa e, posteriormente, das principais levas de imigrantes italianos na cidade, os quais resultaram na formação de uma cozinha ítalo e Luso-paulistana (com todos os demais traços de interferências culturais), formando naturalmente um novo patrimônio cultural alimentar na cidade. Esse objetivo maior desmembra-se em três objetivos específicos:

Objetivo 1. Identificar os períodos de maiores entradas das duas nações, e o conjunto de artefatos culturais introduzidos na cidade por meio delas (hábitos, técnicas culinárias, ingredientes e suas adaptações com outros em uma nova terra, crenças, entre outros que se fizerem relevantes na temática). A investigação será construída por meio de registros documentais e bibliográficos.

Objetivo 2. Identificar o resultado desses hibridismos nos pratos reproduzidos e criados na cidade que se tornaram patrimônio cultural alimentar local. A investigação desse tópico será construída por meio de registros documentais e bibliográficos, em especial em repositórios bibliográficos e cardápios disponíveis.

Objetivo 3. Contextualizá-los com a pluralidade cultural, global, representatividade e movimentos urbanos da cidade no recorte temporal objetivado, o que naturalmente interfere nas novas produções alimentares locais e suas formas de consumo nos restaurantes da cidade. A investigação desse tópico será construída por meio de registros documentais e bibliográficos, bem como evidências elencadas em

alguns restaurantes elencados para a pesquisa.

Ainda, diante do questionamento como os colonizadores portugueses e os imigrantes italianos (sendo a maior leva ingressantes na cidade) mesmo diante da diversidade culinária e das recriações realizadas no processo de adaptação ao novo território – São Paulo – participam da criação da cozinha híbrida, lócus desta pesquisa. Portanto, discute e interpreta processos de interlocução dessas culturas ítalo e luso trazidas, incorporadas e reproduzidas pelos colonizadores e imigrantes ao longo do tempo, como elas ocorrem, dialogam e constroem novos cenários atualmente executados pelos paulistanos da cidade como um hábito diário em um processo de adaptação local.

A investigação é justificada pelo fato de a cultura alimentar necessitar ser entendida, analisada e interpretada dentro de recortes temporais, circunstanciais e de acordo com seu conjunto de artefatos híbridos e não como uma única definição de "cultura" de um determinado país.

O corpus central de fontes primárias deste projeto compõe-se de documentos e bibliografias de caráter teórico com grande representatividade nos movimentos de trocas e interlocuções culturais que criam cenários novos e patrimônios alimentares. O critério de escolha empregado aqui levou em consideração o fato de que todos esses vestígios foram considerados relevantes na construção desse cenário.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa visa fortalecer esse diálogo colocando a cozinha híbrida como um patrimônio alimentar, visto que o alimento e a cozinha, são considerados um fio condutor do conhecimento e da interpretação da cultura local, os quais expressam a linguagem de um povo, sua geografia e história em diversas possibilidades discursivas. Isso, como afirmado por diversos sociólogos e antropólogos que estudam a alimentação, como exemplo de Medina (2021): *"La alimentación está ligada a: la identidade, el território, la economia, la religión, el ócio, el trabajo, las relaciones sociales, la família, el desarrollo..."*. Na tradução livre: a alimentação, além de ser a primeira manifestação cultural humana, é regida por normas que vão além do nutricional, pois está ligada à identidade, ao território, à economia, à religião, ao ócio, ao trabalho, às relações sociais, à família, ao desenvolvimento, entre outros.

A investigação questiona como os colonizadores portugueses e os imigrantes italianos (sendo a maior leva ingressantes na cidade) mesmo diante da diversidade culinária e das recriações realizadas no processo de adaptação ao novo território – São Paulo – participam da criação da cozinha híbrida, lócus desta pesquisa. Portanto, discute e interpreta processos de interlocução dessas culturas ítalo e luso trazidas, incorporadas e reproduzidas pelos colonizadores e imigrantes ao longo do tempo, como elas ocorrem, dialogam e constroem novos cenários atualmente executados pelos paulistanos da cidade como um hábito diário em um processo de adaptação local por um olhar sulear.

A construção desse hibridismo culinário da cidade é necessária e relevante em uma perspectiva histórica-cultural "sulear" e nortista", pois o olhar sulear mostra essa cozinha sendo formada de dentro para fora (de São Paulo para o mundo), enquanto a nortista, o olhar dessa pespectiva histórica sendo contada da Europa para o mundo.

Cada vez mais torna-se essencial e necessário construir um diálogo olhando de dentro da cidade para o mundo partindo de achados em vestígios históricos do que veio para São Paulo e o que foi, com suas adaptações. Isso porque geralmente a construção relatada é construída somente na perspectiva eurocêntrica deixando de fora p olhar interno para a construção de um repertório cultural, alimentar e gastronômico e sua interferência com a cidade. Ou seja, como o diálogo acontece no dia-a-dia visto que a alimentação e a gastronomia não são estáticas, ao contrário: são construídas ao longo do tempo e

acumulam (somam) fragmentos que a ressignificam a todo momento. A gastronomia é, portanto, viva.

Ainda, existe a consciência pelos pesquisadores da área de que a cultura alimentar necessitar ser entendida, analisada e interpretada dentro de recortes temporais, circunstanciais e de acordo com seu conjunto de artefatos híbridos e não como uma única definição de "cultura" de um determinado país.

Sendo o *corpus* central do trabalho fontes primárias de documentos e bibliografias de caráter teórico com grande representatividade nos movimentos de trocas e interlocuções culturais que criam cenários novos e patrimônios alimentares, esse cenário híbrido atual luso e ítalo-paulistano será (re) construído e desmitificado.

Assim, a pesquisa será construída com base documental e bibliográfica acerca dos registros histórico-culturais ligados à construção do hibridismo cultural nas cidades criando a cozinha híbrida ítalo-paulistana e luso-paulistana evidenciada nos séculos XX e XXI, bem como com a soma de evidências vivas da cidade.

Serão utilizados nesse diálogo estudos sobre o hibridismo cultural e, também, nos discursos de identidade cultural e de história da alimentação, feitos principalmente de Burke (2003), Canclini (1998), Cuche (1999), Hall (2004), Gomes (2019, 2021, 2022) – em seus escritos sobre a identidade da cozinha portuguesa – e Soares (artigos diversos no âmbito dos estudos culturais sobre a alimentação como expressão do Patrimônio, em especial no Jornal de fluxo contínuo DIAITA: Food&Heritage, DOI: 10.14195/-).

Somado a esses estudos de base conceitual sobre a cultura e a compreensão da identidade, com os autores citados enquanto referenciais teóricos no estado da arte, a pesquisa conta, também, com apoio importante de historiadores da área da alimentação e da gastronomia, sendo eles: Dória (2006), Freyre (1933), Montanari (2008) e Silva (2018 e 2020) na construção desse repertório cultural e práticas alimentares reproduzidas e/ou interpretadas.

A pesquisa parte, ainda, de um olhar nuclear em direção aos aspectos externos criando o interno da cidade de São Paulo, separando o olhar eurocêntrico do olhar americano, estabelecendo uma conversa entre os dois na busca pela interpretação e construção desse cenário híbrido: o que foi trazido, o que foi levado, o que - e como - foram incorporados dentro de um contexto paulistano, criando um mosaico híbrido cultural culinário em suas interpretações e adaptações. Isso, dando continuidade ao olhar de pesquisa da presente autora.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa insere-se mais amplamente no âmbito da história cultural e, mais especificamente, da história da alimentação. Será, portanto, a grande categoria 'cultura' que fornecerá o pano de fundo para se pensar os elementos que concorrem para a definição da circunscrição teórica das categorias comida e medicamento. Além disso, o caráter interdisciplinar dos fenômenos alimentares (aos quais os fatores ambientais, econômicos, sociais e históricos necessariamente estão relacionados) requer que se dialogue com algumas abordagens advindas da história do desenvolvimento das cidades e da sociedade integrados.

São necessárias ainda algumas palavras em relação ao tratamento dado à tipologia de fontes a qual os textos que constituem o corpus documental central deste projeto: a chamada literatura técnica. Por muito tempo, grande parte desses documentos permaneceram fora da esfera do historiador, mais afeitos aos variados tipos de registros documentais, por meio de narrativas, relatos, imagens, cultura material e, justamente, dos textos técnicos para se pensar e/ou explicar problemas das sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o projeto apresenta uma perspectiva teórica inovadora para se analisar o problema proposto sobre a formação híbrida da cozinha paulistana. Tal originalidade reside em dois aspectos

intimamente associados: primeiramente, por colocar um problema de pesquisa central para a história da alimentação paulistana atual com suas interferências externas culturais. Em segundo lugar, por dentro dessa temática construí-la pelas duas perspectivas de olhar (sulear e nortista), construindo as categorias comida, culinária, gastronomia e identidade. Isso a partir da colonização e do processo de ingresso de imigrantes na cidade.

Tal modelo de investigação se integra a um pensamento científico moderno e atual e pouco estudado em suas especificidades híbridas, as quais integram intrinsicamente o patrimônio da cidade.

Propõe-se refletir, portanto, sobre estas categorias imergindo-as em sua historicidade, em uma dimensão temporal justificada na construção desse cenário atual.

Finalmente, uma pesquisa com perspectiva teórica científica inovadora de construção de um cenário de patrimônio histórico de um novo ponto de vista: o olhar do Brasil para o mundo, por meio dos vestígios históricos, fluxos de trocas e pertencimentos, bem como as devidas adaptações e interpretações dos alimentos no trânsito Brasil – Itália / Brasil - Portugal. A

Propõe-se refletir, portanto, sobre estas categorias imergindo-as em sua historicidade, em uma dimensão temporal justificada na construção desse cenário atual.

Finalmente, uma pesquisa com perspectiva teórica científica inovadora de construção de um cenário de patrimônio histórico de um novo ponto de vista: o olhar do Brasil para o mundo, por meio dos vestígios históricos, fluxos de trocas e pertencimentos, bem como as devidas adaptações e interpretações dos alimentos no trânsito Brasil – Itália / Brasil - Portugal. A história da cultura da alimentação e da gastronomia paulistana contemporânea, a construção das categorias alimento, patrimônio cultural, comida e gastronomia pensadas a partir dos fluxos de colonização e, posteriormente, migratório, momentos que serão associados ao período atual com contextos econômicos e de desenvolvimento urbano integrados, a visão de seus passantes e residentes.

BIBLIOGRAFIA

BAENINGER, R. (Org.), BASTOS, S., PAIVA, O. C., PERES, R. G., SALLES, M. R. **Imigrantes internacionais no Pós-Segunda Guerra Mundial.** Campinas-SP: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Universidade Estadual de Campinas, Faculdade Anhembi Morumbi, Universidade Federal de São Paulo. 2013. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/105>.

BAENINGER, R. **Fases e faces da migração em São Paulo. Campinas:** Núcleo de Estudos de População-NEPO/UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/faces_migracao/Fases_e_faces_da_migracao_em_Sao_Paulo.pdf>.

BASTOS, S. e SALLES, M. R. R. **Relatório do projeto temático Observatório das Migrações**, 2011.

BANANÉRE, Juó [Alexandre Ribeiro Marcondes Machado]. **La divina increnca : livro di prupaganda da literatura nazionale**. 2. ed. São Paulo : Folco Masucci, 1966.

BENJAMIN, Roberto. **Conceito de Folclore. Projeto Encontro com o Folclore**. Unicamp, 2011. Disponível em: <https://www.unicamp.br/folclore/material/extra_conceito.pdf>.

BESSIS, Sophie. **"Avant-propos". Autrement. Mille et une bouches: cuisines et identités culturelles"**. Série Mutations / Mangeurs, n. 154, março, 1995.

BHABHA, Homi K. (1998). **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. E. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BOUTAUD, Jean Jacques. **Comensalidade. Compartilhar a mesa**. In: MONTANDON, Alain (dir.). O livro da hospitalidade. Acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo: Senac, 2011.

BUENO M. L. **Da gastronomia francesa à gastronomia global: hibridismos e identidades inventadas**. Caderno C R H, Salvador, v. 29, n. 78, p. 443-462, Set./dez. 2016.

BURKE, Peter. Hibridismo Cultural. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

CÁMPORA, M. A. de B. (Org.) **Entre Aromas, Colores y Sabores de La Mesa Latinoamericana.** Editora: Amtex, 2006.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias Para Entrar E Sair Da Modernidade.** Trad. Heloísa P. Cintrão E Ana Regina Lessa. 2.Ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CARELLI, M. **Carcamanos e comendadores: os italianos em São Paulo: da realidade à ficção** (1919-1930). São Paulo: Ática, 1985.

CARNEIRO, H. S. **Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação.** História: Questões & Debates, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, 2005. p.71-80.

CASCUDO, L. da C. **História Da Alimentação No Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

COLLAÇO, J. H. L. **Sabores e memórias: cozinha italiana e construção identitária em São Paulo.** 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

CORNER, D. M. R. **A gastronomia como fator identitário. Lembranças e silêncios dos imigrantes espanhóis na cidade de São Paulo (1946-1965).** Dissertação (Mestrado em História Social), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru, Edusc, 1999. (Coleção Verbum).

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DAMATTA, Roberto. **Sobre o simbolismo da comida no Brasil.** Correio da Unesco, ano 15, n. 7, julho, 1987.

DIAS, C. M. de M. **Marcos da Hospitalidade na Cidade de São Paulo: amenidades e facilidades.** Revista Turismo em Análise, 17(2), p. 170-189, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/68303/70811>.

DOMENICONI, J.O.S. **Migração internacional qualificada: trabalhadores do conhecimento em São Paulo no início do século XXI.** Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017.

DORIA, C. A. **Estrelas no céu da boca – escritos sobre culinária e gastronomia.** São Paulo: Senac, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>

FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América.** São Paulo: Edusp, 2000.

FAUSTO, Boris. **Imigração: Cortes e continuidades.** In: AUTOR. História da vida privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social.** 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1977.

FERGUSON, P. P. **A cultural field in the making: gastronomy in 19th Century France.** American Journal of Sociology, v. 104, n. 3, p. 597-641, 1998.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: Uma história da gastronomia.** 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>. Acesso em Outubro de 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Patrimônio Cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em Outubro de 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Patrimônio Imaterial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em Outubro de 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, Resolução 01 / 2009. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>. Acesso em Outubro de 2021.

LANDI, C. **Da Cozinha à Gastronomia: A comida italiana nos restaurantes paulistanos.** 2012. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade). Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo.

LANNA, A. L. D. . **Os italianos do Bexiga 1878/1930**. In: Anais do Congresso da Associação História Econômica e Social APHES, Porto: APHES, 2010. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/aphes29/data/4th/AnaLuciaDuarteLanna_Texto.pdf>.

LEITE, L. **Gastronomia corumbaense, característica e aspectos históricos.** IV Simpósio sobre Recursos Naturais e Socioeconômicos do Pantanal Corumbá/MS, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. "**Raça e História**". In: _____. Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, capítulo XVIII, pp 328- 366.

LÉVI-STRAUSS, Claude. História e etnologia. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural.** São Paulo: Cosac Naify, 2008. (Edição original 1949)

LOPES, J. A. D. **Massa! Mangia che ti fa felice.** São Paulo: Melhoramentos, 2016.

LOPES, J. A. D. ***Oriundi - Histórias e Receitas da Cozinha Ítalo-Brasileira de São Paulo.*** São Paulo: Dante Aliguiere, 2023.

MACIEL, M E. **Uma cozinha à brasileira. Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, nº 33, janeiro-junho de 2004, p. 25-39.

MANZONI, F. M. A. **Campos e cidades na capital paulista:** São Paulo no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. História & Perspectivas, Uberlândia (36-37): 81-107, jan. dez. 2007. Disponível em: <www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br>.

MARZOLA, N. **Bela Vista. São Paulo.** Departamento do Patrimônio Histórico, Divisão do arquivo Histórico, 1979. Disponível em: <https://issuu.com/ahsp/docs/1979-hb-15-bela_vista>. Acesso em Setembro de 2021.

MEDINA, F. Xavier. A. **Alimentación, cultura patrimonio y turismo. Curso a distância de "Cultura Gastronómica: Investigación, desarrollo e innovación".** Período: 2 de Setembro de 2021 a 09 de dezembro de 2021. Certificação: Fundación Cultura Contemporánea, y avalado por En Vivo Producciones, Escuela Italo- Argentina Dante Alighieri y Escuela Italo- Argentina Castel Franco. Instituto de Cultura Contemporanea - ICC, Córdoba, AR. Aula: Argentina, 16 de setembro de 2021.

MIRANDA, D. S. de. **Reflexões sobre o papel da cultura na cidade de São Paulo. IN: São Paulo em Perspectiva.** São Paulo: Fundação SEADE, out – dez 2000, vol. 14, n. 4, p. 108. Out./dez., 2000.

MONTANARI, M. **O mundo na cozinha: história, identidade e trocas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

MONTANARI, M. **Comida como cultura.** São Paulo: Senac, 2008.

MONTELEONE, J. **Sabores urbanos: alimentação, sociabilidade e consumo (São Paulo 1828-1910)**. Dissertação de Mestrado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008.

ORNELLAS, L. H. **A alimentação através dos tempos.** Florianópolis: UFSC, 2003.

PENTEADO, Jacob. **Belenzinho, 1910**. São Paulo: Carrenho editorial /Narrativa Um, 2003.

PODANOVSKI, J. **São Paulo capital mundial gastronômica.** São Paulo: SHRBS, 1988.

REVEL, J. F. **Um Festín em Palabras – Historia literaria de la sensibilidad gastronómica desde de La Antiguedad hasta nuestros días.** Barcelona: Tusquets Editores, 1996.

RICUPERO, R. **A essência do gesto: vivo nas memórias de infância, o dia a dia dos italianos deixou muitas lembranças com sabor de alegria.** In: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro – RJ, ano 6, nº 72, p. 18-23, setembro 2011.

SILVA, João Luiz Maximo da. **Alimentação de rua na cidade de São Paulo (1828-1900). 2008.** Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, João Luiz Maximo da. **Dimensão atlântica e "gosto" local. A comida de rua do Brasil do século XIX.** In: História & Alimentação: Brasil séculos XVI-XXI / Org. Algranti, L. M. e Macêdo, S. da C. F. de - Belém, PA: Paka-Tatu, 2020.

SOARES, C., A. Jackeline Torres Silveira & Bruno Laurioux (coords.) (2022), **Das culturas da alimentação ao culto dos alimentos.** Volume 2. Série DIAITA: Scripta & Realia. Coimbra: IUC.

SOARES, C. (coord.) (2018), BiblioAlimentaria. **Alimentação, Saúde e Sociabilidade à Mesa** no Acervo Bibliográfico da Universidade de Coimbra. Série DIAITA: Scripta & Realia. Coimbra: IUC.

SOARES, C e RIBEIRO, C G. (coords.) (2018), **Mesas Luso-brasileiras: Alimentação, Saúde & Cultura.** Volume 1. Série DIAITA: Scripta & Realia. Coimbra-Curitiba: IUC/PUCPress.

SOARES, C e MACEDO, I. (2014), **Ensaios sobre Património Alimentar Luso-Brasileiro.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

SOARES, C. (2015), **"Odisseia de sabores: integrações luso-brasileiras"**, in Cilene Gomes Ribeiro,

SOARES, C. (eds.), **Odisseia de sabores da lusofonia.** Série DIAITA: Scripta & Realia, Coimbra, 109-168.

TRENTO, A. **Do outro lado do Atlântico.** São Paulo: Nobel: Instituto Italiano di Cultura di San Paolo: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1989.

VÉRAS, M. P. B. **DiverCidade: territórios estrangeiros como topografia da alteridade em São Paulo.** São Paulo: EDUC, 2003.

BRAGA, Isabel Drumond. "**A Mesa Conventual e os Sabores da América", Odisseia dos Sabores da Lusofonia,** coordenação de Cilene da Silva Gomes Ribeiro e Carmen Soares, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Curitiba, PUCPress, 2015, pp. 169-182.

FLANDRIN, J.L.; MONTANARI, M. **História da alimentação.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

Mazoyer, M., Roudart, L., 1933 - **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea** Marcel Mazoyer, Laurence Roudart; [tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira]. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

SOARES, C. **Odisseia de sabores: integrações luso-brasileiras.** Food Odyssey: Portuguese and Brazilian two-way Integrations", in C. G. Ribeiro, C. Soares (coords.), Odisseia de Sabores da Lusofonia; Lusophone Food Odyssey. Imprensa da Universidade de Coimbra. Editora Universitária Champagnat, 2015, 109-168.

OBSERVATÓRIOS, PERIÓDICOS E NÚCLEOS DE ESTUDO NEPO/Unicamp - Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/>

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA Portal de Imigração. O Observatório. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em junho de 2020.

C**ONTROLE MIGRATÓRIO - POLÍCIA FEDERAL**, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao>. Acesso em julho, 2020.

Nas Linhas da História

04

A ESCRITA MUSICAL E OS REGISTROS SONOROS DA HISTÓRIA DO HOMEM

Rejane do Nascimento Tofoli[117]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

A música como uma forma de linguagem, possui seus próprios códigos e estruturas que foram se modificando através de um longo processo e ainda apresentam diferentes vertentes. Com o advento da escrita musical, o registro da arte sonora possibilitou a transmissão do conhecimento e pensamento musical carregando informações artísticas relevantes. Além desse registro simbólico ter estimulado a elaboração de estruturas musicais mais complexas, permitiu também que a própria música se tornasse mais acessível a todos, além de dar uma certa materialidade ao som, quebrando definitivamente as limitações temporais e geográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita musical; notação musical; música; partitura; som.

INTRODUÇÃO

A escrita musical vem acompanhando a humanidade há séculos. Considerada por muitos insuficiente para registrar a expressividade e complexidade do fenômeno sonoro, tem sido em certo sentido, o ponto de encontro entre a contemporaneidade e as eras do passado.

Encontram-se na antiguidade grega os primeiros registros ocidentais desta escrita, onde foi criado um sistema de notação constituído por letras. É possível observar a sua evolução, ou seja, as transformações pelas quais o código musical tem passado ao longo da história, onde este tem sempre procurado se adequar às necessidades estéticas de cada período, continuando em transformação ainda na atualidade.

Para que se tenha uma melhor visão a respeito dessa evolução, é importante que se avalie a música em seu viés linguístico, produtor de sentido. Também considera-se relevante observar seus sistemas de códigos como sendo um registro da evolução do pensamento musical e porque não, do próprio pensamento humano ao longo dos tempos.

Sem pretender esgotar todas as informações e implicações a respeito dessa temática tão vasta e rica, será apresentado um panorama da evolução da escrita musical. Para uma melhor elucidação, também serão considerados os aspectos da música enquanto linguagem, além da relevância de sua notação como registro histórico.

MÚSICA É LINGUAGEM

Antes de se adentrar no campo da escrita musical, se faz necessário legitimar a música como

117 Rejane do Nascimento Tofoli é doutoranda e mestre pela Universidade Presbiteriana Mackenzie na área de Educação, Arte e História da Cultura sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Rizolli. Pianista, compositora e arranjadora, atua como professora em seu estúdio. E-mail: rejane@tofoli.com

pertencente ao campo das linguagens.

De acordo com o linguista norte-americano Noam Chomsky (1928), tudo o que serve para manifestar externamente nossa interioridade leva o nome de linguagem (Chomsky apud Sekeff, 1996, p. 41). Essa definição por si só já traria a música para o campo linguístico, pois como descreve Sekeff (2009, p. 23), "a música é em alguma dimensão guardiã de nosso inconsciente e [...] ela 'mexe' com nosso tempo, espaço e movimento psíquicos". Ainda é comentado pela autora:

> No processo de criação, escuta e vivência da música, o indivíduo encontra um lugar psíquico de constituição de uma estética da subjetividade. [...] no campo das práticas afetivas ela estimula o indivíduo a pensar para além da significação, confirmando a premissa de que a escuta musical não é só o outro, o texto, o discurso, mas o outro dentro de nós. (SEKEFF, 2009, p. 22).

Neste âmbito, avaliando a amplidão que o termo linguagem sugere, dando margem à inclusão da música, Sekeff (1996, p. 25) discorre:

> [...] na raiz de todo conhecimento está a linguagem. Nascer, viver, compor, interpretar, escutar música, insere-nos, logicamente, em estruturas de linguagem. Assim o homem cria, produz, trans-forma, in-forma, con-forma, através de uma pluralidade de linguagens. E submeter-se às regras da linguagem é integrar-se em uma comunidade linguística e social. Como acontece com a música.

Diversos estudos no campo da semiótica levantam a discussão no sentido de também considerar a música como uma linguagem. Pela influência do estruturalismo linguístico a partir dos anos 60, Santaella (2005, p. 97) aponta que,

> A semiologia colocou à mostra que forma de codificação e de comunicação humanas não se restringem apenas à linguagem verbal, oral, ou escrita, mas abrangem todos os tipos de sinais e signos que operam no seio da vida social, tornando possíveis a comunicação e a cultura.

A autora ainda comenta que mesmo antes desse período, já existia um ensejo no sentido de fazer comparações entre a música e a linguagem verbal pelo fato do funcionamento desses sistemas se basearem em um conjunto de regras e também pela natureza temporal do desenvolvimento dos sons na música e na fala.

Dentre os muitos pensamentos expostos entre os pesquisadores a respeito desta temática, Santaella propõe:

> Os paralelos mais significativos da musicologia com a teoria linguística advêm da comparação do nível fonêmico da língua com o nível das escalas na música, ambos os níveis correspondendo a sistemas tipicamente fechados referentes aos princípios que governam a formação dos fonemas e dos padrões tonais. Por fim, a escritura da língua é comparada à notação musical pelo caráter de convencionalidade dos símbolos nelas empregados. (Santaella, 2005, p. 98).

Sekeff (1996, p. 24) reforça estas ideias, posicionando com propriedade as implicações existentes entre a linguagem musical e a existência humana como é possível observar:

> A linguagem musical é algo que cabe mesmo na categoria dos símbolos: notas, princípios

> estruturais, tudo tributário de uma cultura. Daí que musicalmente falando, símbolo refere-se também a sistemas musicais, sistemas que falam do homem e de sua cultura, do homem e de sua história, do homem e do seu tempo.

As colocações acima postas, aprovam a inserção da música dentro do universo das linguagens. A partir deste ponto, já é possível apresentar as considerações sobre a música em seu viés linguístico.

A LINGUAGEM MUSICAL

Para um melhor entendimento da visão semiótica sobre a temática da linguagem musical, é apropriado que se mencione rapidamente as teorias do polímata americano Charles-Sanders Peirce (1839-1914), cuja obra é de extrema relevância no estudo das mais diferentes linguagens.

Sekeff (1996, p. 26), comenta que de acordo com Peirce, "não há nada mais aberto à observação do que os fenômenos". Nesta linha de pensamento, o pesquisador elaborou sua doutrina de categorias onde afirma que "só há três elementos formais e universais, [...] onipresentes em todo e qualquer fenômeno, elementos que foram primeiramente chamados de 'qualidade, relação e representação'" (Santaella, 2005, p. 32).

Com essa classificação (Santaella, 2009), no conceito de qualidade ou primeiridade encerra-se o ser, tudo o que é presente e imediato, o que é original, espontâneo e livre. Precede toda síntese e toda diferenciação. Como exemplo, se enquadram os sentimentos e qualidades puras, ou seja, aquilo que os sentidos podem captar como sons, odores, cores.

O segundo aspecto a ser identificado, é o da reação ou secundidade. Esse, foca no mundo real, reativo, independentemente do pensamento, porém pensável. Refere-se a ocorrências, onde uma coisa acontece à outra, causando uma reação, como por exemplo, um choque elétrico.

Finalizando, a categoria da mediação ou terceiridade está relacionada à generalidade, infinitude, continuidade, difusão, crescimento e inteligência. Estão também nessa categoria as ideias de conexão e de lei evolutiva no sentido de que se estabeleceria uma continuidade entre o possível e o real. Compreende ainda a síntese intelectual, pela inteligibilidade ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo.

Para o pesquisador, o conhecimento humano pode ser representado pela tríade signo, objeto e interpretante, onde se estabelece três níveis de relações fundamentais a saber: 1) primeiridade ou significação, onde o signo se relaciona consigo mesmo, no seu modo de ser, da forma como aparece; 2) secundidade ou objetivação, onde há a relação do signo com o objeto, fazendo referência ao que esse representa ou indica; 3) terceiridade ou interpretação, quando há um relacionamento entre o signo e o interpretante, ou seja, a partir da interpretação que surge a partir do olhar do observador (Santaella, 2007).

A classificação da música na avaliação de Pierce passou por três instâncias. Em 1892, alocou-a ao grupo das ciências psíquicas ao lado da ética, poesia, jogos etc. Em 1895, foi incluída no grupo das ciências psíquicas, mas voltada à etnomusicologia. Ainda nesse mesmo ano, ele incluiu o campo das artes que se relacionariam tanto com o conhecimento psíquico como com o conhecimento físico e por mais uma vez, classifica a música dentro desse grupo (Martinez, 1999) e é sob esse enfoque que se discorrerá a apresentação da escrita musical.

Apenas para situar a música dentro das categorias de Pierce, pois como afirma Sekeff (1996, p. 26), "a experiência das formas sonoras em movimento (música) tem analogia com essa tríade peirceana", serão comentadas as formas de como o fenômeno sonoro-musical se comporta em seus aspectos de primeiridade, secundidade e terceiridade.

Sekeff (1996, p. 26 e 27) explora o aspecto da primeiridade da seguinte forma:

> No caso da música, então, é o contato inicial e direto do indivíduo com o fluxo do acontecimento (musical), é experiência global da materialidade sonora, é vivência oceânica do som como significante puro, apreendido por todo nosso organismo como se fôssemos um único órgão sensorial como acontece com o feto. [...] a música pode então integrar, associar e evocar experiências, estimulando significados que transcendem o poder significante dos sons e que jamais podem ser equacionados verbalmente.

A autora ainda comenta: "a experiência musical na primeiridade é assim aberta a muitas possibilidades, com a música penetrando em nosso eu, mexendo com nosso tempo, espaço e movimento psíquicos, levando o indivíduo a sentir-se muito mais intensamente" (Sekeff, 1996, p. 27).

Com relação à secundidade como já comentado, essa refere-se a tudo "aquilo que dá à experiência o seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação em nível de binaridade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei" (Santaella, 2007, p. 51). Pode-se considerar a reação frente ao acontecimento musical vivenciado como gostar, não gostar, achar belo, feio, agradável, desagradável etc.

Quanto à terceiridade, essa categoria se refere mais ao campo do pensamento, da razão, abarcando o campo do simbólico. De acordo com Santaella (2007, p. 51), "corresponde à camada de inteligibilidade ou pensamento em signos, através do qual representamos e interpretamos o mundo".

Sekeff (1996, p. 27) ao avaliar o fenômeno musical enquanto terceiridade, afirma que

> Na música, diz respeito às leis do sistema tonal, atonal, serial, minimal, elemental, dodecafônico, leis convencionalizadas, repertoriadas e aceitas pela comunidade, induzindo a chamada emoção-estética virtualmente inclusa na obra de arte, objetivando a experiência do admirável.

Ainda dentro do aspecto da terceiridade, Sekeff (1996, p. 28) comenta que "temos na terceiridade o indivíduo se apercebendo da estrutura que é o que faz na música seu valor e sua importância". Trata-se da "percepção da elaboração cognitiva do discurso, é o se ouvir intelectualmente" (Sekeff,1996, p. 27).

De forma sintetizada, pode-se considerar que "a experiência da materialidade sonora constitui um primeiro (primeiridade), enquanto o som desta peça musical a qual reajo é um segundo (secundidade), e sua elaboração cognitiva, um terceiro (terceiridade)" (Sekeff,1996, p. 28).

Voltando-se mais especificamente ao aspecto da escrita musical, por se tratar da utilização dos signos musicais, tanto para o registro sonoro quanto para sua decifração, é possível classificá-la como pertencente à categoria da terceiridade.

Pierce também desmembra os signos em sua classificação triádica, lembrando que para o estudioso, signo é tudo aquilo que tem por intenção representar pelo menos parcialmente um objeto.

Quanto à classificação triádica, o signo pode ser um ícone, ao possuir semelhança com o objeto representado; um *índice*, que direciona para o objeto, ou mesmo um vestígio ou impressão sobre o mesmo; um símbolo, sendo esse abstrato, não mantendo semelhança com o objeto, porém, seu significado o representa por meio de convenções. (Santaella, 2007, p. 61).

Em se tratando da escrita musical, esta pode ser considerada como símbolo do objeto sonoro e como tal, apresenta suas formas particulares de representação dos sons, codificando cada uma de suas propriedades, possibilitando assim, o registro e a interpretação das obras de arte musicais em seus diferentes períodos e estilos.

DA ESCRITA MUSICAL

De acordo com o compositor e educador musical canadense Murray Schafer (1933 -2021), os sons resistiram por longo tempo à representação gráfica. O autor também assinala que existem três sistemas gráficos de notação para os fenômenos sonoros (Schafer, 2001, p. 175).

Inicialmente, pode ser mencionado o sistema gráfico da acústica. Nesse sistema, as propriedades mecânicas do som podem ser descritas em papel ou por meio de telas de raio catódico. O próximo sistema, seria o referente à fonética, espaço onde a fala humana pode ser projetada e analisada, sendo também, a primeira tentativa de representar o som de forma gráfica. O terceiro sistema seria o da notação musical que permite a representação dos sons que são considerados como modelos musicais.

É interessante observar que tanto o sistema gráfico da acústica e o da fonética, são descritivos, pois descrevem sons que já ocorreram, enquanto o sistema de notação musical é geralmente prescritivo, pois ele tem a função cartográfica de conduzir o caminho sonoro que deverá ser percorrido (Schafer, 2001, p. 176).

Schafer também comenta que "da escrita, a música tomou emprestada a convenção de indicar o tempo pelo movimento da esquerda para a direita. Introduziu uma nova dimensão, a vertical, pela qual a frequência ou altura, era indicada ficando os sons agudos acima e os graves abaixo" (Schafer, 2001, p. 176).

Um outro fator interessante também comentado pelo autor (Schafer, 2001, p. 176), é o fato de o vocabulário teórico musical ter buscado empréstimos de muitos de seus termos nas artes visuais e nas terminologias espaciais. Alguns recursos e formas também foram trazidos da arquitetura.

O pensamento tridimensional inserido na notação musical também foi apontado por Schafer (2001, p. 177), considerando que os parâmetros do tempo, da frequência e da intensidade se mantém em constante interação.

Para o compositor greco-francês Iannis Xenakis (1922-2001), a música é linguagem no tempo e fora do tempo, quando essa se refere à escrita musical. Sekeff, comentando sobre essa consideração de Xenakis, pondera que "quando realizamos a escrita do signo musical convertemos um signo temporal em outro no qual não tem papel relevante a passagem do tempo físico" Sekeff (1996, p. 42). Seria neste contexto que se estruturariam as teorias, linguagens e sistemas musicais.

A ESCRITA MUSICAL EM MOVIMENTO

Embora a escrita musical chegue a um limite no sentido de poder indicar toda a potência expressiva inerente às inúmeras possibilidades da linguagem sonora, Bosseur explica que ela possui

> "várias funções: orientar a execução do intérprete, fornecer um repertório de sinais dentro dos quais o compositor desenhará as ferramentas destinadas a comunicar o que é inicialmente apenas um projeto, conservar o que deve se impor como a estrutura da obra e permite assim analisar, classificar..." (BOSSEUR, 2014, p. 7).

Uma outra demanda atendida pela escrita musical é a de que "observar a notação através das sucessivas épocas de escrita musical permite apanhar as características do mundo sonoro que os músicos se esforçaram em privilegiar, dadas as transformações do pensamento estético" (Bosseur, 2014, p.7), ou seja, é também um registro histórico muito relevante ao remeter dentro das possibilidades, ao mundo sonoro de tempos passados.

O estudo da escrita musical como mencionado, permite também constatar um pensamento

composicional que se encontra em constante mutação, "com cursos e recursos que desafiam toda concepção demasiada linear da história". Também é possível "refletir sobre um dos traços essenciais da notação, a saber, sua relatividade, também sua inventividade, face a um domínio – o universo sonoro – que parece constantemente escapá-lo, transbordá-lo, pelo menos em parte" (Bosseur, 2014, p. 11).

UM POUCO DE HISTÓRIA

Ao longo dos séculos, a evolução da escrita musical acompanhou tanto as necessidades específicas de cada período em termos de seus recursos e estética, como foi também influenciada pelo desenvolvimento das tecnologias. São inúmeras as informações registradas a respeito da notação musical através dos tempos, porém, serão citados a seguir, os principais marcos dessa evolução.

Embora a música estivesse presente em praticamente todas as culturas da antiguidade, como por exemplo, a hebraica, a suméria, com alguns vestígios de notação musical, os primeiros registros a serem considerados remetem-se à Grécia Antiga.

Stehman (1964, p. 25), comenta que a música grega possuía um repertório vasto, porém, os registros que permaneceram são parcos. Foram identificados: um fragmento de um coro para Orestes, de Eurípedes, dois hinos a Apolo (sec. II A. C.), o Hino ao Sol, de Mesomedes de Creta e um hino cristão de Oxyrhinchos.

Sabe-se que o sistema de notação grega utilizava as letras para representar os sons musicais como descrito por Rocha:

> os antigos helenos também usavam o alfabeto, ou também símbolos gráficos que se assemelham a letras do alfabeto, para representar as notas musicais. É esse tipo de uso das letras do alfabeto e símbolos semelhantes a elas que encontramos nos chamados documentos musicais, principalmente papiros e inscrições em pedra, que datam desde o século III a.C. até o século IV d.C (ROCHA, 2021, p. 270)

Ainda é adicionado por Stehman (1964, p. 25), que ao lado desse sistema de notação por letras, os escritos dos teóricos gregos permitem "reconstruir um conjunto que deve ter sido muito rico".

Já no período romano, Sousa (2012, p. 28) explana que

> Poder-se-á ainda referir que, apesar de tudo, os romanos não possuíam qualquer tipo de notação musical fixa, recorrendo sobretudo a uma tradição interpretativa com base no improviso, seguindo determinadas fórmulas musicais. No entanto, acabaram por deixar por escrito diversos documentos teóricos, onde se constatava já a consciência de diferentes valores rítmicos e alguma terminologia musical, salientando-se o papel de vários autores, cuja influência se fez sentir até mesmo ao longo da Idade Média: Ptolomeu (século II d.C.), Santo Agostinho (IV d.C.), Santo Isidoro de Sevilha (séc. VII) e Boécio (VI d.C.), este último autor da obra De Institutione Musica, tida como alicerce de estudo musical durante muitos séculos, e criador de um sistema de notação com as primeiras quinze letras do alfabeto grego, associadas a diferentes notas.

É interessante mencionar que posteriormente, essa nomenclatura estabelecida por Boécio se fixou em uma oitava. Esse mesmo sistema alfabético se expandiu nos países anglo-saxônicos e na Alemanha.

Com Hucbald de Saint-Amand (840-930 d.C.), considerado o autor do tratado da Musica enchiriadis em torno do final do séc. IX, surgiu a escrita neumática a partir da associação com a notação alfabética. O objetivo era oferecer referências mais precisas em relação à altura.

Bosseur comenta que "sem dúvida, mais que os teóricos da Grécia, a 'cantillation' hebraica e a recitação bizantina exerceram uma influência decisiva sobre os primeiros músicos do ocidente cristão e a futura notação neumática." Também acrescenta que "as fórmulas neumáticas constituem para os cantores apenas pontos de referência e a notação é essencialmente uma ajuda à memória, mais particularmente no momento do aprendizado do canto" (Bosseur, 2014, p. 16).

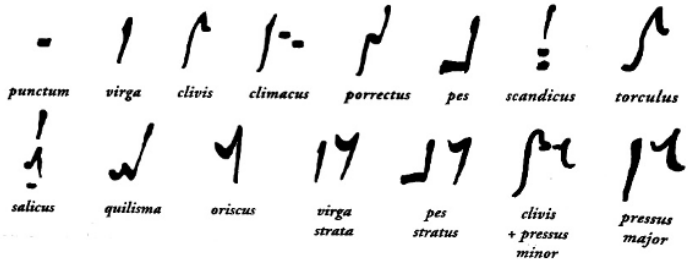


Figura 1. Notação neumática.
Fonte: Bosseur (2014)

O autor também informa que "a introdução da linha horizontal, por volta do fim do século X, se dá de maneira progressiva; no início ela era apenas uma referência para o escriba, que a gravava muito discretamente com a ponta seca sobre o pergaminho para ajudar na colocação dos sinais." Posteriormente, ela é anotada claramente com uma tinta colorida situando a nota fá. A notação passa a ser considerada notação diastema ou intervalar.

Grout e Palisca ainda observam que

> A notação numa pauta, com neumas, era, no entanto, ainda bastante imperfeita; representava a altura das notas, mas não indicava a sua duração relativa. Existem, todavia, sinais respeitantes ao ritmo em muitos manuscritos medievais, mas os estudiosos modernos não conseguiram ainda chegar a acordo quanto ao seu significado. Sabe-se que diferentes formas de notas indicaram em dada época durações diferentes. (GROUT; PALISCA, 2007, p. 82).

Uma das maiores referências por sua grande influência no desenvolvimento na escrita musical, foi o monge italiano Guido D'Arezzo (992-1050 d.C.). Entre as várias contribuição por ele deixadas, estão o tetragrama que substituiu a escrita neumática. Foi a partir das duas primeiras letras de cada frase do Hino à São João Batista, em latim, que Guido nomeou as notas musicais que são conhecidas hoje por DO-RE-MI-FA-SOL-LA-SI.

Guido também foi o criador da Mão Guidoniana, onde estabelecia relações entre as notas musicais com as partes da mão.

Sobre as contribuições de Guido, Grout e Palisca (2007, p. 82) acrescentam que "no século XI Guido de Arezzo descrevia já a pauta de quatro linhas que então se usava e na qual se faziam corresponder, através de letras, as linhas às notas fá, dó e, por vezes, sol [...] - letras que acabaram por dar origem às nossas modernas claves".

Grout e Palisca concluem que

> A invenção da pauta tornou possível registar com precisão a altura relativa das notas de uma melodia e libertou a música da sua dependência, até então absoluta, relativamente à transmissão oral. Foi um acontecimento tão crucial para a história da música ocidental como a invenção da escrita o foi para a história da linguagem. (GROUT; PALISCA, 2007, p. 82).

Por volta dos anos de 1175 a 1225, a predominância na escrita musical foi a da notação quadrada.

Essa forma gráfica pode ser considerada uma desagregação do neuma que gradualmente se desmembrou em pontos isolados ou reunidos por uma ligadura no caso de melismas sobre uma só sílaba (Bosseur, 2014, p. 28).

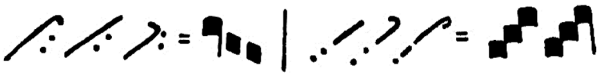


Figura 2. Notação quadrada.
Fonte: Bosseur (2014)

No período subsequente, entre os anos de 1225 e 1260, o número de sinais cresceu de forma considerável. Ao lado desse fato, houve também uma melhor inteligibilidade de leitura.

Ainda na passagem desses períodos, entre 1250 e 1450, a partir da demanda dos motetos, a notação quadrada precisou se adaptar à forma rítmica utilizada e foi denominada de notação negra.

Figura 3. Notação negra.
Fonte: Bosseur (2014)

Bosseur (2014, p. 37) comenta que "a passagem para a notação mesurada (com adição de novos valores de duração tais como a semibreve por volta de 1250) constitui uma mutação decisiva no pensamento musical." O autor ainda informa que "o século XIII revelou-se particularmente fértil em inovações e aperfeiçoamentos de todo tipo no que concerne à notação".

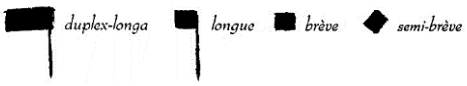


Figura 4. Notação mesurada.
Fonte: Bosseur (2014)

Ao lado de algumas proposições filosóficas que influenciaram as concepções musicais da Idade Média, está também a complexidade da notação do período. Rousseau chegou a afirmar que "é possível que não tenha na Europa um só músico que seja capaz de decifrar algumas músicas da antiguidade". (Rousseau apud Bosseur, 2014, p. 39). Um fato que também pode ter colaborado para tal complexidade, foi a inexistência de um único padrão de escrita.

Dentro da evolução da escrita musical, Sousa (2012, p. 58) esclarece que

> entramos num novo ciclo de escrita de música a partir do surgimento do tratado Ars nova musicae de Philippe de Vitry (1291-1361), em 1323, que permitiu com que a história da música ocidental e, mais propriamente, o que nela se refere à notação musical, conhecesse uma perspetiva mais esclarecedora, possibilitando um desenvolvimento da composição em si, agora mais perfeita. Nesse novo sistema de notação, Vitry, em termos gerais, admitiu a divisão binária e apresentou novos símbolos e figuras mensurais, como a mínima e a semínima (metade da mínima), acrescentando-as às já existentes.

Pensando na questão da estética visual das partituras, essa foi muito valorizada. As tarefas do compositor e do copista ainda não eram separadas (Bosseur, 2014, p. 39). Guillaume de Machaut destacou-se pela beleza de seus manuscritos bem como por sua música. Baude Cordie e Jean de

Montchenue também mantiveram interesse pelo visual da notação musical. Denomina-se essa fase de Ars subtilior, sendo já esse momento, uma transição para o Renascimento (Sousa, 2012, p. 61).

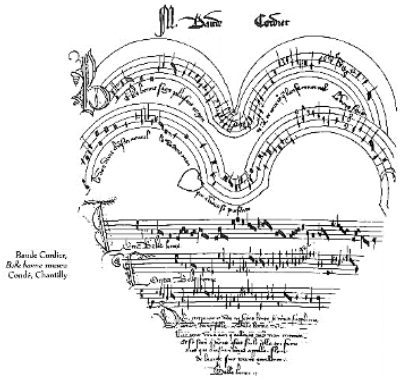
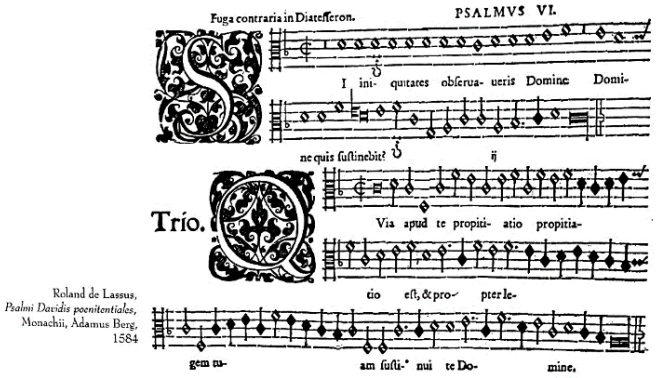


Figura 5. Notação da Ars subtilior.
Fonte: Bosseur (2014)

Sousa (2012, p. 61) comenta que foi no período do Renascimento, nos séculos XV e XVI, que se estabeleceu a denominada notação branca, a que é por nós conhecida na atualidade. Várias alterações e simplificações foram realizadas e um dos fatores que contribuíram para essas transformações, foi a chegada da imprensa.



Roland de Lassus, *Psalmi Davidis poenitentiales*, Monachii, Adamus Berg, 1584

Figura 6. Notação branca.
Fonte: Bosseur (2014)

Na visão de Bosseur,

> A imprensa conduz irreversivelmente para uma padronização da escrita, a redução e em seguida a supressão das ligaduras, por muito ligadas à grafia manuscrita. Os processos de gravura [...] influenciam de agora em diante a forma das figuras das notas: o quadrado e o losango são abandonados em prol da forma redonda; podemos provavelmente atribuir esta evolução da grafia à gravura em lâminas usada para as primeiras tablaturas. (BOSSEUR, 2014, p. 51).

O autor ainda acrescenta que

> O desenvolvimento da prática instrumental representa igualmente um dos fatores de transformação da notação, no sentido que esta se emancipa progressivamente de sua dependência frente à escrita vocal e estruturas rítmicas ligadas a um texto cantado. Se a notação

> se orienta incontestavelmente para uma uniformidade, contudo ela continua em grande parte nutrida da inventividade e do talento improvisador dos músicos ou cantores. (BOSSEUR, 2014, p. 51).

Sousa (2012, p. 80) complementa que com a chegada da imprensa musical e consequentemente com a publicação das partituras, a música se tornou mais acessível a todos e não se restringindo somente aos profissionais, à nobreza ou ao clero. Essa forma de divulgação mais rápida trouxe consigo a possibilidade de difundir partituras mais complexas bem como uma maior segurança em termos de registro tanto na memória quanto no tempo.

As notas musicais foram-se tornando mais arredondadas devido à questão do estilo da tipografia e também visando facilitar o aspecto da reprodução das músicas. A estabilização do sistema de notação musical se dará a partir do século XVII, ainda com algumas variantes.

Corroborando com esse pensamento, Sousa menciona que

> [...] durante o Renascimento, e sobretudo devido à invenção da imprensa, a história da música conheceu diversas alterações, nomeadamente ao nível da notação musical. Esta viu assim o seu processo evolutivo desacelerado, caminhando para uma padronização e estabilidade que nos permite reconhecer em cópias impressas naquela época, as figuras, claves, acidentes, ou seja, toda a diversidade da nomenclatura musical que utilizamos na atualidade. (SOUSA, 2012, p. 92).

No período barroco, o compositor ainda dividia o seu espaço com o intérprete. Por vezes, as linhas de uma obra, referindo-se quase que a um esboço, tomavam forma nas mãos talentosas do intérprete. Essa relação, porém, vai se modificando conforme a fidelidade ao texto escrito passa a ser cada vez mais exigida.

Ao final do século XVIII, com o nascimento dos ideais da Revolução Francesa, "a afirmação do direito moral do compositor sobre sua obra, do sentimento de propriedade artística" (Bosseur, 2014, p. 75) amplia-se de forma bastante considerável.

Outras alterações observadas a partir do século XIX são as de que a improvisação e os floreios acrescentados pelo intérprete vão se esvanecendo. Bosseur (2014, p. 80) também acrescenta que "esse século oferece ao compositor a possibilidade de precisão em relação ao tempo e à altura absoluta dos sons." As questões de interpretação também passam a se tornar o centro das preocupações como é possível observar nas considerações do autor:

> É igualmente necessário contar com as palavras, ver as expressões poéticas, que representam por vezes uma maneira de aura metafórica em torno dos sinais musicais propriamente ditos. Encontramos em particular a junção de palavras ou de expressões no âmago da partitura quando o compositor deseja enunciar uma situação espiritual capaz de colocar o músico em condição de ajudar a transmitir uma mensagem. (BOSSEUR, 2014, p. 83)

Ao se descortinar o século XX, onde a tecnologia trouxe ainda maiores recursos para a exploração do fenômeno sonoro, constata-se a disrupção com o sistema de notação vigente até então. "Torna-se evidente que, à medida que se desenvolve a experimentação de novas fontes sonoras, extensões da notação se revelam indispensáveis" (Bosseur, 2014, p. 93).

Nas palavras do compositor Varèse, "nós somos confrontados a um problema de identidade: o de encontrar símbolos gráficos para transpor as ideias do compositor em sons" (Varèse apud Bosseur, 2014, p. 93).

Diante desse novo cenário, diversas formas de notação são criadas. Bosseur (2014, p. 107) explana que

> Quanto mais a escrita se revela minuciosa, mais o compositor parece em condição de impor suas exigências de criador, e sua função deve ser levada a sério. Assegurar-se o máximo que possível domínio sobre o material sonoro, tendo a ajuda eventual das novas tecnologias, tornou-se uma das palavras de ordem da vanguarda e é claro que os modos de notação atuais para este efeito refletem perfeitamente um tal estado de espírito.

Ainda é descrito pelo autor:

> Não é mais cada som que se encontra fixado de maneira pontual, mas um fenômeno acústico sugerido de maneira global, e associado a uma imagem gráfica tão clara quanto possível. A representação visual toma então o passo sobre o caráter simbólico das notações tradicionais e tornam-se um tipo de imagem-som. (BOSSEUR, 2014, p. 108).

O ponto em comum encontrado na diversidade das notações é que a escrita não é mais considerada como a referência absoluta. O objetivo dos compositores é a condução a uma compreensão diferente da prática musical. Bosseur (2014, p124) acrescenta que "nós poderíamos às vezes detectar numa valorização deliberada da perspectiva visual da notação, uma tendência a um certo maneirismo, o 'grafismo da arte'".

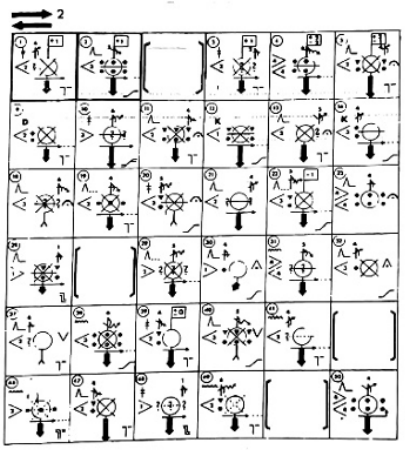


Figura 7. Stockhausen, Plus Minus, 1967.
Fonte: Bosseur (2014)

Bosseur (2014, p133) complementa que "escrever, não é mais necessariamente indicar uma altura de um som, um ritmo..., escrever é também inventar uma escrita."

Ao se tecer uma breve reflexão sobre o tema, é possível admitir que a notação sempre esteve e estará a serviço de prestar suporte ao universo sonoro existente em uma determinada época. O caminho que a escrita musical irá trilhar no futuro é incerto, porém, fica a certeza de que haverá alternativas tanto criativas quanto lógicas e tecnológicas, para lidar com os registros e memórias dos fenômenos sonoros-musicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da escrita musical se remonta à Antiguidade. Embora não se possa afirmar com

precisão quais foram os primeiros registros musicais, alguns achados foram encontrados em diferentes culturas, considerando-se, porém, os registros encontrados na Grécia Antiga como pertencentes aos primórdios da notação musical do Ocidente, ao lado dos escritos dos teóricos da época.

Através do desenrolar da história, é possível observar as transmutações através das quais o código musical foi se moldando, adquirindo novas formas. É possível concluir que a notação musical sempre procurou se adequar às necessidades apresentadas pelo universo sonoro ao longo do transcorrer do tempo. Tem atendido também às demandas estéticas e criativas da arte musical, essas, resultado das inovações e transformações das quais o próprio homem tem sido o ator ao longo das eras.

REFERÊNCIAS

BOSSEUR, JY. **Do som ao sinal: história da notação musical**. Tradução: Marco Aurélio Koentopp. Curitiba: UFPR, 2014.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental.** Lisboa: Gadiva, 2007.

ROCHA, R. **O sistema de notação musical na Antiguidade Clássica: uma introdução.** Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 269–277, 2021. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/957>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____ **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal.** São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SEKEFF, M. L. **Música, estética da subjetivação: tema com variações.** São Paulo: Annablume, 2009.

_____ **Curso e dis-curso do sistema musical (tonal).** São Paulo: Annablume, 1996.

STEHMAN, J. **História da Música Européia: das origens aos nossos dias**. Lisboa, 1964.

SOUSA, M.N.V. **A evolução da notação musical no Ocidente na história do livro até à invenção da imprensa.** Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior. (2012).

NARRATIVAS VERBO VISUAIS SOBRE O PROTAGONISMO FEMININO NA ÁREA EDUCATIVA NA CIDADE DE SÃO PAULO - FINAL DO SÉCULO XIX.

Isabel Orestes Silveira
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o resultado das investigações sobre os processos de construção de narrativas históricas sobre as mulheres protestantes que atuaram no campo educacional na cidade de São Paulo, ao final do século XIX. O objetivo da pesquisa é apresentar os processos criativos das autoras que evidenciam a historicidade de forma ilustrada. Com a construção imagética de um livro, pretende-se despertar o interesse do público infantojuvenil (crianças de 0 a 12 anos e adolescentes de 12 a 18 anos). Com o aporte biográfico, sobre a vida e obra das mulheres pioneiras da Escola Americana na cidade de São Paulo, foi possível propor um conteúdo acessível, a fim de integrar a história de forma verbo visual. Para tanto, problematiza-se questões relativas a roteirização, ilustração e ao modo de narrar uma biografia em linguagem ilustrada. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa em que o Estudo de Caso se tornou uma opção e a natureza básica da proposta valorizou os aspectos relacionados às múltiplas dimensões da história cultural e linguagem artística, especialmente a do desenho.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade de São Paulo, Século XIX, Educadoras, História, Ilustração.

INTRODUÇÃO

O texto que segue é fruto do esforço das autoras em escrever um roteiro acessível para elaboração de um livro ilustrado. O objetivo é compartilhar o resultado das pesquisas que foram desenvolvidas com o apoio do Mackpesquisa (agência de fomento à Pesquisa da UPM) durante os anos 2022/2023, cuja proposta foi investigar a biografia de algumas mulheres protestantes, as quais contribuíram para a história da educação brasileira.

Pelos fragmentos das biografias de muitas mulheres que contribuíram para a educação no país, Schwartz, Pascal e Minardi, no ano de 2010, fizeram investigações em diferentes acervos: Primeira Igreja Presbiteriana Independente, Arquivo Municipal de Santa Bárbara do Oeste, Arquivo Municipal de Americana e no Centro Histórico e Cultural Mackenzie - CHCM. O resultado dessas pesquisas gerou um livro para o público adulto, intitulado: Mulheres de Fé. Norte-americanas no Brasil (1870-1930).

Quando contemplamos as singularidades das professoras intelectuais profundamente envolvidas com questões educacionais de seu tempo, sentimo-nos motivadas a estender o conhecimento para outro público (infanto-juvenil) que também precisa conhecer a história, pois compreendendo a história, as crianças compreenderão como seu entorno foi sendo construído ao longo do tempo. Elas podem aprender sobre diferentes culturas, civilizações e sociedades que existiram no passado, ajudando a entender melhor a diversidade cultural, o tempo presente e a construção de sua identidade e pertencimento. O livro ilustrado pode facilitar o raciocínio crítico ao relacionar eventos históricos com o contexto atual e

prepará-las para uma formação ética, cidadã e que valorize a memória e o patrimônio cultural.

No entanto, para que fosse possível realizar um livro ilustrado, recortamos o objeto de pesquisa e limitamos a narrativa para o contexto da cidade de São Paulo nos idos de 1870. A ideia partiu de uma contextualização temporal, pois a cidade de antigamente, pode oferecer subsídios ilustrativos sobre as mulheres protestantes, uma vez que não se tem registros e fontes que detalhem o cotidiano, hábitos e outras atividades dinâmicas, que fossem interessantes do ponto de vista da visualidade. Os relatos das atividades laborais das mulheres, em princípio, se tornaram um grande desafio, pois um livro infantil exige imagens que despertem a atenção e o gosto pela leitura.

Por isso, optou-se em ilustrar a vida e a obra das professoras da Escola Americana, atualmente Universidade Presbiteriana Mackenzie, em seu período inicial – 1870, e alguns personagens de destaque. Deste olhar micro para a história, o leitor poderá observar as circunstâncias macros da sociedade paulista do século XIX e conhecer personagens de origem Norte Americanas que imigraram para o Brasil como missionárias e educadoras, as quais estavam inseridas em um contexto laboral discriminatório em meio a uma cidade rural e provinciana.

Por isso, a proposta metodológica se baseia no Estudo de Caso ao relatar os procedimentos do projeto "Livro juvenil ilustrado", o qual se caracteriza pelo diferencial: ser uma narrativa ilustrada, que pretende ser interessante para o público juvenil e, por que não servir também aos adultos? A intenção é escrever a história de mulheres que, por vezes, ficaram esquecidas ou à sombra dentre tantos protagonistas masculinos. A pesquisa foi de base qualitativa e descritiva, evidenciando os procedimentos: a) levantamento do estado da arte, b) criação de narrativas, c) pesquisa de imagens para referência visual, d) início das ilustrações (desenho digital em preto e branco).

Espera-se, contribuir para que os interessados no campo da história, ampliem a visão sobre o passado e possam desenvolver outros materiais para dar visibilidade a tantas mulheres que se dedicaram a educação no país.

ESTADO DA ARTE PARA CONSTRUÇÃO NARRATIVA

As referências que seguem destacam o corpus documental, o qual resultou na construção da narrativa e na ilustração da proposta do livro que as autoras desenvolveram.

São muitas os(as) autores(as) que pesquisaram sobre História da Educação do Brasil. Em especial a Escola Americana e seu início, seu método de ensino intuitivo e como era praticado, ganham destaque em vários textos. A finalidade educacional baseada na promoção dos princípios morais e disciplinares e a vinda de missionárias americanas e as educadoras locais, foram e ainda são objetos de investigação de muitos. Toma-se como exemplo algumas pesquisas: ao realizar a tese de doutoramento, Schelbauer (2005) buscou conhecer o modelo de ensino do século XIX e o resultado de sua pesquisa obteve o título "O método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)". É interessante notar que a investigação feita pela autora reúne o levantamento de outros nomes que se dedicaram a historiografia do Mackenzie. Sobre isso comenta:

> A instituição foi objeto de estudo pontual na dissertação de Prado (1999), intitulada **Um modelo pedagógico para a república: práticas educacionais da escola americana em São Paulo (1870-1915).** Além de estar contemplada nos estudos de Hilsdorf (1977 e 1986), intitulados respectivamente **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens e Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador [...]**. (SCHELBAUER, 2005, p. 138).

Em muitos textos encontramos os registros de que a Escola Americana foi a primeira instituição

escolar de confissão protestante fundada na capital paulista em 1870, além dos relatos da história de sua fundação. No quadro que segue é possível verificar uma série de textos selecionados por Schelbauer (2005) os quais testificam sua busca por referências que corroborassem para sua investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOLA Americana. A Província de S. Paulo, São Paulo, 11 de set.1880. Anúncios, p. 4.

HILSDORF (BARBANTI) Maria L. S. Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens. 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1977.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador. 1986. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

LANE, Horace M. Eschola Americana. Relatorio. Série Instrução Pública. Odem 4917, lata 5. Instrução Pública. Ensino Particular (1850-1903). Arquivo do Estado de São Paulo.

PRADO, Alice da Silva. Um modelo pedagógico para a república: práticas educacionais da escola americana em São Paulo (1870-1915). 1999. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
REIS FILHO, Casemiro dos. A educação brasileira e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1981.

SCHELBAUER, Analete Regina. A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889). 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003. VENÂNCIO FILHO, F. Contribuição norte-americana a educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.28, n.5, nov./dez. 1946.

VENÂNCIO FILHO, F. Contribuição norte-americana a educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.28, n.5, nov./dez. 1946.

Tabela 1
Fonte: Revista HISTEDBR on-line: Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5310/doc1_17.pdf
Acesso em: 15/08/2023

Aqui apontamos para apenas alguns autores, dentre tantos, que contribuíram com pesquisas sobre o campo educativo no Brasil e que deram destaque a Escola Americana e seu início de formação. Assunto que, até hoje, motiva escritos com diferentes abordagens. Todavia, em sua grande maioria, nota-se o encanto dos pesquisadores ao recontar com muito saudosismo, os primórdios da história do Mackenzie e tais narrativas vão se tornando uma forma de manter viva a História.

Comumente volta-se para o ano de 1870, quando na rua Visconde Congonhas do Campo n.1, a Sra. Mary Ann Annesley Chamberlain abria na sala de jantar de sua casa, um pequeno agrupamento de meninas, para ensinar-lhes a ler e a escrever. Muitas crianças, filhos de pais protestantes eram impedidas de frequentar a escola pública, devido a intolerância religiosa. Com o apoio do Reverendo Jorge W. Chamberlain, seu esposo, resolveram ampliar o ensino a quantos o desejassem.

A Escola que iniciou numa casa, logo passou a ser, na igreja e, em seguira, no ano de 1877: "[...]

a escola recebeu instalações próprias e, sob a direção do pastor Chamberlain, oferecia ensino primário e secundário. No mesmo ano, foi inaugurado o Jardim de Crianças, dirigido por Miss Phoebe Thomas, considerado um dos pioneiros do gênero no Brasil, contando com auxílio econômico proveniente da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos. (SCHELBAUER, 2005, p. 139)

Outras publicações destacam a Província de São Paulo, em 1880 e, especificamente o livro de Graziele Goes (2022) destina-se a evidenciar a importância do *kinder-garden*, organizado pela Escola Americana, que seguia o mesmo planejamento das escolas públicas de Nova York.

Assim, nota-se que, sob diferentes abordagens, a história do Mackenzie vai sendo recontada. Do grande arcabouço de autores, destaca-se as investigações de Ferreira (1951), Garcez (1970) Matos (2004/1998), Ribeiro (1981). Deste patrimônio histórico, que faz parte da identidade da Igreja Presbiteriana, pretende-se lançar luz para a vida de algumas mulheres educadoras e, por meio de uma literatura ilustrada, centrada nas ações das personagens, poder valorizá-las e dar-lhes visibilidade e reforçar a importâncias destas, na cidade de São Paulo, pois o legado que deixaram, no que se refere a metodologia de ensino para o país, serviu no passado, de modelo de excelência e hoje há que se caminhar seguindo o mesmo propósito.

ESTUDO DE CASO

No final do século XIX muitas mulheres norte-americanas vieram ao Brasil como missionárias, muitas eram educadoras solteiras e outras vieram acompanhando seus maridos que estavam envolvidos no ministério pastoral ou no evangelismo, outras se casaram com pastores viúvos. Sobre isso Matos (1998, p.5) refere-se a chegada de Elizabeth Simonton Blackford, Hellen Murdoch Simonton e passa a comentar:

> Muitas outras esposas de missionários presbiterianos do Norte dos Estados Unidos atuaram no Brasil até o final do século dezenove. Alguns outros nomes dignos de nota, por ordem cronológica de ingresso no campo, são os seguintes: Ella G. Kinsley, americana aqui residente que casou-se com o Rev. Francis J. C. Schnneider; Mary Ann Annesley, esposa do Rev. George W. Chamberlain e fundadora da Escola Americana; Martha Dale, esposa do Rer. Rovert Leninton; e Keziah Breward Gaston, outra americana residente no Brasil, que veio a casar-se com o Rev. John Benjamin Kolb.

Partiu-se do pressuposto de que todas as mulheres educadoras no final do século XIX, enfrentaram inúmeras barreiras ao deixarem seus países de origem e suas respectivas famílias. A começar pela viagem que fizeram, pois passava-se muitos dias ou meses a bordo de navios até chegarem em seus destinos. Portanto, valoriza-se nesse curto espaço toda a determinação, iniciativa e o enfrentamento dessas mulheres quando se viram diante de uma cultura e de uma sociedade tão diferente.

Algumas mulheres educadoras e missionárias foram escolhidas para servirem de personagens principais, porém outras, com menor destaque, também farão parte, pelo fato de terem em comum a vida dedicada ao ensino nos anos iniciais da Escola Americana. São elas: a fundadora e Professora da Escola Americana: **Mary Ann Annesley Chamberlain** (?-1930) que ensinou francês e música. **Miss Harriet Greenman** chegou ao Brasil no ano de 1869, no mesmo ano que a missionária **Mary Parker Dascomb** (1842-1917), a primeira missionária educadora enviada ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York e tornou-se diretora da Escola Americana. Miss Harriet Greenman lecionou na Escola Americana e preparou o livro didático "Lições Elementares da Língua Inglesa". Lecionou caligrafia e "lições de coisas", isto é, conhecimento gerais.

Elmira Kuhl (1842-1917) conhecida pelos amigos como Ella, foi companheira de trabalho da amiga Dascomb e trabalhou na Escola Americana atuando como diretora do internato de meninas na

Rua de São João. Em carta, no ano de 1878 "[...] disse que a Escola Americana estava com 185 alunos, apesar de forte oposição. Elmira lecionava uma grande classe composta de estudantes franceses, alemães, americanos e brasileiros. O Historiador Matos (2004, p. 87) segue comentando: "Em uma carta de 27 de fevereiro de 1879, informou com orgulho que os pais consideravam a escola "a melhor da cidade". Nessa altura, lecionava inglês, desenho, aritmética, Geografia e doutrina cristã".

Palmira Rodrigues (1847-1912) lecionava História na Escola Americana. Quando se casou com o reverendo Antônio Pedro de Cerqueira Leite, foi sucedida no ano de 1873, por outra professora: **Adelaide Luíza Molina** (?-1917). "Em 1878, de uma célebre visita à Escola Americana, ao deixar a classe dirigida pela professora Adelaide, Dom Pedro II perguntou-lhe: "Que doutrina se ensina aqui? E ela respondeu: "O Evangelho só". (MATOS 2014, p. 495).

Adelaide Molina juntamente com a missionária Elmira Kuhl faziam visitas aos lares da igreja e dos alunos da escola. Sua habilidade em comunicar-se com as pessoas era notável. Adelaide foi "diretora da sala de primeiras letras" e colaboradora na preparação de material didático. Sendo professora de Geografia (LESSA, 2010) mostrou-se competente o bastante para publicar o livro *A Pequena Gramática Preparatória para uso da Escola Americana em São Paulo* (BORGES, 2017, p. 91). Adelaide Molina trabalhou na Escola Americana até o final de 1892.

Miss Phebe A. Thomas (?-1890) na Escola Americana, implantou o *Kindergarten*[118] (Jardim da Infância) no ano de 1878, com método de ensino baseado em Froebel, pois havia estudado o sistema nas melhores escolas deste gênero nos Estados Unidos e juntamente com Miss Lobb e Miss Mary Lenington, inovaram o ensino infantil. Phebe foi também a primeira professora da classe de educação física da Escola Americana.

Destacam-se ainda, as brasileiras: e **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade** (1842-1929), que muito contribuiu com o ensino e a produção de livros didáticos, uma vez que o programa de ensino da Escola Americana foi desenvolvido em compêndios próprios, escritos em português e baseados nos métodos americanos. O livro *Resumo da História do Brasil* foi um, dentre os vários livros que escreveu. Participou também na implantação da reforma Caetano de Campos em São Paulo. Foi responsável por abrir na corte carioca o Jardim de infância e a primeira escola para a formação de jardineiras o King Garden *escola modelo*. Foi professora, tradutora e autora de diversos livros didáticos e participou na reforma João Pinheiro Carvalho de Brito em Minas Gerais no ano de 1906.

Miss Marcia Percy Browne (1845-?), foi missionária e professora norte-americana, considerada uma grande especialista no método intuitivo e vindo ao Brasil, foi professora de pedagogia da Escola Normal do Mackenzie College. Passou a dirigir, no ano de 1886, a antiga *Training School*, que foi transformada na Escola Normal do Mackenzie College.

Com o advento da República essa pedagoga e quatro das professoras treinadas por ela e pelo Dr Lane passaram a servir o Estado de São Paulo na reforma do ensino segundo os métodos norte-americanos. "Caetano de Campos[119] a descobrira em 1886, no jardim da infância da Escola Americana. A partir de 1890, aos quarenta e cinco anos de idade, coube a ela orientar o ensino primário e normal do Estado em sua fase de organização" (MATOS, 2004, p. 451).

Certa vez, Caetano de Campos (1844-1891) a elogiou em carta destinada a Rangel Pestana[120] (1838-1903) dizendo ser ela, uma "Avis rara", pois a educadora contribuiu significativamente durante a fase de implantação das reformas republicanas paulistas, e na implantação da reforma da Escola

---

118 "[...] Ao que parece, esse foi o primeiro Jardim da Infância implantado no Brasil". (MATOS,2004, p. 441)

119 O médico Antônio Caetano de Campos assumiu o cargo de diretor da escola Normal de São Paulo, no dia 18 de janeiro de 1890.

120 Rangel Pestana em 1889, passa a compor o governo provisório do Estado de São Paulo ao lado de Prudente de Morais.

Normal de 1890. No ano seguinte, foi convidada para organizar o Departamento de Educação Física e dirigi-lo, local porque ficou responsável pelas atividades esportivas extraclasse, acompanhando os treinos das meninas e meninos, além de exercer as atribuições de Relações Públicas do Departamento.

> Caetano de Campos, escrevendo a Rangel Pestana, disse que havia tido dificuldades em encontrar um homem para dirigir a classe de meninos da Escola-Modelo, mas que por fim havia achado, não um homem, mas uma mulher-homem. Ele assim descreveu a notável mestra: "Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal... possuidora de 250 contos, ensinando crianças por prazer e vocação (assim como há vocação para freira) e, finalmente, trabalhando como dois homens, diz ela, quando o ensino necessita. (MATOS, 2014, p. 451).

Ida Eloise Kolb (1890-1959) era filha de um missionário e nasceu em São Paulo. Estudou na Escola Americana e na Escola Normal do Mackenzie College. Foi professora e diretora da Escola Americana de Curitiba e depois da Escola Americana de São Paulo até a sua aposentadoria, em 1958. Seu nome foi dado a uma rua do bairro de Casa Verde.

Clara Schurig (Miss Clary) (1904-1988), também conhecida como miss Clary, era natural de São Paulo e nascida em 11 de maio de 1904. Estudou na Inglaterra, terra de seus pais, e voltou ao Brasil, ingressando no Mackenzie em 1928 como professora. Em 1934, passou a orientar as aulas de Educação Física das alunas.

ROTEIROS

Para que o leitor pudesse se identificar com o contexto laboral dessas mulheres educadoras, optamos por descrever como era a São Paulo de antigamente e a abordagem deveria ser objetiva e bastante curta para que cada tópico descrito, pudesse ser ilustrado.

Partiu-se do pressuposto de que as atividades laborais das mulheres na São Paulo ainda precária, seria possível despertar no leitor o sentimento de empatia, uma vez que as educadoras encontraram um contexto inóspito para o trabalho feminino na provinciana cidade.

O roteiro do livro ilustrado partiu do cenário da época, recorda-se, portanto, a história da cidade de São Paulo para, em seguida, deter-se nos idos de 1870. Nesse curto espaço, elegeu-se como recorte apontar como característica para construção do roteiro:

narrar a história da cidade de São Paulo e ir coletando um banco de imagens pela internet que servissem de referência visual para a elaboração dos desenhos. Essas duas ações revelam o processo criativo, pelo qual o livro foi tomando forma.

SÃO PAULO DE ANTIGAMENTE (NARRATIVA E BANCO DE IMAGENS COMO REFERÊNCIA)

A cidade de São Paulo foi fundada em 25 de janeiro de 1554, período em que foi rezada a primeira missa no *Pateo do Collegio* pela Companhia de Jesus.

Figuras 1, 2, 3. Banco de imagens. São Paulo de antigamente.
Fonte: imagens google.

- Em 1560, foi elevada à condição de Vila e criada a Câmara Municipal da cidade. A religião oficial do império era o catolicismo e muitas igrejas foram sendo construídas na região central da cidade.
- D. João V, por meio de uma Carta Régia, eleva a Vila de São Paulo de Piratininga à categoria de cidade em 11 de julho de 1711.
- No ano de 1822, às margens do Rio Ipiranga, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e a cidade de são Paulo se torna Sede Administrativa da Província.
- A Província, no período imperial, ainda era bastante rural, mas destacavam-se em sua paisagem as torres de várias igrejas construídas na região central.
- Tratava-se de uma cidade movimentada pelo trânsito cotidiano de escravos com ruas estreitas e mal traçadas, além de um precário abastecimento de água.

Figuras 4,5,6: Banco de imagem.
Fonte: imagens google.

- Em 1827, por determinação do Imperador, foi fundada a Academia do Largo São Francisco em São Paulo, juntamente com a Faculdade de Direito do Recife. Ambas são as mais antigas instituições de Direito do país.

Figuras 7, 8, 9: Banco de imagem.
Fonte: imagens google.

- A diferença social da população paulistana era evidente. Num estremo, estavam os escravos, infelizmente, sem direito à cidadania. Havia também a classe de artesãos, lavradores, sitiantes e tropeiros, que sobreviviam pelo esforço do trabalho. Todavia, parte da população mais abastada, era composta por fazendeiros, proprietários de engenho e ricos comerciantes.

Figuras 10, 11, 12: Banco de imagem.
Fonte: imagens google

- Na arquitetura urbana, predominavam as construções de taipa de pilão, em que o barro era empregado na construção das paredes e, para protegê-las da chuva e do mal tempo, os amplos beirais finalizavam os telhados.

Figuras 13. Banco de imagem.
Fonte: imagens google

- Uma curiosidade interessante é que a maioria dessas construções foram demolidas, mas uma arquitetura que permanece até hoje é o Convento da Luz. O monastério sobreviveu às transformações urbanas e é considerado como a maior construção de taipa de São Paulo.
- Até 1850, eram raros os hotéis e as hospedarias que existiam eram precárias. Por isso, os poucos daqueles que existiam acomodavam o visitante de passagem, que não permanecia por longo tempo. Porém, quando a ascensão da cafeicultura atraiu milhares de imigrantes para São Paulo, tornou-se obrigatória a criação de locais com leitos pagos e serviços como banho quente, quarto com mobília e empréstimo de carroças.
- A maior parte dos imigrantes era oriunda da Itália, seguida por Portugal.
- A cidade colonial do início do século XIX foi se modificando com o aumento populacional, beneficiando-se do aumento da importância da economia cafeeira no Império e da diversificação da economia, inclusive com uma incipiente industrialização.
- Destaca-se, ainda, a pequena presença feminina nas ruas, em razão das restrições religiosas e culturais.
- O aumento da população, cada vez mais com estrangeiros destinados a trabalhar nas lavouras de café, exigiu que fossem estabelecidos regulamentos que organizassem o espaço da cidade.
- Alexander Latimer Blackford, cunhado de Ashbel Simonton, fundador da Igreja Presbiteriana de São Paulo, descreve a cidade que encontrou na ocasião de sua chegada em 1863:

> Alcancei São Paulo na mesma noite do dia em que deixei Santos. É uma cidade antiga, mas belamente situada em um planalto, cerca de 2000 mil pés acima do nível do mar. Contém cerca

> de 30 mil habitantes. Possui uma faculdade, uma escola de Direito, orfanatos e um grande colégio interno para rapazes sob a direção e cuidado dos jesuítas. Há também várias igrejas e monastérios (Foreign Missionary, s/data, p. 63 apud. CARMO, 2017. p. 43).

- Em 1872, surgiram os serviços de esgoto, abastecimento de água, iluminação a gás, além de bondes de tração animal.
- A economia cafeeira, na última década do Império, gerou impactos sociais e econômicos que mudaram a face da cidade, tornando-a mais aberta ao capital estrangeiro e desejosa de substituir a mão de obra escravizada.
- É nesse contexto que o casal Chamberlain chega à cidade e encontra apenas 15% do total de crianças brasileiras que frequentavam as escolas primária e secundária tanto públicas quanto privadas. Portanto, as mais de 85% cresciam sem instrução.

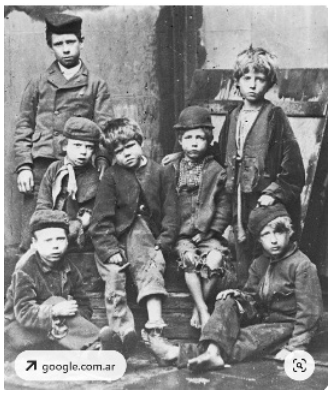


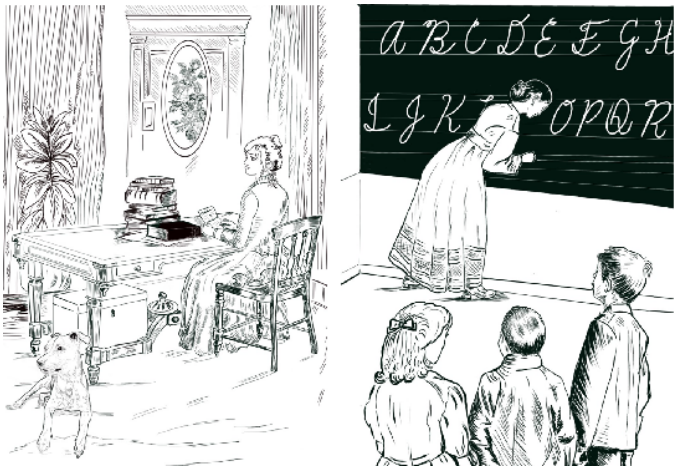
Figura16. Banco de imagem.
Fonte: imagens google

- Essa informação foi registrada pelo advogado, jornalista e educador Antonio de Almeida Oliveira em seu livro O ensino público, que foi lançado em 1873.
- Os filhos de escravos não eram aceitos nas escolas. As salas eram separadas para meninos e meninas. A exclusão dos negros na educação era clara; já as mulheres podiam frequentar as aulas, sendo que o currículo era diferenciado, ou seja, elas deveriam aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações, mas também deveriam se dedicar à costura, ao bordado e à cozinha enquanto no currículo dos homens havia o estudo de geometria. Assim, a educação feminina diferenciava-se da dos meninos.
- Nas classes sociais privilegiadas, o ensino das meninas era complementado em casa por aulas de piano e francês com professores particulares.
- Nas escolas, eram comuns os castigos físicos para quem não entregava as atividades ou para aqueles que desobedeciam aos professores.
- Esses dados ressaltam a importância da atitude do casal Chamberlain, missionários que se envolveram com educação porque acreditavam que era a única maneira de transformar realidades e promover melhorias na vida das pessoas. Quando vieram para o Brasil, fixaram residência na cidade de São Paulo em 1869. Moraram na rua Visconde de Congonhas do Campo no. 1, no bairro de Campos Elísios.
- Nos idos de 1870, a cidade de São Paulo estava em desenvolvimento econômico por causa do sucesso das exportações de café, mas longe de ser um exemplo na área da educação. O catolicismo, estabelecido desde os primórdios do Brasil, apresentava resistência às matrículas de alunos católicos em escolas laicas e a presença de filhos de pais protestantes.

- Mesmo com esse cenário, surge a primeira escola missionária presbiteriana no Brasil, a qual tornou-se mais que uma simples escolinha paroquial: a Escola Americana, antecessora ao Colégio Protestante, graças à visão pioneira de mulheres ativas e presentes neste processo de mudanças, as quais foram acontecendo de forma gradativa na cidade. Por isso, é muito comum ouvirmos que o Mackenzie cresceu juntamente com a cidade de São Paulo.
- A construção de uma sociedade letrada se fazia necessária para que houvesse mudanças culturais significativas.
- As mulheres que nos inspiram e que nos deixaram o legado de um trabalho competente e comprometido com a Educação no Brasil, merece ser destacado a fim de relembrarmos o esforço que fizeram e valorizarmos o significado de suas pegadas. Essas mulheres do passado, motivam-nos a procurar ativamente suas memórias, movendo-nos pelo desejo do "não esquecimento" em benefício da história.

ILUSTRAÇÃO PARA LIVRO - TÉCNICA: DESENHO DIGITAL, PRETO E BRANCO

Pelas ilustrações que seguem, pode-se ter uma pequena amostra do que se planeja como ilustração para o livro.



Figuras 17 e 18. Desenho de Isabel Silveira

Figuras 19 e 20. Desenho de Isabel Silveira

Figuras 21 a 24. Desenhos de Isabel Silveira

Figuras 25 e 26. Capa, frente e verso. Desenhos de Isabel Silveira

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi descrever o procedimento metodológico e o processo criativo para ilustrar em forma de livro infanto-juvenil, o trabalho educacional desenvolvido por educadoras e missionarias norte-americana, bem como de brasileiras que contribuíram significativamente para a transformação dos métodos educacionais tradicionais e para a ampliação do trabalho feminino no espaço público do país.

O êxito dos trabalhos das mulheres protestantes repercutia em toda cidade e contribuía para a implantação de escolas modelos no interior e para a reforma no ensino.

A pesquisa está em andamento e deverá ser finalizada em janeiro de 2024. A fase atual, demanda mais ilustrações para que seja percebido pelo leitor, o contexto da cidade de São Paulo de antigamente e a participação das mulheres nos trabalhos educacionais no início da Escola Americana.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jane. *Ensino de música em uma escola paulista no período de 1870 a 1920:* inovação e

competência pedagógica. DEBATES | UNIRIO, n. 18, p.79-108, maio, 2017. Disponível em: <http://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6519/5849>.Acesso em: 29/08/2023.

FERREIRA, Júlio Andrade. A. G. *Simonton. O Missionário Estadista.* O Puritano, 1952. Campinas-SP, Arquivo Presbiteriano. Ano II, n. º 5 - Janeiro- Março, 1951. Ano II, n.º 6 - abril -junho, 1951.

GARCEZ, Benedicto Novaes. *Mackenzie. São Paulo:* Casa Editora Presbiteriana, 1970.

GOES, Graziele. *Memórias da Escola Americana Mackenzie e o Ambiente Escolar da Educação Infantil*. São Paulo, Editora Apris, 2022.

LESSA, V. T. Anais da 1º. *Igreja Presbiteriana de São Paulo* [1863-1903]. Editora Cultura Cristã: São Paulo, 2010.

MATOS, A. Souza de. *Para Memória Sua: A Participação da Mulher nos Primórdios do Presbiterianismo no Brasil*. Fides Reformata (São Paulo) , São Paulo, v. III, n.2, p. 95-112, 1998.

MATOS, Alderi Souza de. *Os Pioneiros Presbiterianos do Brasil (1859-1900) Missionários, Pastores e Leigos do Século XIX.* 1ª. Ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2004.

RIBEIRO, Boanerges. *Protestantismo e cultura brasileira.* Aspectos culturais da implantação do protestantismo no Brasil. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

SCHELBAUER, Analete Regina. Relatório da Escola Americana. São Paulo (1887). Revista HISTEDBR On-line, Campinas-SP, v. 1, .n. 17, p. 138-140, 2005.

SCHWARTZ, Rosana. PASCAL, Maria Aparecida Macedo. MINARDI, Ines Manuel. Mulheres de Fé. *Norte-Americanas no Brasil. 1870-1930.* Campinas, editora Verus: 2010.

EL CHAMAMÉ Y LA CIENCIA DEL FOLKLORE: TENSIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIONALIDAD ARGENTINA

Lic. María Lucía Troitiño[121]
Instituto de Investigación y Producción de Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) - Facultad de Artes - Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

La reciente declaración del Chamamé como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, en diciembre de 2020, ha promovido reflexiones sobre el tema desde diferentes perspectivas. El presente trabajo se vincula con el problema de la escasez de bibliografia escrita sobre el Chamamé y consecuentemente el estudio insuficiente y desconocimiento de esta música en la actualidad.

Una posible hipótesis es que la poca difusión de este cancionero se puede entender desde el análisis histórico del proceso de construcción de la identidad nacional que tuvo lugar durante el siglo XIX y primera parte del siglo XX en Argentina, donde se legitimaron ciertas músicas como verdadero folklore y expresión del ser nacional. En este escrito se analizará, de manera inicial, esta problemática esperando seguir profundizando en el tema.

Las reflexiones e ideas expuestas pertenecen a los avances en el desarrollo de la beca doctoral en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

PALABRAS CLAVE: Chamamé, Patrimonio cultural, Folklore, Argentina, Música popular.

INTRODUCCÍON

Al iniciar los estudios sobre los elementos musicales del Chamamé, en el año 2017, se presentaron algunas dificultades a la hora de la construcción del marco teórico sobre el tema. A partir del relevamiento bibliográfico se pudo advertir la escasez de material escrito sobre el Chamamé y por consecuencia el poco estudio o desconocimiento de esta música en la actualidad, principalmente en las instituciones de educación musical donde se desarrollan materias relacionadas a la enseñanza de nuestro folklore. Una posible hipótesis es que la poca difusión de este cancionero se puede entender desde el análisis histórico del proceso de construcción de la identidad nacional que tuvo lugar durante el siglo XIX y primera parte del siglo XX en Argentina, donde se legitimaron ciertas músicas como verdadero folklore y expresión del ser nacional. Este proceso fue selectivo e implicó que ciertas músicas fueran poco estudiadas por los musicólogos y poco difundidas por el estado. Este fue el caso del Chamamé.

Intentaré describir brevemente cómo fue este proceso y reflexionar sobre el impacto que tiene en la actualidad del Chamamé y las estrategias que ha tenido que utilizar para no quedar fuera de la industria cultural.

121 La Lic. María Lucía Troitiño es guitarrista, cantante, docente e investigadora. Desempeña sus tareas docentes y de investigación en la Facultad de Artes de la UNLP. Es becaria doctoral de la misma casa de estudios y se encuentra elaborando sus tesis de doctorado cuya temática se trata del estudio de la música del Litoral Argentino, más específicamente de los elementos musicales que la conforman. Mail: troitinolucia@gmail.com .

LA PALABRA FOLKLORE

A modo de introducir brevemente en el contexto de la procedencia de la palabra folklore y su significado mencionaré algunas características tomando lo desarrollado por Peter Burke en "La cultura popular en la Europa moderna" (2005) y Santiago Romé en "Folklore argentino, aspectos introductorios, definiciones y debates" (2013).

Hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX los intelectuales alemanes se interesaron por "rescatar" aquellas músicas, poemas y tradiciones populares que, según ellos, estaban desapareciendo con el avance de la modernidad en Europa. Intelectuales como Herder o los Hermanos Grimm pusieron la mirada sobre el pueblo porque pensaban que allí residía la verdadera identidad nacional y había que prevenir su posible extinción:

> Lo que es nuevo en Herder, en los Hermanos Grimm y sus seguidores es, en primer lugar, el énfasis puesto en el pueblo y, en segundo lugar, su creencia en que -las maneras, costumbres, prácticas, supersticiones, baladas, proverbios, etc- formaba parte de un todo que a su vez expresaba el espíritu de una determinada nación. (BURKE, 1978, p. 43).

Siguiendo a Burke, el interés por el pueblo tuvo diversas razones pero la más importante fue la de diferenciarse ideológica y políticamente de Francia. El fin era construir una identidad nacional que estuviera alejada de las ideas de la Ilustración.

Esta mirada contrastaba con las ideas de la modernidad y esto se observa en la descripción que hacen los intelectuales del pueblo: el mismo es iletrado, rural, irracional, anclado en la tradición y despojado de individualidades, más bien primaba lo colectivo.

Es así como en Alemania se empezaron a difundir los cuentos, músicas y creencias populares con el fin de imitarlas. El proceso fue invadir desde la periferia (lo rural) el centro (las ciudades).

Lo que señala Romé (2013) es que estos intelectuales son los que construyeron (o inventaron) la dimensión simbólica e identitaria de los nuevos estados-nación y se propusieron ir al rescate de las expresiones culturales que, según ellos, estaban desapareciendo.

A partir de esto se crea una mirada idealizada o, como se le suele denominar, romántica sobre estas expresiones instalando en el imaginario social la idea de que estas culturas populares periféricas eran estáticas (ROMÉ, 2013) y homogéneas. Asimismo al legitimar el sujeto pueblo como símbolo de la identidad nacional, se oculta la realidad del surgimiento de un nuevo sujeto social compuesto por los sectores populares urbanos (ROMÉ, 2013).

En cuanto a la etimología de la palabra, el término se utilizó formalmente por el inglés Williams Thoms en 1846. La palabra anglosajona *Folklore* quiere decir "el saber del pueblo". Por un lado, se refiere a los hechos que interesan a esta ciencia, es decir, el saber (lore). Por otro lado, alude al sujeto a quiénes pertenecen esos hechos, es decir, *el pueblo (folk)*.

Peter Burke advierte que Herder había utilizado la frase *´kultur des volkes´* (cultura popular) en contraste con la *´kultur der gelehrten´* (cultura educada), por lo que el prefijo ´folk´ en realidad devendría de *´volk´* en alemán.

En esta breve introducción a la conformación del paradigma del folklore en Europa se evidencia que en su construcción existieron muchas contradicciones. La más resaltante que señala Romé (2013) es el hecho de que, al mismo tiempo en que Europa se encaminaba a colonizar en nombre de la civilización, algunos de los mismos estados que se estaban emancipando reafirman su identidad a través de tradiciones regionales "inmóviles" que, según los intelectuales, representan a la totalidad de la región.

LA CIENCIA DEL FOLKLORE EN LA CONSTRUCCÍON DE LA IDENTIDAD NACIONAL ARGENTINA

A escrita musical vem acompanhando a humanidade há séculos. Considerada por muitos insu En Argentina el proceso de construcción de la nacionalidad iba en sentido inverso al europeo. Si miramos a Sarmiento y la Generación del 80 lo que intentaban era "civilizar" aquello que era considerado como "barbarie", es decir, llevar lo blanco, lo europeo, lo letrado hacia las periferias. Había un desprecio por lo originario y lo mestizo.

Hacia finales del siglo XIX el panorama del proceso de construcción de la identidad nacional en Argentina era muy complejo y a medida que avanza en la historia se llena de contradicciones:

> La sanción de la ley Sáenz Peña y el triunfo de Yrigoyen rompieron el equilibrio político-económico construido y sostenido por la generación del 80 […] aquel primer arquetipo de la identidad nacional basado en la idealización del gaucho pampeano va cediendo lugar a un modelo que encuentra su figura en los campesinos pobres del noroeste azucarero. (ROMÉ, 2013, p. 08).

Esta nueva figura cristiana, con características y costumbres originarias y mestizas, se consideraba que estaba en "estado puro", lejos de las influencias de todo lo que caracterizaba a las urbes como Buenos Aires: el cosmopolitismo, los inmigrantes europeos, la participación política activa de los sectores populares, etc. Estas ideas poseían una mirada muy similar al nacionalismo romántico europeo en cuanto a que lo pobre, lo iletrado, lo rural con costumbres y tradiciones ancestrales y rasgos aborígenes representaba con mayor autenticidad la nacionalidad. Aquí se evidencia la primera contradicción: lo que se combatía e intentaba "civilizar" en el siglo XIX (el gaucho malo) adquiere legitimidad entrado el siglo XX (el gaucho bueno). Pero no se pueden tomar estas decisiones como arbitrarias, en ellas se esconden intenciones tanto políticas como sociales.

Lo que caracterizó, entre otras cosas, al siglo XX en Argentina fue el fenómeno socioeconómico que causó el movimiento de grandes masas de provincianos hacia Buenos Aires y los correntinos no estuvieron exentos de ello. Como la mayoría, llegaban en busca de un mejor porvenir y se alistaban principalmente para el trabajo en la industria frigorífica en el conurbano bonaerense.

Hacia la década del 40 hubo un crecimiento de las capitales del oeste, noroeste y centro argentino. Esto se debió a que «las industrias de Santa Fe y Córdoba, la actividad azucarera en Salta, Tucumán y Jujuy más la vitivinícola en la región de Cuyo, contribuyeron a la migración regional, frenando de alguna manera el éxodo masivo» (CARLOS LEZCANO Y J. PEDRO ZUBIETA, 2017, p. 34).

La provincia de Corrientes no tenía una industria muy desarrollada, por lo que no podía ofrecer posibilidades de progreso. Es por ello que el destino de los correntinos fue Buenos Aires ya que la oferta laboral y expectativas de progreso eran mejores que las de su pueblo de origen.

Al mismo tiempo, se seguía debatiendo en torno a qué tradiciones, valores y características eran las representativas de "lo nacional". Estas discusiones irían dando forma a lo que Claudio Díaz (2005) denomina "paradigma clásico del folklore", que se empieza a conformar a partir de la década del 20 y tiene su apogeo en los 60 con lo que los historiadores denominan el *boom* del folklore.

Intelectuales como Andrés Chazarreta, M. Gómez Carrillo, Isabel Aretz, Carlos Vega, entre otros/as, han recopilado, estudiado y difundido estas tradiciones en Argentina. En el campo musical se considera a Carlos Vega como el padre de la musicología argentina ya que sus estudios han sido muy importantes tanto para historiadores, sociólogos, etnólogos como para músicos. En su libro *Panorama de la música popular Argentina* (1944) se refiere al folklore como "la ciencia de las supervivencias". Si hablamos de supervivencias estamos hablando de algo que aconteció en un pasado y sobrevive a un

momento presente, es decir, que el folklore es una ciencia histórica.

Según Vega el especialista estudia en las supervivencias las "etapas pretéritas de la cultura material y espiritual de los hombres […] lo que determina el carácter folklórico de los hechos (es) una circunstancia o accidente de tiempo que se añade al hecho intacto". (VEGA, 1944, p. 27)

La ciencia del folklore entonces sería la encargada de estudiar hechos antiguos que hablan de vivencias culturales pasadas del hombre. Pero este pasado que estudia la ciencia del folklore es un pasado inmediato a diferencia, por ejemplo, de la etnología que estudia un pasado remoto.

El autor Claudio Díaz en "El lugar de la tradición en el paradigma clásico del folklore argentino" (2005) se propone examinar el lugar de la tradición dentro del paradigma clásico del folklore de la década del 20. Su tesis es que esta tradición es construida a partir de la selección valorativa de un conjunto de elementos del pasado y el ocultamiento o rechazo de otros. El autor entiende por paradigma al "conjunto de supuestos, convicciones y acuerdos compartidos por los agentes sociales que integran el campo. Se fijan reglas o modos de producción vinculadas a temáticas compositivas, retóricas, etc" (DÍAZ, 2005, p. 2) que serían los criterios por los cuales una música entraría o no en la categoría *folklore*.

Es decir, que los géneros musicales adquieren legitimidad bajo el nombre *folklore* como manifestaciones distintas de un mismo ser nacional (DÍAZ, 2005).

En Argentina en el siglo XX, al igual que en Europa en el siglo XIX, cumplieron un papel fundamental los intelectuales: su labor era dar a conocer la historia de los distintos géneros musicales y regiones. Lo que nos interesa dejar en evidencia es que aquellas tradiciones que se difundieron y legitimaron como auténticas cumplieron una doble función dentro de la política: por un lado, se pretendía representar a una totalidad, "una totalidad que niega, excluye, opaca las diferencias y las posibilidades de otras totalidades" (WALTER MIGNOLO, 2010, p. 13). Se puede decir entonces que la categoría *folklore* se utilizaba en este período con una intención homogeneizadora, ya que esta música era considerada el canto del pueblo manifestada en una lengua particular, representativa de todos los provincianos (DÍAZ, 2005).

Por otro lado, las tradiciones que se eligieron para ser difundidas contrastan con una realidad no menor que se negaba a partir de esa selección: la vida de las ciudades y, principalmente, las masas populares activas políticamente. Se consideraba que en la ciudad se perdían los valores y costumbres vinculados al *pago*[122], espacio idealizado, y que eso acarrea una pérdida de identidad que sólo se recupera a través del canto. Es así como la canción folklórica "más allá de lo estético, adquiere una dimensión ética e ideológica vinculada no sólo a la provincianía, sino a la misma nacionalidad, con lo cual canto, pueblo, pago y nacionalidad quedan unidos en la tradición" (DÍAZ, 2005, p. 07).

SOBRE ESTEREOTIPOS Y EL LUGAR DEL CHAMAMÉ EN LA CIENCIA DEL FOLKLORE

Como ya se desarrolló en los apartados anteriores los intelectuales del folklore seleccionaban aquellos rasgos que le interesaban difundir y estos estaban lejos de representar por igual a todas las regiones de la Argentina. Es sabido que para la década del 40 esta música se codeaba con el Tango y, posteriormente en los 60, con el Rock y la Cumbia. Estas últimas

tampoco tuvieron la misma difusión e importancia que el folklore para el discurso oficial, quizá por su vínculo con las ciudades y por tanto su estética opuesta a lo rural y el carácter enunciativo de las letras que difunden valores que no eran los que se querían legitimar.

122 *Lugar de origen.*

La figura del gaucho criollo en la música genera un estereotipo industrial de lo popular -nacional y es reproducido en masa por la industria cultural. El ejemplo que más representó este estereotipo fue el grupo musical de Los Chalchaleros, vestidos con camisa, botas y bombacha de campo. Quizá lo más curioso era que lucían totalmente limpias y blancas. Los textos de las canciones folklóricas se caracterizaban por evocar los paisajes, costumbres o la lejanía y por tanto añoranza del pago idealizado, que para Díaz fue una estrategia simbólica de enunciación, ya que en el canto "es el provinciano quien toma la palabra que expresa la argentinidad auténtica y esencial" (DÍAZ, 2005, p. 09). También configuraron un estereotipo en cuanto a la instrumentación y manera de cantar.

Resulta llamativo que a pesar de que el Chamamé reúne todas las características estereotipadas de "lo folklórico" fue y es una de las músicas rurales que históricamente ha quedado fuera de esta categoría. Hasta el día de hoy se puede observar esta dicotomía: en la reciente edición de los Premios Gardel de música Argentina existe una terna denominada *Folklore* y otra denominada *Chamamé*.

No existe una terna denominada Chacarera o Zamba por lo que podemos inferir que estas músicas se integran a esa gran totalidad denominada folklore. Pero, ¿por qué sucede esto? Existen pocas respuestas sobre por qué el chamamé sufrió tanto ninguneo. Lo que podemos advertir es que hubo una intención por parte de los intelectuales y de la cultura oficial de no difundir y estudiar este género. Los discursos que están disponibles y se pueden analizar son los escritos provenientes de Carlos Vega, cuando al referirse a la música del litoral expresa:

> Me resulta difícil la explicación de este cancionero. Yo mismo lucho por dominarlo y se la causa de su resistencia: no es un complejo orgánico bien asentado y definido … todo esto es muy complicado cada una, según el instrumento, el lugar, el músico, se comporta de manera especial. No es fácil generalizar. El proceso de folklorización no ha terminado, y el pronóstico no me entusiasma (VEGA, 1944, p. 256)

Si analizamos esta frase de Vega podemos inferir dos cuestiones: la primera tiene que ver con que cuando llega al Chamamé advierte diversidades, y lo que el estereotipo busca es establecer reglas o rasgos generales. Luego habla de que el proceso de folklorización aún no está terminado. Lo que quiere decir es que esta música estaba recién producida y por lo tanto no representaba una supervivencia sino que era una vivencia en sí misma.

Gracias a los intercambios que se generaron con estudiosos de la música en el II Congreso de Música Popular realizado en la Facultad de Artes de la UNLP, en 2018, se pudo entablar un diálogo con el presidente de la Fundación Memoria del Chamamé, Juan Pedro Zubieta, quién comentaba que existe una hipótesis posible sobre por qué los investigadores tradicionales de la música argentina no profundizaron en el estudio de esta expresión cultural. La misma es presentada por Zubieta en el epílogo de su libro Cierto *ehi ijapuva*[123] (2016), donde relata que en el I° Congreso de Chamamé celebrado en la capital correntina en Noviembre de 2015, le preguntó a José Luis Castiñeira de Dios, antropólogo y músico, ¿por qué la información que aportaron los investigadores argentinos sobre chamamé resultaba tan escasa? y él le respondió:

> Los folklorólogos y antropólogos de mayor renombre en la argentina como los citados Cortázar, Coluccio y Vega, se interesaron en el folklore en estado puro, el que puede verse aún en la puna jujeña, como por ejemplo las cajeras entonando coplas anónimas. Según la idea de estos, cuando se habla de música que se registra o graba ya deja de ser folklore, por lo que siempre según los dichos de Castiñeira, en Corrientes los estudiosos al encontrar música

123 *"Cierto dijo el mentiroso" en lengua Guaraní.*

> viva (su propia definición) y ya no a los antiguos compuesteros y musiqueros de campaña que abundaban en otros tiempos, no la consideraron para sus investigaciones, aunque todos estos eminentes folklorólogos hayan esbozado como antes cité, algunas teorías sobre su origen. (ZUBIETA, 2016, p. 3).

Esta hipótesis adquiere un grado de solidez si tenemos en cuenta que el primer fonograma que lleva la denominación de "Chamamé Correntino" en el marbete de un disco fue *Corrientes Poty* (la flor de Corrientes) grabado por Samuel Aguayo el 11 de Febrero de 1931 (ZUBIETA Y LEZCANO, 2017, p. 21-22), casi diez años antes de la recorrida de Vega en los 40. Si bien el autor Rubén Pérez Bugallo en *El chamamé. Raíces coloniales y des-orden popular* (2006), señala que la sonoridad de este primer fonograma denominado "Chamamé" no se parecía a lo que hoy conocemos como tal, queda evidenciado que el término ya se usaba para denominar un tipo de música, de origen rural y que además la industria cultural estaba interesada en grabar y distribuir. Lo cierto es que en esta grabación participó una orquesta y quizá a estos hechos se refiere Castiñeira de Dios cuando señala que cuando Vega se encuentra con el Chamamé ya no estaba en "estado puro", en el sentido en que los musicólogos se refieren a esta palabra como "el hecho intacto". No obstante, resultan muy contradictorios todos estos argumentos ya que tanto en los 20 donde se comienza a construir, según Díaz, el paradigma clásico del folklore, como hacia la década del 30 y 40 donde Vega y otros recopiladores comienzan sus estudios folklóricos,

> cada rincón de la provincia de Corrientes puede exhibir con orgullo algún musiquero, que además casi siempre es integrante de una nutrida familia de músicos que data de varias generaciones. Son innumerables los testimonios sobre la ductilidad de los indios guaraníes que poblaban estas tierras para construir y ejecutar instrumentos musicales […] Para las dos últimas décadas del siglo XIX, cuatro siglos de mestización de europeos que llegaron a nuestras costas por el Paraná y el Uruguay con los aborígenes guaraníes, habían sembrado de músicos a toda la geografía correntina. (ZUBIETA Y LEZCANO, 2017, p. 27-29).

Como expresa la cita se evidencia que estaban dadas todas las condiciones para poder estudiar ésta música y, por ejemplo, entrevistar a Ernesto Montiel, Isaco Abitbol, Mario del Tránsito Cocomarola, Tarragó Ros, por citar algunos de los cultores y pioneros del género que eran de la zona rural de Corrientes y arribaron a Buenos Aires entre la década de 1936 y 1940.

Más allá de no poder arribar a una respuesta sobre por qué los folklorólogos pasaron por alto el estudio de ésta música, es posible vincular los hechos que se han mencionado y atreverse a expresar, a modo hipotético, que tal vez el Chamamé no fue tomado por los folklorólogos como objeto de estudio por que pone en crisis a esta ciencia desde varias perspectivas.

Por un lado, tanto la Zamba, la Chacarera, el Gato, la Huella, como los géneros que son considerados folklóricos, tienen en común un esquema fijo de composición musical y coreográfico, es decir, una regla por la cual reconocemos si es tal o cual género folklórico.

Si uno/a ve por televisión o asiste a la Fiesta Nacional del Chamamé en Corrientes podrá vivenciar la diversidad, que a su vez es tomada como "lo propio" por los que conforman la nación chamamecera, concepto al que se hará referencia más adelante.

Por otro lado, a diferencia de lo que es considerado folklore, el Chamamé es una danza de parejas enlazadas, particularidad que no sucede en las demás danzas de raíz folklórica.

Asimismo existe un hecho que muchos autores consideran ha sido motivo de su marginación y es su vínculo con el peronismo, los bailes de cabecitas y las clases populares. El golpe militar de la década del 55 provocó una realidad desalentadora para estos sectores "muchos músicos chamameceros

recibieron en esos años "sugerencias" de dedicarse a otro género […] pero el Chamamé lejos de retraerse, se erige como símbolo de lo no porteño radicado en Buenos Aires constituyéndose en una especie de bandera del des-orden" (PÉREZ BUGALLO, 2005, p. 137). Durante este período se registra como el género musical más vendedor de discos en Argentina contando todos los géneros.

NACIÓN CHAMAMECERA

El Chamamé es una forma musical que se desarrolló principalmente en la zona rural de la provincia de Corrientes. De allí se expandió hacia el litoral argentino y más allá de las fronteras políticas hacia Paraguay y Brasil. En la actualidad se ejecuta en casi todo el mundo. Desde hace treinta ediciones Corrientes reúne todas estas expresiones musicales en una Fiesta Nacional del Chamamé y, desde hace dieciséis, Fiesta del Chamamé del Mercosur.

Nación Chamamecera fue el lema de la edición número veintiseis a nivel nacional y número doce del Mercosur, en el año 2016. Resulta muy llamativo este lema que abre el debate en torno al concepto de nación, ¿qué es? y ¿cuándo nace una nación? Este lema hace referencia a nación en el sentido de una unión cultural (ABELARDO RAMOS, 1973) y no como la división política de países o un territorio. En este sentido la Nación Chamamecera la podrían conformar tanto personas que viven en Corrientes como en Canadá o en Holanda. ¿Y qué los une? una pertenencia histórica e identitaria con la cultura de "lo chamamecero" que incluye tanto la música como la danza, el mestizaje, la lengua guaraní, las comidas y bebidas, costumbres y celebraciones, etc.

Otro punto es que el hecho de pensar en una Nación Chamamecera desde la historia musical del género supone un estado de conciencia sobre las tensiones entre este y la ciencia del folklore y lleva a pensar el chamamé como una categoría genérica en sí misma (o una contra categoría) que incluye a otros géneros como el Rasguido Doble, la Chamarrita, el Valseado, y otras formas musicales de Brasil y Paraguay como la Polka o el Vanerao, entre otras músicas que conforman esta unidad cultural. Este punto se ve muy reflejado en las propuestas musicales y repertorios en el escenario de la Fiesta del Chamamé. Asimismo incluye a las nuevas sonoridades que ha ido trabajando a partir de los materiales sonoros del género configurando nuevas composiciones, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Estas cualidades se pueden tomar como algunas de las ventajas de no haber ingresado a la categoría clásica de folklore que, lejos de abrirse, se cierra cada vez más en una fragmentación de la unidad: otra de las ternas de los Premios Gardel de música Argentina es Folklore Alternativo, es decir, el folklore contemporáneo que tiene raíz en las tradiciones pero que pertenece a otro tiempo y espacio.

Por último, pensar al Chamamé como una categoría que no se restringe a un territorio o país ha posibilitado la declaración de la UNESCO, en el año 2020, del Chamamé como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

CONSIDERACIONES FINALES

En éste trabajo se ha analizado, a partir del caso del Chamamé, cómo en la historia de la música popular argentina se pueden hallar construcciones discursivas del pasado que tienen impacto en el presente. En el caso de los folklorólogos argentinos, la obsesión por el origen de los géneros musicales, la clasificación científica y profesional fueron todas construcciones que se expresaron desde un lugar de superioridad cuyos estudios estaban muy alejados de la intención de explicar la relación de la sociedad argentina del siglo XX con su pasado.

La respuesta a la problemática sobre por qué los intelectuales pasaron por alto el estudio del Chamamé y por consecuencia la escasez de material bibliográfico sobre el tema en la actualidad, es motivo de debate entre estudiosos contemporáneos del género.

A partir de la institucionalización de la enseñanza de la música popular en Argentina, hubo una demanda enorme de bibliografía sobre folklore y música latinoamericana. En este punto géneros como la Zamba, la Chacarera o el Tango tuvieron mayor ventaja porque ya existía material escrito circulando sobre ello. En el área del Chamamé existía bibliografía muy escasa escrita hace mucho tiempo de corte más histórico. Entonces la llegada del Chamamé a la academia tuvo un punto débil que fue la falta de material para la enseñanza.

Hace algunos años atrás surgieron trabajos escritos, que en su mayoría constituyeron tesis de grado de licenciaturas en música, donde se aborda el género de forma específicamente musical.

A partir de la declaración de la UNESCO, en el año 2020, del Chamamé como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, se configuraron varios espacios para la producción de conocimiento sobre esta música. Este acontecimiento impulsó una mayor difusión del Chamamé no solo a nivel local sino también a nivel mundial por la posibilidad que se abre a los artistas de que circulen llevando ésta música y danza a distintos eventos. Asimismo generó políticas públicas a largo plazo para la difusión, producción y enseñanza del Chamamé. Un ejemplo de ello pudiera ser el lanzamiento del primer concurso de investigaciones acerca del Chamamé y su cultura organizado por el Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes en el año 2021, de alcance nacional e internacional, con el propósito de fortalecer e incrementar el cuerpo de contenidos sobre el Chamamé como también de construir una red de investigadores sobre el tema. También se puede mencionar la creación de la Diplomatura Universitaria en Chamamé, en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en el año 2022.

En la actualidad se puede observar que el Chamamé está viviendo un momento de mucha producción tanto a nivel musical como de producción de conocimiento. Este vacío bibliográfico histórico del Chamamé se está llenando de a poco con estudios de profesionales que con mucha seriedad abordan contenidos referidos al tema. En estos escritos se puede observar como la preocupación por los orígenes musicales está siendo desplazada por la preocupación por saber ¿Cómo es? ¿Cómo se toca?

REFERÊNCIAS

BELINCHE, Daniel. (2010). ***América la tierra donde sopla el viento.*** pp. 6 -17. Revista: La puerta N° 3. La Plata: Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

BURKE, Peter. (1991). *La cultura popular en la Europa moderna.* Madrid: Alianza Editorial.

DIAZ, Claudio F. ***El lugar de la tradición en el paradigma clásico del folklore argentino.*** [en línea]. Actas IASPM Buenos Aires, 2005, Recuperado de: <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-vi-congreso/>.

LEZCANO, Carlos y ZUBIETA, J. Pedro. (2017). ***Industria Chamamé. Corrientes: Moglia Ediciones.***

PÉREZ BUGALLO, Rubén. (2008). ***El chamamé. Raíces coloniales y des-orden popular.*** Buenos Aires: del Sol.

RAMOS, J. Abelardo. (1973). ***Historia de la Nación Latinoamericana***. Buenos Aires: Peña Lillo.

ROMÉ, Santiago. (2013). ***Folklore argentino, aspectos introductorios, definiciones y debates***. Revista: Arte e investigación N°9. pp. 106-112. La Plata: Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

VEGA, Carlos. (1944) ***Panorama de la música popular argentina. Con un ensayo sobre la ciencia del folklore.*** Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

ZUBIETA, J. Pedro. (2017). ***Cierto ehi ijapuva.*** Corrientes: Moglia Ediciones.

EM CENA, A DITADURA: DRAMATURGIA E "ABERTURA POLÍTICA"

Pedro P. Silva[124]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Em fins dos anos 1970 e começo dos anos 1980, diferentes produções no campo das artes e da cultura se voltaram para um tema em comum: a lembrança do momento mais duro do regime militar. Obras em diferentes linguagens artísticas procuraram tematizar a opressão, a tortura, a luta armada e as formas de resistência democrática, revelando as inquietações e as questões candentes aos grupos que se opunham ao regime.

No processo "lento, gradual e seguro" da chamada "abertura política" esses temas tornaram-se mais frequentes especialmente no período após a revogação do AI-5 (em outubro de 1978) e após a sanção da Lei da Anistia (em agosto de 1979). O período foi marcado pela a estreia de peças teatrais antes censuradas. É o caso emblemático de Rasga Coração de Oduvaldo Vianna Filho, *Sinal de Vida* de Lauro César Muniz e *Abajur Lilás* de Plinio Marcos, para citar algumas.

Chama a atenção o fato de a cena teatral – em especial da capital paulistana – ter sido tomada por produções que de algum modo procederam a uma reelaboração do passado recente, voltando-se para histórias que tinham como pano de fundo o processo histórico recente.

Nesta apresentação pretende-se mapear algumas dessas produções teatrais, destacando os temas e as maneiras singulares como as peças trabalharam a memória histórica do período e que tipos de soluções dramatúrgicas nela predominaram. O trabalho dialoga com trabalhos de pesquisadores da história cultural e mais particularmente se ancora no aporte teórico-metodológico dos estudos culturais, com destaque para os trabalhos dedicados aos estudos sobre discurso e representação.

PALAVRAS-CHAVE: "Abertura política"; Dramaturgia; Teatro; Representação.

INTRODUÇÃO

"O retorno do passado não é sempre um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente"
Beatriz Sarlo, Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo

Em fins dos anos 1970 e começo dos anos 1980, diferentes produções no campo das artes e da cultura se voltaram para um tema em comum: a lembrança do momento mais duro da ditadura civil-militar brasileira. Obras em diferentes linguagens artísticas procuraram tematizar a opressão, a

124 Bacharel e licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo. Pós-graduado em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Mídia, Informação e Cultura pelo Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (ECA-USP). Mestre em Estudos Culturais pela Universidade de São Paulo e em Investigación y Educación Estética pela Universidad de Jaén (Espanha). Doutorando no programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

tortura, a luta armada e as formas de resistência democrática, revelando as inquietações e as questões candentes aos grupos que se opuseram ao regime.

Para o "lento, gradual e seguro" processo de retomada de uma cultura democrática, foram fatores importantes a revogação do AI-5, em fins de 1978, e a Lei da Anistia, sancionada em agosto de 1979. Trata-se de dois eventos importantes para se entrever um processo – igualmente lento e gradual – de elaboração do passado recente em produções culturais de diferentes linguagens artísticas. Da ficção à escrita não ficcional, da literatura ao teatro, passando pelo cinema e pela televisão, é perceptível um desejo de compreensão dos caminhos do país. Ou, mais que compreensão, pode-se dizer que se gestava ali a memória de um regime que ainda não estava de todo acabado.

Na ânsia de inscrever o passado recente do país na paisagem do presente (em que a expectativa da democracia era conspícua), o campo da dramaturgia se revelou como um espaço privilegiado para a circulação dessas representações ficcionais do período ditatorial.

DRAMATURGIAS DA DITADURA

Pode-se dizer que desejo de investigar temas da realidade nacional no palco se desenvolve de forma concomitante com os desdobramentos da arte teatral no Brasil a partir da segunda metade do século XX. O discurso da crítica especializada tende a localizar nesse período a emergência de soluções inovadoras no campo da dramaturgia identificando a presença da representação da realidade nacional como sendo um sinal do vigor e da maturidade do teatro "brasileiro" (o termo vai entre aspas porque apesar do desejo de amplitude, muitos trabalhos destacam as iniciativas ocorridas no eixo Rio-São Paulo como síntese do país). Não se trata aqui de questionar a validade dessas interpretações, mas sim de identificar de que forma se foram construindo as periodizações e associações entre autores e obras. No discurso da crítica, a emergência de um "teatro político" (termo mais bem definido pela ideia de "teatro como instrumento de luta política", uma vez que todas as manifestações artísticas podem ser entendidas como políticas) é quase sempre identificada com as experiências do fim dos anos 1950 e desenvolvidas ao longo da década de 1960, com destaque para o Teatro de Arena e o Centro Popular de Cultura da UNE. Como destaca Rosangela Patriota, a produção desenvolvida nos anos 1970 é frequentemente lida à luz dos legados dessa dramaturgia, discurso que estabelece uma "dependência interpretativa da década de 1970 em relação à de 1960" (PATRIOTA, 2012).

Essa maneira de enxergar a produção dramatúrgica perde de vista as especificidades das criações que se deram num contexto bem diverso – em particular aquele logo após a revogação do AI-5 – e que tentaram na linha de um teatro realista falar abertamente (e, em alguns casos, analisar) alguns temas políticos. Evidente que produções como *Ponto de Partida* (1976),), de Gianfrancesco Guarnieri está diretamente relacionada a um fato político da década de 1970, a saber o assassinato de Vladimir Herzog, mas ainda que se refira a um fato de seu tempo, a abordagem está ancorada numa elaboração que preza pela dimensão alegórica ou metafórica. Diferente, por exemplo de *Milagre na cela* peça de Jorge Andrade publicada em 1977 e encenada apenas em 1981, que tem como personagens centrais uma freira e um torturador e enfoca de forma mais direta a repressão da ditadura.

Uma outra referência importante pode ser encontrada no volume *Feira brasileira de Opinião,* editado pela coleção Teatro Urgente (editora Global), traria cenas curtas de diversos dramaturgos escritas entre 1977 e 1978 e que também enfocam mais diretamente temas da realidade nacional sob a ditadura. A feira tentava reeditar o evento de 1968 mas acabou censurada e os textos circularam em formato de livro. Carlos Queiroz Telles, Dias Gomes, Gianfrancesco Guarnieri, Jorge Andrade, Lauro César Muniz, Leilah Assumpção, Maria Adelaide Amaral, João das Neves, Marcio Souza, Carlos Henrique Escobar são os autores que figuraram na publicação.

Quando se considera o período entre 1979 e 1981/82 é possível reconhecer uma tendência na cena teatral de tematizar o contexto político brasileiro a partir do golpe de 1964 abordando temas como desaparecimentos, tortura, luta armada entre outros. Alguns exemplos se destacam no eixo Rio-São Paulo (com certa predominância dessa tendência na capital paulista) e podem ser citados.

Em *Vejo um vulto na janela, me acudam que sou donzela*, encenada em 1979, a dramaturga Leilah Assumpção explorou o momento do golpe civil-militar visto pelo olhar de moças em um pensionato. No mesmo ano, foram encenadas *Bodas de papel,* de Maria Adelaide Amaral, enfocando a classe média e seus sonhos consumistas, além de *Sinal de Vida*, de Lauro César Muniz, que tratava da integração dessa classe média enquanto ocorriam desaparecimentos de perseguidos políticos. *Fábrica de chocolate*, de Mario Prata, enfocava os porões da tortura e a construção das versões sobre "suicidados". Em 1980, é montada *A resistência*, de Maria Adelaide Amaral, ambientada em uma redação de uma revista e tematizando o contexto de trabalho na recrudescente indústria cultural; e *Lua de Cetim,* de Alcides Nogueira, que enfocava a história de uma família tendo como pano de fundo dois eventos tomados como marcos: o golpe de 64 e o caso Riocentro. Em março de 1981, *Brasil: da censura à abertura*, show-espetáculo com textos de Sebastião Nery, Jô Soares, Armando Costa e José Luiz Archanjo, enfocava políticos brasileiros e assumia já no título um desejo de periodização. *Os órfãos de Jânio,* direção de Antônio Abujamra e escrita por Millôr Fernandes também se conecta com a vontade de enfocar a política de forma direta. No mesmo ano, é encenada ainda *Campeões do Mundo,* peça pouco lembrada na produção de Dias Gomes, cuja escrita remonta ao ano de 1979 e trata dos quinze anos do regime com foco nos temas da luta armada e da anistia.

Esses textos e montagens, cada um com seu estilo e enfoque temático, cada qual com suas escolhas de perfis de personagens sugerem que parecia urgente colocar em circulação discursos que anteriormente estavam sem lugar. Mais do que o "retorno" de uma cena teatral engajada e voltada para a investigação dos temas da realidade nacional, essas produções colocam outros questionamentos a respeito dos lugares ocupados por seus autores e a respeito de como representam o momento histórico em suas obras. Sobretudo, essas peças trazem uma questão que merecerá uma análise mais detida e que de alguma forma poderá abarcá-las em sua diversidade de soluções dramatúrgicas: se já não era mais necessário "trabalhar pelas brechas", como afirmara Vianinha anos antes, como a dramaturgia respondeu ao momento da "abertura política"? Além da coexistência de tendências diversas e da progressiva profissionalização, emergia um tipo de dramaturgia interessada em despertar não a resistência, mas a consciência a respeito do processo histórico recente do país.

Gostaria de me focar em uma delas – *Sinal de Vida*, de Lauro César Muniz – para refletir como o teatro se relacionou com esse momento histórico específico e como criou respostas dramatúrgicas a ele.

SINAL DE VIDA: DITADURA E DESAPARECIDOS POLÍTICOS

A sinopse da peça *Sinal de Vida,* de Lauro César Muniz, gira em torno do personagem Marcelo Estradas, um jornalista que no passado havia militado na esquerda e que no presente recebe a notícia da morte/desaparecimento de Verônica, uma ex-companheira e militante. Os dois estiveram envolvidos amorosamente e Marcelo teria sido o responsável por introduzir ideias políticas e despertar o engajamento de Verônica na luta contra o regime militar.

A peça se estrutura em planos de passado e presente, intercalando conversas, conflitos e relacionamentos que desembocam nas circunstâncias de vida do protagonista no presente. No plano do passado/memória, estão as conversas de Marcelo com Verônica, com um oficial que procura por ela, e também com outra ex-namorada, Cláudia, uma jovem que trabalha em televisão. No presente, Marcelo se relaciona com Leda, uma estudante de teatro, e recebe a visita de Olívia, sua ex-mulher e

filha de militar. A partir desses diversos planos narrativos, em que o destaque é dado para os diferentes relacionamentos amorosos, o dramaturgo procura realizar um retrato dos diferentes valores e opiniões que estavam em circulação no país.

Sinal de Vida estreou em abril de 1979 na cidade de São Paulo, com direção de Oswaldo Mendes e com o ator Antônio Fagundes desempenhando o papel principal. Permaneceu em cartaz na cidade até fevereiro de 1980. Segundo o autor, porém, a criação remonta ao ano de 1972 – àquela época um período posterior aos fatos que escancaram publicamente algumas das ações da luta armada. Conforme informações do dramaturgo, a peça foi escrita em um momento em que diversas produções teatrais estavam sob a mira da censura:

> Quando escrevi *Sinal de Vida,* tinha a doce ilusão de que a peça seria liberada pela censura. Premiada em um concurso de peças [em 1972], com ampla divulgação. Ingenuamente pensei que a polícia não se atreveria a... Não se atreveria?! Não havia resistência possível contra a repressão. Incrivelmente, no dia a dia, a gente perde a noção das coisas. Hoje é fácil entender a absurda lógica da violência naqueles dias, mas... naquele momento não... (BASBAUM, 2010, p. 192).

A elaboração dramatúrgica, portanto, se relaciona a estes dois contextos: o da escrita da primeira versão em 1972, censurada, e o da escrita/revisão da versão efetivamente encenada em 1979. Esses dois contextos são decisivos portanto para a criação de uma resposta dramatúrgica para a questão dos desaparecidos políticos, ainda sem resolução mesmo no ano da anistia política.

A dramaturgia se constrói em torno do sentimento que prepondera em todo o texto: a culpa, que se apodera do protagonista em diferentes instâncias da vida afetiva. A culpa pelo fim do casamento e a distância do filho; a culpa pela maneira como lidou com Cláudia ao saber que ela cometera um aborto; a culpa por estar em um novo relacionamento ainda que sem grande sentimento pela parceira. No centro de tudo, a culpa que se relaciona ao destino de Verônica, uma vez que Marcelo havia apresentado a ela algumas das ideias políticas de esquerda. A trajetória dos personagens será diametralmente oposta: enquanto Verônica adere à posição considerada mais radical – a luta armada – Marcelo vai perdendo o interesse por esses ideais e se vê cada vez mais integrado a um contexto que poderia ser identificado como sendo o do chamado "milagre econômico".

Essa percepção surge na dramaturgia tanto nas enunciações da personagem Marcelo, quanto na descrição feita pelos que estão ao seu redor, como na fala de Verônica a seguir:

> VERÔNICA – Como você mudou... Você... todos vocês... todas as pessoas que eu volto a encontrar depois de algum tempo são... são como se tivessem apagado tudo... As pessoas não têm memória, ou... não querem lembrar... Aceitaram a regra do jogo e... os que continuaram a luta, os poucos que continuaram a luta como eu... puxa... Nós somos incômodos. Nós machucamos a consciência de vocês... (*Pausa*) Você... alguns dos nossos companheiros... O que houve? É tão importante assim sobreviver a qualquer custo? (MUNIZ, 1979, p. 31).

A postura de Marcelo sobre seu passado se evidencia na cena em que é interrogado por um oficial que investiga o paradeiro de Verônica:

> OFICIAL – Como membro do Partido Comunista você pode ser enquadrado na Lei de Segurança Nacional.
> MARCELO – Eu já disse e repito ao senhor: minha participação foi absolutamente teórica.
> OFICIAL – Pode detalhar isso?

> MARCELO – Discutíamos teses sobre ética, moral, política, estética.
> OFICIAL – Uma espécie de retaguarda intelectual para a ação!
> MARCELO – Ação?! Era um grupo de estudos.
> OFICIAL – Que ajudou a plantar as sementes da subversão!
> MARCELO – Não creio. Se houve subversão, esta nasceu de uma contingência natural do momento histórico.
> OFICIAL – Não nasceram das discussões teóricas?
> MARCELO – Nenhum dos membros do meu grupo aderiu à radicalização. (MUNIZ, 1979, p. 68).

A peça tematiza, portanto, um período da história imediatamente anterior ao contexto da encenação e o faz numa perspectiva que evidencia um desejo de se endereçar ao público e contar de um momento do país.

RECEPÇÃO E HISTORICIDADE

Após observar os aspectos de composição interna da dramaturgia de Sinal de Vida, cabe observar os aspectos de produção e os discursos que circularam socialmente sobre a peça. Esses aspectos podem evidenciar outras sensibilidades presentes no contexto da transição democrática.

O crítico Jefferson del Rios assim se manifestou a respeito da encenação em 28 de abril de 1979:

> Primeira sensação, registrada momentos após o término de uma sessão de *Sinal de Vida,* de Lauro César Muniz: alívio. A segunda: espanto. Ambas partem da constatação de que finalmente o teatro tem uma das primeiras oportunidades de registrar o drama de uma geração que se estilhaçou em episódios políticos recentíssimos da história do Brasil; e da incômoda certeza de que ainda falta muito a ser dito. A peça aborda acontecimentos envolvendo intelectuais, estudantes, artistas, operários, pessoas comuns devoradas pelas contradições humanas e ideológicas que explodiram a partir de 1964 e custaram, invertendo a frase de Churchill, lágrimas, suor e sangue, talvez mais sangue do que o espetacular médio imagina. Lauro César Muniz entreabre uma porta por onde deverão passar (se permitirem) uma infinidade de fantasmas, sofrimentos e mortos que assombram as vidas de homens e mulheres que sabem, na carne e na alma, o preço real dos últimos quinze anos que vivemos. [...] (DEL RIOS, 2010, p. 140).

O *Jornal da República,* curta experiência de jornalismo diário independente, demonstrou uma postura mais ácida em relação ao dramaturgo e á peça na seção de sinopses de espetáculos teatrais de 31 de agosto de 1979 assim descreveu a peça:

> Lauro Cesar Muniz tenta questionar a sua geração, aquela que resolveu ganhar dinheiro e enterrar os ideais. Sincero, embora parcial. Em todo caso, um ensaio de discussão sobre a repressão política e o arrivismo de intelectuais, no caso um jornalista, que trocaram a luta pelo sítio com piscina. Antônio Fagundes é o astro e está sincero porque, ao contrário das telenovelas, o personagem é fraco, mas não débil mental.

A montagem carioca seria levada aos palcos meses depois, com outro elenco: Gracindo Jr., Marieta Severo entre outros sob direção de Marcos Paulo. Na revista Manchete de 26 de janeiro de 1980, texto de Wilson Cunha sob o título de "Sinal dos tempos" criticava a montagem (e em especial

a direção) mas destacava a temática da peça à luz do presente momento: "Ao sabor do tão ansiado (e suado) vento da abertura, a síndrome de 64 sobre determinado segmento da sociedade brasileira vai sendo senão exorcizada – pelo menos repensada".

A liberação e encenação de *Sinal de Vida* no ano de 1979, coincidia com um momento em que, socialmente, era perceptível um balanço histórico da trajetória do país e em que o destaque era dado ao que seria conhecido como "anos de chumbo". Nesse sentido, ditadura, arbítrio, repressão, censura são termos associados a um passado e não a um sistema político que persistia.

Sinal de Vida, assim como outras produções do período traz uma diferença em relação ao teatro dos anos 1960 em que o teatro político se voltava para a representação de questões das classes baixas. Marcelo, um jornalista que tem a possibilidade de trabalhar para a televisão, representa a classe que foi comprada pelo milagre econômico, mas que ao fim da década olhava em retrospecto a própria inação diante das arbitrariedades ocorridas. Em certa medida será essa mesma classe e essa mesma geração de Marcelo que ocupará o palco nas dramaturgias da abertura.

Nesse sentido, *Sinal de Vida* é uma peça representativa do momento da "abertura política" no Brasil. Tal como o período em que foi encenada, a peça deixa entrever as sensibilidades contraditórias de um momento em que a ditadura militar completava quinze anos, alardeava a promessa de transição democrática e de anistia e ao mesmo tempo realizava um procedimento comum a outras produções do período: o fato de procurar estabelecer marcos e rupturas.

Ainda que se vivesse sob um regime comandado por militares, é interessante observar como diversas obras procuraram falar de arbitrariedades desse regime sem necessariamente falar do presente. Representar o passado recente é, portanto, uma saída, mas também uma elaboração da maneira de contar a história, ou seja, uma das facetas da memória histórica. Essas tensões e contradições são inerentes às formas culturais do período da "abertura" e ajudam a perceber rupturas e continuidades nos processos históricos e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES JR., Dirceu. "Lauro César Muniz revê 'Sinal de Vida' e fala de política, novelas e teatro: 'A televisão ficou no passado'". *Veja São Paulo,* 13 abr. 2016. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/na-plateia/lauro-cesar-muniz-reve-8220-sinal-de-vida-8221-e-fala-de-politica-novelas-e-teatro-8220-a-televisao-ficou-no-passado-8221/>. Acesso em 12 jun. 2022.

BASBAUM, Hersch. *Lauro César Muniz solta o verbo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010. (Coleção Aplauso).

CHARTIER, Roger. Da festa da corte ao público citadino. *Formas e Sentido. Cultura Escrita: entre distinção e apropriação.* Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

DEL RIOS, Jefferson. *Crítica teatral,* vol.1. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010. (Coleção Aplauso).

GOMES, Dias. *Campeões do mundo.* São Paulo: Círculo do Livro, [1981].

HALL, Stuart. *Cultura e representação.* Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia* – estudos culturais: identidade e política entre moderno e pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

MUNIZ, Lauro César. *Sinal de Vida*. São Paulo: Global, 1979.

MUNIZ, Lauro César. Sinal de Vida. *Obras completas*, vol. II. São Paulo: Giostri, 2014.

NOVAES, Adauto (org). *Anos 70: ainda sob a tempestade.* Música, literatura, teatro, cinema e televisão. Rio de Janeiro: Aeroplano; Senac Rio, 2005.

O ESTADO DE S. PAULO. Acervo Estadão. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/>.
PATRIOTA, Rosangela. PATRIOTA, Rosangela. Vianinha: um dramaturgo no coração de seu tempo. São Paulo: Hucitec, 1999.

PATRIOTA, Rosangela. História e historiografia do teatro brasileiro da década de 1970: Temas e Interpretações. *Baleia na Rede* (UNESP. Marília), v. 9, p. 69-91, 2012.

PEIXOTO, Fernando. *Vianinha*: teatro, televisão e política. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PRATA, Mario. *Fábrica de chocolate.* São Paulo: Hucitec, 1979.

SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado:* cultura de la memoria y giro subjetivo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

VESENTINI, Carlos Alberto. *A teia do fato.* São Paulo: Hucitec/História Social (USP), 1997.

DE TIJOLINHO POR TIJOLINHO, A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO NO CENÁRIO JURÍDICO BRASILEIRO. DA RODA DOS EXPOSTOS A SUJEITOS DE DIREITO EM DESENVOLVIMENTO

Michelle Asato Junqueira[125]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Ana Cláudia Pompeu Torezan Andreucci[126]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Até o século XIX, vistos como algo indissociável da figura dos pais, a proteção de crianças e adolescentes estava conectada com a caridade. As primeiras legislações brasileiras versando sobre a infância surgem em conteúdo repressivo, sendo elas responsabilizadas por seus atos a partir dos 09 anos de idade. O Código Mello Mattos, inaugura a doutrina menorista, em 1927, destinando-se ao menor abandonado e delinquente e dá início à chamada doutrina da proteção irregular. Em 1979, entra em vigor o Código de Menores. É a Constituição Federal de 1988 que inaugura a doutrina da proteção integral e da proteção absoluta. A legislação que segue enquadra-se nesta categoria protetiva. O presente trabalho utiliza-se de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de método de análise indutivo. Objetiva, assim, traçar um panorama histórico da construção legislativa de proteção às crianças e adolescentes no Brasil, em especial a atuação ativa da sociedade civil.

PALAVRAS-CHAVE: Criança e adolescente; Sujeitos de direito em desenvolvimento; proteção irregular; prioridade absoluta.

125 Doutora e Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-UPM. Especialista em Direito Constitucional com extensão em didática do Ensino Superior. Líder do Grupo de Pesquisa "CriadirMack: o direito à vez e à voz de crianças e adolescentes" e Vice-líder do Grupo de Pesquisa "Políticas Públicas como instrumento de efetivação da cidadania". Pesquisadora no grupo CNPq "Estado e Economia no Brasil". Coordenadora de Pesquisa da Faculdade de Direito da UPM. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres Humanos da UPM. Professora do curso de graduação em Direito da mesma instituição. Membro do Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente (IBDCRIA). E-mail: michelleasato@mackenzie.br

126 Pós Doutoranda em Novas Narrativas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Possui Pós-Doutoramento em Direitos Humanos pelo Centro de Estudos Avançados da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina; em Novas Narrativas pela ECA/USP e em Direitos Humanos e Democracia pelo Instituto Ius Gentium, Portugal. Doutora e Mestre pela PUC/SP. Professora do Curso de Graduação em Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora Convidada do Pós-Graduação Lato Sensu da ECA/USP. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Criadirmack: direito à vez e à voz de crianças e adolescentes da Faculdade de Direito da UPM. Pesquisadora no Grupo de Estudos de Novas Narrativas (GENN- ECA/USP). Jornalista na Agência Andreucci Comunicação. Membro do Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente (IBDCRIA). Conselheira Curadora da Escola Superior de Advocacia da Ordem dos Advogados do Brasil, Secção São Paulo. E-mail: anaclaudia.andreucci@mackenzie.br.

"Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.
Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão!"
(Pedro Bandeira)

INTRODUÇÃO

A construção de um arcabouço legislativo não é tarefa fácil e se relaciona diretamente com o cenário político e social do momento histórico. Nesta linha, sempre é preciso contar com avanços e retrocessos, reconhecimentos e omissões, que aos poucos se assentam e fortificam uma identidade que, damos o nome de doutrina. Não foi diferente com a proteção de crianças e adolescentes no Brasil.

Da caridade no acolhimento da roda dos expostos à doutrina da proteção integral e da prioridade absoluta, o caminho construído foi de ressignificação. A criança e o adolescente vistos como seres objetificados e vinculados aos pais passam a ser considerados sujeitos de direito em desenvolvimento, importando a sua voz e as suas necessidades específicas, em nome do presente e do futuro enquanto pequenos cidadãos.

Nesta linha, o objetivo do presente trabalho é trazer a narrativa deste percurso histórico, construído com sangue e luta de muitos pequenos e grandes brasileiros, expondo a problematização desta caminhada e propondo hipóteses de desenvolvimentos e retrocessos até o cenário atual de busca pela efetivação da participação cidadã.

O trabalho se utiliza de material bibliográfico e documental, especialmente historiográfico, sob método de análise dedutivo.

PARA INÍCIO DE CONVERSA: A RODA DOS EXPOSTOS OU A RODA DOS ENJEITADOS

As Irmandades de Misericórdia surgiram no Brasil no século XVI, a da Bahia é a mais antiga, prestaram desde a sua origem grandes trabalhos de assistência social e acolhimento, tanto é assim que foram reconhecidas desde o Império brasileiro, sendo subsidiadas, inclusive, com verba pública específica. As rodas (dos expostos ou dos enjeitados) surgiram em solo brasileiro no século VIII (Bahia – 1726; Rio de Janeiro – 1738; Recife – 1789 e São Paulo – 1825)[127], a grande preocupação era com a quantidade considerável de crianças que morriam ao serem abandonadas. Com as rodas[128] , era possível deixar a criança em segurança sem que fosse necessário ser visto. "Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos

127 MOREIRA, Cláudia Regina B. Silveira. Século XVIII: os enjeitados. Disponível em: <http://ainfanciadobrasil.com.br/seculo-xviii-os-enjeitados/>. Acesso em 25 ago. 2023.

128 Vale citar o conhecido conto de Machado de Assis, Pai contra Mãe, disponível no livro Relíquias da Casa Velha, de 1906, que retrata a opção da roda para aqueles que não podiam sustentar seus filhos.

muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos"[129].

O Brasil foi o último país a abolir a roda, a sua longa duração deu-se especialmente pelo temor de eventual aumento de abortos e infanticídios de filhos indesejados e ilegítimos. Vale citar que o Código de Menores, que será mencionado mais a frente, promove a abolição da roda, mas mantém a possibilidade de entrega anônima de crianças[130].

Contudo, antes é necessário contar o que ocorria mundialmente neste espaço de desenho legislativo, com uma folha a se preencher.

NADA SE DISSOSSIA DO CENÁRIO INTERNACIONAL PARA A PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Com base em um recorte teórico possível e lógico, vale dar início à narrativa da preocupação legislativa e dogmatização de direitos de crianças e adolescentes com os documentos emitidos pela Organização Internacional do Trabalho em 1919 e 1920, e em 1921 a preocupação da Liga das Nações em estabelecer um comitê especial com o objetivo de promover discussões e efetivar proteções de crianças vítimas do tráfico internacional de pessoas.

Em 1924 temos a produção da Declaração de Genebra elaborada pela inglesa Eglantyne Jebb, fundadora do Save the Children, estabelecendo direitos protetivos às crianças com foco na prioridade de socorro em emergências e catástrofes, a alimentação e a educação como direitos para o desenvolvimento infantil[131].

Por sua vez, o ano de 1945 registra mundialmente um marco, o final da 2ª Grande Guerra Mundial. Como é próprio dos finais: desenlaces, balanços e desafios. É neste clima que surge também em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) e logo um ano depois, exatamente no dia 11 de dezembro de 1946, se dá a instituição de um órgão vocacionado para lidar com as mazelas e consequências da Guerra para crianças e adolescentes, o UNICEF –

Fundo das Nações Unidas para a Infância. A vocação humanitária primeira do UNICEF estava voltada para a redução das desigualdades no Pós-Guerra, mas, atualmente, espraia-se em um rol amplíssimo de proteção de direitos humanos aos pequenos humanos, considerados na órbita mundial, os menores de 18 anos.

As ações pragmáticas de combate às vulnerabilidades trazidas pela Guerra fazem surgir mundialmente mobilizações e para isso são criados no ano de 1947 os primeiros Comitês Nacionais que contaram com esforços de cidadãos no recolhimento de contribuições voluntárias para as campanhas humanitárias do UNICEF.

Em 1948 é lançada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), nos termos da Resolução n. 271 de 1948 da Assembleia Geral da ONU, o que veio a representar um marco de desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, a universalização e a internacionalização de tais direitos fundamentais. Há neste documento um compromisso com a proteção integral de crianças firmado em seu art. 25, 1 e 2 que assim se estabelece:

---

129 SANTA CASA DE MISERICÓRDIA SÃO PAULO. Roda dos Expostos (1825-1961). Disponível em: <https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/#:~:text=A%20roda%20dos%20expostos%20sempre,no%20muro%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20caridosas>. Acesso em 25 ago. 2023.

130 ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Arquivo e Memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1), S. João del-Rei, jan/julho de 2010.

131 Nessa linha: FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. da. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children:: o nascimento do menorismo. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 287–313, 2021. DOI: 10.14295/rbhcs.v13i25.11887. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11887>. Acesso em: 27 ago. 2023.

> 1.Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade
> 2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Em 1959, temos a adoção da Declaração dos Direitos da Criança pautando dez princípios basilares de proteção aos menores de 18 anos com prioridade e foco em perspectivas de aprimoramento de cuidados de saúde, nutrição e educação.

Focando no princípio da solidariedade e da responsabilidade compartilhada da família, sociedade e Estado é de importância absoluta para o desenvolvimento dos direitos da criança e do adolescente os pressupostos presentes no art. 19 do Pacto de São José da Costa Rica ou também conhecido como Convenção Americana de Direitos Humanos, firmado a partir da Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos, entre os países integrantes da Organização dos Estados Americanos, que assim dispõe : "Toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado".

No aniversário de vinte anos da Declaração dos Direitos da Criança, a ONU declara 1979 como o Ano Internacional da Criança com o objetivo de fixar direitos e promover políticas públicas pelos mais diversos Estados.

Em 1989, vale ressaltar a edição da Convenção Internacional dos Direitos da Criança que se traduz como o instrumento jurídico internacional mais ratificado na história, contando com 196 ratificações e com o propósito de alicerçar os direitos de crianças e adolescentes em uma agenda de direito humanos tecida por uma rede principiológica protetiva e integral[132].

Merece destaque também a iniciativa em 2001 de líderes mundiais que se reuniram para pensar os Objetivos e Desenvolvimento do Milênio, a partir de uma agenda projetiva de metas definidas para o ano de 2015, entre elas, o núcleo está voltado para o bem-estar e os direitos das crianças. Entre os movimentos do milênio merece destaque o "Diga Sim às Crianças" que globalmente reuniu mais de 94 milhões de assinaturas[133].

MAS COMO O BRASIL COMPÕE A SUA HISTÓRIA?

Carente de regulamentação quanto à proteção da infância, haja vista inclusive a lógica do Estado Liberal, que propunha um Estado abstencionista e não provedor, o Código Criminal da República, sob a lógica punitivista, optou por possibilitar a punibilidade penal a partir dos nove anos de idade, aplicando-se a teoria do discernimento, ou seja, dos nove aos quatorze anos, as crianças eram avaliadas psicologicamente de acordo com o discernimento sobre o delito cometido (se eram capazes de entender o conteúdo delitivo). A partir de 1921, a punibilidade penal é fixada a partir dos 14 anos[134].

132 Sobre a Convenção, vale citar: UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os--direitos-da-crianca>. Acesso em 25 ago. 2023.

133 UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.pt/unicef/a-historia/.> Acesso em 25 ago. 2023.

134 PEDROSA, Leyberson. ECA Completa 25 anos: mas ações de proteção a crianças começaram na época colonial. Disponível em: https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2015/07/eca-25-anos-direitos-criancas-e-adolescentes. Acesso em 26 ago. 2023.

Cabe ressaltar que uma das primeiras legislações de destaque sobre o tema no Brasil foi o chamado 'Código Mello Mattos', instituído por meio do Decreto 17.943-A, de 12-10-1927, assinado à época pelo Presidente Washington Luiz e tendo por foco a infância irregular, abandonada ou delinquente de menores de 18 anos. O nome da legislação é uma homenagem ao juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos instituidor no Brasil, no ano de 1923 do primeiro juizado de menores da América Latina.

Importante destacar que o surgimento dessa primeira legislação se dá, entre outros, com o chamado "Caso Menino Bernardino", que aconteceu no Rio de Janeiro, com um menino de 12 anos, engraxate, negro e pobre, que em razão do não pagamento dos serviços jogou tinta no seu cliente, o qual promoveu uma denúncia e a criança conheceu a força punitiva do Estado, sendo presa em uma cela por quatro semanas com 20 adultos onde foi gravemente espancada. Transferido para a Santa Casa em razão da gravidade dos ferimentos, o caso tornou-se público e ganhou comoção nacional quando jornalistas do Jornal do Brasil publicaram os fatos. Tornou-se uma das bandeiras para a efetivação da proteção de direitos e estabelecimento, como até hoje, da maioridade penal aos 18 anos[135].

O Serviço de Assistência a Menores (SAM) é criado em novembro de 1941, voltando-se aos "menores abandonados e desvalidos", pois aos "menores delinquentes" caberia a internação em colônias correcionais e reformatórios[136].

O Brasil no ano de 1950 recebe o primeiro escritório do UNICEF, instalado na cidade de João Pessoa, Paraíba e com forte atuação nas vulnerabilidades regionais, em especial, no combate da mortalidade infantil e materna.

Em 1964 há a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), Lei 4.513 que tinha como propósito formular e implantar a Política Nacional do Bem Estar do Menor. No âmbito dos estados, a política deu origem às FEBEMs. A análise da problemática não reside na proteção ou acolhimento, mas na solução de um problema de segurança nacional.

A primeira Comissão Parlamentar de Inquérito é instituída em 1975 com a finalidade de investigar a situação da criança desassistida[137]. Seu relatório contribuiu para elaboração de um novo código de menores.

Assim, em outubro de 1979 temos a edição de um novo Código de Menores, mas que não se fez acompanhar de mudanças substanciais, pois a categoria "menor" ali permanecia. Desaparecia do texto positivado a terminologia "proteção aos abandonados ou deliquentes" do Código de Mello Mattos de 1927 e ingressava o eufemismo "doutrina da situação irregular", uma nova lei sim, mas não um novo significado. Restavam vigilância focada a determinados grupos, em especial, os mais vulneráveis, sem o comprometimento do Estado e da sociedade com o público infantojuvenil.

A mudança dogmática para este público se dá com a Constituição de 1988 pois representa uma nova narrativa e um marco divisório para compreensão do status desse público alvo, personagens, a partir daí, considerados como protagonistas, ou na expressão dogmática, sujeitos de direito.

Importante destacar que com a Assembleia Constituinte- idos de 1987 e 1988[138] houve uma

135 Sobre o tema: WAQUIM, Bruna Barbieri; COELHO, Inocêncio Mártires; GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. Revista Brasileira de Direito, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 88-110, abr. 2018. ISSN 2238-0604. Disponível em:< https://seer.atitus.edu.br/index.php/revista-dedireito/article/view/1680*>. Acesso em: 28 ago. 2023.* doi:https://doi.org/10.18256/2238-0604.2018.v14i1.1680.

136 PEDROSA, Leyberson. ECA Completa 25 anos: mas ações de proteção a crianças começaram na época colonial. Disponível em: https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2015/07/eca-25-anos-direitos-criancas-e-adolescentes. *Acesso em 26 ago. 2023.*

137 BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976). Revista Angelus Novus, (8), 2014, pp.179-198.

138 Vale mencionar, inclusive, o Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, em março de 1988, simbolizando o envolvimento da sociedade civil com a causa da infância.

forte atuação dos movimentos sociais para a inserção da temática "criança e adolescente", na tessitura do Texto Maior Pátrio, sendo divididos precipuamente, e com maior destaque, em dois grupos: os Menoristas e os Estatutistas.

O grupo de Menoristas defendia a manutenção do Código de Menores com o fortalecimento da "Doutrina da Situação Irregular", enquanto os Estatutistas advogavam por inovações e fortes alterações na legislação com vistas a acompanhar ordenamentos internacionais, os quais garantiam às crianças e aos adolescentes o status constitucional de sujeitos de Direito, alicerçados pela "Doutrina da Proteção Integral".

Em razão da grande articulação e capacidade de representação, o grupo dos Estatutistas conseguiu a edição do art. 227 da CF/88 e consagração às crianças e adolescentes, o status constitucional de sujeitos de direito, o qual disciplina que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Deste modo, o art. 227 da CF/88 afinado com as inspirações legislativas internacionais e alicerçado no princípio da proteção integral apresenta ao cenário brasileiro uma nova arquitetura normativa que passa a compreender crianças e adolescentes como sujeitos de direito que deverão ser protegidos de forma plena visando o desenvolvimento saudável e a promoção de sua vivência em sociedade emoldurada pela justiça e pelo bem-estar social.

DESTAQUE ESPECIAL PARA A SOCIEDADE CIVIL E SEUS MOVIMENTOS. UM RECORTE PARA O MOVIMENTO NACIONAL DOS MENINOS E MENINAS DE RUA (MNMMR)

Vale destacar que o caminho percorrido até a construção constitucional contou com a participação de muitos setores da sociedade, com engajamento e luta pelos direitos dos excluídos. O cenário de severa crise econômica expôs as classes menos favorecidas ao abandono que, consequentemente, fez eclodir os indicadores de violência e mortalidade. Em contraposição, as ideias da Teoria da Libertação e sua opção preferencial pelos mais pobres também influenciaram no surgimento de Comunidades Eclesiais de Base, ampliando o interesse da Igreja Católica pela população infanto-juvenil excluída. Como exemplo, vale citar a CNBB com a Criação da Pastoral do Menor, em 1977[139].

A articulação especialmente da sociedade civil e iniciativas como o "Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimentos a Meninos de Rua, da UNICEF, propicia que em 1985, com sede em Brasília, nasça o MNMMR, como organização não governamental, objetivando opor-se à desumanização bárbara e violenta que se encontrava a infância pobre no Brasil[140].

O Movimento é expressão da participação democrática e cidadã na construção e fortalecimento de direitos. De início, a violência era o tema central, mas pode colaborar ativamente com duas campanhas:

---

139 JESUS, Neusa Francisca de. O movimento nacional dos meninos e meninas de rua. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2021/05/TEXTO-MOVIMENTO-NACIONAL-MENINOS-E-MENINAS-DE-RUA-Neusa-Francisca.pdf*>. Acesso em 27 ago. 2023.*

140 Ibidem.

QUAL O RESULTADO FINAL, OU MELHOR, ATUAL?

Retomando o conteúdo constitucional, observa-se que o art. 227, *caput*, e o § 1º da Constituição Federal de 1988 trazem a obrigatoriedade da intervenção estatal em relação à criança e ao adolescente. Dessa forma, não é apenas o Estado que tem o dever de atuação, mas também toda a sociedade. Surge, assim, o "dever de cooperação da sociedade", bem como da família, com o Estado, para assegurar os direitos fundamentais da criança, do adolescente.(i) Criança e Constituinte, em 1986, por iniciativa do Ministério da Educação e com foco na proteção de crianças de zero a seis anos e (ii) Criança Prioridade Nacional, em 1987, com o objetivo fulcral de encaminhar uma Emenda a ser inserida no texto constituinte.

Seguindo o que estabelecia a Constituição Federal de 1988, no ano de 1990 dá-se a edição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8069 - conceituada como lei especial e de natureza infraconstitucional a qual adotou o critério cronológico absoluto de natureza etária para disciplinar que são consideradas crianças de 0 a 12 anos incompletos e adolescentes de 12 a 18 anos, excepcionalmente, e nos termos da lei, o ECA poder ser aplicado a pessoas de 18 a 21 anos de idade. São delineados direitos e deveres e que reforçam essa parcela da população como sujeitos de direito que em razão de seu peculiar estágio de desenvolvimento deverão ser protegidos integralmente, com absoluta prioridade, de forma solidária pela família, sociedade e Estado, bem como, as intepretações dali decorrentes devem estar em sintonia com o seu melhor interesse.

Saliente-se que o ECA também contou com maciça participação infanto-juvenil, inclusive com votação simbólica no Plenário do Congresso Nacional.

Figura 1: Crianças em votação simbólica no Congresso Nacional para aprovação do ECA
Fonte: https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/especial-eca-30-anos/ [141]

Neste contexto de incidência da "Doutrina da Proteção Integral" devem crianças e adolescentes ser compreendidas como titulares de garantias fundamentais inerentes à pessoa humana, aos quais são assegurados pelo ordenamento jurídico, pelas Políticas Públicas e, também, pelas práticas sociais, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O princípio da proteção integral se faz acompanhar também do princípio da prioridade absoluta definido no art. 4º, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente destacando que:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar,

141 *Acesso 25 ago.2023.*

> com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
> Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:
> a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
> b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
> c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
> d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Importante registrar também para fins de histórico e evolução normativa que em 2016, o Brasil recepciona - de maneira inédita na América Latina - a chegada de uma nova legislação, o Marco Legal da Primeira Infância, a Lei nº 13.257/2016 alterou o tratamento destinado à criança nos primeiros seis anos de vida e, especialmente, frisou o reconhecimento desta criança como "cidadã", buscando a articulação entre os entes federativos e a participação solidária entre Estado, família e sociedade, bem como propugnando que o fundamento constitucional da cidadania vai além da configuração do sujeito como portador de capacidade eleitoral, mas como aquele que influi nas decisões políticas. A nova legislação sublinha os 72 meses iniciais de vida, ou seja, de zero a seis anos, como um momento de extrema relevância para o desenvolvimento não apenas infantil, mas também como um marco inicial para o desenvolvimento pleno do ser humano.

O Marco Legal da Primeira Infância se configura como um conjunto de ações voltadas à promoção do desenvolvimento infantil, desde a concepção, até os seis anos de idade. Incluindo todas as esferas da Federação com a participação da sociedade, e que prevê a criação de políticas, planos, programas e serviços que visam garantir o desenvolvimento integral de mais de 20 milhões de brasileiros nesta faixa etária. Pesquisas científicas contemporâneas revelam que os investimentos em políticas públicas para a Primeira Infância, são os mais eficazes e que trazem mais retorno, pois apresentam inúmeros resultados para o presente e para a formação futura da criança e da sociedade[142].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, se observa que após uma construção lenta e gradual da proteção da criança e do adolescente, toda essa engrenagem colabora para a consolidação dos princípios da proteção integral e da compreensão da criança como sujeito de direito em desenvolvimento, basilares e presentes nos marcos normativos de proteção aos direitos infanto-juvenis. Reconhecer a criança como prioridade é um passo importante, especialmente para a consolidação do modelo responsável para fazer com que sejam cumpridos de forma efetiva os objetivos e fundamentos da República Federativa propostos no texto constitucional vigente. A cidadania se impõe mediante o reconhecimento dos direitos fundamentais, da erradicação da pobreza, da redução das desigualdades e que deve ter início, literalmente, no berço.

Como reflexão, é importante destacar que mesmo havendo uma robusta arquitetura normativa protetiva no plano nacional e internacional do direito da criança e do adolescente, deve-se salientar que há um hiato entre o mundo das leis e o mundo da vida. Há inúmeros exemplos que podem ser

142 Nessa linha: ASATO J., Michelle; ANDREUCCI, A. C. P. T. . Investimento na Primeira Infância: o retorno garantido e o equilíbrio perfeito entre os direitos sociais e econômicos. In: I Simpósio de Direitos Sociais: Reserva do Possível e Mínimo Existencial, 2018, São Paulo. Anais do I Simpósio de Direitos Sociais: reserva do possível e mínimo existencial. São Paulo: LiberArs, 2018. p. 223-226.

citados, em especial no Brasil de não correspondência do que está escrito na lei e o que acontece na vida cotidiana. Ausência de políticas públicas, vulnerabilidades, descasos em geral, fazem com que o conceito de crianças e adolescentes como sujeitos de direito não tenha evoluído na prática.

Cabe a cada um assumir a responsabilidade por toda criança, como garantia de um presente sadio e de um futuro vindouro, em nome da dignidade e do desenvolvimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Arquivo e Memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1), S. João del-Rei, jan/julho de 2010.

ASATO J., Michelle; ANDREUCCI, A. C. P. T. . Investimento na Primeira Infância: o retorno garantido e o equilíbrio perfeito entre os direitos sociais e econômicos. In: I Simpósio de Direitos Sociais: Reserva do Possível e Mínimo Existencial, 2018, São Paulo. **Anais do I Simpósio de Direitos Sociais:** reserva do possível e mínimo existencial. São Paulo: LiberArs, 2018. p. 223-226.

BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976). **Revista Angelus Novus,** (8), 2014, pp.179-198.

FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. da. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children:: o nascimento do menorismo. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** [S. l.], v. 13, n. 25, p. 287–313, 2021. DOI: 10.14295/rbhcs.v13i25.11887. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11887>. Acesso em: 27 ago. 2023.

JESUS, Neusa Francisca de. O movimento nacional dos meninos e meninas de rua. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2021/05/TEXTO-MOVIMENTO-NACIONAL-MENINOS-E-MENINAS-DE-RUA-Neusa-Francisca.pdf >. Acesso em 27 ago. 2023.
MOREIRA, Cláudia Regina B. Silveira. Século XVIII: os enjeitados. Disponível em: http://ainfanciadobrasil.com.br/seculo-xviii-os-enjeitados/. Acesso em 25 ago. 2023.

PEDROSA, Leyberson. **ECA Completa 25 anos: mas ações de proteção a crianças começaram na época colonial.** Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2015/07/eca-25-anos-direitos-criancas-e-adolescentes>. Acesso em 26 ago. 2023.

SANTA CASA DE MISERICÓRDIA SÃO PAULO. Roda dos Expostos (1825-1961). Disponível em: <https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/#:~:text=A%20roda%20dos%20expostos%20sempre,no%20muro%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20caridosas>. Acesso em 25 ago. 2023.

UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 25 ago. 2023.

UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.pt/unicef/a-historia/>. Acesso em 25 ago. 2023.

WAQUIM, Bruna Barbieri; COELHO, Inocêncio Mártires; GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. A

história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. **Revista Brasileira de Direito,** Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 88-110, abr. 2018. ISSN 2238-0604. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1680>. Acesso em: 28 ago. 2023. doi:https://doi.org/10.18256/2238-0604.2018.v14i1.1680.

A TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA GASTRONOMIA

Monica Gutierrez Estevez Brancher[143]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O artigo contempla a evolução da gastronomia social, dando enfoque para o projeto da Associação Aliança de Misericórdia, denominado "Vila Cuore", situado na região de Taipas em São Paulo, desde sua formação em 2018 até os dias de hoje. O projeto de técnicas gastronômicas dentro da vila, tem como premissa a formação da pessoa de forma integral para além do ensino das técnicas básicas gastronômicas, construindo um cidadão capaz desenvolver autonomia e ao mesmo tempo sentir-se responsável pela coletividade, seja no seu ambiente familiar, profissional ou social.

PALAVRAS-CHAVE: Gastronomia social, educação, inclusão, responsabilidade e sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A gastronomia social ganhou novas abordagens durante a sua evolução. Inicialmente era mais focada na formação de jovens para a inclusão no mercado de trabalho, mas, assim como a sustentabilidade social, passou necessariamente a envolver problemáticas econômicas e ambientais, como desperdício e reaproveitamento de alimentos, o incentivo ao pequeno produtor e empreendedorismo.

Trata-se de um campo de atuação com uma preocupação presente em vários países e já vem sendo abordada nos principais restaurantes do mundo. Ela envolve a sustentabilidade em suas três dimensões principais: social, ambiental e econômica. Temas como desperdício, cuidado com o meio ambiente, descarte de resíduos, o uso racional da água e de energia renovável e a melhora na qualidade de vida da equipe profissional, têm sido debatidos para que seja possível produzir com sustentabilidade hoje, sem sacrificar o futuro.

No Brasil, tem-se dado um enfoque na sustentabilidade social dentro da gastronomia. Em outras palavras, cada vez é maior o número de projetos sociais que capacitam pessoas de baixa renda para a cozinha profissional ou para o empreendedorismo. Nesses cursos, também são abordados os assuntos de sustentabilidade ambiental e econômica, visando a melhor qualidade de vida dessas pessoas e do entorno onde vivem.

Segundo o IBGE[144] , o número de desempregados no primeiro trimestre de 2023 foi 9,4 milhões de pessoas, o que representa uma taxa de 8,8% de desocupação. A taxa é a mais baixa desde 2015 (8%), mas que ainda permanece alta, se analisada sob ponto de vista econômico e social. Em paralelo,

143 Monica G E Brancher mpbrancher@gmail.com – graduada em ciências econômicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Formada em gastronomia pela Universidade Anhembi Morumbi e com especialização em educação no ensino superior pela mesma universidade e mestranda no programa de pós-graduação em educação, artes e história da cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

144 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 10 set. 2023.

no final de 2022 o IPEA[145] registrou um aumento de 38% na população em situação de rua no Brasil entre 2019 e 2022. Sendo assim, discutir aumento da empregabilidade em qualquer área da economia é de suma importância, ainda mais em áreas carentes de mão de obra qualificada, como é o caso da hospitalidade.

O ensino da gastronomia é interdisciplinar por essência, pois permite estabelecer relações com várias áreas do conhecimento. Além do aprendizado das técnicas profissionais e da correta higienização e manipulação do alimento, a gastronomia abrange também educação, arte, cultura, disciplinas pedagógicas (matemática, português, história, geografia, física e química), administração, dentre outras. Adicionalmente, desenvolve diversas habilidades socioemocionais e ajuda no desenvolvimento de competências pessoais, como paciência, compreensão, dedicação, resiliência, organização, foco e superação.

Diante do exposto, é muito importante dimensionar os ganhos gerados por cursos de profissionalização em gastronomia, como o projeto Vila Cuore. Pensar em como auxiliam na mudança cultural, social e econômica de pessoas de baixa renda, e o quanto são ajudadas a se capacitar e a aumentar a renda familiar, a ponto de haver uma mudança efetiva em suas vidas, seja para incentivar novas propostas privadas, ou seja, para incentivar políticas públicas que apoiem tais formações profissionalizantes.

GASTRONOMIA SOCIAL COMO UM FENÔMENO DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

O pensar sobre a comida vem cada vez mais ganhando novos adeptos; mais pesquisadores estão vendo nessa área uma oportunidade de entender antigas culturas e, através de pesquisas etnográficas, conseguem se aproximar de costumes envolvendo o alimento, o que na maioria das vezes se trata de um objeto de estudo muito distante. O alimento, e tudo o que gira o redor dele, representam uma parte importante na cultura e na formação do indivíduo, como a socialização ao redor da mesa, a afetividade transmitida no ato de alimentar, na relação consigo mesmo e o ato de alimentar-se, nas consequências físicas e psicológicas que a falta dele pode trazer para os indivíduos que passam fome e a responsabilidade de cada um perante a sociedade para que isso não ocorra. Santos (2005) afirma:

> O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época. Neste sentido, o que se come é tão importante quanto quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. Enfim, este é o lugar da alimentação na História.

O estudo da gastronomia e da relação do homem com o alimento é muito atual e necessário por ser uma matéria interdisciplinar. As questões a serem debatidas não estão somente em questões culturais, como citado acima, mas também em questões políticas econômicas e sociais, pode-se pensar em problemáticas como desenvolvimento econômico e sustentabilidade, educação e desemprego,

145 *Disponível em:* <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil>. *Acesso em: 10 set 2023.*

desigualdade social e dignidade humana.

A relação do indivíduo com o alimento está diretamente ligada ao ambiente sociocultural ao que este está inserido, pela cultura e práticas alimentares, pelos valores éticos e religiosos passado pela família ou por quem foi responsável pela sua criação, pela oferta de alimentos de acordo com a região onde nasce e cresce ou pelo nível social (ou poder aquisitivo) que este possui. Daí entende-se as diferentes culturas alimentares existentes no mundo, inclusive muitas delas espalhadas pelo nosso imenso e vasto território brasileiro. No Brasil existem diversos países dentro de um único, tamanha variedade de alimentos e hábitos ao redor da mesa.

Neste sentido, dois pontos importantes devem ser incluídos na educação brasileira desde a infância, pela importância que esses saberes representam para libertar as pessoas: o conhecimento pela cultura alimentar e o aprendizado prático do ato de cozinhar. Quando se tem consciência do que se come, tem-se a opção da preservação da cultura alimentar do território, bem como a projeção de uma melhora na saúde da população. A Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos da Unesco[146], datada de 2005, cita como responsabilidade social e de saúde os direitos a uma nutrição adequada e à água de boa qualidade, direitos estes que muitos brasileiros nem tem conhecimento e que ainda não possuem garantidos nos dias de hoje.

A esse respeito Jacques Le Goff e Pierre Nora propuseram, por meio de suas abordagens em coletânea de pesquisa[147], um novo olhar e novos objetos de estudo para o entendimento da história como um todo, colocando em destaque elementos da vida cotidiana e experiências individuais, na história social e cultural. Essa abordagem reforça a valorização de cada indivíduo na sociedade, sem exclusão de raça, cor, religião ou classe social.

O PROJETO VILLA COURE

Sob essa ótica, nasce em 2000, na cidade de São Paulo, a associação Aliança de Misericórdia, uma organização da sociedade civil (OSC) de natureza filantrópica que tem como missão "resgatar a dignidade humana nas pessoas que sofreram com a falta de amparo seja social, econômico ou familiar, as assistindo e acompanhando seu desenvolvimento desde a primeira infância até a velhice.

Com projetos de educação, assistência à família, acolhida, sustentabilidade, profissionalização e reinserção social"[148]. Hoje atua em 46 cidades do Brasil e em outros países, com atividades assistenciais, socioeducativas, educacionais, esportivas, culturais e profissionalizantes, possibilitando a transformação e o resgate de tantas pessoas.

A formação do projeto da Vila Cuore surge inserido nessa organização, em acordo com todos os valores que essa instituição carrega em sua essência, a promoção do indivíduo como um todo, humano, espiritual, social e, especialmente neste caso, econômico. A viabilização deste projeto foi possível através de parcerias públicas e privadas, doações de pessoas físicas e jurídicas, associados e voluntários. Tem por missão *"uma vila educadora, que assume a transformação por meio da educação das pessoas como um todo"*[149].

---

146 DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS. Adotada por aclamação em 19 de outubro de 2005 pela 33a. Sessão da Conferência Geral da UNESCO. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_univ_bioetica_dir_hum.pdf>. Acessada em 10 set. 2023.

147 LE GOFF, J.; NORA, P. História, novas abordagens. Rio de Janeiro: F. Alves, 1974.
_____; _____. História, novos objetos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1974.

148 Disponível em: https://aliancasocial.org/institucional/#quem-somos. Acessada em 10 set. 2023

149 Disponível em: <https://aliancasocial.org/projetos/vila-cuore/>. Acessada em 11 set. 2023

Para entender a necessidade dos moradores dessa região bastante carente da periferia da cidade de São Paulo, que engloba Parque de Taipas, Jardim Botuquara e Jardim Rincão, contratou-se em 2018 uma empresa para pesquisar a população e os interesses dessas pessoas. A análise do resultado revelou que 27,7% das pessoas acima de 20 anos estavam desempregadas; apenas 15% dos jovens acima dessa idade possuíam curso superior, mas 28,2% desejavam ter uma faculdade; 34% queriam ter uma profissão e 87% tinham interesse em cursos profissionalizantes na área de estética, cabelereiro, informática, gastronomia e saúde.

O projeto de Gastronomia social dentro da Vila Cuore foi desenvolvido com base nesse cenário, com objetivo de capacitar pessoas de baixa renda para o trabalho em cozinhas profissionais como hotéis, restaurantes, bares, lanchonetes e escolas, ou até mesmo incentivá-las a empreender no seu próprio bairro para poder aumentar a renda familiar. O público-alvo eram moradores da região com faixa etária entre 16 e 22 anos inicialmente, porém no período de seleção dos alunos constatou-se que a procura pelo curso também era feito por pessoas com um pouco mais de idade. Na prática, a faixa etária era entre 16 e 40 anos, exigindo-se o ensino fundamental completo e que a pessoa tivesse disponibilidade para fazer o curso presencialmente três vezes por semana, durante meio período.

Adicionalmente, proporcionar ao aluno momentos de reflexão nas aulas de formação humana foi fundamental para o sucesso desse projeto. As conversas aconteciam uma vez por semana e eram conduzidas por um psicólogo voluntario, de modo que, através do uso de dinâmicas em grupo, rodas de conversa e momentos descontraídos, os alunos podiam interagir, conviver e coparticipar suas inquietações, frustações e sonhos, refletindo quem são e como podem buscar o sentido da vida, sendo protagonistas da sua história.

> A autonomia do sujeito e sua interdependência lhe permite encontrar e traçar caminhos de emancipação. Mais do que uma sistematização conceitual e teórica, o sujeito em construção é crivado pelas questões sociais. Produto e produtor da sociedade, ele pode ser definido como um conjunto de ações articuladas com o mundo, dotado de autonomia, apesar das condições externas, cujas atividades estão sempre voltadas para um objetivo. Sem essa perspectiva, ele nada é. (SOUZA NETO, 2010, pg.56).

A afirmação de que a educação social atua em conjunto com a educação escolar é verdadeira, ambas agem na construção de um cidadão ético que aprende a vida toda nas relações sociais, de convivência com as diferenças e com a responsabilidade para a construção de uma sociedade mais solidária e sustentável. Nesse sentido, o curso abordou constantemente o trabalho em equipe, habilidade tão necessária dentro de uma cozinha profissional; outro tema foi o cuidado com o planeta, consumo de água, desperdício de alimentos e descarte de resíduos.

As aulas voltadas para o ensino das técnicas de gastronomia aconteciam três vezes por semana durante três horas e meia. Iniciava-se sempre com uma parte teórica, com explicações sobre o alimento, as técnicas ou a cultura abordada naquela aula. Logo após, todos iam para uma cozinha muito bem equipada para desenvolver na prática todos os conceitos envolvidos. Por fim, todos degustavam as produções realizadas e faziam os comentários finais. Antes de partirem, tinham que realizar a limpeza de todos os utensílios, equipamentos e da cozinha. Os alunos eram avaliados não somente pelos conteúdos teóricos e práticos, mas pelos diversos saberes adquiridos, como compromisso, responsabilidade, convivência, iniciativa, entre outros.

Diversos teóricos já escreveram sobre a relação do homem com o trabalho. Karl Marx via o trabalho como fonte de autorrealização e dignidade. Para Emile Durkheim, o trabalho era fonte de solidariedade e identidade social. Por sua vez, Mahatma Gandhi defendia o trabalho manual e a conexão com a terra como uma maneira de viver de forma simples e sustentável. Martin Luther King

Jr. defendia que todos os trabalhadores deveriam ser tratados com igualdade e justiça. Na Coleção Educadores e Pensadores da Educação, no livro sobre Fernando de Azevedo, PENNA (2010) afirma:

> A educação, não é, na concepção azevediana, apenas fornecedora de conhecimentos. Sua finalidade é eminentemente social no sentido de preparar para a vida, na qual o trabalho tem lugar importante, mas também porque concorre para a formação do sentido social do trabalho: a conscientização de sua importância.

Com a pandemia, o setor de bares e restaurantes passou a sofrer muito com a contratação de mão de obra qualificada. Muitos fecharam seus estabelecimentos e outros tiveram que se reinventar, o que não evitou o desligamento em massa de funcionários. "Um estudo da Federação Brasileira de hospedagem e alimentação (FBHA) apontou que 300 mil estabelecimentos fecharam suas portas no Brasil, e mais de um milhão de pessoas ficaram desempregadas."[150] Uma pesquisa realizada no setor a pedido da Associação Nacional de Restaurantes (ANR) divulgou que são várias as dificuldades, dentre elas: baixos salários, horário de trabalho excessivo e falta de preparação, o que vem gerando a falta de interesse pela profissão.

A economia informal confunde um pouco esse cenário pois muitos desses indivíduos que ficaram desempregados na pandemia acabaram empreendendo, mas não formalizaram o negócio. Um cenário que se via comumente no passado e que agora parece estar mudando sensivelmente, era da divisão de mercado entre homens e mulheres. Enquanto as mulheres ocupavam predominantemente as cozinhas domésticas, seja cozinhando para a família, seja produzindo doces, marmitas, quitutes e outros, para que os filhos vendessem na rua, no salão de cabelereiro, na vizinhança e sob encomenda; os homens ficavam com a cozinha profissional, um trabalho mais pesado que exigia mais força física e que era visto como um ambiente mais hostil para mulheres.

Desde sua concepção o curso de gastronomia da Vila Cuore sempre teve como objetivo a transformação social e econômica através do trabalho. Alguns participantes conquistaram seu espaço no ambiente de trabalho e outros no trabalho informal. Pode-se dizer que em todos os casos houve um crescimento pessoal seja pelo empoderamento através do conhecimento adquirido, seja pelo incremento na renda gerado pelo próprio trabalho para o próprio sustento e de suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou abordar, sob o aspecto teórico, a importância da Gastronomia Social como um mecanismo transformador da sociedade, por meio de sua interdisciplinaridade e vocação para a geração de novas oportunidades educacionais e de inserção no mercado de trabalho para pessoas de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade. Sob o aspecto prático, o artigo apresentou o Projeto Vila Cuore, iniciativa fundada pela Associação Aliança da Misericórdia, que transformou em realidade o ideário de muitos de seus participantes, ao conseguirem um resultado de sucesso, seja no mercado de trabalho, seja com a abertura de novas frentes educacionais, após terem participado do curso de gastronomia.

A partir dessa junção entre teoria e prática, mostra-se o caminho para o desenvolvimento de oportunidades de formação pessoal e qualificação profissional fora do modelo tradicional escolar. A gastronomia social não é, nem poderá ser, um substituto da formação curricular tradicional. Por outro

150 Disponível em:< https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/desafios-para-bares-e-restaurantes-em-2023,3b0c00d232766810VgnVCM1000001b00320aRCRD>. Acessada em 11 set. 2023.

lado, ela ocupará um espaço cada vez mais reconhecido para suprir algumas lacunas existentes na vida de muitas pessoas, como as que abandonaram, ou não conseguiram, por outros motivos, finalizar a educação básica e/ou fundamental, bem como aquelas que demandam uma complementação efetiva dessa formação escolar.

No entanto, ainda que a Gastronomia social permita, por meio da capacitação interdisciplinar, que as pessoas tenham acesso a mais oportunidades de formação pessoal e inserção no mercado de trabalho, por outro, vemos que ela tem ganhado espaço exatamente por conta da ineficiência do Estado em suprir uma educação completa e de qualidade, que serviriam para as mesmas finalidades. Esse vazio é ocupado pela iniciativa privada, principalmente por meio de OSCs, como é o caso da Aliança da Misericórdia.

Assim, a preocupação da formação por meio da Gastronomia Social é menos de formar pessoas com capacidade técnica para cozinhar ou trabalhar nos serviços de alimentação (ainda que isso seja um resultado efetivo e desejado por quem participa do curso), e mais de permitir acesso a conhecimento, à socialização e ao desenvolvimento integral como ser humano. Não se trata, pois, de formar chefs de cozinha, mas sim cidadãos. Em países onde a educação básica e fundamental tem um desenvolvimento satisfatório e de qualidade, projetos como o da Gastronomia Social possivelmente não encontram o mesmo espaço ou utilidade do que em países com um sistema educacional mais precário.

Essa reflexão permite enxergar a relevância de projetos que servem para suprir a lacuna do Estado na área educacional e provocar um debate sobre a possibilidade desse tipo de iniciativa ser valorizada como política pública. De fato, se apenas OSCs enxergaram essa oportunidade para realizar um trabalho de utilidade e importância para a população em geral, o ingresso do Estado, com recursos, incentivos, pessoal capacitado e projetos de qualidade, principalmente em áreas com baixo aproveitamento ou abandono escolar, poderiam fazer uma grande diferença no desenvolvimento humano e social.

A Gastronomia Social pode ser uma peça importante nesse complexo quebra cabeça da organização da sociedade por meio da educação e formação humana e não pode ser vista apenas a partir do esforço empreendido em apenas algumas frentes privadas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza.** In: Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASCUDO, Luis da Câmara. **História da Alimentação no Brasil.** Rio de Janeiro: Global Editora, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS. Adotada por aclamação em 19 de outubro de 2005 pela 33a. Sessão da Conferência Geral da UNESCO.
DÓRIA, Carlos Alberto. **Formação da culinária brasileira: Escritos sobre a cozinha inzoneira.** São Paulo : Fósforo Editora, 2021.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (org.). **História da Alimentação.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia** – 3ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MONTANARI, Massimo. **A comida como cultura.** 1ª ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

PERNAMBUCO, Carla. **Carlota: balaio de sabores.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e Política.** Editora 34; 2ª edição (1 janeiro 2009) Pg. 58-59.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: A pátria grande.** São Paulo: Global Editora, 2017.

THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia.** São Paulo: Ed. Senac, 2001.

LE GOFF, J.; NORA, P. **História, novas abordagens.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1974.

_____; _____. **História, novos objetos.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1974.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo** Coleção Educadores MEC – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SANTOS, C. R. A. dos. **A alimentação e o seu lugar na história: os tempos da memória gustativa.** História: Questões & Debates, Curitiba, n. 42, p.11-31, 2005. Editora UFPR.

SOUZA NETO, João Clemente. **Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação.** Caderno de pesquisa em educação PPGE-UFES – Vitória v.16 n.32 p.29-64 jul./dez. 2010.

VERGINELLI, Lucia Nazare Velloso. **Padaria Solidária: educação, gastronomia e inclusão social.** Dissertação de mestrado, Universidade Mackenzie. São Paulo: 2014.

WOLKE, Robert L. **O que Einstein disse ao seu cozinheiro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

NARRATIVAS HISTÓRICO- ORGANIZACIONAIS COMO FONTE LEGITIMANTE

Ricardo Bressan
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

A História e a Memória organizacionais constituem se como verdadeiros elementos da legitimação organizacional. A narrativa da história organizacional permite humanizar a empresa, ressaltar sua trajetória e ao mesmo tempo exaltar aqueles que ajudaram a construi-la. Ao narrar sua história, a organização comunica seu legado, legitima discursivamente suas realizações, seus atos, suas decisões, reforçando sua existência. Este artigo analisa a importância das narrativas nas organizações para sua legitimação.

PALAVRAS-CHAVE: História, Memória, Narrativa, Protagonismo e Legitimidade.

INTRODUÇÃO

Perante esta nova conjuntura marcada pela exigência e transparência, as organizações de maneira exponencial, serão confrontadas em sua atuação com questões de legitimação do seu comportamento em que a responsabilidade histórica tem conexão direta com o presente da organização com possíveis impactos em suas operações e resultados, sendo fundamental para isso, a gestão responsável de seus recursos intangíveis, como a identidade, a imagem e reputação.

As sociedades estão cada vez mais atentas em relação aos impactos positivos em negativos das empresas e vigilantes com à qualidade da identidade das empresas, construída a partir da memória e história relacional com os diversos protagonistas, mediadas a partir de suas narrativas da experiência com esses públicos.

Neste aspecto, Nassar (2013, p. 337) postula que "são as narrativas alicerçadas na memória e na história, que expressam os fatos ligados à competência, à legalidade e à legitimidade organizacionais, fundamentais para a concessão pela sociedade do licenciamento social para o funcionamento organizacional".

Assim, o "recurso à história, devidamente organizado no âmbito de uma estratégia de comunicação, dever ser o mote para uma verdadeira institucionalização e edificação da identidade organizacional que sustentem as estratégias de relacionamento com os stakeholders" (SOMBREIRA, 2013, p. 68). Desta forma, a narração histórico organizacional permite dar coerência às ações da empresa em uma perspectiva temporal. Conhecer e contemplar a polifonia de vozes dos diferentes públicos sobre a versão da história organizacional, melhorar e incorporar essas experiências no processo de narração dessa história, passa a ser o objetivo de reflexão do presente artigo.

Pretende-se então, através deste ensaio, demostrar a importância da narração histórico organizacional para estabelecer vínculos em busca da legitimidade organizacional.

No capitulo primeiro, sob o tema, o novo protagonista, aborda-se os comportamentos do sujeito pós moderno e as novas demandas para a organização. No segundo capítulo, procura-se demonstrar a

urgência de novas narrativas e desafios de superar as metanarrativas.

UM NOVO PROTAGONISTA

Numa "época revolucionária" marcada por múltiplos contextos, as organizações por meios de suas narrativas se veem desafiadas na busca de legitimar ou negociar uma determinada interpretação, diante de inúmeras outras interpretações sociais. Este momento se torna mais evidente quando entendemos o mundo pós moderno, caracterizado por profundas mudanças tecnológicas capitaneadas pelas mídias digitais num mundo globalizado construído por efeitos de representações onde o indivíduo é servido por uma multiplicidade de opções simbólicas que o alienam e o transporta para uma realidade simulada por meio de imagens , eliminando toda a diferença entre o real e o imaginário (BAUDRILAND, 1981), resultando na "liquidação de referenciais" (BAUMAN, 2001), e com exumações dos passados, das tradições e das origens.

Este sujeito de identidades fragmentadas (HALL, 2005) se materializa com a consequente perda do sentido holístico de sua identidade significando mudanças nos pensamentos, na forma de se relacionar, de sentir e agir e, por consequência exige por parte da organização um nova forma de comunicar seus feitos e adquirir sua legitimidade perante os seus públicos. Passa então "a ser importar com o "eu primeiro", quer ser reconhecido por suas ações, quer expressar seus desejos e realizá-los, quer se sentir mais importante como únicas e não como meros integrantes de um todo igual" (POMARICO, 2014, p.27). Ademais, este novo sujeito," rejeita padronizações, sejam de estilos e formas ou de linguagens, e encontra nas redes sociais digitais a possibilidade de exercer sua identidade e de reforça-la através do encontro de afinidades" (COGO, 2016, p. 37).

O sujeito pós moderno dentro dessa dinâmica da rede digital preza pela participação e pela interatividade, uma vez que ele deseja ter sua voz escutada, reforçando seus sentimento de individualidade e reconhecimento. (POMARICO, 2014). Outra faceta é o seu gosto pela experimentação, há uma perda de comprometimento com a unidade, abrindo uma possibilidade natural de abraçar vários projetos, produtos, relações e causas, mesmo que aparentemente antagônicos, e com isto uma maior imprevisibilidade comportamental e um afastamento da satisfação do consumo do campo da materialidade" (COGO, 2016).

No entanto, as organizações, como os indivíduos, não existem fora da sociedade, este mesmo sujeito está presente no ambiente organizacional. Os públicos, as redes de relacionamento, o mercado e a sociedade se posicionam como criadores da narrativa organizacional, ao mesmo tempo em que a reputação organizacional está muito presente na forma como as organizações são julgadas, avaliadas e consideradas no presente. (NASSAR, 2013). Além destes multiprotagonistas na atual sociedade, o empregado hoje tem múltiplos papéis, considerado não penas como parte do público interno, mas podendo ser também acionista da empresa, consumidor e um formador de opinião, na medida que produz conteúdo nas redes sociais e influencia pessoas.

O contexto social contemporâneo produz um nova demanda que chega às organizações por meio do próprio empregado. É preciso levar em consideração as características do indivíduo conectado, isto é, ativo, produtor de conteúdo, protagonista da comunicação e em constante deslocamento, mantendo sua conexão às diversas redes sociais. (Dreyer,2017). Dessa forma, este trabalhador deve considerado como cidadão do mundo que interage "dentro e fora' das organizações com base em temáticas de seu interesse e pelos meios de sua conveniência.

Assim, a organização deverá reconhecer a sua influência externa e aproveitar suas características de forma positiva em ações de comunicação. Distintas vozes dentro da organização e em torno dela, relatam suas experiências e sua versão da história organizacional. Torna-se imperativo conhecer esta

polifonia, melhorar e incorporar essas experiências no processo de narração da história organizacional, destacando a pluralidade de vozes que compõem a organização. Neste sentido, as narrativas sobre a história da organizações podem e devem assumir um papel central no âmbito do planejamento da comunicação, com vista à legitimação das organizações.

NOVAS NARRATIVAS

Contar histórias sempre fez parte da natureza humana. Desde os primórdios, os homens já narravam os eventos do cotidiano mediante as inscrições rupestres usando uma combinação de narrativa oral, música, arte rupestre, dança e teatro. E assim, "por meio das narrativas, o homem preserva a memória, divulga o conhecimento, registra o acontecimento e perpetua a memória do grupo, sua cultura e identidade para as gerações futuras". (SANTOS, p. 1, 2020). A origem dos estudos da narrativa reside na Grécia antiga com Platão e Aristóteles onde surgem as primeiras ordenações da literatura, onde dividem em três gêneros básicos: dramático, épico e lírico.

> Os primeiros estudos começaram a partir da Poética de Aristóteles escritos em torno do ano de 335 a.C. A frente, "a tradição das narrativas orais é inaugurada por Esopo (séc. VI a.C) na Grécia, através da narração de fábulas, por meio das quais se contavam apologias, bem como relatos familiares" (SANTOS; D'ALMEIDA,2017, p. 292).
> .

Para o universo das corporações, evidencia-se uma legítima preocupação com a escrita de suas histórias, e se revela pela forma e o sentido de utilizar os registros de suas memórias e na estruturação de seus arquivos e documentos. Nas organizações, ouve-se repetidas vezes sobre sua importância de escrever suas histórias. Quando uma organização produz o registro de sua história, buscam-se as narrativas e as memórias de funcionários, parceiros externos e personagens envolvidos no processo de produção e construção da empresa.

Assim ao narrar sua trajetória, "as organizações não estariam apenas reivindicando seus feitos como fatos históricos, mas, sobretudo, participando na releitura e reatualizarão da história e da memória social" (SANTOS, 2018, p.382). Ao produzir estas narrativas '' [...] a história traduz a identidade da organização para dentro e para fora dos muros, é ela que constrói, a cada dia, a percepção que o consumidor e seus funcionários têm das marcas, dos produtos dos serviços'' (NASSAR, 2004, p. 21).

Observa-se que por meio das produções histórico narrativa, a história organizacional é narrada buscando validar sua existência, onde, através de sua evocação, se almeja ressaltar a função social da suas prestações à sociedade. As narrativas histórico-organizacionais podem servir à justificação das ações da empresa em um contexto histórico especifico, "recuperar e contar a história organizacional, nesse sentido, permite legitimar as decisões estratégicas das empresas, justificando as escolhas em função das exigências do período em que foram tomadas". (SANTOS, 2014, p. 69).

No entanto, partindo do pressuposto de que a empresa elege aquilo que é importante, qualquer história pode ser construída, pois como construção social, a produção de sua memória coletiva é mediada pelas relações de poder na empresa concentrados em alguns grupos e essas relações podem ou não revelar verdades universais. '' [...] Se qualquer história pode ser construída, portanto, não é algo que uma organização tem'' [...] entretanto, pode ser considerada algo que uma organização é, se a construção desta história for negociada com vários de seus públicos'' (RIBEIRO, 2013, p. 61). A autora afirma, ainda, que a história construída pode pertencer a uma organização se:

> o contexto de sua produção tiver sido negociado com seus vários funcionários, colaboradores

> e gestores'.[..] Desse modo, destacamos o quão dinâmico são os ambientes organizacionais e quanto movimento há no processo de interação e criação de uma história que pode servir de base para elos de pertencimento.'[...[é preciso criar algo do muito ou do pouco que se tem sobre o ocorrido, pois o passado não nos chega pronto. A história não é um processo simples. É construída a cada movimento dos indivíduos na organização, em função das dinâmicas, processos, práticas e relacionamentos' [...] e preparar uma narrativa com sentido, até certo ponto sólido, sobre o que se passou e de escrever uma história, entre muitas possíveis. (RIBEIRO, 2013, p. 61).

Observa-se que a história de uma empresa pode ser ressignificada e transcende a preservação física de documentos e monumentos. O conhecimento dos processos, decisões e aprendizados obtidos em diferentes situações vividas estão com as pessoas e nesse sentido, a história da empresa pode ser transformada como instrumento de preservação do saber acumulado e como forma de reconhecimento da importância de todos aqueles que a construíram.

Neste sentido,

> [...]a história de uma empresa não deve ser pensada apenas como resgate do passado, mas como marco referencial a partir do qual as pessoas redescobrem valores e experiências, reforçam vínculos presentes, criam empatia coma trajetória da organização e podem refletir sobre as expectativas dos planos futuros (WORCMAN, p. 23).

O tipo de narrativa histórica produzida pela organização vai depender da forma de perceber e valorizar sua própria história e, dependendo de seu uso, pode ser uma ferramenta estratégica que pode criar e adicionar valor à sua atividade. Assim, nesta perspectiva Nassar (2014) apresenta duas realidades narrativas distintas nas organizações; as metanarrativas e as micronarrativas. Assim de um lado, as metanarrativas, como sendo a narrativa institucional que busca um relato central, agregador de grande conhecimento, referencial e definitivo sobre determinado tema" (NASSAR, 2014, p. 165), o que também pode fazer parte as "narrativas institucionais da cultura organizacional, os valores do imaginário coletivo, assim como narrativas sobre as origens e fundadores de uma organização" (RIBEIRO, NASSAR, 2017, p.4).

E, por outro lado, as micronarrativas, "formadas pelos inúmeros pontos de vista, opiniões e experiências de vida individuais, criadas por todos aqueles que possuem algum tipo de relação e conhecimento sobre a existência daquela organização" (RIBEIRO, NASSAR, 2017, p. 4). E os componentes das micronarrativas são: o mistério, o expressar sobre o que é desejado, o que é temido, o que é sentido e compreendido (RIBEIRO, NASSAR, 2017, p. 4051).

Para os autores, a legitimação ou não das metanarrativas dependem das micronarrativas e que ambas, precisam ser entendidas, pois as duas, formam a realidade narrativa na qual a organização se insere. As metanarrativas podem ser legitimadas por meio de suas manifestações ritualísticas, compreendendo as crenças, valores, memórias individuais, diferentes visões de mundo e convicções das pessoas, propiciando significados a essas pessoas que fazem parte do universo organizacional trazendo o que é simbólico e o imaginário presente nas metanarrativas (RIBEIRO, NASSAR, 2017).

Numa realidade em que a comunicação se caracterizava pela uniformidade e a homogeneidade nas organizações, sobretudo a comunicação interna, com mensagens iguais para todos os públicos e a comunicação reduzida à ferramentas e técnicas, entretanto, neste novo cenário, é preciso levar em consideração as diferenças, a multiplicidade de vozes e as pessoas serem vistas e reconhecidas além de números. "Os números precisam ser transformados em nomes, histórias, opiniões e memórias, em narrativas humanizadoras e afetivas, que possam ser comunicadas e entendidas como as narrativas da

experiência, micronarrativas cotidianas dentro de um universo organizacional" (RIBEIRO, NASSAR, 2017, p. 4052).

Assim, os autores preconizam a necessidade de um movimento de comunicação chamado Novas Narrativas (NASSAR e RIBEIRO, 2017), possibilitadas por "ambientes que oportunizem e fomentem a manifestação das subjetividades e da diversidade, a escuta pelas ideias e opiniões de seus integrantes, formam uma comunicação baseada no afeto, no entendimento da alteridade e na autocritica sobre a cultura daquela organização" (RIBEIRO, NASSAR, 2017, p. 4054).

Neste contexto de identidades fragmentadas e indefinidas, marcado por um ambiente sóciotécnico e de racionalidade técnica, as organizações precisam estar atentas as ideias, às práticas e aos sonhos das pessoas, a externalização de sentimentos, a igualdade de oportunidades para sentirem-se parte da construção da organização.

Diante de tudo isto, os autores apontam a urgência de uma ‘’ comunicação afetiva que reconhece o indivíduo a partir de sua as particularidades, suas micronarrativas e encontra nessa diversidade, o que pode ser admirado, a grande riqueza e potencialidade que existe dentro de cada integrante da organização "(RIBEIRO, NASSAR, 2017, p. 4054). E ainda afirmam que as novas narrativas, devem:

> ter como base os valores fundamentados na confiança, na solidariedade, na segurança, no antirracismo, no respeito e no humanismo, sem preconceitos, com narrativas que tratem destas questões não em uma dimensão racional e técnica com manuais de comportamentos, mas sim, em uma dimensão simbólica, com narrativas que visam a produção de sentido, do aprofundamento das emoções e das afetividades, em que o real respeito à alteridade seja valorizado e que sejam compreendidas as potencialidades existentes em cada ser único da organização, independentemente de seu jeito de ser e estar no mundo (RIBEIRO, NASSAR, 2017, p. 4060-61).

É no tipo de narrativa que as empresas e os grupos sociais se forjam e criam sua identidade. E como uma organização é um grupo, possui uma memória que garante sua coesão. Essa memória coletiva ‘’ tem um importante contribuição para o sentimento de pertencimento, pois garante um sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas sobretudo no campo simbólico" (KESSEL, 2004, p.3). Tal cenário propicia o surgimento de narrativas organizacionais, as quais encontram espaço e potência, ‘’ tendo a história e memória como fonte de unicidade, ao mesmo tempo, em que se constituem como elementos legitimantes" (SANTOS, 2014, p.63).

A legitimidade organizacional pode ser definida como a aprovação das credenciais de uma organização pelos seus públicos (HALLIDAY, 2009, p. 45). E como a organização é um tipo de sistema, "ela tenta estabelecer e cultivar a crença na sua legitimidade" (WEBER, 1978, p.213).Então, "legitimar-se é fazer com que os públicos relevantes acreditem nas boas razões apresentadas e as aceitem" (HALLIDAY, 2009, p. 46) É nos discursos institucionais, que a história e memória são mobilizadas, mas também nos signos materiais das organizações, sendo partícipes da construção de sua representação social ou do imaginário organizacional (SANTOS, 2018, p.374).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, que as histórias existem, não há dúvida nisto, pois sem ela não haveria empresa alguma. Qualquer instituição, terá sempre a oportunidade de utilizar este instrumento por meio do qual sua história organizacional é registrada e narrada para o público interno e externo. Apreende-se que a

história é objeto de uma construção narrativa por meio do qual as organizações legitimam suas ações e reivindicam seu papel na sociedade. Pode-se observar também, que por meio da produção de narrativas organizacionais, as empresas podem se apropriar da história em um processo de reinterpretação ou ressignificação que transcende a preservação física de documentos e monumentos.

Parece não haver dúvidas de que a história e memória de seus públicos podem ser poderosos processos para a construção da marca, identidade e consolidação da cultura e fortes instrumentos geradores de confiança e vínculo. Nota-se portanto, que a narrativa é vista com um artefato de comunicação que permite ao sujeito expressar-se por meio da linguagem que guarda em suas memórias.

E as organizações que sistematizam o registro desses elementos ligados ao simbólico e as comunicam para todos os seus públicos têm suas identidades fortalecidas, propósitos protegidos e caminhos assegurados. A memória contribui para o estabelecimento de laços de pertencimento e é onde reside a importância das empresas buscarem marcos e elementos que as auxiliem na construção de uma cultura interna, na busca de legitimação em relação aos diversos públicos com os quais relaciona.

Por fim, as narrativas histórico organizacionais, baseadas em sua memória, podem se constituir em um espaço dialógico, de experiências, consonâncias e dissonâncias, (re) encontros de desencontros, de negociação, de relacionamento e que não podem permanecer imóveis e indiferentes a todo um tempo marcado por intensas mudanças de alta complexidade

Assim, estas narrativas podem legitimar a atuação da empresa, ao mesmo tempo, que criam elo entre identidade organizacional e nacional por meio da valorização de sua função social e das contribuições ao desenvolvimento setorial, regional e nacional destacando a sua autenticidade em um processo de coparticipação.

As novas narrativas devem visar a produção de sentido, concebidas a partir de distintas vozes ou atores organizacionais e que sejam compreendidas as potencialidades em cada ser único da organização independente de seu jeito de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 2011, p.7-63.

BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e Simulação: Lisboa: ed. Relógio D'ÁGUA, 1981.

DREYER, Bianca Marder. Relações públicas na modernidade. São Paulo. Summus, 2017.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A.

COGO. Rodrigo. As narrativas da memória na estratégica da comunicação. São Paulo:Aberje,2016.

HALLIDAY, Teresa Lúcia. A retórica das multinacionais: a legitimação das organizações pela palavra. São Paulo: Summus, 1987.

KESSEL, Z. Memória e Memória Coletiva. Brasil, 2004-. Disponível em: <http: //www.museudapessoa.net/escolas/textos_apoio.htm >.

NASSAR, Paul. Relações Públicas; a construção da responsabilidade histórica e o resgate da memória institucional das organizações. 3. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Senac Rio, 2012.

NASSAR, Paulo e RIBEIRO, Emiliana Pomarico. Novas e Velhas Narrativas. Revista eletrônica do Coletivo Estudos de Estética, v 1, 9.1-10, 2017.

RIBEIRO, Emiliana Pomarico. Narrativas da Experiência na comunicação organizacional. Anais do XI Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, 2017.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Histórias e Memórias: elementos constitutivos da expressão e da compreensão de culturas. In: NASSAR, Paulo (Org). Memória de empesa. História e comunicação de mãos dadas, a construir o futuro das organizações. São Paulo: Aberje, 2004.

SANTOS, Larissa Conceição. História e Legitimação organizacional: reflexões acerca das narrativas histórico –organizacionais. In: Revista Organicon, ano XI, nº 20, 2014.

SANTOS, Larissa Conceição. Memória e Identidade Organizacional: Estratégias de Legitimação sob a ótica das narrativas organizacionais. In: FIGUEIRA, João; PEIXINHO, Ana Teresa (Orgs). Narrativas mediáticas e comunicação: construção da memória como processo de identidade organizacional. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

SOMBREIRA, Rosa Maria. Não é saudade. É identidade. A História na gênese da construção de identidade e legitimação das organizações: In: FIGUEIRA, João; PEIXINHO, Ana Teresa (Orgs). Narrativas mediáticas e comunicação: construção da memória como processo de identidade organizacional. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

WORCMAN, Karen.” Memória do futuro: um desafio”. In: NASSAR, Paulo (Org). Memória de empesa. História e comunicação de mãos dadas, a construir o futuro das organizações. São Paulo: Aberje, 2004.

MULHERES BRASILEIRAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Raquel de Assis Russo[151]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O presente trabalho dedicou-se a investigar quais são os obstáculos comuns enfrentados por mulheres brasileiras com deficiência física no âmbito educacional e compreender a partir das experiencias de uma mulher com deficiência o percurso trilhado para alcançar e mostrar a necessidade de ampliação das políticas públicas e estudos acadêmicos que possibilitem a desconstrução de barreiras. Pretende-se aqui investigar o que a historiografia e a história nos dizem sobre as questões de gênero e a deficiência física, e como isso interfere na vida dessas mulheres, além de analisar até que ponto os acordos internacionais, ratificados pelo Brasil e a lei brasileira de inclusão estão sendo cumpridos, e porque mulheres com deficiência física ainda enfrentam obstáculos na área da educação. Para a fundamentação teórica analisaremos os documentos da Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Brasil (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015), assim como os teóricos Michel Foucault, Pierre Bourdieu além das publicações dos autores: Elcie Masini, Lúcia Helena Polleti Bettini, Rosana Schwartz, Sandra Pesavento. Preliminarmente pudemos observar que as questões relacionadas a deficiência física na história são carregadas de estigmas e preconceitos e quando há a intersecção com gênero isso é potencializado.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher, deficiente física, educação, direitos.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva a partir das experiencias de uma mulher com deficiência trazer o percurso trilhado para alcançar e mostrar a necessidade de ampliação das políticas públicas, alargamento dos estudos acadêmicos e desconstruir barreiras que coíbem aprofundamentos da temática na escrita da história.

A partir das experiencias da pesquisadora pretende-se desvelar os múltiplos desafios que começam ainda na infância, ciente da necessidade de afastamento do objeto de estudo e aproximações na hora da análise.

Questões como amparo familiar, grau da deficiência, por exemplo refletem no futuro da educação dessas mulheres. Não somente no Brasil como em diversas partes do mundo, a história da deficiência

151 Raquel de Assis Russo é Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM/SP), Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM/SP).
e-mail: russo.raquel29@gmail.com

foi assinalada inicialmente por eliminação e exclusão, que 'deixaram marcas e rótulos associados as pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicas (GARCIA, 2011.)

Com o passar do tempo, os modelos de deficiência e lutas feministas levaram essas questões à evidência, desencadeando debates que resultaram na criação de leis para proteger e amparar essas minorias. Nesse sentido, a instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Brasil (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015), trouxeram direitos civis, políticos, sociais e econômicos a esse grupo populacional. Destacamos aqui que entre o grupo de deficientes, as mulheres são tidas como "especialmente vulneráveis", assunto enfatizado no parágrafo único do artigo 5º do EPD, que afirma entre outras coisas que," […] são considerados especialmente vulneráveis [...] a mulher [...], com deficiência, que deve ser protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante". Estudos feministas sobre deficiência, falam a respeito da interseccionalidade entre gênero e deficiência, quando isso acontece mulheres deficientes sentem o efeito do duplo estigma potencializando sua exclusão, situação que fica mais complexa quando ela se inclui em outras categorias como classe, raça/ etnia. Fatos que ainda hoje trazem reflexos negativos na vida e na educação dessas mulheres.

Historicamente, acontecimentos desencadeados por movimentos como a ascensão do feminismo em 1968 e a Guerra do Vietnã, trouxeram nova dinâmica social e a criação de novos grupos, levando em consideração novos interesse, ao que Pesavento (2014) chama de 'quebra de paradigmas da história', que levaram a vários desdobramentos, entre eles um olhar sobre minorias como a mulher e o deficiente que fazem parte dessa dissertação. Sob o tema "Mulheres Brasileiras com Deficiência Física na Educação: Trajetórias e Experiências.", a partir da História Cultural, estudada por Pesavento, 2014, que a define como um modo '[...] de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo' (p.15)

Pretende-se desenvolver a partir de levantamento a respeito do que existe sobre o tema, reflexões sobre Políticas públicas e por meio do relato da pesquisadora, pela técnica da História de Si ou Ego História entrelaçar e responder os objetivos do estudo.

- Identificar as barreiras enfrentadas pelas mulheres com deficiência física na educação.
- Verificar leis e avanços das políticas públicas em direção à inclusão social no campo da educação.
- Pesquisar quais são os obstáculos comuns enfrentados por mulheres brasileiras com deficiência no âmbito educacional, e compreender quais fatores levam a tal.
- Investigar o que a historiografia e a história nos dizem sobre as questões de gênero e a deficiência física, e como isso interfere negativamente na vida de mulheres com deficiência física.
- Inteirar-se sobre os acordos ratificados pelo Brasil a respeito da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas e a Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher e como estão sendo cumpridas.
- Identificar quais são os obstáculos enfrentados por mulheres com deficiência física na sua formação educacional.
- Propor reflexão teórica e metodológica a partir da trajetória da autora.

Para proceder as investigações que respondam as inquietações trazidas nessa dissertação analisaremos os documentos da Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado

pelo Brasil (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015), assim como os teóricos Michel Foucault, Pierre Bourdieu além das publicações dos autores: Elcie Masini, Lúcia Helena Polleti Bettini, Rosana Schwartz, Sandra Pesavento.

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

Iniciamos nossos estudos a partir do levantamento de dados históricos e historiográficos. Para isso, precisamos primeiramente compreender o que é história e historiografia e como foram conceitualizados dentro da história a historiografia é o estudo da história, a arte de escrever a história do passado, ou seja, a respeito de um período histórico específico.

Nesta pesquisa trabalharemos a "história em si", uma forma de escrita que sempre vai ser afetada pelo tempo passado/presente, a partir das lentes do hoje percebemos as permanências do passado na vida cotidiana. Dessa forma, a historiografia que é a escrita da história vai auxiliar a rever fatos narrados e suas representações do passado, que podem ter interpretações e visões de mundo diferentes, no presente.

A história da deficiência na humanidade foi marcada por exclusão, preconceito e eliminação por diversos motivos, a depender do tempo e época histórica. Tema das ciências sociais, o processo de exclusão e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade tem sido discutido e pesquisado ao longo da história.

No século XVII e XVIII, a visão cientifica da questão da deficiência se ampliou bastante, em especial nas áreas médica e educacional, delineando diferentes atitudes sociais que pensavam no encaminhamento do deficiente para conventos e hospícios, ou o ensino especial feito de forma segregada. Segundo Aranha, 2003, 'A compreensão sobre a deficiência, em geral, bem como a compreensão sobre as pessoas com deficiência, em particular, tem se modificado no decorrer da História' (p.10). Para o autor, isso é um processo em continua modificação, relacionado aos valores e paradigmas dentro da sociedade.

Quando se fala do deficiente físico na escola e sua inclusão, a de se observar uma série de aspectos necessários para que a sua integração e desenvolvimento escolar sejam bem-sucedidos. A busca de melhoria na sua comunicação, mobilidade segura, acesso ao conhecimento escolar e interação dentro desse ambiente, necessitam do uso da Tecnologia Assistiva direcionada à vida escolar. Segundo Bersch, 2007, fazer Tecnologia Assistiva na escolar,

> (...) com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desfiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator. (BERSCH, 2007, p.31).

Os recursos humanos e materiais pensados para a inclusão e integração de educandos com deficiência física, possibilitam sua autonomia, ampliação da comunicação, e segurança dentro da escola, promovendo melhor qualidade de vida.

AS MULHERES E MENINAS NA ESCOLA

Uma das transformações mais importantes no último século, na sociedade pelo mundo a fora foi a mudança na relação entre gêneros, onde as mulheres passaram a figurar e atuar na política, artes, ciências, trabalho e escola. Mas isso nem sempre foi assim, da luta de muitas mulheres dependeu essas conquistas. Movimentos feministas iniciado na Europa no século XVIII, foram fruto de uma série de inquietações das mulheres. Chegado ao Brasil no século XIX, o movimento de mulheres pela conquista dos seus direitos foi uma construção cultural, social e histórica.

Considerada a primeira mulher feminista do Brasil, Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em 12 de outubro de 1810, enfrentou o obscurantismo de sua época, onde as mulheres eram educadas para os afazeres do lar, cuidar do esposo, dos filhos e da casa, sem direitos só deveres. Conforme denunciava como as meninas e as mulheres eram tratadas naquela época, e como as relações entre homens e mulheres eram conduzidas, Nísia jogava luz a assuntos sensíveis. Na crença de que através da educação as meninas e mulheres alcançariam maior igualdade e redução de preconceitos de gênero, essa feminista prosseguia. Nessa época a formação intelectual não era considerada importante, principalmente a educação para as meninas e mulheres. Em seu livro, Floresta,2019, desabafa dizendo que,

> Sempre que brilha um novo dia, e que nos bate à porta o jornal, apoderamo-nos com solicitude dessa folha e avidamente percorremos a cessão das Câmaras do dia antecedente em procura do assunto que temos escrito no coração e no espírito – a educação da mulher brasileira –, e dobramos a folha desconsolados e aguardamos o dia seguinte, que se escoa na mesma expectativa, no mesmo desengano! Tem- se tratado de muitas coisas menos disso; disso que merece incontestavelmente a mais circunspecta atenção dos homens pensadores. Um dia raiará mais propício para nós, em que os escolhidos da nação Brasileira se dignem de achar a educação da mulher um objeto importante para dele ocuparem-se, com a circunspecção que merece. Entretanto lancemos os olhos para o que se acha atualmente feito pelo governo em favor do ensino primário das nossas meninas. (FLORESTA,2019, p.65).

Além de algumas publicações, entre seus feitos também está a fundação em fevereiro de 1838, no Rio de Janeiro do Colégio para moças e meninas. Sua proposta ousada revolucionou a educação feminina. Sua trajetória foi permeada de atitudes firmes e corajosas, enfrentando e vencendo preconceitos.

Podemos citar aqui outras feministas brasileiras Josephina Álvares de Azevedo, nascida em 5 de maio de 1851, que era jornalista, escritora que fundou em 1888 em São Paulo, o periódico A Família, direcionado para à educação das mulheres.

Em 1852 Joana Paula Manso de Noronha, uma argentina radicada no Rio de Janeiro, lança o Jornal das senhoras, em seu primeiro exemplar no edital, Noronha, expressa firmemente o intuito de que as mulheres busquem melhorias sociais e emancipação moral. Esse pioneiro jornal, contava com a colaboração de outras mulheres anônimas em suas edições, colaborando na trajetória de conscientização e conquista de direitos para as mulheres. Também podemos citar a escritora e editora Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar, do periódico *O belo sexo*, que foi publicado no Rio de Janeiro, em 1862, onde se declara em seu primeiro número que acredita na capacidade intelectual das mulheres. A inovação desse periódico é que suas colaboradoras eram incentivadas a assinar seus trabalhos. E nos anos seguintes o aumento do número de jornais e revistas feitos por feministas ajudaram a fortificar o movimento feminista. Nos anos seguinte, até os dias atuais, muitas foram e são as mulheres que se dedicaram e dedicam ao progresso da educação das mulheres e meninas mundo a fora.

Eventos como a Conferência de Direitos Humanos, em 1994, a Conferência de População e

Desenvolvimento, proporcionaram muitos diálogos positivos. A IV Conferência Mundial da Mulher e pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Convenção Interamericana trouxeram a pauta temas como prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher, levando a uma nova visão da sexualidade e valorização da mulher, reduzindo um pouco mais a desigualdade entre os gêneros. Apesar de muitos avanços alcançados, não podemos deixar de registrar que, estudos feministas sobre deficiência, falam a respeito da interseccionalidade entre gênero e deficiência, quando isso acontece mulheres deficientes sentem o efeito do duplo estigma potencializando sua exclusão, situação que fica mais complexa quando ela se inclui em outras categorias como classe, raça/ etnia. Fatos que ainda hoje trazem reflexos negativos na vida e na educação dessas mulheres.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Segundo os acontecimentos históricos sobre a deficiência, pudemos perceber que essa população devido a uma série de fatores, que iam desde o olhar místico a rejeição do diferente foram levados a eliminação e "apagamento". Com o passar do tempo e a evolução da humanidade essas pessoas, assim como outras minorias alcançaram direitos de igualdade, mas que na prática nem sempre funcionam. Pois barreiras não só arquitetônicas como sociais ainda persistem. Fazendo com que por exemplo, o percurso trilhado para alcançar certos níveis de educação sejam muito penosos. E quando se trata da intersecção deficiência e mulher isso se torna quase inatingível, questão que deve ser pensada e refletida dentro das leis e das conquistas já alcançadas, para que isso possa ser atingido de maneira mais igualitária e justa. (observações preliminares).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Josephina Álvares de. A Família. A QUESTÃO DAS MULHERES. Rio de Janeiro, 1892. <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=379034&pagfis=782>. Acessado em: 07/06/23

BORELLI, Andrea; MATOS, Maria Izilda Santos de; SCHWARTZ, Rosana. Quebradeiras de coco babaçu: gênero, lutas, sustentabilidade e terceiro setor, São Paulo: e-Manuscrito, 2022.

COMA, J. M. R. Medicinas primitivas, paleomedicina y paleopatología. Munibe antropologia, n. 8, p. 63-79, 1992.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/99423/Protocolo_facultativo_Convencao_direito_pessoas_deficiencia_2008.pdf?sequence=4>. acessado em 03/11/21.

CONSTÂNCIA, Lima Duarte, Feminismo e literatura no Brasil. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Brazil. https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300010. Acessado em: 10/06/23

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – BrasíLia: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015 - Conteúdo: Lei no 13.146/2015 <. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf> acessado em 03/11/21.

FLORESTA, Nísia- Opúsculo Humanitário; prefacio Alvez, Maria da Conceição Lima; notas Feitas Maria Helena de Almeida, Soares, Monica Almeida Rizzo. – Brasília: Senado Federal 2019. <http://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=nisia-floresta-brasileira-augusta>. Acessado em: 10/06/23

FOUCAULT, Michel. A ARQUEOLOGIA DO SABER/ tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANÇA, Eduardo d'Oliveira O TESTAMENTO DE UM HISTORIADOR MARC BLOCH- <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/35034 > acessado em 09/05/22.

GARCIA, Vinícius Gaspar. AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA DO BRASIL.-TRAJETÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA DO BRASIL: "CAMINHANDO EM SILÊNCIO". <http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil> Acessado em 29/10/2021.

GOMES, Ruthie Bonan et al. NOVOS DIÁLOGOS DOS ESTUDOS FEMINISTAS DA DEFICIÊNCIA. REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS [online]. 2019, v. 27, n. 1 [Acessado 4 Novembro 2021], e48155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>. Epub 10 Jan 2019. ISSN 1806-9584. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155.

IGGERS, Georg. DESAFIOS DO SÉCULO XXI À HISTORIOGRAFIA. Traduzido por Estevão Chaves de Rezende Martins e Pedro Spinola Pereira Caldas,2009. <https://www.researchgate.net/publication/277205767_Desafios_do_seculo_XXI_a_historiografia/fulltext/5595edcc08ae5d8f39310aa6/Desafios-do-seculo-XXI-a-historiografia.pdf > Acessado em : 09/05/2023.

INSTITUTO SINGULARIDADE. 8 mulheres que lutaram e lutam pelo direito das meninas à educação. <https://blog.institutosingularidades.edu.br/8-mulheres-que-lutam-pelo-direito-das-meninas-a-educacao/>. Acessado em: 10/06/23

ITABORAÍ, Nathalie Reis. Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero. Rio de Janeiro 2015.< https://iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Tese_Nathalie-Reis-Itabora%C3%AD.pdf>. Acessado em: 12/06/2023

LIMA, Thaís. GÊNERO: O QUE É (E O QUE NÃO É),2019. < https://www.youtube.com/watch?v=x_WkMLkdl6M> Acessado em: 12/06/2023

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano (Org.). Educação especial- deficiência múltipla- 1.ed.- Curitiba: CRV, 2017.

MELLO, Maria Eduarda Cavalcanti De Albuquerque. MULHERES FEMINISTAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: O CORPO COMO LINGUAGEM SOCIAL'22/02/2019 129 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO,

Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7565403> Acesso em: 29/10/2021.

MOURA, Nayara Aparecida. A Primeira Onda feminista no Brasil: uma análise a partir do jornal "A Família" do século XIX (1888-1894). Praça: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 2, n. 2, 2018, pp. 62-86. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/praca/article/view/241600> . Acessado em: 10/06/23.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. World Health Organization; The World Bank. Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PERROT, Michelle. Mulheres públicas. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 3ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLETI, Bettini Lúcia Helena DIREITOS HUMANOS NA ERA DIGITAL E A UTILIZAÇÃO DO METAVERSO PARA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. <http://trabalhoscidhcoimbra.com/ojs/index.php/anaiscidhcoimbra/article/view/1950> Acessado em 21/05/23.

RAGO, Margareth. As Mulheres na Historiografia Brasileira. <https://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf > Acesso em: 09/05/2023

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental. Bauru: MEC; SEE, 2008.

SILVA, Joasey Pollyanna Andrade da, CARMO, Valter Moura do, RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. AS QUATRO ONDAS DO FEMINISMO: LUTAS E CONQUISTAS. <https://indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/7948>. Acessado em: 10/06/23

SILVA, O. M. da. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SCHWARTZ, Rosana Maria Pires Barbosa. Beijing, muito mais que palavras: a quarta conferência sobre a mulher da Organização das Nações Unidas- ONU/ 1.ed.- Curitiba:Appris,2017

TEIXEIRA, Jacqueline. TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DO CONCEITO DE GÊNERO, 2021. < https://www.youtube.com/watch?v=SR-y7SIJi1U> Acessado em: 12/06/2023

EXÉRCITO BRASILEIRO: HISTÓRIA E TRADIÇÃO

Sílvia Lúcia Pereira Duarte[152]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Este artigo busca apresentar a instituição Exército Brasileiro, suas particularidades e expressões para problematizar o conceito de representação e ressaltar as comemorações de datas cívico-militares por parte do Exército Brasileiro com o objetivo de manter a tradição e os pilares de hierarquia e disciplina, além dos gestos e atitudes que são um patrimônio cultural imaterial que identifica a organização. Os pressupostos teóricos da História Cultural levam a questionamentos sobre a atualização destes rituais na manutenção da imagem institucional. Utilizaremos a narrativa dos feitos dos patronos que ressaltam os objetivos permanentes e o universo simbólico. A circularidade das interações culturais da história oral contada pelos comuns nos remete à Paul Thompson e Carlo Ginzburg ao pensarmos na importância da memória e nos seus possíveis impactos em decisões futuras, Roger Chartier, traz as representações coletivas e não podemos esquecer as possibilidades de interpretação da hermenêutica. O Exército Brasileiro é uma instituição nacional e permanente que esteve presente em todos os momentos de nossa história, assim, ressaltamos a importância do entendimento da instituição para auxiliar a reflexão sobre o posicionamento de nossa sociedade e compreender o momento que vivemos. A estrutura da instituição baseada na hierarquia e disciplina, ancorada na necessidade de cumprimento de ordens sem questionamentos e sua formação endógena podem evidenciar a manutenção de uma cultura própria que pode ser utilizada para a compreensão da estrutura social.

PALAVRAS-CHAVE: Escritas históricas, Cultura, Representação, Memória, Exército Brasileiro.

INTRODUÇÃO

Este artigo inspira-se nas proposições da tese em andamento e ressalta alguns dos pressupostos que serão apresentados em relação as representações sociais e imagéticas institucionais, além da identidade da organização. Nota-se que imagem é como o outro percebe e a identidade é como o Exército Brasileiro (EB) se identifica. Segundo Walter Benjamin (1892-1940) a experiência pressupõe a permanência da tradição e conseguimos por meio dela reviver impressões passadas, muitas vezes inconscientes, mas que nos levam a um aprendizado coletivo.

Desde épocas remotas a vida em sociedade criou conflitos entre os diversos clãs, povos, tribos, impérios e nações, que disputavam riquezas, conhecimentos, territórios, rotas comerciais, além de diferentes ideologias religiosas e sociais. A necessidade de segurança e da manutenção de riquezas e do *status quo* levam as disputas e ao desenvolvimento de grupos de indivíduos que pudessem

152 Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero, Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas.
Lattes: 1588250107483941
Orcid: 0000-0003-0428-7523

comprometer-se de forma inquestionável a preservar a comunidade.

Este compromisso de dedicação completa e integral, inclusive com o sacrifício da própria vida à segurança coletiva é fortalecido e se espelha em mitos que produzam a sensação de sempre ser possível alcançar a vitória e motivar os integrantes.

A História Cultural, segundo Sandra Jatahy Pesavento (1945-2009) permite recolher fragmentos do micro e descortinar questões para a interpretação e conhecimento dos significados das atitudes e da produção do conhecimento em distintas épocas, sendo a cultura uma forma de expressão da realidade. Além da Cultura Organizacional, a identidade e a imagem, possuem perenidade e tradição, afinal o EB integra a própria gênese da Nação. Segundo Renato Ortiz "... instituições tradicionais se voltam para o culto do passado e reproduzem na liturgia de seus atos todo um ritual de reatualização da memória" (ORTIZ, 1994, p. 107). A criação de patronos e a atualização da memória com a realização de solenidade cívico-militares. Desta forma, podemos perceber que a oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. (LE GOFF, 1990).

A cultura da organização é transmitida pela História Oral e o compartilhamento de experiências dos integrantes comuns, afinal o EB é composto em sua maioria por pessoas oriundas da população e estas precisam da identificação. Desta forma o conceito de micro história apresentado por Roger Chartier e Carlo Ginzburg transforma os fatos em modelos interacionais ou etnometodológicos[153] , que demonstram as representações culturais vigentes, e a situação em particular produzem o mundo social, como no caso dos feitos das patronas e do patrono, embora relatem a vida de um indivíduo tomam a dimensão de narrativa histórica institucional ao criar a identidade.

> O objeto da história não são, portanto, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, independentemente de qualquer influência objetiva, as relações sociais, mas as racionalidades e as estratégias executadas pelas comunidades, parentelas, famílias, indivíduos (CHARTIER, 2002, p.84).

Os patronos têm sua narrativa iniciada a partir das histórias e vivências de um personagem comum que é capaz de motivar e inspirar outros a cumprir seu dever sem questionamentos. Criando o capital social da instituição que para Pierre Bourdieu (1930 – 2002) seriam as relações de conhecimento e interconhecimento duráveis e capazes de criar valor; elas seriam expressas pela maneira como a organização se coloca no meio social e se comunica com seus interlocutores, esta comunicação sofre modificações no decorrer dos anos, mas a seguir pode-se perceber a importância da ritualização para a manutenção do EB.

O NASCIMENTO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

O período do Brasil Colonial é marcado por diversas lutas pelo território a Metrópole Portuguesa disputava com outras metrópoles europeias áreas nas terras recém-descobertas, não havia um exército instituído, mas sim composto por mercenários que se filiavam ao rei que melhor lhes pagasse. Porém numa destas disputas, a Batalha de Guararapes ocorrida em 19 de abril de 1648, começa a narrativa do "nascimento" do Exército Brasileiro. Esta narrativa consta nos sites da instituição como a primeira vez que as "três raças" formadoras do povo brasileiro, juntaram-se por um ideal comum de liberdade, mantêm-se por mais de três séculos e tem grande influência na forma como a instituição se coloca na

153 *Esta metodologia permite observas as interações para entender os trâmites da cultura e das aprendizagens a convivência e nas instituições.*

sociedade, enquanto possibilitadora de acesso, ascensão social, profissional e defensora das aspirações populares. A narrativa historiográfica da Batalha de Guararapes, apresenta características de como os fatos podem ser utilizados para a criação do imaginário, em 1994, quando após o final do Regime Militar o EB perdia seu protagonismo no cenário político, o então Ministro do Exército, institui o Dia do Exército em 19 de abril, data da Primeira Batalha de Guararapes, a apropriação simbólica é assim descrita por Martinez.

> Guararapes com a grandeza histórica devida. "Foi um conflito crucial em que houve intensa mobilização nos esforços militares, políticos e diplomáticos e grandes contingentes populacionais, com o deslocamento de suprimentos, armas, combatentes e equipamentos de diferentes localidades das possessões portuguesas na América", afirma.
> "Este 'esforço de guerra' foi, posteriormente, apropriado pela política e pela memória histórica na criação de um imaginário de lutas e de unidade social pela liberdade e autonomia no Brasil, comumente denominado como 'revoltas nativistas' e 'sentimentos nativistas'", prossegue o historiador. "Daí a sua apropriação também pelo Exército em busca de afirmação da unidade do Estado nacional e da nação brasileira, principalmente, da centralidade social e política da corporação militar na história do Brasil."(BBC NEWS, online).

No século XVII não existe registros de uma organização militar institucional e institucionalizada, então esta narrativa possui características ficcionais ressaltando, a proximidade da instituição com a população que este representa.

> As lutas pela emancipação e as guerras no sul do país exigiram, desde os primórdios, que a força militar tivesse moral elevado e bom adestramento, e não havia melhor meio para isso do que apoiá-la na organização existente, emprestando-lhe a motivação patriótica que o ideal de liberdade e de unidade nacional despertava naquelas circunstâncias (EXÉRCITO BRASILEIRO, on-line).

As Batalhas de Guararapes marcam o final da ocupação holandesa, porém esta ocupação necessita de outras análises: por um tempo o convívio entre os moradores de Pernambuco e os invasores foi pacífico, o príncipe holandês Maurício de Nassau teve importantes iniciativas nas áreas política e administrativa, além de melhorias na cidade de Recife e a vinda de naturalistas e artistas que possibilitaram um desenvolvimento cultural da região. Após o regresso de Nassau à Europa e a vontade de Portugal de reconquistar as terras é que ocorreram as batalhas de Guararapes, com circunstâncias propícias a derrota holandesa, como a crise na Companhia das Índias Ocidentais[154].

> ... duas frentes de combate, muito distantes geograficamente, mas interligadas. ... Uma trégua estabelecida entre Portugal e Holanda, ... foi rompida por Nassau com a ocupação ... em Angola (1641). Foram tropas luso-brasileiras, sob o comando de Correa de Sá, as responsáveis pela retomada de Angola em 1648. ... João Fernandes Vieira e André Vidal de Negreiros estiveram à frente da administração portuguesa naquela colônia africana (FAUSTO, 2019 p.78).

Com esta citação podemos perceber que as batalhas de Guararapes não são um episódio isolado das disputas territoriais das metrópoles e que nem todos os moradores locais eram contrários a invasão

154 ela foi um instrumento da política exterior holandesa para conquistar colônias portuguesas e espanholas nas Américas e na África Ocidental.

holandesa como podemos verificar na citação.

> ... Calabar ficou conhecido como o grande traidor na primeira fase da guerra. Mas ele não foi um caso único. Vários senhores de engenho e lavradores de cana, cristãos-novos, negros escravos, índios tapuias, mestiços pobres e miseráveis estiveram ao lado dos holandeses. (FAUSTO, 2019, p.78).

Este episódio evidencia o poder da narrativa, onde a instituição coloca-se como defensora dos anseios e necessidades da população, porém não podemos afirmar que a Companhia das Índias Ocidentais era um ambiente hostil para todos. O exército estava defendendo a posse da terra luso-brasileira. Ainda éramos colônia e então Portugal não investia num exército de nacionalidade brasileira, então o exército brasileiro ainda não era constituído sua ideia é uma representação do imaginário social.

Com a instituição do Dia do Exército, à partir de 1994; cria-se a rememoração anual da data, 19 de abril, como o dia da criação da instituição e do sentimento de nacionalismo. Então ao analisarmos sobre a ótica da experiência; segundo Benjamin, podemos pensar que a dialética destas proposições com narrativas próprias e fundamentadas em conceitos amplificados pretendem criar uma proximidade e importância com a população, neste contexto a ritualização constante é fundamental para a manutenção da narrativa que nos leve a rememorar os fatos pela ótica de interesse, os rituais centrados nas cerimônias anuais, onde os feitos de 1648 são relembrados e são condecorados militares e personalidades pelos serviços prestados à instituição servem a representação social.

FORMAÇÃO ENDÓGENA E CULTO À TRADIÇÃO

Historicamente a formação do militar tem suas bases em estruturas que pouco se alteram e por ser uma instituição disciplinante e disciplinadora o EB forma seus quadros de forma endógena e sempre mantendo sua cultura própria que pode ser observada em manuais.

> As Instituições Militares possuem referenciais fixos, fundamentos imutáveis e universais. São os valores militares, que influenciam, de forma consciente ou inconsciente, o comportamento e, em particular, a conduta pessoal de cada integrante da Instituição. A eficiência, a eficácia e mesmo a sobrevivência das Forças Armadas decorrem de um fervoroso culto a tais valores (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2014, p. 4-7).

Ao apresentar esta citação do Manual de Fundamentos do Exército Brasileiro[155] que define os atributos da profissão militar, pretende-se ressaltar as particularidades e padronizações das ações dos militares. Além de exemplificar e explicar as atitudes e posturas adotadas pelos integrantes do EB e os rituais que norteiam a vida militar e destacam os pilares da instituição, que são a hierarquia e disciplina, bem como o culto à história e a tradição.

O manual de fundamentos explicita os valores da profissão militar: (1) Patriotismo, seria o amor incondicional à pátria mesmo que signifique sacrificar a própria vida, para defender sua soberania, integridade territorial, unidade nacional e paz social. (2) Civismo, o culto aos símbolos nacionais, aos valores e tradições históricas; sendo exteriorizado pelas solenidades cívico-militares e a preservação da memória militar. (3) A Fé na missão do Exército e o amor a profissão militar são baseados na crença inabalável de que a instituição defende a Pátria e as aspirações de seu povo, este valor militar é muitas

155 https://www.eb.mil.br/documents/10138/6563889/Manual+-O+Ex%C3%A9rcito+Brasileiro/09a8b0d2-81d0-4a69-a6ea-0af9a53eaf45

vezes utilizado para legitimar atitudes e ações implementadas pelo exército e de um modo geral, seus integrantes têm um amor incondicional à profissão e por ingressarem em tenra idade acreditam nessa máxima. (4) Espírito de corpo é o orgulho de integrar a instituição, refletindo a coesão e estando intimamente ligada ao culto aos valores e tradições militares, com demonstrações de gritos de guerra, lemas, uso de insígnias, distintivos e condecorações (5) Aprimoramento técnico-profissional, entendido como a necessidade constante de sedimentar os conhecimentos com o exercício profissional das atribuições (6) Coragem, senso moral diante dos riscos e perigos, sacrificando a própria vida ou seus interesses pessoais em prol da instituição e da Pátria.

Já os deveres militares que são vínculos morais e jurídicos que ligam o militar a Pátria e a instituição, são voluntariamente assumidos, enquanto os deveres legais são impostos por leis, regulamentos, normas, manuais, diretrizes e ordens. São eles: (1) Dedicação e fidelidade à Pátria, a profissão exige dedicação exclusiva. Este dever remonta às atribuições militares. (2) Probidade e lealdade, pautado na postura e integridade de caráter, características essenciais para as relações profissionais e pessoais exitosas no meio militar e no ambiente de confiança. (3) Disciplina e respeito à hierarquia, pilares da Instituição, (4) Rigoroso cumprimento dos deveres e ordens e (5) Trato do subordinado com dignidade. Os militares traduzem a percepção institucional, pois caracterizam a exteriorização dos integrantes do Exército Brasileiro.

> ÉTICA MILITAR ... É o conjunto de regras ou padrões que levam o militar a agir de acordo com o sentimento do dever, com a honra pessoal, com o pundonor militar e com o decoro da classe. Ela impõe, a cada militar, conduta moral irrepreensível (EXÈRCITO BRASILEIRO, 2014, p. 4-12).

A ética militar seria um atributo que sintetiza os valores e deveres, na exteriorização da maneira de agir dos militares.

Manuais como este, expressam os fundamentos da profissão militar e disseminam a cultura que norteia e baliza a instituição. Percebe-se a comunicação como elo difusor e mantenedor das tradições e costumes.

Segundo (MCCANN, 2009, p.35) em Soldados da Pátria a autoestima de um soldado está relacionada a um senso de participação e integração à identidade coletiva ou corporativa e à socialização. A disciplina militar cria um espírito de corpo, onde a autoimagem, está ligada aos objetivos comuns à sua unidade militar. Desta forma as tradições mantêm este espírito de corpo e da necessidade de agregação a um bem comum.

> O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, (...) uma produção coletiva, (...)que os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. (...) diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade (MORAES, 2002, on line).

As tensões entre o imaginário, a cultura de um grupo social e influência na forma como este grupo quer ser percebido pela sociedade em que está inserido pode levar a criação de mitos e figuras que inspirem posicionamentos e atitudes como o que ocorre no EB com a criação de patronos.

DUQUE DE CAXIAS - PATRONO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

Os patronos são exaltados e rememorados para que seus feitos e principalmente seja inspiração as novas gerações, com a atualização de seus feitos e sua história.

> A mais autêntica homenagem que se pode prestar aos grandes vultos da Pátria é manter viva a lembrança de seus feitos, interpretar os acontecimentos de que participaram e recolher os dignos exemplos que nos legaram. As magistrais lições que emanam de suas incomuns existências constituem a imortal seiva que robustece crenças, revigora forças para a travessia do presente e inspira a busca do futuro. ***Patrono.*** *{Do lat. patronu] S.m. 5. Bras. Chefe militar ou personalidade civil escolhida com figura tutelar de uma força armada, de uma arma, de uma unidade etc., cujo nome mantém vivas tradições militares e o culto cívico dos Heróis. (Extraído do Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Ed Nova Fronteira,* 1ª Edição. 1986, p.) *(EXÉRCITO BRASILEIRO, on line).*

O site do Exército Brasileiro relata os feitos do Duque de Caxias e destaca sua bravura, coragem, abnegação, retidão de caráter e serviço à pátria, não há mácula na história do patrono, a narrativa apresenta a crença e visão institucional focada em motivar os militares e permitir uma identificação para aumentar a unidade e motivação.

> Parece que é na tentativa de rearticulação a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação ... O conceito de "identificação", ... a identificação é constituída a partir do reconhecimento de alguma origem comum (HALL, 2013, p. 105 e 106).

A infância de Luiz Alves de Lima e Silva, que mais tarde se torna o patrono do exército, apresenta poucos relatos pois a biografia quer ressaltar seus feitos militares para inspirar nas novas gerações atitudes espelhadas na do patrono. O que se sabe é que o menino Luiz esteve sempre próximo da carreira das armas e do imperador D Pedro I.

Este relato suscinto da infância leva a reflexão sobre os dizeres de Ginzburg, afinal o menino Luiz fora apresentado a corte por seu pai, que também era militar. Então embora não pode ser considerado pertencente a uma classe subalterna "A escassez de testemunhos sobre o comportamento e as atitudes das classes subtemas do passado e com certeza o primeiro - mas não o único - obstáculo contra o qual as pesquisas históricas do gênero se chocam" (GINZBURG, 2008, p.11).

O caminho esperado para Luiz era o ingresso na Academia Real Militar, seguindo o caminho de seu pai e tio. Por sua proximidade com o Imperador organiza a Imperial Guarda de Honra e o Batalhão do Imperador, após a Proclamação da Independência.

> "Caxias simbolizava a revolução subjugada. Essa princesa do Itapicuru havia sido mais que outra algema afligida dos horrores de uma guerra de bandidos; tomada e retomada pelas forças imperiais, e dos rebeldes várias vezes, foi quase ali que a insurreição começou, ali que se encarniçou tremenda; ali que o Coronel **Luiz Alves de Lima e Silva** entrou, expedindo a última intimação aos sediciosos para que depusessem as armas; ali que libertou a província da horda de assassinos. O título de **"Caxias"** significava, portanto: – disciplina, administração, vitória, justiça, igualdade e glória", explica o seu biógrafo Padre **Joaquim Pinto de Campos** (EXÉRCITO BRASILEIRO, on line).

Esta é a versão oficial que todos conhecemos e referenciamos, porém como dito é um olhar e interpretação sobre a história; poderíamos analisá-las pela ótica dos voluntários da pátria que foram esquecidos pelo império, ou os tantos escravizados que se alistaram e ao voltar a corte continuavam a margem da sociedade.

> A guerra constitui um claro exemplo de como a História, sem ser arbitrária, é um trabalho de criação que pode servir a vários fins. Na versão tradicional da historiografia brasileira, o conflito resultou da megalomania e dos planos expansionistas do ditador Paraguai Solano Lopez. Membros da Forças Armadas – especialmente do Exército _ encaram os episódios da guerra como exemplos da capacidade militar brasileira, exaltando os feitos heroicos de Tamandaré, de Osório e, em especial, de Caxias (FAUSTO, 2019, p.178).

Diversos traços e particularidades da América colonial, palco da Guerra do Paraguai, podem influir na interpretação das concepções correntes da época em estudo e nos fariam ter um olhar diferente dos eventos e das personagens. Por não ser o objeto deste estudo não faremos as diversas interpretações, apenas pontuamos ser esta uma das possíveis versões.

> ... as questões são dadas pela análise dos significados impressos no tempo da elaboração da obra de arte, podendo lê-la não como um reflexo de sua época, mas como um acesso a formas de sentir e expressar o mundo, implicando não mimesis, mas muitas vezes distorção, transformação ou mesmo oposição frente ao real (PESAVENTO, 2003, p.113).

As narrativas da vida de um patrono tomam nuances mitológicas ao ressaltarem as características consideradas virtudes que podem influenciar e motivar futuras gerações. Toda narrativa histórica é também uma narrativa ficcional, pois os valores e crenças de quem as relatou estão intrínsecos nas observações.

> O outro é o fantasma da historiografia. O objeto que ela busca, que ela honra e que ela sepulta. Um trabalho de separação se efetua com respeito a esta inquietante e fascinante proximidade Michelet se estabeleceu na fronteira onde, de Virgílio a. Dante, construíram-se ficções que não eram ainda história. Este lugar indica a questão posteriormente articulada pelas práticas científicas e da qual uma disciplina se encarregou–"A única pesquisa histórica do "sentido" permanece, com e feito, a do "Outro". Porém, este projeto contraditório pretende "compreender" e esconder como "sentido" a alteridade deste estranho ou, o que vem a ser a mesma coisa, acalmar os mortos que ainda freqüentam o presente e oferecer-lhes túmulos escriturários. (CERTEAU, 1982, p.9).

A ficção do patrono permanece pela construção das narrativas históricas, que são imutáveis ao tempo e em instituições perenes, tradicionais e ritualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar a história da formação do Exército Brasileiro, de seu patrono, seus manuais e como é estruturada a formação de seus integrantes, percebe-se a utilização da narrativa para ressaltar os ângulos desejados e manter-se atual e presente por meio da ritualização de suas atividades.

A partir da análise dos textos citados e traçando um paralelo com a vida castrense podemos

observar o desenvolvimento de figuras míticas na manutenção e ritualização da imagem institucional, o que permite a manutenção atemporal e a construção de institucionais.

Desta forma o exército vale-se dos mitos para manter seu status quo e criar generalizações e padronizações que permitam o mínimo de transformações temporais. Estes preceitos tomam fundamental importância para manter os pilares de hierarquia e disciplina e evitar questionamentos de ordens.

Embora a sociedade esteja constantemente evoluindo, quebrando tabus e atingindo novos níveis de interações, consciência, respeitando e validando pensamentos e atitudes diferentes em cada momento, instituições perenes mantem-se com poucas modificações no seu capital social e possuem uma legitimidade cultural por pertencerem as ditas classes superiores

Ainda, por diversos momentos da nossa história a instituição além de seu caráter disciplinador foi a responsável pela formação educacional de parte considerável da inovações e produções culturais e tecnológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Roger. À Beira da Falésia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Editora Forense-Universitária, Rio de Janeiro. 1982.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Manual de Fundamentos EB20-MF10.101 O Exército Brasileiro, 1ª Edição, 2014. <https://www.eb.mil.br/documents/10138/6563889/Manual+-+O+Ex%C3%A9rcito+Brasileiro/09a8b0d2-81d0-4a69-a6ea-0af9a53eaf45>.

_____ _____. Patronos. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/patronos>. Acesso em 20 Jul 2020. Acesso em 14 Abr 2022.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14ª Edição. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo. Editora Schwarcz. 2008.

HALL, Stuart, Da diáspora, Identidade e Mediações culturais, Belo Horizonte, Editora UFMG. 2013.
JOURDAIN, Anne, NOULIN, Sidonie. A Teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2017.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1990.

MORAES, Dênis. Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997. Disponível em <17283-Texto do Artigo-65066-1-10-20180913>. Acesso em 20 Nov 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural, Reflexões, Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2003.

RESGATE DO MILHO CRIOULO: DE ALIMENTO DE RESISTÊNCIA A DESTAQUE NA GASTRONOMIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Maurício Marques Lopes Filho[156]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Ingrid Hotte Ambrogi[157]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

A presente pesquisa pretende percorrer o trajeto do Milho Crioulo desde a origem desse cereal milenar, retomando caminhos e a história de sua domesticação e transformação por várias culturas Ameríndias, chegando aos movimentos gastronômicos contemporâneos. A disseminação do uso e cultivo do milho por terras e mares propiciou trocas de saberes e valorização de ingredientes essenciais à sobrevivência dos povos originários, mas também teve esses mesmos caminhos manchados pela exploração e ganância de colonizadores, que por necessidade aproveitaram-se desses conhecimentos. Esse trabalho vem da motivação de valorizar um movimento tão importante para nossa gastronomia, o resgate do alimento orgânico, o alimento cultivado pela agricultura familiar e consciente, muito parecido com o trabalho que ainda é feito pelos povos originários do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Milho Crioulo; Cozinha Caipira; Gastronomia Paulistânia; Peabiru.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe fazer um levantamento da origem, relevância histórica e resgate do milho crioulo como alimento básico das Américas e principalmente do Brasil atual. Efetua um estudo sobre os movimentos gastronômicos contemporâneos que permitiram o resgate cultural do milho crioulo, viabilizando economicamente seu cultivo em pequenas propriedades familiares, trazendo um olhar mais consciente e igualitário sobre a cultura do milho crioulo. Esta pesquisa traça a história da domesticação do milho, a industrialização de seus grãos, unificando produtos e subprodutos relevantes para alimentação do brasileiro e o resgate do milho crioulo, fazendo uma comparação e atualização do seu uso nos dias de hoje, e analisa sua participação nos receituários da gastronomia Contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uso como principais fontes bibliográficas três autores pesquisadores que fazem um levantamento

156 Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM
Titulação: Especialista em Eventos: Planejamento e Produção / Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura UPM / Professor do Curso de Tecnologia em Gastronomia - UPM
157 Profa. Doutora do Programa de Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura - UPM

do uso do milho pós colonização e sua relevância como alimento base na cozinha Paulista e Paulistânia. Primeiro "A Culinária Caipira da Paulistânia – A História e as receitas de um modo antigo de comer" dos Autores Carlos Alberto Dória e Marcelo Corrêa Bastos. Este livro usei para dar um norte no meu trabalho na busca de outras referências e confirmar a utilização do milho no receituário da culinária tradicional Paulistânia.

O segundo livro foi "A Cultura Alimentar Paulista – Uma civilização do milho (1650 – 1750)" da autora Rafaela Basso, este livro foi minha introdução na cozinha da cidade de São Paulo, onde depois concentrei meu trabalho. Ele mostra a lenta chegada do milho nas casas Paulistas e depois como ele se torna um ingrediente essencial.

JUSTIFICATIVA

Trazer a importância do milho crioulo no contexto cultural de patrimônio alimentar americano, com suas mais variadas espécies, desconhecidas pela maioria, e em toda a sua versatilidade, não se esgota apenas como registro acadêmico. Trata-se de reconhecer a devida importância cultural desse cereal que traz simbolismos em todas as suas representações, presentes em diversas culturas alimentares do mundo contemporâneo.

O presente estudo é fruto também do desejo de reconhecer o papel do milho na culinária brasileira, suas transformações e qual a importância da gastronomia contemporânea neste resgate. Além disso, trata-se de um tema praticamente inédito do ponto de vista histórico gastronômico, dado o enfoque no milho crioulo, que vem se consolidando como símbolo de um movimento de resgate de culturas orgânicas e biodinâmicas e encontrando seu espaço no receituário gastronômico moderno.

PROBLEMA DE PESQUISA

Investigar e discorrer sobre a representatividade cultural e das espécies do milho no continente americano. Conhecer o cereal em seus mais discretos traços culturais, com enfoque na cozinha, práticas alimentares e na gastronomia, sendo um símbolo identitário da Gastronomia atual.

Questões norteadoras são mote de busca por respostas tais como: Quando esse movimento de resgate e reconhecimento da importância das agriculturas orgânicas começam a ser o foco principal para a alimentação saudável no Brasil? Quando o milho crioulo entra nesta lista de produtos orgânicos relevantes? Quando e por que a gastronomia começa a ser um fator importante neste processo?

São perguntas que estão na essência desta pesquisa e que serão respondidas com um olhar atualizado.

HIPÓTESES

O surgimento dos restaurantes comandados por Chefs alinhados com os movimentos de resgate da gastronomia orgânica e movimentos sociais tem ganhado cada vez mais espaço e ajudando a valorizar e incentivar o plantio e comercialização de produtos como o milho crioulo, foco desta pesquisa.

OBJETIVOS

Buscar as raízes sobre a importância do Milho na alimentação, sob a perspectiva do papel do milho crioulo na base alimentar das Américas e na gastronomia atual no Brasil. Busca identificar a relevância histórica e o resgate do milho crioulo como alimento básico das Américas e quais os movimentos gastronômicos contemporâneos permitiram o resgate cultural do milho crioulo.

Objetivos Específicos

ü Identificar a origem do milho crioulo – Região e utilização;
ü Identificar as principais preparações com milho crioulo, que representa a base da nossa alimentação;
ü Identificar as principais mudanças no seu cultivo e uso na América;
ü Revisão bibliográfica sobre a domesticação da cultura do milho nas Américas;
ü Investigar os motivos para o resgate do consumo do milho crioulo no momento;
ü Identificação da cultura alimentar do milho em especial no Brasil;
ü Resgatar o cultivo sobre a cultura do milho crioulo;
ü Analisar o papel do milho crioulo na proposta atual do resgate de uma culinária sustentável e orgânica;
ü Identificar o uso do milho crioulo nos receituários dos restaurantes gastronômicos contemporâneos.

METODOLOGIA

O método utilizado nesta pesquisa será de caráter exploratório e descritivo onde será contado a história e importância do milho como base de uma cultura alimentar, realizar pesquisa documental e bibliográfica e registrar sua utilização como alimento base explorado na indústria e seu uso como ingrediente gastronômico. Mostrar que o movimento de resgatar o alimento orgânico no Brasil coloca novamente o milho crioulo como um alimento constante nos cardápios dos restaurantes contemporâneos.

Procedimentos

A proposta de investigação é de uma pesquisa documental e a bibliográfica, a qual fundamentará a construção da dissertação contextualizando o milho crioulo, sua representatividade e simbologia cultural na alimentação e na gastronomia Brasileira.

A metodologia qualitativa de análise bibliográfica destina-se a aproximar o objeto de estudo, a compreensão de sua abrangência e dinâmica. Para tanto serão consultados livros, artigos científicos, anais de congresso e revistas e documentos especializados que tratam do assunto. Fazer um estudo descritivo e pesquisa de campo para rastrear o trajeto desse milho crioulo que surge como um novo produto e símbolo de movimentos sociais que estão sendo apoiados pelos chefs autores de cardápios contemporâneos que visam resgatar técnicas ancestrais de cultivo e manipulação do milho e combinar métodos de cocção tradicionais e modernos. Um dos escolhidos é o restaurante Arimbá comandado pela chef Angelita Gonzaga, que participa do projeto crioulo adquirindo grãos de milho crioulo para transformar em fubá e produzir pratos típicos da culinária caipira respeitando as tradições, mas com um olhar contemporâneo.

ORIGEM E DOMESTICAÇÃO DO MILHO

A evolução das técnicas agrícola gerou efeitos sobre a história e a agricultura foi uma das pioneiras nesta transformação. Seu início foi no período Neolítico (por volta de 8000 a.c.), hoje reconhecida como a Revolução Neolítica. Graças a esta revolução, os povos que eram a maioria nômades se sedentarizaram e passaram a viver em moradias fixas, cultivando o solo e domesticando animais. Isso acontece de forma gradativa, mas vai substituindo a maneira do homem lidar com seu sustento e permitiu o desenvolvimento das primeiras civilizações e grandes impérios, todas baseadas pela agricultura.

O milho é um alimento ancestral oriundo das Américas, muito utilizado na cultura de diferentes povos indígenas ao longo de séculos. Há indícios bastante antigos com cerca de 9.000 anos, há registro em pinturas rupestres entre outros registros, descobertos há cerca de 4.000 anos principalmente na região Amazônica.

Por sua versatilidade o milho rapidamente se difundiu pelo mundo, em especial após o descobrimento das Américas. E atualmente está dentre as 12 espécies vegetais mais consumidas pelo homem ocupando o segundo lugar no ranking das culturas mais produzidas no planeta, segundo dados de 2015 da Organização das nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO).

O milho tem como característica sua versatilidade na maneira de ser consumido e preparado, e conseguimos extrair uma variedade de subprodutos como farinhas, óleos, glucose e xaropes. Ele atende como alimento em natura ou industrializado, alimentando os homens e animais. Conforme Attali (2019):

> "O milho, que Cristóvão Colombo descobre em Cuba em 1492, difunde-se na Europa, de início em regiões quentes (Portugal, Espanha, Sul da França), depois, progressivamente, em todo o continente. Ele é moído para fazer mingaus e pão." (ATTALI, Jacques, 2019).

As sementes que foram levadas ganharam espaço nas lavouras por ser uma cultura que tem um ciclo de plantio rápido, pode se desenvolver nas estações mais amenas no continente europeu, foram difundidas em especial através da moagem dos grãos em farinhas para fazer papas, mingaus e pães, assim o milho foi incorporado à cultura alimentar de diferentes regiões da Europa atendendo principalmente aos mais pobres e animais. E no final do século XVI, o milho já estava espalhado por todos os continentes e adaptado a diversos ambientes e climas.

Mas a história do milho é muito mais antiga e importante, os primeiros registros de seu cultivo foram feitos em ilhas próximas ao litoral e perto do rio Balsas, no sudoeste do México. É uma espécie pertencente à família Gramineae/Poaceae, cujo parente mais próximo, acredita-se ser o Teosinto (Zea mays spp. Paryiglumis), e sua participação na cultura alimentar do país, acontece rapidamente.

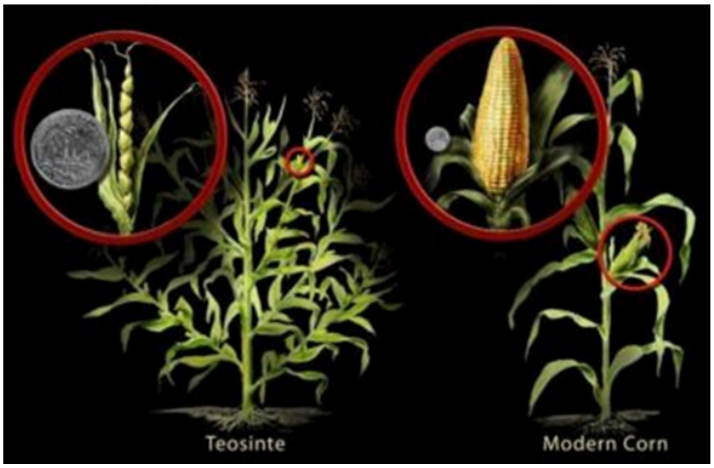


Figura 1. Esquema comparativo entre o milho original (esquerda) e o atual (direita). Milho e Teosinto

Inicialmente conhecido no México, seu cultivo se deu há cerca de 9000 anos, e aos poucos o milho foi chegando em outras regiões das américas levados pelas mãos do homem ainda como um "protomilho" a caminho de se tornar domesticado, o que acontece há 6.500 anos tornando a cultura alimentar mais importante na América Central e do Norte. Em toda a região, nativos americanos, maias, astecas e outros indígenas adoravam os deuses do milho e desenvolveram uma variedade de

mitos sobre a origem, plantio, cultivo e colheita do milho.

Ele é uma planta transformada pelo homem ao longo do tempo, foi com o uso das tecnologias agrícolas que foram sendo desenvolvidas desde os nossos ancestrais que possuímos esta cultura. Podemos destacar nesta evolução, por exemplo o capim ramificado, sem sabugo e com poucos grãos, sendo e cada um deles coberto individualmente por uma palha, chamado de teosinto (milho primitivo) destacado na imagem abaixo.

Figura 2. O milho com cada grão envolto em palha

Figura 3. Da versão selvagem do milho, no topo; passando pelo híbrido, no meio; até o milho como conhecemos, abaixo

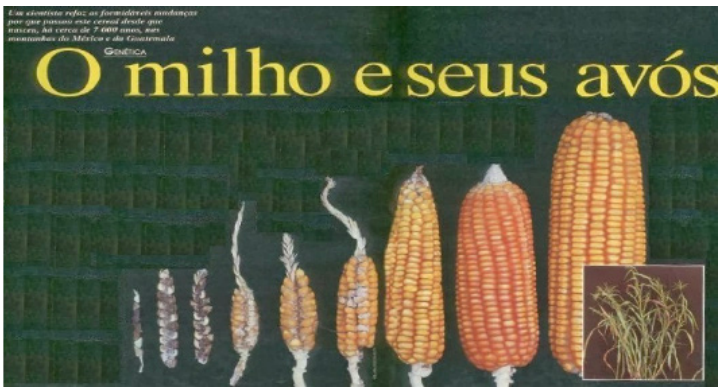


Figura 4. Da versão grama até espiga

Fonte: http://publicadosbrasil.blogspot.com/2014/01/o-milho-e-seus-avos-genetica.html

A cultura do milho se propaga inicialmente nos países da América do Sul, onde foram encontrados registros no sul do Peru, de grânulos de milho de 4.000 anos, apesar de estudos apontarem que o milho chega na América do Sul há mais de 6.500 anos. Estudos recentes divulgados em 2018, aprovam que as plantas de milho trazidas do México para a América do Sul, eram de um tipo genético mais primitivo do que até então se acreditava. O processo de seleção e domesticação do milho ainda não havia sido finalizado no México quando começaram a chegar na América do Sul, e acreditam que a moldagem final do milho acontece na região sudoeste da Amazônia, que já cultivavam outras culturas como mandioca e arroz e que aos poucos vai domesticando esta nova cultura. Como mostra o mapa abaixo:

Figura 5. Mapa com a nova versão sobre a domesticação do milho na américa do sul.
Fonte: Embrapa[158]

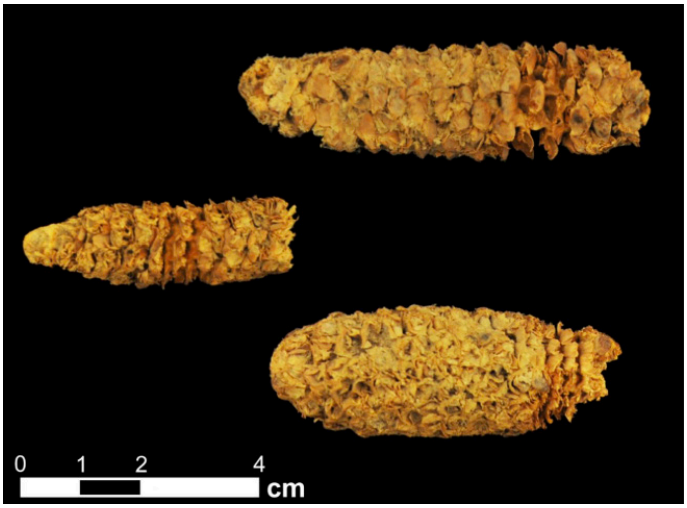


Figura 6. Espigas de cerca de 2 mil anos atrás analisadas pelos cientistas: variedades circularam pela Mesoamérica[159]

158 *Site Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária (EMBRAPA):* <https://www.comprerural.com/cientistas-tem-nova-versao-da-historia-do-milho/>. *Acesso em 02/06/2023*

159 *Espigas de cerca de 2 mil anos atrás analisadas pelos cientistas: variedades circularam pela Mesoamérica. Crédito: Thomas Harper.* <https://www.revistaplaneta.com.br/dna-permite-reconstituir-historia-do-milho-e-da-socieda-de-nas-americas/>. *Acesso em 08/06/2023*

Figura 7. Coleção de espigas de diferentes épocas encontradas em El Gigante[160]

A partir dessa região, o milho domesticado deslocou-se para o leste da Amazônia, e por volta de 4.000 anos, o milho se espalha pelas terras baixas da América do Sul. Hoje temos evidências genéticas, linguísticas e arqueológicas de que o cultivo do milho se expandiu para o leste uma segunda vez em dois momentos há cerca de mil anos: a partir dos Andes em direção ao Atlântico e partindo do México indo para o norte e oeste da Amazônia.

Provavelmente, o deslocamento partindo dos Andes pode ter acontecido através dos caminhos do Peabiru ou Piabiru. O caminho mais citado é com certeza o que vai de Cuzco no Peru até o litoral dos estados de São Paulo e Santa Catarina. Trilhas datadas de 400 d.C., enquanto outras datadas até 10 mil anos atrás, com cerca de até três mil quilômetros. Elas são anteriores a colonização Europeia, eram utilizadas pelos povos originários Americanos que viviam no continente. Peabiru vem do tupi "Pea" caminho e "abiru" gramado amassado ou na língua Guarani: "Tape Aviru" ou Ta Pe a Beyuy que pode ser traduzido como "caminho forrado", ou "caminho pisado", e sobre essas trilhas, pesquisas encontram registros de roças pelo meio do caminho, provavelmente para alimentar aqueles que pelas trilhas passavam, e o milho entra nesta lista de roças, com as roças do arroz e da mandioca.

No período da colonização, esse caminho é descoberto e usado para chegar nas riquezas Incas:

> "No ano 1524, o português Aleixo Garcia – um marujo desgarrado no Sul-americano e aventureiro na região de Patos, onde, embora de essência migratória, predominava a nação nativa Carijó – sabe de um rei branco que governa uma região rica na serra nevada peruana. É o que dizem os carijós, história confirmada a mais de um milhar de quilômetros pelos nativos da nação Charrua, e ... os charruas constituem a porta de entrada para a civilização Inca. Mas, para chegar aos charruas, o aventureiro português tem que apanhar o Piabiru, primeiro por via fluvial e depois por via terrestre.... A ação do português e seus comparsas é de pura rapina: chegou, por relato de raros sobreviventes da expedição, a roubar prata e ouro e estanho, mesmo estando muito longe de Cuzco e de Huayna Capac {o famoso rei branco do império Inca}, mas acabou morto num ataque dos guerreiros da nação Payaguá, nas margens do Rio Paraguay. E assim chegou aos portos ibéricos a notícia do Eldorado". (BARCELLOS, 1993).

160 *Idem*

Figura 8. Caminho do Peabiru[161]

Figura 9. Mapa indicando o caminho do Peabiru e os 3 pontos de chegada no atlântico[162]

No Brasil segundo Câmara Cascudo (2004, pg.107):

> "O milho não teve, o domínio da orla do Pacífico, América Central e do Norte onde era soberano absoluto, mas pertencia à classe dos familiares que não atingem o posto da indispensabilidade. O milho era uma presença na alimentação indígena, mas não constituía determinante como a onipoderosa mandioca e a macaxeira (aipim), amável e fácil. Certo é que o plantavam comumente e o milharal é um documento do trabalho humano porque essa gramínea só se reproduz semeando-se".

Mesmo não sendo o principal grão na alimentação indígena da época, ele foi cultivado pelos principais povos indígenas do Brasil, Guarani, Goitacás, Timbu, Chané, Coroado e outros.

Várias lendas contadas pelos povos indígenas justificam a importância do milho como alimento que salva e que traz fartura para a aldeia. Essas lendas contadas de norte a sul das américas, ligam o milho a deuses e divindades que são cultuados até hoje.

161 *Fonte:* <https://revistapesquisa.fapesp.br/caminhos-do-milho/> . *Acesso em 08/06/2023*

162 *Fonte:* <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/caminho-do-peabiru-2/>. *Asseso em 08/06/2023*

Como observado por Lessa (1960):

> "Nos campos começaram a escassear os animais. Nos rios e nas lagoas, dificilmente se via a mancha prateada de um peixe. Nas matas já não havia frutas, nem por lá apareciam caças de grande porte: onças, capivaras, antas, veados ou tamanduás. No ar do entardecer, já não se ouvia o chamado dos macucos e dos jacus, pois as fruteiras tinham secado. Os índios, que ainda não plantavam roças, estavam atravessando um período de penúria. Nas tabas tinha desaparecido a alegria, causada pela abastança de outros tempos. Suas ocas não eram menos tristes. Os velhos, desconsolados, passavam o dia dormindo na esteira, à espera de que Tupã lhes mandasse um porungo de mel. As mulheres formavam roda no terreiro e lamentavam a pobreza em que viviam. Os curumins cochilavam por ali, tristinhos, de barriga vazia. E os varões da tribo, não sabendo mais o que fazer, trocavam pernas pelas matas, onde já não armavam mais laços, mundéus e outras armadilhas. Armá-los para quê? Nos carreiros de caça, o tempo havia desmanchado os rastos, pois eles datavam de outras luas, de outros tempos mais felizes".
> [...] e o sofrimento foi tal que, certa vez, numa clareira do bosque, dois índios amigos, da tribo dos guaranis, resolveram recorrer ao poder de Nhandeyara, o grande espírito. Eles bem sabiam que o atendimento do seu pedido estava condicionado a um sacrifício. Mas que fazer? Preferiram arcar com tremendas responsabilidades a verem a sua tribo e seus parentes morrerem de inanição, à míngua de recursos [...]
>
> [....] tomaram essa resolução e, a fim de esperar o que desejavam, se estenderam na relva esturricada. Veio a noite. Tudo caiu num pesado silêncio, pois já não havia vozes de seres vivos. De repente, a dois passos de distância, surgiu-lhe pela frente um enviado de Nhandeyara.
> – Que desejais do grande espírito? – Perguntou.
> – Pedimos nova espécie de alimento, para nutrir a nós mesmos e a nossas famílias, pois a caça, a pesca e as frutas parecem ter desaparecido da terra.
> – Está bem – respondeu o emissário. Nhandeyara está disposto a atender ao vosso pedido. Mas para isso, deveis lutar comigo, até que o mais fraco perca a vida.
> [...] os dois índios aceitaram o ajuste e se atiraram ao emissário do grande espírito. Durante algum tempo só se ouviu o arquejar dos lutadores, o baque dos corpos atirados ao chão, o crepitar da areia solta atirada sobre as ervas próximas. Dali a pouco, o mais fraco dos dois ergueu os braços, apertou a cabeça entre as mãos e rolou na clareira [...]. Estava morto. O amigo penalizado, enterrou-o nas proximidades do local. Na primavera seguinte, como por encanto, na sepultura de Auaty (assim se chamava o índio) brotou uma linda planta de grandes folhas verdes e douradas espigas. Em homenagem a esse índio sacrificado em benefício da tribo, os guaranis deram o nome de Auaty, ao milho, seu novo alimento.

Outra lenda relacionada na cultura indígena pode ser observada;

> "Deuses e Deusas do Milho. A maioria das divindades do milho são femininas e associadas à fertilidade. Eles incluem a deusa Cherokee Selu; Mulher Amarela e a deusa mãe do milho Iyatiku do povo Keresan do sudoeste americano; e Chicomecoatl, a deusa do milho que era adorada pelos astecas do México. Os maias acreditavam que os humanos haviam sido feitos de milho e baseavam seu calendário no plantio do milharal.
> Os deuses masculinos do milho aparecem em algumas lendas. Os astecas tinham um homólogo masculino de Chicomecoatl, chamado Centeotl, a quem ofereciam seu sangue todos os anos,

> bem como alguns deuses menores do milho conhecidos como Centzon Totochtin, ou "os 400 coelhos". A figura Seminole Fas-ta-chee, um anão cujos cabelos e corpo eram feitos de milho, era outro deus masculino do milho. Ele carregava um saco de milho e ensinava aos Seminoles como cultivar, moer e armazenar milho para alimentação. Os Hurons do nordeste da América do Norte adoravam Iouskeha, que fazia milho, dava fogo aos Hurons e trazia bom tempo.
> O povo Zuni do sudoeste dos Estados Unidos tem um mito sobre oito donzelas de milho. As jovens são invisíveis, mas seus belos movimentos de dança podem ser vistos quando dançam com o milho que cresce ao vento. Um dia, o jovem deus Paiyatemu se apaixonou pelas donzelas e elas fugiram dele. Enquanto eles estavam fora, uma terrível fome se espalhou pela terra. Paiyatemu implorou às donzelas que voltassem, e elas voltaram para o Zuni e recomeçaram sua dança. Como resultado, o milho voltou a crescer". [163]

Cristovam Colombo levou o milho primeiro para a Itália. Ele chega na região do Vêneto em 1530, depois no Reino de Nápoles e mais tarde no estado papal. Aos poucos o milho vai ocupando seu lugar na alimentação ocidental. Mas essa ocupação será lenta por muitos fatores como a associação do cereal com algumas doenças, a adaptação com o clima, era considerada uma planta exótica e ornamental e depois que foi para lavoura, o milho foi associado as classes inferiores da época. Itália, Espanha, Portugal, França, Sudeste da Europa e norte da África cultivam o milho e os Portugueses levam o cereal para o restante do continente africano e no Oriente (Japão e China).

Os Portugueses, quando chegam no Brasil, já conheciam a lavoura do milho e formas de preparo, mas ainda não era um grão de uso comum. Observando os nativos, que valorizavam muito mais a mandioca, mas semeavam o milho em poucos períodos para uso modesto na alimentação e muitas vezes para o preparo de uma bebida, que os portugueses identificavam como um tipo de vinho. Neste começo de colonização portuguesa, o milho ainda era visto mais como alimento de cavalos, criação de galinhas, cabras, ovelhas e porcos.

Com cem anos de colonização o milho assume uma posição de destaque na alimentação. Com o português mais estabelecido, as mulheres já preparavam receitas um pouco mais elaboradas, substituindo a farinha de trigo pelo milho. Bolos, pudins, canjica e algum tipo de pão já começa a aparecer, misturando o milho assado, cozido ou em forma de farinha com leite, ovos e açúcar. Os índios também tratavam o milho de forma diferente, preparando a farinha fina resultado da moagem do milho em um mingau cremoso para beber e os escravos africanos preparavam papas, angus e mungunzás.

Cascudo (2004) também cita:

> "Bem antes, *Jean de Lery* falava da farinha de milho "que se coze e se come como as outras" e no vinho, bebida de milho, abatii de Macgrave, os caroços cozidos mastigados pelas moças e velhas da tribo, fermentado na água e depois fervidos convenientemente, no tipo da cauinagem tradicional."

Hoje entendemos que o milho é o alimento mais importante no mundo ameríndio. Todas as civilizações ameríndias alimentaram-se do milho, o milho também conquista o paladar dos homens e animais na Europa, Ásia, África e Oceania. Lugares que não conheciam o milho antes do novo mundo ser descoberto.

---

163 Fonte: ifolclore.vilabol.uol.com.br/www.mythencyclopedia.com/ | www.chianticookingexperience.com https://www.portalsaofrancisco.com.br/folclore/origem-do-milho. *Acesso em 02/06/2023*

Figura 10. Mapa mostrando a diversidade do milho com a domesticação no México e América Central[164]

Depois desta rápida apresentação com origem e caminhos do milho pelo mundo, vamos entrar no tema desta pesquisa.

Partindo do contexto histórico sobre as origens do milho passamos a destacar sua valorização pelo território brasileiro, dessa forma questionamos: Como acontece a valorização e uso do milho no Brasil?

O milho nunca foi valorizado pelo colonizador, na sua perspectiva era um alimento ligado aos momentos de crise de abastecimento, alimento dos escravos, índios e animais domesticados. Com isso vemos o resgate da importância desse cereal através dos povos afrodescendentes, que adaptaram seu uso em rituais religiosos.

Como vemos alguns exemplos abaixo:

Figura 11. Figuras com comidas do candomblé mostrando o milho como canjica e pipoca[165]

164 www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=i5fmLkWt&id=5C816C6993C7C995A1C3BA39AB6929A-0567A3E94&thid=OIP.i5fmLkWtJdv-. *Acesso em 02/06/2023*

165 *Fonte:* <https://ocandomble.com/2008/08/04/comidas-para-os-orixas/>. *Acesso em 05/06/2023*

Figura 12. Comidas para os Orixás

Padê para Exú
Ingredientes:
– 01 pacote. de farinha de milho amarela
– 01 vidro de azeite de dendê
– 01 cebola grande
– 01 bife
– 03 charutos
– 01 caixas de fósforo
– 01 garrafa de aguardente
– 07 pimentas vermelhas
Modo de preparo: Em um alguidar coloque a farinha de milho e um pouco de dendê, com as mãos faça uma farofa bem fofa sempre mentalizando seu pedido. Corte a cebola em rodelas e refogue ligeiramente no dendê, faça o mesmo com o bife. Cubra o padê com as rodelas de cebola e no centro coloque o bife, enfeite com as sete pimentas. Ofereça a Exú o padê não esquecendo dos charutos e da aguardente.
Ebô para Oxalá
Ingredientes:
– 500g. de milho branco (canjica)
Modo de preparo: Lave em o milho, Cozinhe até ela ficar molinha. Retire toda a água, coloque em um alguidar de louça branco e ofereça ao orixá.
Ebô para Nanã
Ingredientes:
– 500g. de quirerinha branca
– 01 coco
Azeite de oliva
Modo de preparo: Cozinhe a quirerinha com bastante água para que ela fique meio “papa”, tempere com oliva, coloque em uma tigela de louça, descasque, rale o cocô com ele cubra a quirerinha.

O milho como alimento sagrado é a base de uma cultura alimentar que está sedimentado através de preparações emblemáticas na culturas afro-indígenas como o angu e a pamonha. O milho é um alimento poderoso dentro dos terreiro , onde são oferecidos aos orixás em várias cerimonias de cura e

purificação, daí uma das razões de associar o milho como alimento de uso das camadas mais pobres. Ele só vai ser resgatado pelas camadas mais abastadas através de festas juninas e rituais católicos muito tempo depois, somente aí que o milho começa a aparecer e ser apreciado nas mesas mais ricas.

Um dos fatores que favorecem a incorporação de derivados de milho advém das tecnologias que vão sendo empregadas, como por exemplo o uso de monjolos, equipamentos que ajudam a difusão de seu uso.

Como o milho aparece na culinária Paulista:

O Monjolo, uma máquina hidráulica rústica, destinada ao beneficiamento e moagem de grãos, substitui o pilão, forma primitiva na transformação dos grãos em farinha. Essa foi a maior transformação no beneficiamento do milho, facilitando a produção de farinha de milho com suas variações e possibilitando a estocagem de uma quantidade maior em menos tempo de trabalho. A utilização do milho em todas as suas fases, coloca o milho em uma posição de destaque nas pequenas e grandes propriedades por todo o Vale do Paraíba e região sul do estado de São Paulo.

O preparo do milho verde, logo após a colheita em preparações como a pamonha, curau, Angus, farofas, guisados, ensopados e assados, o uso do milho seco transformado em canjicas, quireras e xeréns, e as farinhas utilizadas nos bolos, mingaus, farofas, cuscuz e virados.

Como um dos derivados do milho destacamos o fubá, que é com certeza o produto mais versátil; ele passeia na cozinha por todas as áreas de produção, vai muto bem no café da manhã no preparo de bolos e mingaus, no almoço como um ótimo acompanhamento para ensopados como o angu, broinhas, para o café da tarde, ou em uma sopa de fubá com couve e ovos para o jantar.

Segundo Rafaela Bastos (2014), a introdução do monjolo no preparo da farinha de milho, levou mais de duzentos anos da ocupação portuguesa no estado de São Paulo. Não existe registros do equipamento monjolo e apenas poucos registros de pilões nos inventários da época, mostrando assim que os colonos (Portugueses que cuidavam das propriedades rurais da elite dos portugueses), elite que reside em São Paulo, preferiam a mandioca ao milho e quando utilizavam a farinha de milho, ainda aplicavam técnicas indígenas no seu preparo. Isso acontece até meados do século XVIII, quando o registro dos monjolos começa a aparecer com mais frequência.

Figura 13. Foto do monjolo quebrando o milho[166]

"Neste contexto, não podemos esquecer que havia diferenças entre o milho pilado e a farinha

166 *Fonte:* <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g5452931-d7871737-i184997385- ACasarao_Goiano-Cezarina_State_of_Goias.html>. *Acesso em 15/05/2023*

> de milho propriamente dita. Na primeira preparação, o milho cru é quebrado e pisado no pilão e, logo está pronto para o consumo humano. Já na segunda, o grão de milho é macerado, pilado e torrado. O que não exclui a possibilidade de a farinha de milho poder ser preparada – quando houvesse necessidade, sobretudo na mobilidade, socando o milho mole no pilão, de forma a transformá-lo em um fubá grosseiro, para então ser peneirado. Todavia Carlos Borges Schimidt afirmou que tal processo não podia ser aplicado ao milho duro, já que este requeria muito mais cuidado para ser transformado em farinha, uma vez que dependia "da lenta maceração, até oito ou dez dias, às vezes; reclama um monjolo, de construção e assentamento aparentemente fáceis, porém trabalhosa e difícil. Ou um socamento manual em pilões de grande porte, cansativo e pouco rendoso." (BASTOS, 2014, pg. 124).

Esse relato da Rafaela Bastos sobre o monjolo no estado de São Paulo está no livro que trata a cultura alimentar do paulista entre 1650 e 1750. A partir do século XVIII, a revolução industrial começa a despontar transformando técnicas de produção e gera profundo impacto nas estruturas sociais e uma grande transformação da sociedade. A agricultura recebe esta transformação industrial, modificando as práticas rurais e o uso do solo.

Mesmo a população rural diminuindo, graças ao êxodo rural (saindo do campo para as cidades), a produção agrícola ganha força com a implantação de maquinários substituindo o homem no campo, e essa revolução se estende pelo século XIX até meados do século XX, quando os centros urbanos passam a coordenar as práticas agrícolas e a centralizar a economia.

A partir do século XX, temos com o processo de industrialização a moagem e distribuição em larga escala dos insumos do milho, há uma relação entre a modificação no plantio e sementes, bem como sua utilização e processo industrializado com ofertas de múltiplos produtos derivados das farinhas e do próprio milho. Muitos desses fatores se deram por ocorrências tais como as Guerras e que mobilizaram grande número de fluxos imigratórios em que podemos citar como cidade receptora São Paulo.

Chegamos na contemporaneidade diante de uma megalópole cosmopolita, mas que combina em muitas de suas distintas facetas culturas e manifestações múltiplas, como em um caleidoscópio que busca novas combinações com elementos conhecidos, assim se configura a "cultura paulistana".

Estamos falando da origem, domesticação, história do milho pelo mundo e principalmente américas, mas o que é o milho e o que significa milho crioulo?

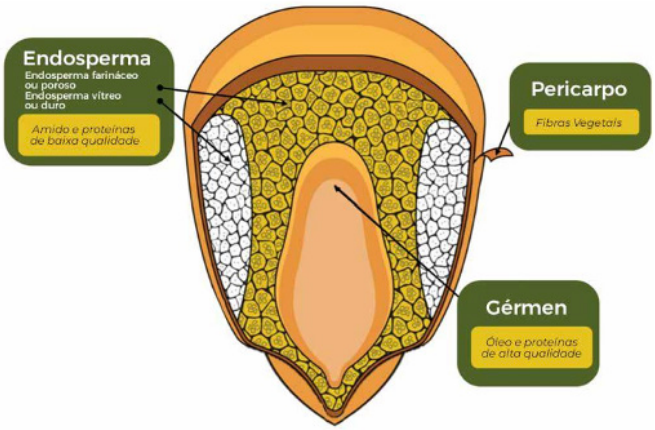


Figura 14. Estrutura do milho[167]

167 *Fonte:* <https://www.google.com/search?q=estrutura+do+gr%C3%A3o+de+milho&tbm=isch&ved=2ahUKEwjNxI2kI7f_AhULM7kGHY5NBW0Q2-> *.Acesso em: 03/06/2023*

Quando pegamos um grão de milho e cortamos na vertical, encontramos seus componentes básicos:

- **Endosperma -** Corresponde à maior parte do grão de milho (60%) e é formado de amido, glúten, gordura e demais componentes.
- **Pericarpo/Película** - Envolve o grão de milho e quando processada pode virar ração animal.
- **Água** - Um grão de milho possui aproximadamente 16% de água.
- **Germe** - Parte vegetativa do grão e origem do óleo do milho.

O milho é um cereal altamente nutritivo e fonte energética importante na alimentação humana e animal, mesmo passando por processos na industrialização, conserva sua casca rica em fibras, sais naturais, óleo, açucares e celulose. No turbilhão do que que é ressignificado e resgatado temos o milho crioulo, mas afinal: O que é milho crioulo?

Figuras 15 e 16. Milhos Croulos[168]
Fotos: Giovanna Gebrim

CONSIDERAÇÔES FINAIS

Temos por definição que o milho crioulo é todo o milho que não foi apropriado pela indústria, ou ainda, variedades tradicionais que passam de geração em geração pelas mãos dos agricultores com culturas de subsistência. São plantas adaptadas ao local de seu desenvolvimento, e na américa é

168 *Fonte:* <https://vogue.globo.com/lifestyle/noticia/2022/01/conheca-os-milhos-crioulos-novas-estrelas-da-gastronomia-nacional.html>. *Acesso em: 04/06/2023*

conhecido por diferentes nomes: milho, *choclo, jojoto, corn, maíz, elote*. Esse milho não tem custo nenhum para seu uso, deixando o agricultor totalmente autônomo, parte do que se colhe se torna semente para nova safra, portanto uma maneira ancestral de manejo.

O milho crioulo com sua história rica que vem sendo contada há séculos pelos indígenas, colonos e agricultores do Brasil, planta com uma genética forte e resistente, tem sido passada por gerações principalmente por sua fácil adaptação ao solo e clima tão diverso em um país continental como o nosso.

Hoje o milho crioulo ainda representa uma força econômica e social para pequenos e grandes produtores por todo país, ele está em pequenas lavouras ajudando na alimentação local de animais e humanos e como milho de pesquisa em grandes laboratórios que o transformam geneticamente para grandes plantios que irão abastecer grandes indústrias.

Como citado acima, milho crioulo que passa de geração em geração de agricultores, não tem custo e por isso traz autonomia e facilita na escolha de como e quando será plantado, muitas vezes de forma orgânica e agroecológica. Além de não ter custo de compra, também não demanda compra de insumos para o seu plantio. Traz também a liberdade de escolha na variedade que melhor se adapta para finalidade de cada agricultor, como a cor, rendimento, formato da espiga, tempo de cozimento, qualidade da farinha, existem tipos diferentes de milho, como o dentado, o duro, o macio ou farinhoso, o doce e o pipoca. Encontramos hoje aproximadamente 150 espécies de milho, com grande diversidade de cor e formato dos grãos. enfim todas as variáveis que não encontram nos grãos comerciais, esse diferencial o tornou um ingrediente interessante na gastronomia contemporânea.

BIBLIOGRAFIA

ATTALI, Jacques. **A epopeia da comida**: Uma breve história da nossa alimentação. Tradução: PINHEIRO, Mauro. Editora Vestígio. 2019.

BARBOSA, Lessa (org.). **Estórias e lendas do Rio Grande do Sul.** Editora Liberat RS 1960

BARCELLOS, João. In palestra de apresentação do livro '**da costa a costa com a casa às costas** (sobre as origens do nome koty), Ed Edicon, São Paulo, 1993.

BASSO, Rafaela. A Cultura Alimentar Paulista – **Uma civilização do milho** (1650 – 1750). Editora Alameda Casa Editorial SP 2014.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil.** Global Editora. São Paulo, 2004.

DÓRIA, Carlos Alberto; BASTOS, Marcelo Corrêa. **A Culinária Caipira da Paulistânia – A História e as receitas de um modo antigo de comer.** Editora Fósforo SP. 2021

Meios eletrônicos:

CIENTISTAS tem nova versão da história do milho. Compre Rural, 2018. Disponível em: <https://www.comprerural.com/cientistas-tem-nova-versao-da-historia-do-milho/>. Acesso em: 02 de jun. de 2023.

DNA permite reconstituir história do milho e da sociedade nas Américas. Planeta, 2020.

Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/dna-permite-reconstituir-historia-do-milho-e-da-sociedade-nas-americas/>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

GUIMARÃES, Maria. **Os caminhos do milho.** Pesquisa Fapesp, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/caminhos-do-milho/>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

JANUÁRIO, Larissa. **Conheça os milhos crioulos, novas estrelas da gastronomia nacional.** Vogue, 2022. Disponível em: <https://vogue.globo.com/lifestyle/noticia/2022/01/conheca-os-milhos-crioulos-novas-estrelas-da-gastronomia-nacional.html>. Acesso em 26 de jan. de 2023.

MANUELA, Maria. Comidas para os Orixás. **O Candomblé**, 2008. Disponível em: <https://ocandomble.com/2008/08/04/comidas-para-os-orixas/>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

O MILHO e seus avós - Genética. Publicados Brasil, 2014. Disponível em:<http://publicadosbrasil.blogspot.com/2014/01/o-milho-e-seus-avos-genetica.html>. Acesso em: 02 de jun. de 2023.

ORIGEM do milho. Portal São Francisco, 2016. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/folclore/origem-do-milho>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

SANTIAGO, Emerson. **Caminho de Peabiru**. Infoescola, 2011. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/caminho-do-peabiru-2/>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

A ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS: UMA VOZ NA CIDADE DE SÃO PAULO

Jane Botelho Fernandez[169]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Ingrid Hotte Ambrogi[170]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Esta pesquisa mostra a história da Associação Cristã de Moços na cidade de São Paulo uma das sedes mais antigas em território brasileiro, busca estabelecer o levantamento sobre a contribuição e o desenvolvimento do trabalho socioeducativo que prioriza os valores cristãos na unidade Centro SP. Estudos acadêmicos sobre a ACM, especialmente no contexto nacional são escassos, e sendo uma instituição com sedes em todo mundo demonstra a necessidade em aprofundar a reflexão sobre sua existência e suas ações. Apresentaremos a articulação entre o processo formativo e integrador dos gestores e a construção de projetos culturais norteados pelos valores acemistas propostos na unidade centro SP. A pesquisa é qualitativa, traz uma revisão bibliográfica e a investigação em acervos com destaque para fontes primárias, como documentos, jornais, fotografias entre outras fontes, a partir dos quais a reflexão crítica das fontes auxiliadas por conceitos oriundos de autores como; Michel Certeau, 1996; Zygmunt Bauman, 2017; Boaventura de Souza Santos, 2020; Giorgio Agamben, 2009. Desta maneira contribuiremos para minimizar com esta lacuna dos estudos sobre a ACM no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Associação Cristã de Moços, Experiência Cultural, São Paulo.

INTRODUÇÃO : "PARA QUE TODOS SEJAM UM"

No ano de 2022 a Associação Cristã de Moços completou 120 anos de atuação junto à sociedade paulistana. Solidificando os princípios originários de sua missão e visão idealizada pelo jovem Jorge Williams (1821/1905) o qual junto a 12 jovens advindos de várias cidades do interior de Londres e pequenos povoados rurais, vêm em busca de trabalho e após o expediente se dedicam a orações e leituras bíblicas. Munidos por uma força junto a outros reformadores, parlamentares, intelectuais, pessoas de diferentes formações com iniciativas ousadas de reformas sociais, mais interessados em agir do que criticar.

Tinham em comum uma profunda fé religiosa e uma paixão humanitária. Pessoas determinadas a dar o melhor de si para bem-estar espiritual e material dos seus semelhantes tendo como modelo os ensinamentos de Jesus, narrados nos evangelhos. Considerando que a história é cíclica, pois assim como os judeus na época de Jesus e a população em sua maioria também ansiava por justiça e libertação

169 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: jane.bfz63@gmail.com.

170 Doutora em História Social. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: ihambrogi@gmail.com.

o espírito da época desses moços e amigos cristãos (chamados assim pelos gregos na época de Jesus, pois identificavam nessas pessoas as mesmas atitudes de Cristo, que criam em sua morte na cruz e ressurreição, segundo as (narrativas) ou escrituras Bíblicas) essa também era a realidade que ecoava nas ruas, fabricas, na voz de pais, mães famílias em busca de dias melhores.

Assim na Inglaterra surge a Revolução Industrial. E em meio a dores e esperança, inspirados e inspirando a muitos sobre os princípios cristão de amar ao próximo como a ti mesmo, fortalecidos pelo Ser cristão, desenvolveram projetos sociais, incentivos a formação integral de jovens declarando e repetindo a oração de Jesus registrada no evangelho de João capitulo três versículo 21: "Para que todos sejam um". E, diante disso, foram ganhando graça e reconhecimento divino e de diversos investidores financeiros, o que possibilitou a expansão em tempo recorde e em 1844 nasce a primeira ACM em Londres, seguida de um movimento mundial no qual George Williams teve presença e participação marcante por mais de meio século.

Jorge Willians estava na ativa na preparação da Conferência de Paris sendo que em 1855, já existia sessenta ACMs no país, interligadas, junto as do Canadá, formavam a Confederação Norte-Americana que resulta na criação da Aliança Mundial em Paris. Prevalecendo os laços de fraternidade, o valor da tolerância religiosa, o avivamento do espírito missionário da ACM, lançando-a ao trabalho de difundir sua mensagem e seus ideais cristãos entre jovens do mundo inteiro. Estava presente na instalação da sede central da Aliança Mundial da ACM em Genebra, no ano de 1879.

Na França por ocasião do cinquentenário da primeira Convenção Mundial, faleceu aos oitenta e quatro anos. Foi sepultado na Catedral de Saint Paul, em Londres. E assim como seu mestre Jesus seu legado se estende até os dias de atuais, a despeito de só usufruir muitos anos depois da tecnologia, às sementes e frutos estão continuamente sendo semeados e colhidos por todo mundo, aonde chega uma ACM. E como resultado dessa expansão e amor pelo próximo foram enviados diversos jovens missionários, entre os quais estava Myron Clark (1866-1920) que chega em São Paulo 50 anos depois da fundação da primeira unidade em Londres.

O referido missionário Myron Clark traz em sua bagagem a força desse movimento, que já estava solidificado, por ser uma instituição "viva" vai se ajustando de forma madura e convicta diante das mais diferentes culturas com as quais os jovens missionários tiveram que lidar. O que possibilitou que jovens fossem capazes de ir além de fronteiras políticas e religiosas, como ocorreu no Brasil.

Mesmo com a mudança inesperada sobre a fundação da primeira unidade não ser na cidade de São Paulo, por uma resistência da igreja católica, Clark consegue fundar a primeira unidade na cidade do Rio de Janeiro e depois em Porto Alegre, Recife. Clark retorna com força de mais colaboradores e após várias reuniões e estratégias para arrecadar fundos, em 23 de dezembro de 1902, no salão da Igreja Metodista, foi oficialmente fundada a ACM de São Paulo.

Clark teve também participação direta na fundação da ACM de Portugal e na formação da Federação Brasileira das ACMs. Ele segue para morar em Itapeva e Tatuí no interior de São Paulo, onde conheceu Francisca Pereira de Moraes com a qual se casa tem filhos, e a "Chiquinha" como conhecida carinhosamente, se torna auxiliadora em todos os trabalhos, inclusive facilitando a aquisição e desenvoltura na língua portuguesa.

No aprofundar dessa pesquisa constata-se que Clark deixa características marcante em seu legado, um homem que não desanimava diante das dificuldades e que procurava superar conflitos com senso de justiça e espírito de harmonia. Porém, teve uma morte precoce aos 54 anos e pelos relatos de familiares e amigos após oferecer apoio aos combatentes da I Guerra Mundial ficou enfraquecido física e emocionalmente diante do sofrimento vivenciado. Faleceu em 1920, no Rio de Janeiro.

Rumo aos 123 anos a ACM-São Paulo é uma instituição solidificada, mas como todas as instituições, teve e tem incontáveis tribulações até alcançar suas metas, por exemplo, por ocasião da construção do então arrojado Edifício na Nestor Pestana n.147, sede até os dias de hoje. Edifício

que precisou de perseverança e paciência até ser totalmente construído e colocado em uso por seus associados, colaboradores e voluntários. Pois se tratava de um prédio de doze andares (um dos mais altos até então construído no Centro) Sendo um elegante edifício de linhas modernas e de estrutura arrojadas, um projeto ousado e sedutor. Que tinha como afirmativa o marco inicial de uma "nova época na história da ACM e do progresso social e cultural de São Paulo" Publicação da revista da ACM de janeiro-fevereiro de 1954.

O prédio começou a ser usado em meados de 1956 pelo setor administrativo. Em 1958 é que se conseguiu alcançar a última laje, no décimo quarto andar, terminando a construção da torre graças a uma generosa ajuda dos acemistas norte-americanos. Edifício que está em constante manutenção e aprimoramento, no entanto, suas bases continuam as mesmas, o construído de frente para a primeira Catedral Presbiteriana Independente de São Paulo, sendo que ao atravessar a rua é na Catedral que fiéis, associados e colaboradores, celebram e oram para que a implantação e expansão da ACM, uma instituição cujo intuito é fortalecer pessoas, famílias e comunidades, continuem a existir e se inovar sempre que necessário para que o movimento de semeadura e colheita firmado desde a origem da ACM em Londres, seja uma realidade na unidade Centro, assim chamada entre seus associados.

Para germinar aquela Pequena Semente como a Semente do grão de mostarda proferida por Jesus, registrada no evangelho de Mateus 13:31-32, foi e é preciso cuida-la com devotamento, como tem acontecido através dos cultos ecumênicos, 30 minutos com Deus, brado de fé, devocionais diárias que são lidas a cada finalização das aulas em grupo e fixadas nos painéis espalhadas nas unidades, bem como no início de todos eventos e encontros formais e informais que ocorrem em todas as 19 unidades estabelecidas na cidade e municípios de São Paulo, manter uma Bíblia aberta para que todos tenham fácil acesso as escrituras sagradas. E, está em processo de elaboração um espaço que sirva como uma sala de orações e acolhimento, para todos que entrarem nas unidades.

No desenvolvimento das atividades culturais há geralmente um duplo cuidado: os treinamentos e as palestras tenham relevância social e atualidade científica e que os cursos tenham um sentido formativo, técnico e profissional com a visão do desenvolvimento integral do profissional e dos associados.

Chegando em seus 123 anos a ACM São Paulo procura desenvolver uma programação que além de viável e equilibrada quanto aos seus objetivos institucionais, seja socialmente útil e culturalmente estimulante. Com uma participação ativa e parceira entre profissionais e voluntários responsáveis em planejar e executar acampamentos de verão e inverno aproveitando as férias escolares, encontro Viva a Vida com veteranos, festivais de dança, sarau, café com prosa, atelier de arte entre outras atividades contínuas e de acordo com a agenda e condições de cada unidade. Contexto esse intercalado com aulas em grupo, em solo, na piscina, na academia com treino individual e personalizado.

BASE DE PARIS

Em 22 de agosto de 1855, foi realizada a 1° Conferência Mundial em Paris/França, com representantes da Inglaterra, Escócia, Holanda, Estados Unidos, Canadá, Bélgica e Alemanha. Nesse encontro foi elaborada e aprovada a "Base de Paris", que se tornou e continua sendo a linha filosófica das ACM's em todo o mundo. Tendo por definição geral: "As Associações Cristãs de Moços procuram unir os jovens que, considerando a Jesus Cristo como seu Deus e Salvador, segundo as Sagradas Escrituras, procuram em sua fé e em sua vida ser seus discípulos e, juntos, trabalhar para estender, entre os jovens, o Reino de seu Mestre" (ACM, 1855, n.p)[171].

171 *Disponível em:* <https://acmsaopaulo.org.br/missao-crista/>. *Acesso em: 15 fev. 2023.*

Ao longo dos anos novas propostas foram sendo incorporadas à organização, reafirmando sua missão e fazendo importantes avanços quanto ao seu papel frente à sociedade, afinal, ela resistiu à duas guerras mundiais, assim como epidemias e pandemias. A Base de Paris, em sua essência, não sofreu nenhuma alteração. Porém, conforme as circunstâncias e as realidades contemporâneas, sua práxis está em constante aperfeiçoamento, pois não se trata de uma instituição engessada, mas sim flexível e rápida no auxílio a todos que necessitam.

Assemelhando-se ao modelo de Jesus quanto ao realizar na prática, atos de amor, similarmente, a ACM se propôs combater a hipocrisia religiosa, assim como seu mestre fez. Disponibilizada pela ACM, apresenta-se na sequência uma lista resumida de alguns desafios expressos pela referida instituição de ordem cristã da época e que permeiam até os dias de hoje:

1. Compartilhar as boas novas de Jesus Cristo e lutar pelo bem-estar espiritual, intelectual e físico das pessoas e integridade das comunidades como um todo;
2. Proporcionar condições para que todos, especialmente jovens e mulheres, assumam mais responsabilidades e lideranças em todos os níveis e trabalhar em prol de uma sociedade mais justa;
3. Defender e promover os direitos das mulheres e os direitos das crianças;
4. Estimular o diálogo e a parceria entre pessoas de diferentes credos e ideologias e reconhecer a peculiaridade culturais das pessoas, promovendo a ampliação dos seus horizontes culturais;
5. Comprometer-se a trabalhar em solidariedade com os pobres, os despojados, desarraigados e minorias raciais, religiosas e etnias oprimidas;
6. Buscar ser mediadora e conciliadora em situação de conflito e trabalhar em prol de uma significativa participação e progresso das pessoas para a sua própria autodeterminação;
7. Defender a criação de Deus de tudo que possa destrui-la e preservar e proteger os recursos da terra para as futuras gerações.

Em um encontro mundial da ACM, após 118 anos, a liderança mundial ali representada realiza uma revisão nos pontos cruciais da base de Paris resultando na Declaração de Kampla. Após 25 anos, ou seja, 143 anos das primeiras diretrizes firmadas na Base de Paris, a liderança mundial como um resgate institucional emite um novo documento denominado Desafio 21, fruto de um encontro na Alemanha em 1998.

Em 1973, em Kampala, capital de Uganda (África), por ocasião da Convenção Internacional da ACM, foi realizada uma primeira revisão das diretrizes da Base de Paris (1855). Documento reconhecendo o caráter das ACM's no mundo e reafirmando sua responsabilidade incontestável como cooperadores de Deus:

- Trabalhar para que todos tenham a oportunidade iguais e existe justiça para todos;
- Trabalhar para obter e manter um ambiente onde o relacionamento entre as pessoas se caracterize pelo amor e compreensão;
- Trabalhar para obter e manter dentro da ACMs e sociedade, com suas organizações e instituições, condições que levem em conta a honestidade, a profundidade e a criatividade;
- Desenvolver e manter a liderança e programas que sejam exemplos da variedade e profundidade da experiência cristã;
- Trabalhar para o desenvolvimento integral do ser humano.

Ao legitimar a Base de Paris, seguida da declaração fundamental de missão da ACM, o documento final declarou que a ACM é um movimento cristão, ecumênico, voluntario e mundial a serviço de

todos, mulheres e homens, jovens e idosos. E, procura compartilhar o ideal cristão de construir uma comunidade humana, de justiça com amor, paz e reconciliação com plenitude para a vida onde todos têm acesso integralmente à justiça social e dignidade conforme determinado na Declaração dos direitos Humanos.

O Desafio 21 é o nome dado ao documento que pauta os caminhos e projetos da ACM no plano global e foi uma revisão dos princípios estabelecidos na Base de Paris. Ele reafirma os valores iniciais da ACM e transmite de forma clara as maneiras de colocar, em prática, as aspirações da instituição. Em 19 de Junho de 1998 em French/Alemanha no encontro Mundial da Aliança foram ratificados esses valores com a seguinte declaração: "Cada ACM filiada está, portanto, chamada a enfocar desafios que serão priorizados de acordo com o contexto de cada uma delas. Esses desafios, que se constituem numa evolução dos princípios de Kampala adotados desde 1973" (ACM, 1998, n.p).

A expressiva atuação da Associação Cristã de Moços no âmbito social foi marcada pelo primeiro Prêmio Nobel da Paz em 1901, entregue a um dos fundadores da *The Young Men's Christian Association* (YMCA), Henri Dunant, em reconhecimento da importante atuação através do Exército da Salvação. Uma denominação cristã protestante fundada em 1865, que se tornou uma das maiores instituições de caridade do mundo, espalhada em 126 países, utilizando os mais diferentes territórios e espaços para sua práxis, como: igrejas, abrigos, hospitais, escolas, centros de recuperação, veículos e equipes de emergências.

A VOZ DE SEUS SÍMBLOS QUE DISPENSAM PALAVRAS

A ACM além de ser reconhecida através de seus Acemistas, prima também pela representatividade simbólica retratada na insígnia da Aliança Mundial das ACMs, que apresenta os fundamentos filosóficos da instituição, enaltecendo a união entre todos os continentes em prol de uma sociedade na qual as pessoas sejam mais felizes.

A figura expressa na sequência apresenta o triângulo equilátero de cor vermelha, criado em 1897, inspirado pelo Diretor da Faculdade de Educação Física do Springfield College. Formado por uma faixa, com um dos vértices voltado para baixo, representa o equilíbrio das pessoas em sua vivência cristã e o desenvolvimento harmônico e simultâneo dos três elementos da personalidade humana: a alma, a mente e o corpo.

As palavras alma, corpo e mente estão escritas em cada um dos lados do triângulo, significando uma alma orientada para Deus, que sustenta os outros dois elementos; um corpo são e uma mente ativa. Também simbolizam as áreas de atuação que integram o trabalho da ACM junto à comunidade, oferecendo formação espiritual, física e cultural respectivamente. A forma do triângulo evidencia as responsabilidades para com a própria existência e enaltece que as pessoas estejam atentas para cuidar em igual proporção da sua saúde física, mental e social (Figura 1).

Figuras 1. Emblema proposto para ser o símbolo da YMCA
Fonte: Federação Nacional, ACM-SP, 1897.

Figuras 1. Emblema ACM
Fonte: Federação Nacional, ACM-SP, 1897.

Em se tratando do emblema contido na figura 2, este sustenta-se em três aspectos conforme detalhamento a seguir:

1. Para que seja lembrado da unidade de nossa Associação em todos os cinco continentes do mundo, um círculo foi dividido em cinco segmentos com os nomes das cinco partes do mundo, atados por insígnias onde se lê em diferentes idiomas as iniciais do nome YMCA. ACM no Brasil;
2. Dentro do círculo, o monograma de Cristo, como a fé dos primeiros cristãos, que ilustraram através de desenhos talhados nas catacumbas, com a intenção de que as unidades da ACM lembrarem-se que Cristo é o seu centro, seu verdadeiro laço de união, seu fim supremo, sua força e razão única de ser;
3. Ao símbolo de Cristo está adicionado a Bíblia aberta, indicando a mensagem da Oração Sacerdotal do Salvador, de onde foi escolhido o 21o versículo: Para que todos sejam um. Como uma Palavra central da visão e missão para qual a ACM foi convocada.

A faixa circular, contendo os nomes dos cinco continentes, representa a ligação entre todos os países do mundo e que o objetivo do trabalho da ACM é global, por meio da prestação de serviços às crianças, jovens e adultos, em todos os lugares da terra. Fazendo assim com que este símbolo revele o real sentido humanitário das ACM e a necessidade de união entre as pessoas, independentemente da nacionalidade, representando uma preocupação com a paz entre os povos.

O monograma de Cristo representado pelas letras "chi" e "rho" do alfabeto grego, (respectivamente X e P no alfabeto latino) correspondem ao som, "CR", no nosso idioma. As letras sobrepostas simbolizam a "marca" do cristianismo, que fora usada desde a época dos primeiros cristãos, sendo inscrita nas suas vestes e casas, para representar a sua fé. O monograma está localizado no centro do emblema da Aliança Mundial para representar que a vida cristã é o meio pelo qual pode-se alcançar a valorização dos fundamentos filosóficos da ACM.

Uma figura em forma de livro, representando a Bíblia (sagradas escrituras do cristianismo) está localizada no centro do emblema, sobreposta ao monograma anteriormente apresentado. Nas páginas abertas do livro está citada a oração pronunciada por Jesus no Evangelho de São João, capítulo 17, versículo 21 "para que todos sejam um". A oração representa o ideal cristão de irmandade e união, enaltecendo a igualdade entre as pessoas.

A insígnia conta também com a representação do Espírito Santo, nela simbolizado pelos raios de luz dispostos ao redor do Chi-Rho. O emblema gráfico completo é a representação do propósito cristão e educativo da ACM, como uma organização administrativa distanciada de interesses político-partidários,

ou de órgãos de classe. Assim, as atividades realizadas em todas as ACM têm como objetivo, oferecer oportunidades que propiciem a formação de uma consciência para a cidadania em prol do bem-estar das pessoas.

A Associação Cristã de Moços e sua práxis socioeducacional fundamentada pelos princípios e valores universais, após entender o cenário e contexto histórico que culminaram no nascimento da ACM, sua expansão pelo mundo e chegada ao Brasil, fica evidente a conexão existente entre a teoria e a prática desde os primeiros missionários até os educadores sociais manifestados na pessoa dos acemistas, enquanto voluntários e colaboradores.

A pesquisa aqui contemplada, propõe uma compreensão em profundidade acerca das transformações que a instituição propicia aos seus associados e beneficiários, nos mais diversos níveis da existência e contextos das relações humanas. A base para essa reflexão e conexão está fundamentada nos princípios e valores universais, na teoria da pedagogia social e no compromisso firmado pela Base de Paris e Aliança Mundial das ACM's.

Onde encontra-se em seus registros originais e atuais uma busca pela construção de um mundo igualitário, justo e livre, conforme os preceitos bíblicos e os ensinamentos de Jesus, bem como a citação de Rosa Luxemburgo: "Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres" (LUXEMBURGO, 1919, n.p). Como um idioma universal, a música, dança e a matemática, os valores universais têm sido entendidos entre as nações, de modo que um número cada vez maior de indivíduos, independentemente da crença ou idioma, compreende e faz legítima a necessidade de colocá-los em prática, frente à dor e ao sofrimento de pessoas de todas as faixas etárias.

Considerando que com a tecnologia cada vez mais avançada, as informações estão chegando muito mais rápido, as trocas culturais e os valores universais cada vez mais conhecidos e citados nos mais diferentes relatos dos órgãos públicos e privados, através das mídias, jornais e documentários. Porém, esse conhecimento em massa não reflete uma ação que realmente ameniza as diferenças da dor e sofrimento que podem causar adoecimento físico e mental de um grande número da população.

A ACM, nesse cenário, tem se revelado promotora na formação dos educadores e atuação em seus projetos sociais, visando uma transformação da realidade social, que tem como foco um sujeito sendo cuidado na sua integralidade. A ACM abriga em sua ampla estrutura universidades nos quatro continentes: Brasil, Alemanha, Hon Kong, Índia, Mexico, Uruguai, Estados Unidos, Venezuela, conferindo, assim, seu compromisso cristão em ações locais e visão global como tem sido desde a sua origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento intitulado Visão 2030 é um pacote que abrange elementos fundamentais para moldar a visão global das YMCAs de 2022 a 2030, que foi enviado ao 20º Conselho Mundial para ser aprovado em julho de 2022. Os pontos essenciais se referem à Visão Coletiva, à Missão Coletiva, aos Quatro Pilares de Impacto (com seus correspondentes conceitos centrais, compromissos e 12 Objetivos Estratégicos) e aos 03 Princípios.

A Visão 2030 é apoiada também por uma ampla base de informações e elementos que, no entanto, não foram enviadas para aprovação, pois têm um papel complementar (por exemplo, branding, materiais promocionais etc.). As necessidades dos jovens e das comunidades que a ACM atende estão mudando mais rápido do que nunca, e deve se concentrar não apenas em ser uma instituição relevante para as necessidades existentes, mas também em antecipá-las. As crescentes divisões sociais em todos os níveis exigem que seja pensado estrategicamente, aja de acordo e que os investimentos se tornem recursos para curar e (re)construir comunidades.

Os 04 Pilares devem ser vistos interligados. Apenas seguindo uma visão holística de todos os desafios, problemas e oportunidades que sejam capazes de aproveitar o potencial impacto de todos os 04 pilares. A Visão 2030 foi adotada em alinhamento com a Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável e seus 17 Objetivos. YMCAs são fortemente encorajadas em apresentar seus trabalhos, considerando os ODSs das Nações Unidas, à medida que trabalham para aprovar a Visão 2030 das YMCA.

Como os 04 Pilares estão interconectados, assim como todas as comunidades. Para que a Visão 2030 se torne realidade, será construído parcerias estratégicas e trabalhando junto as partes interessadas para o benefício das comunidades que agregadas a ACM. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que a ACM cumpra a Agenda 2030 no Brasil.

Afirmando a Base de Paris, que foi adotada em 1855, como a Declaração Fundamental da Missão da YMCA, Construindo sob o legado dos Princípios de Kampala (1973), O Desafio 21 (1998), a Declaração de Nairobi (2012) e a Declaração de Valores de Chiang Mai (2018), em linha com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável elaborados pelas Nações Unidas como Agenda 2030, baseado nas amplas consultas através do Movimento Acemista conduzido entre 2019 e 2022, as YMCAs ao redor mundo se comprometem em trabalhar para a seguinte Missão Coletiva e Visão Coletiva e os 04 Pilares de Impacto.

Visão Coletiva

Nossa visão é um mundo onde cada pessoa viva em harmonia consiga mesma, com a sociedade e com a criação.

Missão Coletiva

A Missão da YMCA é empoderar os jovens/pessoas e comunidades ao redor do mundo para construir um mundo justo, sustentável, equitativo e inclusivo onde cada pessoa pode se desenvolver em corpo, mente e alma.

Pilares de Impacto

Bem-estar da Comunidade
Trabalho Significativo
Planeta Sustentável
Mundo Justo

REFERÊNCIAS

ACM SÃO PAULO. Disponível em: <https://acmsaopaulo.org.br/missao-crista/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ACM. **Apresentação Institucional do Secretário Executivo ACM**. Livro Marrom, 100 anos

1902-2002. ACM São Paulo: Editora Árvore da Terra, 2002.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Barueri/SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2019.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **Bíblia de Estudo Conselheira -** Êxodo: Acolhimento, Reflexão e Graça. Sociedade Bíblica do Brasil: São Paulo, 2017.

YMCA. **Essência da Visão 2030:** 20º Conselho Mundial Vision 2030. YMCA, 2022.

Mackenzie

PAULUS

FAPCOM

PUC-SP

GRUPO COMUNICAÇÃO CULTURA BARROCO MESTIÇAGEM

unesp

Processos de Criação

atempo

ARTE&LINGUAG
ENSCONTEMPORANEAS

Parceiros CLISEM

Organização

www.clisem.com

Linguagem Identidade Sociedade

Estudos sobre a Mídia