



CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS:

Educação, Arte e História da Cultura

 editora
LiberArs

CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS:

Educação, Arte e História da Cultura

Realização da XXVIII Mostra de Pós-Graduação e II Mostra de Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Nove de Julho

Centro de Educação, Filosofia e Teologia - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Comissão Organizadora

Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes
Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi
Profa. Dra. Isabel Orestes Silveira
Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno
Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Profa. Dra. Rosana M. P. B. Schwartz

Comissão Científica

UNINOVE:

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
Prof. Dr. Cleide Rita Silvério de Almeida
Profa. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias

UPM:

Profa. Me. Ângela Zamora Cilento
Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes
Prof. Dr. João Clemente de Souza
Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi
Profa. Dra. Isabel Silveira
Prof. Dr. Marcos Rizolli
Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Prof. Dr. Paulo Fraga da Silva
Profa. Dra. Regina Lara Silveira Mello
Prof. Dr. Sérgio Ribeiro dos Santos
Profa. Dra. Suzana Ramos Coutinho

Comissão de apoio

Me. Débora Setton
Gislaine Pequeno
Gláucia Macedo Santos
Me. Leonardo Birche de Carvalho
Me. Lilian Soares
Me. Luana Guerrero Mucciolo
Me. Marcio Esdras Godoy
Mariana Minguini Rodrigues
Me. Mário Fernandes Ramires
Meire Rosendo Silva

Comissão de Eventos PPG EAHC-UPM

Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes
Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi
Profa. Dra. Isabel Orestes Silveira
Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Profa. Dra. Rosana M. P. B. Schwartz

Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes
Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi
Profa. Dra. Isabel Orestes Silveira
Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno
Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

(organizadores)

CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS:

Educação, Arte e História da Cultura

1ª Edição

Editora LiberArs

São Paulo – 2022

Conexões Contemporâneas: Educação, Arte e História da Cultura

© 2020, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-099-1

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

C747

Conexões contemporâneas: educação, arte e história da cultura ; organizado por Cristiano Camilo Lopes, Ingrid Hötte Ambrogi, Isabel Orestes Silveira, Marcelo Martins Bueno, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. - São Paulo : Liber Ars, 2022.
271 p. ; PDF ; 13,3 MB.

ISBN: 978-65-5953-099-1 (Ebook)

1. Educação. 2. Arte. 3. História da Cultura. I. Lopes, Cristiano Camilo. II. Ambrogi, Ingrid Hötte. III. Silveira, Isabel Orestes. IV. Bueno, Marcelo Martins. V. Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias. VI. Schwartz, Rosana Maria Pires Barbato. VII. Título.

CDD 809
CDU 821.111

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.
Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda

www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Programa De Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura	7
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-Uninove	9

ENGRENAGENS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

Jogo da Amarelinha: a síndrome de <i>Burnout</i> vista a partir da ótica estudantil do Ensino Médio da rede pública do Estado de Mato Grosso Helvécio Pereira Lopes (PPGE-UNINOVE).....	11
Compreensão e representações sociais de professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o teatro na educação Me. Leonardo Birche de Carvalho (PPG-EAHC/UPM).....	23
Memórias, Formação e Desenvolvimento Profissional: um percurso para superação dos dilemas contemporâneos Regina Carvalho Calvo de Faveri (PPGEAHC-UPM).....	36
Justiça Restaurativa e Pensamento Complexo: formação humana solidária para prevenção e combate ao <i>Bullying</i> Valéria Jabur Maluf Mavuchian Lourenço (PPGE-UNINOVE).....	46

PONTEIROS SINALIZADORES DE CONTEXTOS EDUCATIVOS

O papel do Gestor Escolar no desenvolvimento profissional das professoras em uma comunidade investigativa

Márcia Tostes Costa da Silva (PPGEAHC-UPM) 54

CADÊNCIAS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Terra-pátria: a preocupação dos jovens com as questões climáticas

Cintia Berto Oliva Ruiz (PPGE-UNINOVE)

Cristiane Ryu Jordão Tanabe (PPGE-UNINOVE)

Gilmar Alves Almeida Santos (PPGE-UNINOVE)

Taynan Filipini Bonini (PPGE-UNINOVE)..... 64

Metodologia de Projetos: uma proposta para o ensino de Ciências da Natureza no contexto da implantação da BNCC

Claudeci Martins da Silva (PPG-EAHC /UPM) 74

Os dramas e a dialogicidade no fazer dos educadores sociais em tempos de pandemia Covid-19

Leandro Alves Lopes (PPGEAHC-UPM)..... 89

Desafios de uma pesquisa educacional baseada em imagens

Mário Fernandes Ramires (PPGEAHC-UPM)103

A Experiência do Professor Alfabetizador: levantamento de produções acadêmicas

Noemi Tamar Américo de Souza (PPGE-UNINOVE)127

TEMPOS E NARRATIVAS HISTÓRICAS

Auditório Ruy Barbosa: primórdios de um espaço geográfico e afetivo de destaque no centro expandido da cidade de São Paulo

Jorge Geraldo de Camargo Filho (PPGEAHC-UPM)140

Mackenzie e Gammon: nacionalização e (des)vinculação eclesiástica (1958-1964)

Lucas Pereira Rezende (PPEAHC-UPM).....153

**Articulação da Juventude Salesiana
em tempos de pandemia COVID-19**

Sebastião Jacinto dos Santos (PPEAHC-UPM)167

ALARMES DA LINGUAGEM E EXPRESSÕES

**Deseducando o CORPO do educador:
a dança na pedagogia pelos campos das experiências**

Adriana Vilchez Magrini Liza (PPGEAHC-UPM)176

Mil m2 e a obra de arte *Proyecto Pregunta*

Leslye Revely dos Santos Argüello (PPGEAHC-UPM)184

**Slam nas Ruas, Slam nas Escolas, Slam Virtual:
adaptações em tempos de pandemia**

Nayane Oliveira Ferreira (PPGE-UNINOVE)193

Memória e Expressão na obra

Trouxas Ensanguentadas, de Artur Barrio

Roberta Gonçalves de Sousa Miranda (PPGEAHC-UPM)201

Pêndulos do tempo e seus sentidos transversais

Arte e Tecnologia na Moda de Íris van Herpen

Anderson Tadeu Furlanetto (PPGEAHC-UPM)211

Recepção e Reflexão da Teoria Queer no Brasil

André Fernandes Zanoni (PPGEAHC-UPM)232

Hans Suliman Grudzinski: mestre-gravador

Paulo Leonel Gomes Vergolino (PPGEAHC-UPM)239

CRONOSCÓPIO DO PENSAMENTO

(II Mostra da Graduação/UPM)

**Cultura Escolar e Cultura Digital:
um estudo sobre o impacto da COVID-19 na escola**

Amanda Porfirio (Pedagogia-UPM)251

**O ensino Híbrido como Metodologia
na Educação Infantil (4 A 5 ANOS)**

Camila de Jesus Oliveira (Pedagogia-UPM)

Priscila Monte Alegre Martins (Pedagogia-UPM)254

Projetos de Autonomia para Jovens em Abrigos Institucionais

Giulia Hilário Silva (Pedagogia UPM)256

**Como a Gestão Ágil de Projetos SCRUM pode Auxiliar a
Prática Docente no Ensino por Projetos?**

Karina de Oliveira Leal (Pedagogia-UPM).....258

Ambiências Educadoras: vivências urbanas

Thayane Ananias de Melo Santos (Pedagogia-UPM)260

APRESENTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

A XXVIII Mostra de Pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie tem se tornado, ao longo dos anos, um importante evento acadêmico. Vem sendo um espaço revelador de proffucas pesquisas desenvolvidas pelos alunos mes-trandos e doutorandos do Programa. Produções em andamento ou finalizadas.

No ano de 2021 contamos com a participação dos Cursos de Graduação em Pedagogia e Filosofia do Centro de Educação Teologia e Filosofia da UPM.

Nos últimos anos temos realizado parcerias importantes com outras instituições e seus Programas de Pós-graduação, em especial com a Universi-dade Nove de Julho - UNINOVE –, com quem já possuímos diversas trocas aca-dêmicas em um percurso consolidado.

O tema de 2021 da Mostra de Pós-graduação, foi pensado a partir dos acontecimentos de proporções mundiais em que se destacam as mudanças que a humanidade vivenciou, em especial a experiência de dois anos da pan-demia SARS COVID 19, muitas destas delas foram realizadas especialmente no campo educacional. O desafio da comunicação virtual se intensificou, o tempo pensado e sentido ganhou outra dimensão. O universo pareceu ser um pêndulo que percorre os limites entre o que conhecemos e o que descobrimos na emergência das necessidades.

A cada ano em que a Mostra é realizada nos deparamos com uma gama de pesquisas que nos desafia a pensar na articulação dos temas e em proporcionar consonâncias e dissonâncias provocativas para que as discus-sões possam se ampliar para além das apresentações. Tais exigências resul-tam em produções intelectuais com grande ganho interdisciplinar, pois nes-sas ocasiões os pesquisadores demonstram suas habilidades e conhecimento nas discussões. O evento torna-se um importante espaço de diálogo em que o

conhecimento se processa pela troca de experiências e saberes e se constrói em uma atmosfera partilhada.

Tais desafios globais, inspirou o tema da Mostra: **Dilemas Contemporâneos Emergentes**. Foi possível articular os diferentes objetos de pesquisa dos alunos na junção dos títulos das mesas de apresentação. Por isso, a inspiração se deu mediante a percepção do tempo e, o relógio e suas partes e funções, serviram como analogia para os debates referentes às pesquisas e a realidade vivida. Assim criamos os nomes das mesas e propusemos aspectos que pudessem dialogar e confrontar os temas das apresentações.

Mais uma Mostra de Pós-graduação foi protagonizada por pesquisadores em diferentes estágios de maturidade, pudemos assistir a uma profusão de temáticas relevantes e desafiadoras de nossos bravos orientandos que enfrentaram as turbulências de um tempo em suspensão, pois as pesquisas, não obstante as calamidades, deveriam ainda assim caminhar. Pudemos exercitar a superação e, no esforço conjunto, mostrar que conseguimos, mesmo diante de todos os obstáculos. Aprendemos novas maneiras de fazer pesquisa, de manifestar tolerância, empatia, comunicação que edifica e fortalece. Pudemos manter a esperança através do encorajamento mútuo e do espírito de equipe construído pelo diálogo amoroso.

Convidamos a todos para desfrutar de mais um livro resultado de mais uma Mostra de Pós-graduação!

Boa leitura.

Cristiano Camilo Lopes
Ingrid Hötte Ambrogi
Isabel Orestes Silveira
Marcelo Martins Bueno
Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Rosana M. P. B. Schwartz

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-UNINOVE

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) consolida a parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura (EACH) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) nesta XXVIII Mostra de Pós-Graduação.

Iniciativa de longa data, com a primeira edição em 2001, a Mostra objetiva dar visibilidade aos novos quadros de pesquisadores das duas instituições, por intermédio da apresentação de pesquisas em andamento ou das já concluídas de doutorandos e mestrandos. Nessa perspectiva, possibilita o intercâmbio de ideias e conhecimentos entre as diferentes propostas investigativas, os distintos atores e os diversos contextos, ensejando entrelaçamentos e a difusão de saberes.

A parceria com a UPM oportuniza, ainda, um diálogo constante e profícuo entre os docentes dos Programas, quer na participação colaborativa de análise dos trabalhos, quer nas demais atividades acadêmicas que demandam as apresentações das investigações. Pode-se afirmar, também, que esse convívio, mesmo que virtual nos dois últimos anos em decorrência da pandemia que assola o planeta, vem resultando outros encontros e outros vínculos produtivos.

A linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LI-PEFH) do PPGE-UNINOVE tem encabeçado os contatos e estimulado nossos alunos a contribuírem com a Mostra. Temos alcançado sucesso nessa missão à medida que a escopo do Programa é a preparação científica e humana para a docência e para pesquisa, o aperfeiçoamento do pensamento crítico e cultural, e o aprofundamento teórico-reflexivo para auxiliar a criação de políticas públicas e projetos educacionais que demandam a atuação de profissionais competentes e qualificados. Outrossim, promove associação com outras áreas do conhecimento com o intuito de pôr em discussão as condições da educação nacional.

Antonio Joaquim Severino
Cleide Almeida
Elaine T. Dal Mas Dias

***Engrenagens visíveis
e invisíveis***

Jogo da Amarelinha: a síndrome de *burnout* vista a partir da ótica estudantil do Ensino Médio da rede pública do Estado de Mato Grosso

HELVÉCIO PEREIRA LOPES (PPGE-UNINOVE)¹

Orientadora: Profa. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias (PPGE-UNINOVE)²

Resumo: A definição mais utilizada sobre *burnout* é fundamentada na perspectiva sócio psicológica de Maslach e Jackson, em que se apresenta o *burnout* como resposta às falhas no enfrentamento de um estado prolongado de estresse. Para Benevides-Pereira (2003), o *burnout* possui estreita ligação com o desempenho laboral, no entanto, a síndrome tem sido foco de pesquisas entre os estudantes universitários. Carlotto e Câmara (2008) enfatizam que a vida acadêmica exige alto grau de mobilização interna do indivíduo que está constantemente sendo submetido a situações de estresse, elevando assim o nível da tensão psíquica. Durante a organização e sistematização dos estudos sobre *burnout* para a elaboração do projeto, notou-se uma incipiente produção bibliográfica sob a ótica de estudantes no Ensino Médio. Este estudo se justifica pela possibilidade de conhecimento e maior investigação sobre tal fenômeno. O objetivo volveu-se na identificação de possíveis prevalências e fatores associados de *burnout* entre os estudantes do Ensino Médio da rede pública do Estado de Mato Grosso, conduzida em sua abordagem de forma quantitativa e de perfil descritivo e exploratório. A pesquisa será probabilística por acessibilidade randômica simples, de caráter transversal quanto ao seu tempo de execução. Uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso permitirá contato junto as Assessorias Pedagógicas em todo Estado, que por sua vez conduzirá acesso a todas as unidades estaduais que ofertem o Ensino Médio. Já a coleta de dados será realizada remotamente através de distribuição aos participantes dos instrumentos coletores de dados: 1) Questionário sociodemográfico; 2) *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI-SS); 3) Estressores estudantis. Os dados preliminares, convertidos em códigos com devidas categorizações e/ou agrupamentos dos números em uma base informacional que buscará o alcance dos

¹ Mestre pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e Doutorando pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP). ORCID: 0000-0003-1224-4670

² Mestrado e Doutorado em Psicologia, área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho. Atual editora da Revista Cadernos de Pós-Graduação da UNINOVE. Dedicou-se ao estudo de temas que envolvem Adolescência, Subjetividade, Psicologia Escolar/Educacional e Teoria da Complexidade. ORCID:0000-0002-4383-5847

objetivos propostos no trabalho e, para o cumprimento dos tópicos propostos para uma fundamental análise de dados, utilizar-se-á os softwares: O *Microsoft Excel*, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e o Iramuteq. Os achados desse estudo deverão apresentar-se em “linguagem acessível” ao leitor não familiarizado com termos estatísticos, possibilitando o alcance dos objetivos nele proposto.

Palavras-chave: Estudantes; Ensino Médio; Síndrome de *Burnout*.

INTRODUÇÃO

Parâmetros do ordenamento da economia, diga-se tendencialmente conjunturais/salvacionistas, têm sido recorrentes em planos de ações governamentais que objetivam respostas no tempo imediato no campo da educação, como se fosse possível “ir da Terra ao Céu” no jogo da amarelinha, pulando etapas, desestruturando a ludicidade, causando prejuízos no âmbito educacional, que sabemos reage e funda-se sob estruturas organizacionais e que requer parâmetros avaliativos distintos dos da economia, que vislumbram nas respostas rápidas de planos econômicos ou de governos que não condizem com políticas públicas de Estado.

A lei econômica vem ocupando assentos privilegiados em detrimento da estrutura social ao longo dos tempos, tal angulação apresenta reflexos no campo educacional, onde as estruturas organizacionais são constantemente submetidas a rigorosos e crônicos parâmetros avaliativos. Assim, a busca pelos indicadores educacionais em sua grande proporcionalidade está volvida a melhoria de estatísticas financeiras e não educativas.

Aliada a questão anterior, a diversificação das atividades estudantis e a conciliação com seus demais afazeres: lazer, familiar, trabalhista entre outros, expõe os estudantes cada vez mais a cargas estressoras muitas vezes silenciosas, que acabam por repercutir na sua saúde e por consequência na qualidade de vida e na escolha de sua futura profissão.

Entendendo o aluno como agente envolvido nesse processo, este estudo intenciona aferir possíveis prevalências de *burnout* e fatores associados em estudantes do Ensino Médio, da rede pública do Estado de Mato Grosso, veiculando o processo cronológico dos estudantes ao jogo da “amarelinha”, onde a “Terra” (início do Ensino Médio) é o seu marco de *start* em busca da escolha de sua futura profissão, as “Casas” que sucedem a essa fase inicial remontam ao amadurecimento cronológico de sua escolha pelo seu futuro profissional, às vezes esse percurso é feito sem erros, às vezes é necessário retornar à fase da “Terra” como no jogo. A chegada ao “Céu” pode ocorrer de forma “serena ou amarga”³, onde nem sempre a chegada é garantia de um futuro

³ Uma analogia com o **Ciclo de Vida** dos **Professores**, desenvolvido por **Huberman** (1992)

promissor profissional, podendo essa fase já apresentar indícios de adoecimento pela síndrome de *burnout*.

Os futuros universitários, portanto, futuros profissionais já apresentam diagnósticos de adoecimento físico e mental? Quais estressores contribuem para o acometimento por *burnout* em estudantes secundaristas? É possível elaborar medidas preventivas frente ao problema? O que dizem os estudantes?

JUSTIFICATIVA

A falha no enfrentamento aos estressores laborais é causa desencadeadora de *burnout*, afetando diretamente diversos profissionais, em especial os que lidam com trato com várias pessoas em sua função laboral, entre eles: médicos, enfermeiros, policiais, professores e outros. Juridicamente expondo, os estudantes não podem ser classificados como trabalhadores, todavia, o desempenho das funções estudantis se assemelha às funções laborais, com horários de aulas a cumprir, avaliações a serem realizadas, metas a serem alcançadas entre outros. Assim, os estudantes podem estar lidando com uma série de estressores que se perpetuados podem desencadear um esgotamento físico e mental, ou seja, ao *burnout*.

Uma baixa produção bibliográfica foi constatada por Lopes e Moreira (2020) no tocante a relação entre a síndrome de *burnout* e as atividades docentes no Brasil, a busca dos dados preliminares dos autores culminaram com uma amostra de 115 trabalhos científicos e após o refinamento destes, foram reduzidos a 53 produções distribuídas entre os tipos de filtros e recursos textuais previamente definidos.

Figura 1: Revisão sistêmica – Síndrome de *burnout* e atividades docentes no Brasil



Fonte: Lopes e Moreira (p.29). 2020.

O trabalho de levantamento bibliográfico idealizado pelos autores referenciado na relação *burnout* x professores, culminou na produção de uma dissertação intitulada: “*SÍNDROME DE BURNOUT: prevalências e fatores associados a professores da rede pública estadual de Mato Grosso*”. Dessa maneira, esta pesquisa apresenta-se como propositura de complemento, no tocante à apresentação da problemática na versão estudantil: “**JOGO DA AMARELI-NHA: A Síndrome de Burnout vista a partir da ótica estudantil do Ensino Médio da rede pública do Estado de Mato Grosso**”.

Uma baixa produção bibliográfica também foi constatada quando a relação é entre a síndrome de *burnout* e a classe estudantil. Uma busca bibliográfica referente a uma revisão sistêmica da literatura foi realizada nas mesmas bases de dados utilizadas por Lopes e Moreira (2020): CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) – as mesmas utilizadas na dissertação – e foram encontrados de modo preliminar 121 trabalhos científicos – número inicialmente maior que a relação *burnout* x docente – após a leitura dos resumos e em posterior refinamento, exclusão dos trabalhos: repetidos, publicados em outros idiomas, ou alheios ao tema pesquisado, restaram 47 trabalhos.

Quadro 1: Revisão sistêmica – Síndrome de *burnout* e atividades estudantis no Brasil

BASE	CAPES	SCIELO	BDTD	TOTAL
Medicina	7	4	2	13
Enfermagem	2	5	4	11
Odontologia	3	2	1	06
Universitários	5	1	0	06
Ciências da saúde	3	1	0	04
Pós graduação	2	0	0	02
Administração	2	0	0	02
Fisioterapia	1	0	0	01
Psicologia	1	0	0	01
Cadetes	1	0	0	01
TOTAL	27	13	07	47

Fonte: Produção autoral. (2020)

Através do levantamento constatou-se que todos os trabalhos referendam os estudantes do nível superior, com largo percentual para os estudantes da área de saúde, tendo uma grande concentração – aproximadamente

51% - para estudantes dos cursos de medicina (13/47) e enfermagem (11/47). **Nenhum dos trabalhos listados referenda os estudantes do Ensino Médio, reforçando a justificativa de enveredar a pesquisa em caminhos inéditos**, com vistas a contribuir para o preenchimento dessa lacuna bibliográfica, bem como, para o entendimento da síndrome de *burnout* em futuros indivíduos (alunos do Ensino Médio) a serem inseridos no campo de preparação (alunos do Ensino Superior) para o mercado de trabalho (graduados).

OBJETIVOS

Geral

- Aferir a prevalência e os fatores associados às dimensões da síndrome de *burnout* em estudantes do Ensino Médio da rede pública do Estado de Mato Grosso.

Específicos

- Descrever o nível de (in)satisfação dos estudantes com seu Ensino Médio, observando se existe e, qual percentual o sentimento de culpa presente nesse indicador;
- Verificar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes dos distintos anos que compõe a etapa do Ensino Médio;
- Comparar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, conforme o gênero;
- Verificar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, que exercem ou não funções laborais;
- Diferenciar possíveis índices de *burnout* entre os estudantes, conforme a pretensão da futura profissão;
- Identificar os principais estressores aos quais estão submetidos os estudantes no Ensino Médio que podem vir a culminar com a síndrome de *burnout*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo *burnout* vem do inglês e deriva da conjunção de *burn* (queima) e *out* (exterior). Algumas literaturas demonstram que o *burnout* foi utilizado inicialmente, no caso da enfermeira psiquiatra Mis Jones, em 1953, onde Schwartz e Will descreveram uma paciente com problemas psicológicos,

físicos e emocionais relacionados à sua função laboral, assemelhando ao modelo tridimensional encontrado em literaturas atuais. Outro relato é o caso “*A Burnt-out Case*”, publicação de Graham Greene (1960), que descreve um caso “queimado” (esgotado profissionalmente) de um arquiteto que abandonou sua profissão por desilusão e se muda para selva africana. Segundo Carlotto e Câmara (2008), em ambos os casos, os sentimentos descritos correspondiam aos que caracterizam hoje a Síndrome de *burnout*.

Contudo, o fortalecimento do tema se deu a partir de 1974, quando Freudenberg escreveu o artigo *Staff Burn-out*, utilizando o termo pela primeira vez em caráter científico, alertando em suas escritas a preocupação com a questão da problemática da relação dos trabalhadores de saúde com seu ambiente laboral. A partir desse episódio, vários estudos sobre a temática passaram a ser redigidos academicamente. Tal propagação deve também ser atribuída às psicólogas Christina Maslach e Susan Jackson (1981), com a criação do MBI – Inventário em *burnout* de Maslach – instrumento psicométrico elaborado pelas autoras com intuito de avaliar as dimensões da síndrome dos trabalhadores de enfermagem frente aos seus pacientes.

Na literatura atual a respeito *burnout*, diversos profissionais de diferentes áreas são investigados, cita Mota (2017. P. 245):

[...] São investigados profissionais de diversas áreas, entre eles, enfermeiros (GALINDO et al., 2012), médicos (ARDILA, 2007), fonoaudiólogos (NÓBREGA; BARBOZA, 2014), professores (MELO; REGO et al., 2015) e atletas (PIRES et al., 2012), os quais revelam alta exaustão emocional e baixa realização no contexto de trabalho. Estudos centrados nos professores são encontrados em larga escala na literatura brasileira, possibilitando redimensionar a atuação destes profissionais da Educação, bem como reestruturar o ambiente de trabalho, os processos de avaliação e sua qualidade de vida (CARLOTTO, 2003; CARLOTTO; CÂMARA 2007; BATISTA et al., 2010)

Contudo, as investigações têm sido concentradas em profissionais já formados e inseridos no mercado de trabalho, e conforme a revisão sistêmica ora apresentada, pouco se tem investigado acerca dos futuros profissionais – os estudantes, e quando isso ocorre se manifesta exclusivamente no campo do Ensino Superior. Diante deste cenário, esta pesquisa em torno da relação entre a síndrome de *burnout* e os estudantes secundaristas se apresenta a possibilidade de entender como os processos educacionais influenciam o bem estar físico e psíquico dos futuros profissionais.

Carlotto e Câmara (2008) enfatizam que os estudantes estão constantemente submetidos à situação de estresse, potencializando o nível de tensão

psíquica ao exigir constante mobilização interna dos estudantes em prol de sua vida acadêmica. Contribui Moser (2010. p.51):

As expectativas sobre seu futuro profissional, o relacionamento com a universidade e os colegas, a autopercepção insatisfatória e o alto número de tarefas podem desestabilizar a saúde mental do estudante. Se o estudante conseguir passar por todas essas adversidades, será no final reforçado com a possibilidade de exercer a profissão que escolheu. [...] Diante da situação adversa que os estudos podem gerar, cada estudante lida com ela de forma diferenciada.

Em face da contemporaneidade do trabalho, os estressores laborais têm se manifestado de forma mais contundente na vida dos trabalhadores nas mais variadas áreas, conforme Tuominen-Soini, e Salmela-Aro (2014) e Marques e colaboradores (2015), Apud (SANTOS 2019. p.17) incluindo-se a esse contexto o âmbito estudantil.

O Ensino Médio, como última etapa da educação básica, é pré-requisito para o acesso ao Ensino Superior, portanto, é nessa fase que os estudantes precisam escolher sua futura profissão. Nesse período de três anos, o estudante deve ser preparado para os exames seletivos ao nível superior, aumentando a pressão para além da escolha da profissão, mas para o fato de não hesitar em sua aprovação. Nesse sentido, Santos (2019, p. 17) completa:

Esse preparo é considerado uma situação estressora ambiental duradoura, podendo gerar importantes efeitos psicopatológicos nos educandos. O momento de escolha profissional constitui período muito conflituoso para os jovens do Ensino Médio, já que além das próprias dificuldades da idade, bem como as mudanças físicas e psicológicas que experimentam, estes ainda devem considerar as implicações que suas escolhas trarão ao seu futuro.

Conforme Borges e Carlotto (2004) apud Lopes (2016. P.47):

No que se refere aos estudantes, os critérios para se avaliar o Burnout são também constituídos por três dimensões: “exaustão emocional, caracterizada pelo sentimento de estar exausto em virtude das exigências do estudo; descrença, entendida como o desenvolvimento de uma atitude cínica e distanciada com relação ao estudo; e ineficácia profissional, caracterizada pela percepção de estarem sendo incompetentes como estudantes”

Os instrumentos psicométricos validados para a aferição de *burnout* em estudantes não apresentam a dimensão da “culpa” – qual CESQT⁴ - assim, esta pesquisa envidará esforços para a analogia do CESQT (*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*) à vertente estudantil (apêndices 1 e 2), pois os estudantes do Ensino Médio muitas vezes renunciam sua vida social em detrimento da escolha de sua futura profissão e, sobretudo ao acesso do Ensino Superior, potencializando as cargas de estresses que por sua vez de forma associada ao absenteísmo, a sentimentos de despreparo e cinismo, podem desencadear a síndrome de *burnout* junto à classe estudantil.

METODOLOGIA

Menezes e Silva (2005) ressaltam a importância de o pesquisador definir o seu tipo de pesquisa, delimitando a sua população – entendendo aqui como o universo da pesquisa – a escolha dos instrumentos coletores de dados e as estratégias de interpretações dos mesmos. A metodologia ora descrita, tem como alvo a apresentação do “caminho do pensamento” e ainda da “concretização desse pensamento”, na apreensão daquilo que se postula como real no momento do desenvolvimento da mesma. O processo de apreensão descrito se fortalece nas inclusões das concepções teóricas e no arcabouço de técnicas previamente definidas, sempre com intuito de obtenção da melhor resposta ao problema sugerido na pesquisa. Para Minayo (1999) é a metodologia que explica as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para a compreensão de determinadas realidades.

Quanto à abordagem, a pesquisa apresentar-se-á como quantitativa – o tamanho da população pesquisada direcionou a este tipo de abordagem, onde com base no Censo Escolar/INEP 2018 temos os seguintes indicadores iniciais:

- Matrículas 1º ano 56.727
- Matrículas 2º ano 37.827
- Matrículas 3º ano 30.207

Modelos estatísticos serão utilizados para que o grau de confiança do trabalho seja de 99% e de que a margem de erro não ultrapasse a 2%, exponencializando as assertivas quanto aos resultados aferidos na pesquisa.

⁴ (Gil-Monte 2005) Instrumento validado em que se apresentam dois níveis de *burnout*, onde o sentimento da culpa assevera a síndrome em seu nível máximo.

Quanto aos objetivos, à pesquisa terá características exploratória-descritiva — o objetivo central da pesquisa será: aferir prevalências bem como fatores associados à síndrome de *burnout* em alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, encaminhar-se-á uma exploração bibliográfica do assunto e uma posterior descrição dos dados encontrados no campo de pesquisa.

Quanto à sua natureza, a pesquisa se aproximará dos perfis Observacionais e Analíticos. Nesse sentido, o pesquisador fica alheio às intervenções no curso natural da pesquisa, a ele cabe o papel de mero recolhedor de dados, expectador de seu público pesquisado. A natureza analítica de perfil quantitativa engloba uma sistematização de dados mais aprofundada, uma avaliação mais rica em detalhes das informações coletadas. Esse detalhamento visa a tentativa de explicar uma situação aferida no âmbito de uma população.

Quanto ao desenvolvimento cronológico, a pesquisa postar-se-á como transversal, ou seja, será desenvolvida em um tempo pré-determinado, tendo sua coleta de dados, com data de início e de fim, previamente determinadas.

Quanto à amostragem randômica simples cumpre-se a exigência vital para a caracterização de uma pesquisa probabilística, a oportunidade de inclusão de todos os indivíduos do universo pesquisado. Mattar (1996) conceitua a amostra probabilística como sendo aquela em que cada elemento da população pesquisada tem uma chance conhecida e diferente de zero. Contemplando essa parte metodológica, o único critério de inclusão será a de o estudante possuir matrícula ativa em qualquer um dos anos do Ensino Médio junto a Secretaria Estadual de Educação, excluindo-se os demais casos.

Os instrumentos a serem utilizados junto à pesquisa, serão:

- Questionário sócio demográfico (adaptado): instrumento proposto por Carlotto e Palazzo (2006) elaborado com base referencial a teoria sobre o tema, com variáveis – idade, sexo, estado civil, ocupação, presença de filhos, ano matriculado atualmente, e outros.
- *Maslach Burnout Inventory – Student Survey*: O MBI-SS adaptado por Maslach, Jackson e Leiter (1996) é composto por 15 questões autoaplicáveis por meio de uma escala Likert, variando de 0 a 6.
- Estressores estudantis: Elaborado pelo pesquisador, contendo questões objetivas que visam identificar os principais estressores presentes na vida escolar dos pesquisados. Apresenta ainda uma questão subjetiva, com ênfase ao diagnóstico

do sentimento de “CULPA” onde o estudante poderá descrever outros estressores que ele julgar pertinente.

A aplicação dos instrumentos deverá ocorrer de forma eletrônica, distribuída aos alunos por meios digitais, como e-mails e grupos sociais (exemplo: WhatsApp), para tal execução, será idealizada uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, para permissão ao acesso a todas as unidades escolares que ofertam o nível de ensino pleiteado na pesquisa. A distribuição de um formulário eletrônico será idealizada através da distribuição via e-mail estudantil (criado durante o período pandêmico da Covid-19) contando para tal ação com a contribuição do setor de Tecnologia de Informação da SEDUC-MT e ainda através de grupos de mídias sociais, nesse segundo caso, contando com a colaboração das Assessorias Pedagógicas e dos Gestores das unidades escolares, presentes no Estado de Mato Grosso.

Para a prática exequível dessa estratégia de coletas de dados, contar-se-á com a experiência exitosa vivenciada durante o curso de mestrado, onde mais de três mil e seiscentos professores participaram da pesquisa – versão: Professores x *Burnout* na rede pública de educação ora tida como foco dessa pesquisa – versão: Alunos x *Burnout*.

Na fase posterior ao recolhimento dos dados preliminares, para o tratamento e análise dos mesmos, será idealizada a criação de códigos bem como as devidas categorizações e/ou agrupamentos dos números numa base informacional que busca o alcance dos objetivos propostos no trabalho. A escolha do método de tratamento dos dados deve não apenas condizer com os objetivos ora propostos, mas também, promover a “acessibilidade de leitura” ao público ao qual a pesquisa se destina.

É importante salientar, que ao propor uma facilitação na leitura, não estamos desconsiderando que devemos nos atentar que há metodologias específicas para a pesquisa quantitativa e nem propondo que seja feito qualquer tipo de mensuração que não possa sustentar por si uma validade ou relação casual, pois dessa forma os resultados mesmos existindo não teriam relação com os objetivos pretendidos pela pesquisa.

Atualmente existem inúmeras formas para tratamento de um banco de dados, e, para o cumprimento dos tópicos propostos para uma fundamental análise de dados, serão utilizados três softwares como referência: O *Microsoft Excel*, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e o Iramuteq. Em “linguagem acessível” de leitura que permita responder ao objetivo geral e aos específicos.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. O Estado da arte do burnout no Brasil. **Revista Eletrônica Interação Psy** – Ano 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em <https://docplayer.com.br/19084534-Revista-eletronica-psy-ano-1-no-1.html>. Acesso em: 10 de jan. 2020.
- BRASIL. **Censo escolar/INEP**, 2018. Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/111-mato-grosso/censo-escolar?year=2018>. Acessado em 11 set. 2020.
- CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>. Acesso em 01 jan. 2020.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a síndrome de burnout no Brasil. **PSICO**, v. 39, n. 2. p. 152-158. 2008. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5161619>>. Acesso em: 17 mar.2020.
- LOPES, Fernanda Luzia; GUIMARAES, Gisele Soares. Estudo da Síndrome de Burnout em Estudantes de Psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 40-58, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016714058>. acesso em 11 set. 2020.
- LOPES, H.P.; MOREIRA, E.C. SÍNDROME DE *BURNOUT*: Prevalências e fatores associados em professores da rede pública Estadual de Mato Grosso. Dissertação de mestrado. **PPGE/IE/UFMT**. p. 28-29. 2020.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The Measurement of Experienced *Burnout* **Journal of Organizational Behavior**, v. 2, n. 2, p. 99–113,1981. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E e LEITER, M. P. (1996). The Maslach Burnout Inventory: Test manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf. Acesso em 11 set. 2020.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 3. ed. São Paulo: *Atlas*, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2281856/mod_resource/content/1/PPT_Aula-13_Tipos-de-Pesquisa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.
- MENEZES, M. E.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. 4 ed. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.5206&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- MYNAIO, M.C. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MOSER, Ana Maria; AMORIM, Cloves Antonio de Amissis; ANGST, Rosana. Burnout e resiliência em estudantes de pedagogia de Curitiba/pr. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 49-58, dez. 2013. ISSN 2447-1798. Disponível em: <https://psico.fae.emnuvens.com.br/psico/article/view/24>. Acesso em: 11 set. 2020.
- MOTA, Íris Dantas da et al. Síndrome de Burnout em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, p. 243-256, dez. 2017. ISSN

2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/46352>. Acesso em: 11 set. 2020.

SANTOS, Anna Karoline Ribeiro et al. Síndrome de burnout e estilo de vida em estudantes de Ensino Médio. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 21, p. 16-22, jun. 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0233>. Acesso em: 11 set. 2020.

COMPREENSÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O TEATRO NA EDUCAÇÃO

ME. LEONARDO BIRCHE DE CARVALHO (PPG-EAHC/UPM)⁵
Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (PPGE/USCS)⁶

Resumo: No ano de 2020, foi realizada pesquisa para investigar como o teatro é compreendido por professoras e professores no contexto escolar e a influência da formação docente nessas compreensões e nas ações desenvolvidas com o teatro na escola. Com metodologia quali-quantitativa, com delineamento levantamento de campo (*survey*) e instrumento de coleta questionário, a pesquisa teve como sujeitos 326 professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos de ensino do Estado de São Paulo. Os dados coletados foram processados nos softwares SPSS 23 e IRaMuTeQ. Com apoio teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, a pesquisa revelou, entre outras descobertas, que professoras e professores consideram o teatro importante na educação, mas que não possuem conhecimentos para desenvolvê-lo junto a alunas e alunos. A estrutura das Representações Sociais corrobora à conclusão de que professoras e professores veem o teatro como linguagem artística importante, mas que não sabem como praticá-lo.

Palavras-chave: Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação docente. Representações Sociais.

⁵ Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura, sob orientação da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, bacharel em Comunicação Social pela Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo, com especialização em Direção Teatral na Escola Superior de Artes Célia Helena. Ator, professor e produtor cultural.

⁶ Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André, mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor assistente mestre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul no curso de Educação Física e no Programa de Mestrado Profissional em Educação.

INTRODUÇÃO

A Lei Federal Nº 13.278 de 2 de maio de 2016 alterou o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, definindo que o componente curricular Arte é constituído por quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A Lei previu prazo de 5 anos para que seja dada formação adequada a professoras e professores, em número suficiente para atender à demanda do país, nas quatro linguagens (BRASIL, 2016).

Pelas determinações legais, os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem ser lecionados por docentes sem formação específica na área do componente, o que permite que Arte, por exemplo, esteja a cargo de pessoas sem formação docente em artes. De acordo com os resultados do Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), dos docentes do componente Artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 65,8% têm formação superior de licenciatura (ou equivalente) em pedagogia ou na mesma área do componente, 10,5% dos professores e professoras têm licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente, 3,5% têm formação superior não considerada nas categorias, ou seja, não possuem licenciatura nem complementação pedagógica em nenhuma área de conhecimento das disciplinas escolares. Nota-se, portanto, que para compreender a formação docente para o ensino artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário investigar a arte nos cursos de pedagogia.

Em pesquisas anteriores à Lei 13.278, há indicações sobre a Arte e o Teatro não serem presente nesses cursos. Araújo (2015) afirma que a Arte nos cursos de Pedagogia situa-se nas periferias do currículo, estando presente apenas para atender às diretrizes legais. Para Coutinho (2012), esses cursos não estão preparados para atender à formação das futuras professoras e dos futuros professores acerca da Arte, além de não estarem sintonizados com as novas propostas de ensino desse componente curricular. Martins (2015) apresenta que as Artes Visuais são a principal linguagem artística ensinada nos cursos de Pedagogia, além de serem a com maior número de referências bibliográficas nas ementas de cursos. Acerca da linguagem artística Teatro na formação em Pedagogia, Lombardi (2015) afirma que não há discussões acerca de formas teatrais atuais, do teatro contemporâneo e de tendências pedagógicas para seu ensino. Em 2015, nos cursos de Pedagogia, apenas 13% dos professores de disciplinas de Artes tinham formação em Artes Cênicas, frente a 32% com formação em Artes Visuais e 26% com formação em Pedagogia (MARTINS; LOMBARDI, 2015).

Após a sanção da Lei, no entanto, os cursos superiores de Pedagogia, não sofreram alterações em seus currículos para contemplar as quatro linguagens artísticas, deixando à margem do currículo principalmente o teatro e a dança. Além da ausência de atualização dos currículos da formação de pedagogas e pedagogos para atendimento à necessidade de incluir as quatro linguagens artísticas, tanto o número de cursos específicos de formação de licenciatura nas linguagens, quanto o número de ingressantes nesses cursos não têm aumento significativo desde 2010 (CARVALHO, 2020). Diante desse cenário, apesar da obrigatoriedade do ensino linguagem artística Teatro na educação básica prevista em lei e da potencialidade educacional do Teatro para a formação e desenvolvimento dos indivíduos, para o exercício de conscientização da realidade objetivando a sua transformação, e como possibilidade de emancipação do sujeito, aparentemente o desenvolvimento de um trabalho no interior da escola que contemple essa linguagem está longe de ser alcançado.

POR QUE PRATICAR O TEATRO NA ESCOLA?

Para defender e explorar importância do teatro na escola, os referenciais da pesquisa foram teóricas e teóricos da educação em teatro, como Slade (1978), Spolin (2012), Reverbel (1989), Boal (2013) e Lopes (1989), e da educação em artes, representado por Catterall (2002). Os teóricos apresentados consideram que a prática teatral é benéfica, podendo contribuir em diversos âmbitos, como no desenvolvimento dos indivíduos, na superação das dificuldades ou na transformação social. Catterall (2002) acrescenta ainda os benefícios do teatro para a as inteligências que o aprendizado em artes pode transferir para outros componentes curriculares e para a vida dos alunos.

Para os teóricos, o teatro praticado na escola favorece o desenvolvimento, estimula a autoconfiança, a educação estética e até a melhoria do rendimento escolar e do desempenho intelectual, ainda que este não seja seu objetivo primário. O teatro na educação tem importância para influenciar e ampliar a intuição, confiança, consciência, expressão não verbal, comunicação, concentração, a interação com outros indivíduos e com um grupo, a espontaneidade e a promoção do diálogo entre indivíduos objetivando a solução de problemas e de transformações sociais e da realidade. Sobre as transformações sociais e da realidade, o teatro tem papel fundamental ao propor, em jogo de alteridade, que sejam vivenciadas ou assistidas situações em que haja problemas não revelados, intencionando a tomada de consciência sobre estes problemas.

Quanto à obrigatoriedade do ensino do teatro na escola, os teóricos divergem ou não fazem indicações. Para Slade (1978), o teatro deve estar presente no currículo escolar devido às suas contribuições no desenvolvimento das crianças. Já para Lopes (1989), o teatro não deve estar no currículo, porque isso institucionaliza a prática artística, faz com o teatro se torne conteúdo a ser transmitido, e não vivenciado, e domestica os processos naturais de jogo e dramatização. Spolin (2012, 2014, 2015) compreende que o teatro na escola não deve ter a função de passatempo ou recreação, mas não se opõe à prática teatral e aos processos artísticos na escola. Catterall não faz indicações quanto à obrigatoriedade, mas defende que o teatro esteja presente nos processos de aprendizagem.

Apesar da obrigatoriedade de o ensino de teatro na escola não ser a questão central da pesquisa, e sim uma circunstância contextual devido à Lei Nº 13.278, é importante dizer que pesquisadores da educação em artes debatem e divergem sobre esse tema, tal qual os teóricos apresentados. No entanto, Ana Mae Barbosa, uma das mais importantes vozes da educação em artes no país, reafirmou a importância e a necessidade das artes na escola, à luz da aprovação da obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro (em 2016) e da Reforma do Ensino Médio (através de Medida Provisória de 2016), que excluiu Artes do currículo do ciclo. Barbosa (2016, 2018) apresenta situações de outros países – considerados desenvolvidos – que compreendem a importância do ensino de artes até no Ensino Superior, mesmo em cursos que não tenham relação direta com a arte, como medicina, enfermagem, direito e economia.

Ela destaca também a relação percebida entre o desempenho escolar dos jovens estadunidenses e a arte, observada nos anos 1990, quando se verificou que os alunos com os melhores resultados no SAT (avaliação equivalente ao ENEM) tinham disciplinas de artes em seus currículos. As pesquisas de James Catterall (2002) e Georgette Yakman (apud MORAES, 2017), utilizadas nos argumentos de Barbosa, concluíram que as artes contribuem com o desenvolvimento da cognição dos indivíduos, e que o ensino de artes favoreceu a melhoria da educação em ciências (ciências, tecnologia, engenharia e matemática). Catterall (2017) observou as capacidades cognitivas que o ensino de cada linguagem artística, no contexto escolar, favorece.

Os teóricos utilizados como referencial apontam que é fundamental que professoras e professores que ensinam teatro tenham experienciado e vivenciado o teatro e seus processos de criação. Para eles, é almejado que professoras e professores sejam, acima de tudo, jogadores, estejam prontos e atentos, sejam observadores dos alunos para acompanhar o desenvolvimento

de cada um e o desenvolvimento do grupo. Pretende-se que professores contribuam para que os alunos possam refletir sobre o teatro e inspirem os alunos com sua energia.

OBJETIVOS

O trabalho com a linguagem teatral na escola depende, entre outros fatores, do conhecimento que as professoras e professores possuem sobre a linguagem artística Teatro e como a interpretam. Nesse sentido, esta investigação teve como problema de pesquisa: Quais as compreensões de professoras e professores de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O problema foi investigado com o apoio teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovi (2012, 2015), e a abordagem estrutural da Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric (1994) O Objetivo geral foi investigar a compreensão de professoras e professores de escolas públicas do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A formulação da Teoria das Representações Sociais por Serge Moscovici parte da crítica à perspectiva individualista da psicologia social, sobretudo na América do Norte, para apresentar uma Teoria que expõe as relações entre sujeito e objeto e a construção de conhecimento de senso comum. As Representações Sociais são as “entidades quase tangíveis” (MOSCOVICI, 2012, p. 39) construídas coletivamente através das interações entre os indivíduos para exprimir o sentido e a leitura que dão ao real. Não se trata da soma das representações que cada indivíduo tem, e sim de um senso comum, coletivo, arraigado a uma sociedade e a seus prévios sistemas e imagens, estratificação na memória coletiva e conhecimento anterior, que formam as representações compartilhadas e reforçadas pela tradição. Este caráter histórico-crítico é apresentado de maneira nítida por Moscovi quando diz que as representações “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no discurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVI, 2015, p. 37).

As representações tratam com o universo consensual, tendo em vista que este universo é formado pela incessante necessidade de reconstituir o senso comum e os sistemas de leitura e significação do mundo que existem

para que as coletividades possam operar. A natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. Para Alves-Mazzotti (1994), as representações sociais podem ser compreendidas como “percepções, atribuições, atitudes e expectativas construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e as justificam” (ALVEZ-MAZZOTTI, 1994, p. 60).

Alves-Mazzotti (1994) verifica a necessidade e importância do estudo das Representações Sociais devido à relação existente entre as condições sociais de produção delas e a estrutura das representações. A autora afirma: “ao estudá-las como produto, procuramos apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc.” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 70).

Tendo em vista estas características das Representações Sociais, a Teoria e seus procedimento de pesquisa foram os subsídios para identificar o senso comum, as percepções e as compreensões de docentes acerca do teatro na escola. Moscovici compreende as Representações Sociais como a “preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento acontece” (MOSCOVICI, 2012, p. 46). Ao identificar as Representações Sociais dos professores sobre o Teatro na escola foi possível depreender suas ações sobre esta linguagem artística na escola.

A utilização da abordagem estrutural (ABRIC, 1994), que postula que as Representações Sociais são regidas por um sistema interno duplo, tendo cada parte um papel específico e complementar ao outro (Sistema Central e Sistema Periférico), permite verificar um quadro conceitual da Representação Social estabilizada, e não em formação, que fornece o conteúdo da representação. Assim, a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central contribuíram para que fosse possível investigar as significações conferidas por docentes ao teatro, a conduta de professoras e professores em relação ao teatro e aquilo que os influencia na estruturação das representações sobre essa linguagem artística, bem como o que eles e elas influenciam a partir das representações.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi descritiva, quali-quantitativa, com delineamento de levantamento de campo (*survey*), e teve como instrumento de

coleta questionário com 40 perguntas abertas e fechadas, com 326 respondentes válidos, em amostra não probabilística por conveniência. Os temas pesquisados foram: o teatro na formação docente; prática e utilização do Teatro e de seus recursos na escola; teatro como recurso didático de componentes curriculares diversos; interesse por educação não formal, formação em serviço em teatro e por informações sobre o ensino dessa linguagem artística; professoras e professores praticantes e espectadores de teatro; compreensões e Representações Sociais sobre o teatro, sobre o teatro na escola e sobre o teatro na sociedade; caracterização quanto a gênero, idade, cidade em que leciona e componentes curriculares que leciona e caracterização quanto à formação.

Os dados quantitativos coletados foram processados no software SPSS 23, e os dados qualitativos no software IRaMuTeQ. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, em que recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 26730719.3.0000.5510.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa teve 326 respondentes válidos de 72 cidades do Estado de São Paulo, de 13 das 16 regiões administrativas do Estado. As únicas regiões administrativas sem respondentes válidos foram Araçatuba, Barretos e Registro.

A maior parte dos respondentes válidos é da região administrativa de São Paulo, com 61,7% do total, o equivalente a 201 respondentes, seguida pela região de São José dos Campos (10,1%), Campinas (7,1%), Itapeva (5,5%) e Ribeirão Preto (4,6%). As regiões de Franca e Presidente Prudente são as com menor número de respondentes válidos, cada uma com apenas 1 respondente.

Das 72 cidades que tiveram respondentes válidos, 46 tiveram apenas 1 respondente, número que equivale a 0,3% do total, 13 tiveram 2 respondentes e 3 tiveram 3 respondentes. A cidade com maior número de respondentes válidos foi São Paulo, com 113 respondentes (34,7% do total), seguida por São Bernardo do Campo, com 39 respondentes (12%).

A idade dos respondentes válidos teve como mínimo 23 anos, e como máximo 68 anos. A média de idade é de 43 anos. Distribuindo a idade dos respondentes em faixas etárias, verifica-se que a faixa com mais respondentes é a faixa de 46 a 50 anos, com 19,3% do total de respondentes, seguida pelas faixas de 36 a 40 anos e de 41 a 45 anos, ambas com 17,8% dos respondentes, e pela faixa de 51 a 55 anos, com 16,6% dos respondentes. Utilizando a

mesma escala que o Censo da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020) aplicou, verifica-se que a distribuição das idades dos respondentes da pesquisa está próxima à distribuição das idades dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental que lecionam no Estado de São Paulo.

Quanto ao gênero dos respondentes, 89,9% são do gênero feminino, e 10,1% são do gênero masculino. A proporção também é próxima da verificada pelo Censo da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020) no Estado, que é de 89,5% do gênero feminino e 10,5% do masculino.

Em relação à escolaridade, a maior parte dos respondentes (52,8%) tem especialização concluída, seguidos pelos respondentes que têm graduação concluída, que são 23% do total. Os 24,2% se distribuem entre pessoas especialização em andamento (9,2%), com mestrado ou doutorado em andamento (5,2%), mestrado ou doutorado concluído (3,4%) e outras categorias com menos de 2% de respondentes.

Quanto ao curso de formação inicial, há 28 cursos citados pelos respondentes, sendo que a maior parte declarou ter cursado pedagogia, com 64,4% do total de respostas. Em segundo lugar, estão os que declararam ter cursado educação física (5,2%) e artes visuais (4%). A formação inicial em artes cênicas – teatro corresponde a 3,4% dos respondentes, e em educação artística, 2,5%. Dentre os 10 cursos mais citados, estão também magistério (2,5%), história (1,8%) e geografia (1,2%). Há 18 cursos que representam, cada, menos de 1% da base

Sobre terem participado de oficinas, cursos, formação em serviço e workshops sobre teatro, 54% deram resposta afirmativa, enquanto 46% disseram que não participaram.

Em relação aos componentes curriculares que os respondentes lecionam, língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências da natureza são os mais declarados, todos com percentual entre 76,4% e 70,2% do total. Em seguida, está o componente curricular arte, lecionado por 29,4% dos respondentes.

Sobre os cursos de formação docente terem proporcionado contato com o teatro, o maior número de respondentes discorda totalmente sobre suas formações terem propiciado contato com essa linguagem. O segundo maior número é o de pessoas que concordam parcialmente com isso. Somando as respostas que indicam discordância, tem-se que 46,1% discordam na afirmação, enquanto a soma das respostas que indicam concordância resulta em 39,5%. A concordância total com a afirmação é muito baixa: 14,7% na base completa. Isso indica que a menor parte dos cursos de formação docente proporcionou contato de suas alunas e alunos com o teatro.

Acerca da abordagem de temas relacionados ao teatro na formação docente, 24,5% discordam totalmente da afirmação, e 15,6% concordam totalmente. As somas das respostas que indicam discordância e das que indicam concordância são respectivamente: 46,9% e 38%. A partir dos resultados, pode-se afirmar que a menor parte dos respondentes teve, em suas formações docentes, a abordagem de temas relacionados ao teatro.

Quanto à percepção acerca do preparo que a formação forneceu para que utilizassem práticas ou jogos teatrais em sala de aula, a maior parte dos professores, 32,2%, discorda totalmente que a formação proporcionou preparo para utilização de tais práticas ou jogos, enquanto 13,8% concordam totalmente. As somas de respostas que indicam discordância e concordância são: 53,4% para a primeira, e 34,4% para a segunda, o que indica que as formações não preparam as formandas e formandos para as práticas e jogos teatrais na sala de aula.

Visto que o componente curricular arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser lecionado por docentes oriundos de cursos que não tenham relação direta com ele, principalmente dos cursos de pedagogia, buscou-se compreender se os respondentes sentem que as formações iniciais que tiveram os prepararam para o ensino da linguagem artística teatro. Grande parte dos respondentes, 38%, discorda totalmente, seguidos pelos respondentes que discordam parcialmente, que são 22,1%. Somados os percentuais de respostas que indicam discordância, tem-se 60,1% da base. Os que apresentam concordância são apenas 24,9%. Ou seja, a percepção dos respondentes é que a formação inicial não os preparou para o ensino dessa linguagem artística.

Em relação à afirmação “Eu utilizo práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas”, 29,8% dos respondentes concordam totalmente, ou seja, utilizam práticas e jogos teatrais em aula. Os que concordam parcialmente são 33,4% do total. Os que não concordam, nem discordam são 23%. Os que discordam totalmente, ou seja, não utilizam práticas e jogos teatrais são 7,7% do total.

A maior parte dos respondentes (39%) afirmou que a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas se dá em frequência ocasional, em escala que ia de nunca a muito frequente. Docentes que utilizam de maneira muito frequente são 12%, e os que utilizam frequentemente são 26,7%. Os que nunca utilizam são 8,9% e os utilizam raramente são 13,5%.

Em relação ao interesse por formações, cursos, workshops etc. sobre teatro, 59,8% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmação “Eu tenho interesse em oficinas, cursos e workshops sobre teatro”, e 19,9%

concordam parcialmente. Apenas 1,5% discordam totalmente e 2,8% discordam parcialmente, o que pode indicar que um produto que auxilie na formação docente terá interesse por parte de seu público-alvo.

Foram cruzadas a variável que verificava se os respondentes tinham ou não participado de oficinas, cursos, formações em serviço, workshops etc. sobre teatro, com as variáveis acerca das compreensões sobre o teatro no contexto escolar. A utilização de jogos e práticas teatrais nas aulas teve média 4,03 (de uma escala de 1 a 5) entre os que participaram de cursos, enquanto os que não participaram tiveram média 3,34, o que permite inferir que praticar o teatro em cursos contribui para a utilização dessa linguagem artística em sala de aula. A frequência da utilização de jogos e práticas teatrais também é maior entre os que já participaram de cursos: a média de frequência desse grupo é de 3,55, enquanto do outro grupo é 2,78. Infere-se que praticar o teatro contribui para que ele seja levado e praticado com frequência na sala de aula, o que, portanto, exige a oferta de cursos, oficinas e formações para docentes.

Para a identificação da estrutura das Representações Sociais, foi utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras. Nela, os 326 respondentes evocaram um total de 468 palavras únicas. O número máximo de vezes que uma palavra foi evocada foi 59, e o número mínimo foi 1. As palavras criatividade e alegria foram as mais evocadas, 59 vezes cada, seguidas por diversão, citada 58 vezes. O software IRaMuTeQ foi utilizado para o processamento da análise prototípica das evocações, técnica desenvolvida por Vergès (1992) para caracterizar a estrutura de uma Representação Social a partir de evocações de palavras.

O Núcleo Central das Representações Sociais apresenta as palavras que se referem a elementos centrais da representação social de professoras e professores sobre o teatro. O Núcleo Central executa as funções de gerar, organizar e estabilizar as representações sociais, e é o mais rígido a alterações ou mudanças.

Pelos resultados da análise prototípica, o Núcleo Central das representações sociais de docentes acerca do teatro é caracterizado pela concepção de uma linguagem artística e cultural que envolve criatividade, imaginação, alegria e prazer, promovendo a expressão, emoção e aprendizagem, além do envolvimento. Ao mesmo tempo, é fato notável que elementos intimamente ligados ao teatro e à sua prática e materialização, como interpretação, atores, corpo e leitura, sejam as únicas evocações no núcleo central, e com frequências mais modestas que as demais. Isso pode indicar que as representações sociais de docentes sobre o teatro estejam muito mais relacionadas a elementos abstratos e que se relacionam com ideias que envolvem o teatro, do que

com elementos concretos e técnicos do teatro que são combinados para a materialização e execução de uma obra teatral.

O Sistema Periférico tem como característica, para Abric (1998), ser mais facilmente modificado, visto que é associado a vivências cotidianas. Os elementos do sistema periférico atuam como uma interface entre o Núcleo Central e a situação concreta em que as representações sociais têm significado ou desempenham um papel na ação da vida cotidiana.

Na Primeira Periferia, estão elementos considerados secundários das representações. Nela, em comparação ao Núcleo Central, encontram-se mais elementos concretos necessários para a materialização do teatro, como palco, cenário, figurino, plateia, música e ensaio, além de aspectos da técnicos teatrais, como atuação, movimento, dramatização e encenação. Destes elementos, palco é o que tem maior frequência, indicando a compreensão da necessidade de um espaço para a materialização do teatro, ou, ainda, a compreensão de que teatro é o que se faz apenas sobre o palco, instituindo uma separação entre a prática teatral e a transposição da vivência estética para o cotidiano.

Além das palavras evocadas como elementos concretos da materialização do teatro, percebe-se que a Primeira Periferia também apresenta algumas palavras relacionadas à fruição do teatro, como reflexão, que pode se referir à ação ativa do espectador depois do espetáculo, história, como a dramaturgia que estrutura a sequência narrativa de uma peça, desenvoltura, relacionada aos atores e jogadores de teatro. Infere-se que a Primeira Periferia tem mais elementos relacionados à execução do ato teatral do que o Núcleo Central, que tem mais evocação relacionadas a ideias abstratas acerca do teatro e suas funções.

CONCLUSÕES

A pesquisa trouxe contribuições a respeito do teatro na formação docente e sobre as compreensões de professoras e professores sobre essa linguagem artística que possibilitaram verificar que o teatro é considerado importante na escola, mas que a formação não favorece que elas e eles possam utilizar e praticar essa linguagem artística no contexto escolar. Existe grande distância entre o teatro e a formação, o que gera insegurança, desinteresse e falta de habilidade para a inserção de ações dessa linguagem na prática docente. De acordo com a pesquisa, os docentes que tiveram contato com o teatro na formação inicial ou em cursos, workshops e formação em serviço tendem a utilizar e praticar mais o teatro na escola, do que aqueles que não tiveram esse contato. Portanto, faz-se necessário, no âmbito de políticas públicas,

oferecer formações em serviço aos docentes que já atuam, e estudar e planejar reelaboração da disciplina de Artes nos cursos de Pedagogia, que não abordam o teatro ou preparam os seus alunos para ensiná-los no componente curricular arte, na educação básica.

Sobre a Representação Social dos docentes sobre o teatro, verificou-se que ela tem como Núcleo Central a concepção de linguagem artística e cultural que compreende criatividade, imaginação, alegria e prazer, promovendo a expressão, emoção e aprendizagem, além do envolvimento, que são elementos abstratos e que podem ser entendidos como efeitos ou funções do teatro, com baixa incidência ou frequência de elementos concretos relacionados à materialização ou execução de uma obra teatral ou da prática teatral.

Os elementos concretos relacionados à materialização ou execução da obra ou da prática teatral estão situados no Sistema Periférico da Representação Social, que atua como interface entre a realidade concreta e o sistema central.

Os resultados das análises dos dados indicam que existe oportunidade para ampliar a presença do teatro na escola, a partir da formação docente. Assim, pode-se favorecer a prática do teatro na escola, visto que os docentes conferem importância a essa linguagem artística, mas carecem de conhecimento pedagógico do conteúdo para que ela se faça presente nas práticas pedagógicas e no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: **Structures et Transformations des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, janeiro/março 1994.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, maio/ago. 2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Era uma vez... A obrigatoriedade das artes no currículo do Ensino Médio. In: **Revista Select**, São Paulo, n. 33, dez 2016.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Em defesa da arte-educação. In: **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 24, p 66-75, jun/dez 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRASIL. **LEI Nº 13278 de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2020.

CARVALHO, Leonardo Birche de. **A compreensão de professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o teatro na educação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/663>

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação dos professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-178.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Sobre o teatro no curso de pedagogia. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na Pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia? In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, 203-209, 1992.

Memórias, Formação e Desenvolvimento Profissional: um percurso para superação dos dilemas contemporâneos

REGINA CARVALHO CALVO DE FAVERI (PPGEAHC-UPM)⁷

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (PPGEAHC-UPM)⁸

Resumo: Este trabalho discute sobre a importância das memórias e das narrativas no processo de formação e desenvolvimento profissional docente. Tomam-se contribuições de estudos da área da Educação e da História como base para compreender o papel das memórias, crenças, recordações, no processo de constituição do ser professor, numa perspectiva interdisciplinar. O objetivo é analisar as experiências vividas e rememoradas como elementos constituidores das ações docentes, desencadeadores de reflexões e que, portanto, precisam ser trazidos à luz, considerando-se as dimensões histórica, social e cultural. A pesquisa doutoral parte da indagação: Como o processo de rememorar vivências pode impactar as ações docentes na sociedade contemporânea com vistas à superação de dilemas? Justifica-se a importância da temática e da inter-relação que se estabelece entre aspectos mnemônicos contextualizados historicamente e as implicações didáticas que reverberam nas ações dos professores. Destaca-se que o objetivo da pesquisa qualitativa, em fase inicial, define um percurso metodológico pautado no levantamento e aprofundamento de estudos do material bibliográfico; realização de entrevistas com professores da educação básica; levantamento e análise de outras fontes e documentos como fotografias. Como resultados espera-se que a perspectiva interdisciplinar contribua para as análises acerca das memórias e para o entendimento de como as ações docentes podem ser potencialmente formativas, sobretudo na sociedade contemporânea marcada por dilemas historicamente produzidos.

Palavras-chave: Memórias; Formação; Desenvolvimento Profissional.

⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestra em Educação pela PUC-Campinas. Graduada em Pedagogia e Gestão Pública. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia pela Unicamp. Diretora Educacional no Município de Campinas, São Paulo.

E-mail: reginafaveri@yahoo.com.br

⁸ Doutora e Mestra em Educação pela PUC-RJ. Especialista em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie com experiência na área de Educação, Formação de Professores.

E-mail: gramizuka@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea sofreu profundas mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais. O desenvolvimento tecnológico, a expansão do neoliberalismo, a globalização, dentre outros fatores, causaram impactos sobre os diferentes campos e áreas do conhecimento. Em decorrência, surgiu a demanda por um novo perfil de trabalhador com habilidades como: flexibilidade, versatilidade, polivalência e capacidade para perceber as demandas do mercado.

A Educação foi fortemente afetada e acabou por alterar seus objetivos e práticas em nome do avanço tecnológico e do modelo informacional arraigado, o que repercutiu nas ações docentes (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2011). As exigências educacionais, em virtude da modernização, levaram a uma comparação equivocada entre escola e outros tipos de instituições e, paralelamente, entre o trabalho docente em relação a outras atividades. Entretanto, conceber a atividade do professor como execução de tarefas parece um caminho tortuoso que dificulta a promoção de práticas educativas exitosas e, por isso, tais comparações representam um engodo, devido à especificidade do fazer pedagógico.

Nóvoa (2009) argumenta que

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.⁹[...] (p. 27).

A partir das contribuições do autor, pode-se confirmar que a formação e a profissionalidade são aspectos preponderantes para a superação dos dilemas educacionais.

As mudanças geradas principalmente pelo avanço da ciência e da tecnologia interferiram nas maneiras de ensinar e aprender, exigindo novos conhecimentos, metodologias e habilidades dos professores (FABRI, 2021, p.9). Assim, pensar sobre a atuação, sobre a construção da identidade do professor e sobre a sua formação é premissa básica para que os dilemas contemporâneos não se sobreponham à qualidade educativa. Considera-se que

Se a construção da identidade profissional é também tarefa individual, ela está, porém, condicionada à estrutura social e histórica de cada contexto. Portanto, a profissão docente está em constante transformação, as-

⁹ Grifos do autor.

sociada aos discursos que são apresentados pela mídia, pelo Estado, pelos movimentos sociais, pelas políticas públicas, entre outros, e que versam sobre a qualidade da escolarização, as novas práticas de ensino, as políticas educacionais, as condições de trabalho, a função social do professor e os programas de formação docente, bem como o processo de profissionalização. (BURNIER *et al.*, 2007, p.348)

É preciso levar em conta as expectativas e convicções dos professores sobre a sua própria atuação, compreender a função social da escola e o tipo de formação que se pretende oferecer, em vez de conferir aos docentes um papel de reprodução da lógica capitalista instaurada. Conforme discutem Burnier *et al.* (2007), cabe superar problemas como: a precarização das condições de trabalho, crises de identidade profissional, desvalorização da carreira, dentre outros aspectos que impactam negativamente a profissão.

Os profissionais da Educação aprendem na prática, visto que os conhecimentos acadêmicos, por si só, não dão conta da complexidade do processo educativo e do cotidiano da escola. Em decorrência, verifica-se que, tanto a formação inicial, necessária para o ingresso na carreira, quanto à formação continuada, fundamental para o desenvolvimento profissional, são aspectos relevantes e que merecem reflexões. Essas duas dimensões da formação precisam ser refletidas diante do panorama apresentado.

O referencial teórico consultado aponta para o fato de a formação docente não iniciar somente na graduação, pois antes mesmo do ingresso num curso de licenciatura, há toda uma história de vida escolar, acadêmica que compõe o universo formativo do futuro professor e, sobrepujadamente, as memórias fazem parte desse universo, assim como os bens culturalmente adquiridos. Então, a primeira dimensão – a graduação em curso de licenciatura torna-se um requisito, um meio para o exercício da profissão e não um fim. A formação inicial seria o marco de um longo caminho de estudos e pesquisas que a escolha da carreira docente impõe aos profissionais (BURNIER *et al.*, 2007).

O trecho, a seguir, confirma o peso das memórias e as vicissitudes do “ser professor” que ocorrem antes mesmo da formação inicial e partem da dificuldade da vida, da resiliência, do desejo enorme de ensinar.

Por exemplo, um dos meus primeiros sonhos, quando eu era criança, era ensinar. Até hoje eu me lembro de como eu falava comigo mesmo sobre me tornar um professor, e isso eu ainda estava na escola primária. Recordando bem, uma das razões para isso pode ter sido o fato de que tínhamos dificuldades para comer, por exemplo, mas eu estava pensando em ensinar já há bastante tempo. Se você me perguntasse ensinar o quê, eu não saberia naquela época, mas acho que tinha uma espécie de amor pelo ensino. Hoje, quando penso sobre isso, me parece claro (FREIRE, 2009, p. 79).

A narrativa de Freire¹⁰, não deixa dúvidas sobre a amorosidade presente desde a aspiração de ser professor até a concretização e a consciência do ato de ensinar, perpassando a formação inicial e percorrendo toda a trajetória docente.

Outro aspecto relevante, no que concerne à formação inicial de professores, refere-se à necessidade de oportunidades vivenciais, a exemplo das experiências de estágio ou dos programas de indução profissional que promovam uma interação mais efetiva na área de atuação escolhida. Para que essas primeiras experiências sejam valoráveis, faz-se essencial a socialização de saberes de modo colaborativo, reconhecendo como prioridade o aprender a ensinar (GARCIA, 2009). Ademais, essas trocas de experiências devem sempre abarcar a profissão, pois no transcorrer do tempo, os professores podem encontrar situações dilemáticas a serem registradas e analisadas, em favor das aprendizagens dos alunos, das interações, bem como do seu próprio desenvolvimento.

Burnier *et al* (2007) com base nos estudos de André (1997)¹¹ afirmam que,

De fato, ao analisarmos as tendências atuais da pesquisa sobre docência e as preocupações de investigação, ação e formação nelas embutidas, podemos perceber o crescimento dos estudos que focalizam a vida ou desenvolvimento pessoal dos professores, carreiras e percursos profissionais, profissionalização e identidades docentes, ciclos de vida e experiência docente, memórias, relação entre o universo profissional e outros universos socioculturais. (p. 344-345)

Entende-se que o compartilhamento de saberes, estratégias, conhecimentos dos professores mais experientes ou peritos, com os ingressantes na profissão é fator decisivo para o remate das ações educativas. Esse compartilhamento se faz possível por meio de estudos e registros sistemáticos sobre o cotidiano, num processo de formação continuada na própria escola, podendo-se recorrer às interferências de universitários e colaboradores, em benefício do sucesso dos alunos (DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019). A formação continuada na escola representa um caminho essencial

¹⁰ Trechos das memórias de Paulo Freire foram analisados por Peroza e Rezende, articulados às contribuições de Antonio Nóvoa, em artigo publicado em 2013.

¹¹ Vide: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de *et al*. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 65-74. BASTOS, João Augusto de Almeida. Fundamentos, características y perspectivas de la educación tecnológica. **Boletín Cinterfor**, n. 141, p. 7-28, out./dez. 1997.

para que ocorra a reflexão, num processo constante de desconstrução e reconstrução da prática pedagógica.

Fabri (2021) destaca que durante toda a vida o professor vai se desenvolvendo profissionalmente, buscando soluções adequadas, respostas para os problemas e aprimoramento de suas práticas, o que se pode conferir na literatura. Para isso, além de seu próprio empenho, são necessários investimentos e políticas que fomentem ações formativas que propiciem o acolhimento dos professores novatos pelos mais experientes, num movimento colaborativo, como uma espécie de comunidade de aprendizes (SHULMAN, 2016). Portanto, a colaboração torna-se uma estratégia fundamental para que os aspectos inerentes ao processo educativo estejam imbricados para um mesmo fim.

As políticas precisam tomar como base a vivência dos professores que são os responsáveis finais pelas ações pedagógicas, assegurando-lhes autonomia para tomada de decisões que envolvem seu trabalho no que diz respeito ao planejamento, currículo, métodos de aprendizagem e avaliação.

A seguir, são feitas reflexões sobre como as memórias podem interferir na formação docente e, posteriormente, apresentam-se algumas considerações, seguidas das referências.

AS MEMÓRIAS COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As memórias são tema de relevância para as ciências humanas, pois permitem que um fato ou fenômeno seja retomado, analisado, ressignificado. Sua relação com a História é teorizada por estudiosos numa linha tênue que, por um lado, evidencia não se tratar de sinônimos e, por outro, permite reconhecer que ambas se entrelaçam e se constituem de modo indissociável. A História requer registros ou narrativas contextualizadas num tempo e espaço e depende da existência de autores e interlocutores e de sua capacidade mnemônica. Ademais, é imprescindível, tanto para uma quanto para outra, a percepção da relação presente-passado e do seu potencial prospectivo.

Ressalta-se que a concepção de História adotada neste trabalho diferencia-se de uma perspectiva tradicional, oficial, em que se destacam supostos heróis. Ao contrário, busca-se compreender outros personagens que constroem conhecimentos por meio de suas histórias cotidianas, transformando-as em documentos dignos de serem analisados numa perspectiva interdisciplinar.

Com efeito, compreende-se a História como fundamento para toda pesquisa e produção científica, reconhecendo a importância de aproximação da área com sujeitos reais, contemporâneos, de modo a reconhecer sua cientificidade. Essa nova forma de conceber a História, tende a valorizar as diferentes culturas, das quais se pretende destacar a cultura docente.

Santos (2009) afirma que todo acontecimento, uma vez passado, jamais poderá ser visto ou analisado tal como ocorreu originalmente. No entanto, busca-se uma forma de explicá-lo por meio da História, haja vista que

A história cultural, que tem por tarefa fazer uma leitura por meio de elementos mais sutis, como o imaginário, a representação, a sensibilidade a identidade, a memória, pretende rever algumas finalidades. Uma de suas posturas foi evidenciar o indivíduo como sujeito, em troca da classe ou grupo. Traz a possibilidade de recomposição de histórias de vida das pessoas comuns, fora das esferas política e econômica dominantes. (SANTOS, 2009, p. 211)

Observa-se, a partir do excerto uma relação íntima entre memória e História e também entre a dimensão individual e coletiva, pois

Cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica. [...] A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1990, p. 477).

Assim, o potencial comunicativo das narrativas e a possibilidade de armazenamento mnemônico faz com que experiências deixem um plano individual, corpóreo e transcendam para o coletivo, social. “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1990, p. 423)”.

No campo da Educação, as lembranças ou reminiscências são consideradas um interessante percurso investigativo para pesquisas sobre as interações, sobre o processo de ensino e aprendizagem e, dentre outros aspectos, sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional. Na gama de possibilidades de registros das memórias estão as narrativas, autobiografias, as histórias de vida e os casos de ensino. Independentemente do estilo ou gênero textual, essas produções resultam de vivências significativas, trazidas à luz de um referencial teórico de modo que norteiam uma análise aprofundada e a possibilidade de interlocuções em benefício da antecipação e resolução de problemas, conflitos e situações dilemáticas.

Nota-se que explorar as histórias de vida e as narrativas dos professores, corrobora para o entendimento da complexidade do processo de formação e desenvolvimento profissional (BURNIER *et al.* 2007). Entende-se,

pois, que situações educacionais vivenciadas no passado podem impactar ações presentes e que, analogamente, experiências educacionais individuais podem validar uma identidade docente coletiva.

Fabri (2021) defende a formação continuada a partir dos casos de ensino, marcados pela atividade mnemônica dos professores que, ao registrar fatos vividos considerados dilemáticos, podem compartilhá-los com outros profissionais, vislumbrando soluções assertivas em situações que possam envolver o mesmo tipo de dilema ou conflito. A tese da autora permite observar que o fazer pedagógico, marcado pelas subjetividades, envolve muitas vezes, imprevistos que obrigam o docente a tomar decisões rápidas, em benefício das aprendizagens. A formação continuada, pautada nas vivências cotidianas, revela-se promissora em face de outros tipos de formação que assumam um caráter prioritariamente teórico, com formadores alheios à realidade da escola e que não abram espaço para a participação ativa dos principais envolvidos.

Assim, Fabri (2021) critica modelos formativos dos quais os professores não tomaram parte do planejamento ou proposta e propõe partir de narrativas, como casos de ensino, impregnados de sentido e de memória.

Na literatura encontramos diferentes tipos de narrativas: diários de aula, que são definidos como narrativas de caráter histórico e temporal sobre as aulas, são registros dos fatos, das ações, reflexões, tomada de decisão do professor em uma determinada sequência [...]; memorial de formação [...] que é caracterizado como uma narrativa da trajetória do professor, desde a infância, as lembranças da formação escolar, a escolha da profissão, formação inicial, formação continuada até o presente, revelando as influências de toda a trajetória percorrida para o seu desenvolvimento profissional; história de vida [...] que é caracterizada como uma autobiografia, com tudo aquilo que está presente na memória do professor sobre sua carreira profissional, aspectos positivos e negativos que influenciaram em sua trajetória. Todos esses tipos de narrativas passam pelo estímulo e busca da reflexão do professor (FABRI, 2021, p. 387-38).

Fabri (2021) e Mizukami (2004), baseadas em Shulman (2015) explicam que a base de conhecimentos dos professores inclui: o conhecimento específico – que qualifica o conteúdo ou disciplina com qual irão trabalhar; o conhecimento pedagógico geral – sobre a escola, o contexto, as teorias pedagógicas e o conhecimento pedagógico do conteúdo – decorrente de uma intersecção dos anteriores. Este último, atrelado à didática, envolve a experiência docente, a capacidade de selecionar os melhores exemplos, utilizar as melhores estratégias, formular o conteúdo de modo acessível aos alunos. “Os

modos como os conhecimentos da base são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender são entendidos como processo de raciocínio pedagógico (FABRI, 2021, p. 20).”

Segue um exemplo de narrativa de professora que evidencia o componente mnemônico e seu potencial formativo.

Escrever meu caso de ensino foi uma experiência um tanto quanto estranha, **reviver**, refletir, sentir, **tudo veio à tona**, confesso que gostei apesar de não encontrar outra solução, nem conforto ou saída para meus sentimentos, **reviver** um momento confuso e aparentemente "sem saída". Porém, durante a escrita pensei que devesse **guardá-lo** por um período, meio que **deixá-lo de lado** e depois **retomar**, com uma outra visão, a de leitora, com o olhar de quem está de fora, sem envolvimento, sem sentimento, e assim, com um olhar de terceiro, de fora para dentro, acredito que eu mesma possa encontrar outras opções, outras saídas. Confesso que fiquei muito curiosa em saber como outros colegas de profissão se posicionariam diante dos fatos, dicas, sugestões, confesso também que pensei "Será que vou gostar de "ouvir" tudo o que falarem? Ou ler tudo o que escreverem?" Mas sim, estou aberta e disposta a crescer e melhorar [...] (FABRI, 2021, p. 163)¹²

Pode-se perceber o impacto da construção da narrativa sobre a formação da professora e dos demais docentes com os quais o caso será compartilhado. É possível inferir que a situação descrita, após ser analisada e repensada, possibilitou a tomada de consciência e o desenvolvimento profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nos pressupostos apresentados, destaca-se que a pesquisa, em fase inicial, toma o processo de rememoração das vivências e como ele pode impactar as ações docentes na sociedade contemporânea com vistas à superação de dilemas. Posto isto, crê-se na possibilidade de as memórias representarem um caminho promissor num processo de formação docente continuada e do desenvolvimento profissional dos professores.

A importância das recordações ou do ato de rememorar, entre outras coisas, está na possibilidade de se percorrer um mesmo caminho sob um novo ponto de vista. Vaillant e Garcia (2012) mencionam que as narrativas biográficas se configuram como memórias e podem fortalecer uma prática docente marcada pela história e pela reflexividade. Tais narrativas são derivadas de crenças, valores, hábitos, impressões que podem ser analisadas e reconstruídas com vistas à formação e ao desenvolvimento profissional docente. Essas memórias

¹² Grifos meus.

educacionais transcendem a dimensão individual e rumam para um exercício reflexivo que contempla o coletivo, no caso, de professores.

As memórias são resultado de experiências ou vivências significativas. Embora tais experiências possam ter, aparentemente, uma marca pessoal, individual, são carregadas de um caráter coletivo e apoiadas em lembranças alheias, circunscritas a um grupo social (HALBWACHS, 1968). Presentes nas narrativas, as memórias reverberam na vida pessoal e profissional por meio da evocação de fatos pregressos que podem ressignificar o presente. Com efeito, as experiências dos professores repercutem em suas práticas e podem ser facilitadoras ou não, na medida em que houver uma consciência acerca dessas lembranças e o entendimento de que representam pontos para o raciocínio pedagógico.

Como percurso metodológico, após o levantamento e aprofundamento teórico que envolve as narrativas e memórias, serão coletados dados por meio da realização de entrevistas com professores e verificação de outras possíveis fontes que serão oportunamente analisadas. No rol das pesquisas qualitativas, na fase de levantamento e análise de dados será considerada a partilha com pessoas, fatos e locais constituídos em objetos de investigação científica, podendo atribuir-lhes significados que são percebidos, interpretados e traduzidos num texto escritos com rigor científico. Para tanto, será necessário recorrer aos relatos e histórias de vida, de modo a ressignificá-los. A opção metodológica considera as singularidades dos sujeitos e os impactos de suas ações nas aprendizagens e interações (CHIZZOTTI, 2008).

Espera-se que a perspectiva interdisciplinar contribua para as análises acerca das memórias e para o entendimento de como as ações docentes podem ser potencialmente formativas, sobretudo na sociedade contemporânea marcada por dilemas historicamente produzidos.

REFERÊNCIAS

BURNIER, Suzana *et. al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35. 2007. 343-358 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/83Y9hHBBqHn6jkXsK7nzn3k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

DARLING- HAMMOND L. & BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2019. 508 p. Tradução: Cristina Fumagali Mantovani. Revisão técnica: Luciana Velhinho Corso.

FABRI, Eliane Isabel Julião. **Casos de ensino: dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de educação física**. 2021. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14754>. Acesso em: 23 set. 2021.

FREIRE, Paulo; HORTON, Miles. **Caminhando se faz o caminho**: Conversas sobre educação e mudança social. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. 2009. v 8. 07-22 p. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 15 mai. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª ed. Paris, França: Editora Revista dos Tribunais LTDA. 1968. Tradução de Laurent Léon Schaffter. Paris, França, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf. Acesso: 20 set. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et. al.]. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. 423-477 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 544 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v.29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3838/2204>. Acesso: 21 set. 2021.

NÓVOA, Antonio. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Relgráfica Artes Gráficas Ltda, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso: 27 set. 2021.

PEROZA, Juliano & RESENDE, Marilúcia Antônia. Confissões pedagógicas: as memórias de Paulo Freire sobre os acontecimentos de sua infância e juventude que contribuíram para sua formação docente esperançosa. **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, 2013, Curitiba. 9145 – 9158 p. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8992_5474.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

SANTOS, Raimundo Lima dos. Percursos da história cultural. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 31, n. 2, p. 205-212, 13 out. 2009. Acesso em 24 set. 2021. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v31i2.5934.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H.. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 26 set. 2021. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 27 set. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

VAILLANT, Denise & GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, 2012. 51-59 p. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mem%C3%B3rias>. Acesso em: 27 mai. 2021.

Justiça Restaurativa e Pensamento Complexo: formação humana solidária para prevenção e combate ao bullying

VALÉRIA JABUR MALUF MAVUCHIAN LOURENÇO (PPGE-UNINOVE)¹³
Orientadora: Profa. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias (PPGE-UNINOVE)¹⁴

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo identificar se Justiça Restaurativa auxilia para uma convivência solidária, além de observar se sua prática produz influência na formação humana do educando, de modo a verificar se as práticas restaurativas podem transformar a realidade escolar a longo prazo, bem como analisar se sua implementação na escola inibe e reduz a prática do bullying, de maneira a questionar se é a Justiça Restaurativa ferramenta para construção de uma formação humana solidária, capaz de promover novas práticas e condutas quanto ao outro, e o que pode fazer subjetiva e objetivamente para os envolvidos na prática bullying.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; Formação Humana Solidária; Bullying

¹³ Mestre em Direito na Universidade Nove de Julho. Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho. Especialista em Direito do Consumidor e em Direito Público, graduada em Direito. Advogada nas áreas Direito Civil, Consumidor, Tributário e Trabalhista. Professora na Universidade Nove de Julho. Membro da Comissão de Ciência, Tecnologia e Inovação da OAB/SP. Membro da Comissão de Justiça Restaurativa da OAB/SP. Membro da Associação Brasileira de Direito Educacional. Participante do Núcleo de Estudos em Direito Educacional - NEDUC/PUCSP, membro do IBDC - Instituto Brasileiro de Direito Constitucional. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação e Direito Educacional - GEDES.

¹⁴ Graduação em Psicologia pela Universidade de Mogi das Cruzes. Especialização em Psicoterapia Psicodinâmica da Adolescência pelo Instituto Sedes Sapientiae. Mestrado e Doutorado em Psicologia, área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado no Programa em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE, 2000-atual). Associada a grupos de pesquisa nacionais, como a Associação Brasileira de Psicologia (SBP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e o Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e internacional, como a Sociedade de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa (SOFELP). Atual editora da Revista Cadernos de Pós-Graduação da UNINOVE, juntamente com Cleide R. S. de Almeida. Dedicar-se ao estudo de temas que envolvem Adolescência, Subjetividade, Psicologia Escolar/Educacional e Teoria da Complexidade. ORCID:0000-0002-4383-5847

Bullying é uma forma de violência que sempre ocorreu na sociedade e, principalmente, no âmbito escolar, de forma explícita ou velada, e, por décadas, sua prática e consequências não foram consideradas como forma de violação dos direitos humanos e, em particular, dos direitos da personalidade da pessoa humana. Recentemente o tema passou a ser pauta na esfera social e educacional, especialmente regulamentada pela lei 13.185 de 2015, ressaltando-se que sua prática tem trazido reflexos relevantes com consequências, por vezes, calamitosas, de modo que as vítimas carregam consigo lesões emocionais, psíquicas e físicas, levando-as a terem condutas autodestrutivas ou vingativas de proporções catastróficas.

Neste sentido, a princípio, o texto se desenvolve quanto a relevância da educação na formação humana, formação esta, que ocorre sob os aspectos técnico, político e simbólico, de modo que, pela educação, é possível manter padrões vigentes ou romper e superá-los, nestes últimos, assumindo papel transformador.

Pensar educação implica pensar a ação humana em todas as suas dimensões, uma vez que é norteadora de outras ações humanas. Educação, portanto, implica dialogia, intersubjetividade e conexão com a realidade, valorizando as subjetividades da construção do conhecimento e a humanidade de cada um dos envolvidos neste processo.

Enfrentar as incertezas, ter capacidade de realizar escolhas refletidas, ter consciência de que estas ainda possam se modificar durante a ação em função de imprevistos, é um dos saberes da educação para o futuro, que somente será possível se o educando tiver sólida formação da consciência e exercício de seus direitos e deveres, inerentes a si como ser humano.

O processo educacional é substantivamente prática técnica, ou seja, trabalho, e também prática política, ou seja, a sociabilidade. De outro lado, sua função é mediar e intencionalizar essas práticas.

Os sujeitos envolvidos no processo educacional são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos determinados por condições objetivas, perfeitamente cognoscíveis pela ciência. Mas eles interagem permanentemente com essas condições, modificando-as por sua práxis.

Além de manifestação concreta das práticas técnicas e políticas, a prática educacional é também uma preparação para o mundo do trabalho e da sociabilidade e apresenta a perspectiva de ser uma modalidade de trabalho para seus agentes, atividade técnica produtiva e socialmente útil. Entretanto, é uma forma de preparação de seus destinatários para o trabalho, um investimento intergeracional para inserir as novas gerações no universo das rela-

ções produtivas, e, se realiza como atividade prática simbolizadora, permeando o tríplice universo do trabalho, da sociedade e da cultura (SEVERINO, 2012, p.70).

O referencial teórico utilizado é o pensamento complexo de Edgar Morin, cuja análise se faz pelos princípios operadores, quais sejam, dialógico, hologramático e recursivo, bem como pelo complexo imaginário e subjetividade.

Morin aborda diferentes aspectos que formam a subjetividade humana, que torna cada um ser único e singular. Como indivíduos livres e dotados de consciência, pode-se escolher como viver para gozar a plenitude de viver e, essa escolha implica em um posicionamento ético em relação à vida.

Ao tratar sobre a noção de sujeito, apresenta a autoafirmação de um “eu apenas eu” no centro de seu mundo, na origem de um egocentrismo que pode degenerar em egoísmo, mas comporta, ao mesmo tempo, a aptidão de se integrar em um “nós”, origem da capacidade de se dedicar ao bem comum ou ao próximo.

É possível fechar-se em um egocentrismo individualista, que destrói a espécie e degrada a sociedade, ou, pode-se viver em comunhão com o outro e a natureza.

Neste contexto, a linguagem, que permite a emergência do espírito humano e, portanto, funciona como parte essencial na elaboração das operações cognitivas e práticas inerentes a toda organização social, funciona como um nó da cultura e da realização humana.

A educação deve conduzir ao bem pensar, à introspecção, à consciência da complexidade humana, à abertura em relação ao outro, a tolerância e ao reaprender incessante.

Morin (MORIN, 2007, p. 11), ao tratar sobre os saberes necessários para a educação do futuro, traz a reflexão sobre uma educação integral e que se dirija à totalidade aberta do ser humano, não se restringindo a um de seus componentes.

Ao tratar sobre a cegueira do conhecimento humano, propõe a renovação do entendimento de modo a se travar uma luta constante contra as ideias por meio de ideias, na qual a busca pela verdade leva à reflexão de modo a armar cada um para o combate vital para a lucidez.

Por meio do princípio do conhecimento pertinente, propõe a adequação dos saberes de maneira contextualizada, da relação entre o todo e as partes, por meio da reforma do pensamento.

Propõe ensinar a condição humana, como forma de evidenciar a multidimensionalidade e complexidade humana, ressaltando que somente é pos-

sível compreende-la se houver desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Em uma era planetária, ensinar a identidade terrena é um saber fundamental, pois tudo se interliga, de maneira que escolhas e atitudes locais podem afetar a humanidade. Propõe uma educação consciente, de modo que a crítica e a autocrítica nos levam à compreensão mútua do ser humano. Afirma que o objetivo fundamental da educação é civilizar e solidarizar a Terra, transformando a espécie humana em verdadeira humanidade.

Outro saber da educação para o futuro deve se voltar para o enfrentamento das incertezas do conhecimento, de modo a se saber fazer escolhas refletidas juntamente com a possibilidade da elaboração de estratégias que possam ser modificadas durante a ação em razão de imprevistos, informações ou mudanças de contexto.

Para Morin, ensinar a compreensão é vital e condição necessária para garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Neste sentido, conduzir ao bem pensar, à consciência da complexidade humana, à introspecção, à abertura em relação ao outro, à tolerância é missão da educação.

Como sétimo saber, para que e conceba o gênero humano, três habilidades devem ser desenvolvidas, quais sejam, a autonomia individual, a participação comunitária e o sentimento de pertencer à espécie humana.

O desenvolvimento da pessoa humana sob a amplitude da dignidade, implica na integração do indivíduo culturalmente, por meio de condutas éticas, respeitando-se a diversidade cultural, de crenças e de valores dos povos. Educar leva ao ensinamento e aprendizagem da proteção integral da pessoa como fundamento para construção da identidade social, moral, psicológica, nas diversas relações do ser humano de modo a se buscar a solidariedade e qualidade de vida para gerações atuais e futuras.

Traz a proposta da renovação do entendimento, de modo que o conhecimento e a ciência não estão imunes a erros e ilusões, propondo a contestação por argumentos daquilo que é mecânico e absoluto, devendo-se travar uma luta constante contra as ideias, por meio de ideias.

Neste sentido, propõe a reforma do pensamento, por meio de uma adequação dos saberes de maneira contextualizada, diante do global, ou seja, da relação entre o todo e as partes; do multidimensional, destacando-se as dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas, e do complexo, cujos elementos constituem o todo e são inseparáveis, tais como os elementos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos e mitológicos, de maneira que a educação dividida em compartimentos deve ser superada pela promoção da inteligência geral.

Evidencia a multidimensionalidade e complexidade humana, a fim de integrar a plenitude das humanidades, ressaltando que somente é possível compreender esta complexidade se houver desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Neste contexto, aborda-se a Justiça Restaurativa, que, por meio de seus princípios e valores, e pelas práticas restaurativas no ambiente escolar, traz a possibilidade da responsabilização para consigo, para com o outro, para com o ambiente e para com a comunidade, no contexto do pertencimento, horizontalidade, dando vez e voz a cada integrante da comunidade escolar, quer sejam alunos, professores, gestores, auxiliares escolares, pais e comunidade envolvida.

A Lei 13.185 de 2015, bem como na recente alteração da Lei 9.394 de 1996, a fim de incluir no artigo 12, os incisos IX e X, incumbiu aos estabelecimentos de ensino a tomada de medidas a fim de se estabelecer a cultura de paz.

Instituída pela Resolução nº 225 do Conselho Nacional de Justiça, a Justiça Restaurativa oferece um modelo de intervenção efetiva em questões de conflito, no intuito de promover estratégias de pacificação social, por meio das práticas restaurativas, a fim de prevenir e transformar de modo construtivo conflitos.

Seus princípios norteiam a prática, de modo que, no artigo 2º da Resolução, tratam da corresponsabilidade, reparação dos danos, atendimento às necessidades de todos os envolvidos, informalidade, voluntariedade, imparcialidade, participação, empoderamento, consensualidade, confidencialidade, celeridade e urbanidade. Traz em seu cerne uma mudança de paradigma de convivência.

O desenvolvimento das práticas restaurativas no ambiente escolar, conduzem à promoção de soluções para os conflitos apresentados, de forma pacífica e produtiva por meio do diálogo, proporcionando compreensão sobre os problemas da comunidade e aprendizado para os envolvidos, quer sejam alunos, professores, funcionários ou membros da comunidade.

A composição proposta conduz ao diálogo, de maneira que todos tenham a possibilidade de ter vez e voz, proporcionando o sentimento de pertencimento, promovendo ajustes nas regras de convívio e acordos que conduzam à reparação dos danos, ao empoderamento e levando ao fortalecimento da comunidade.

O diálogo é fundamental nas relações sociais. É processo que permite o aprimoramento das relações humanas. Conduzido com cautela, conduz a

conversas significativas e produtivas, tornando os relacionamentos mais interessantes e afetuosos.

As relações no âmbito escolar são marcadas pelo diálogo. A construção de diálogos significativos é um desafio no fazer educativo e nas relações humanas. Criar nas escolas uma cultura de espaços de diálogos é fundamental para o fortalecimento de relacionamentos e das práticas da democracia.

Desta forma, a hipótese do trabalho permeia que, por meio das práticas restaurativas, há a implementação da cultura de paz nas escolas e, conseqüentemente, ocorre a prevenção e combate ao bullying, trazendo concretude às premissas da Lei 13.185 de 2015 e a formação humana solidária.

Por fim, por procedimento metodológico utilizou-se entrevistas abertas com atores da educação, quais sejam, gestores, professores, aluno, coordenadores e supervisores da Secretaria da Educação em alguns Estados no Brasil, São Paulo, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, analisadas sob o referencial teórico, a fim de se confirmar a hipótese do trabalho.

As práticas restaurativas trazem a possibilidade de uma formação humana solidária para uma nova geração de educadores e educandos, a fim de serem formados cidadãos saudáveis e que gozem do pleno desenvolvimento, como proposto no artigo 205 da Constituição Federal, quando ressalta o mister da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

A consciência de ser um cidadão global e de pertencimento são imprescindíveis para a educação para liberdade e autonomia, de maneira que a valorização da criança e do adolescente o levam a saber pensar, agir com ética e respeito.

A transformação institucional é fundamental. A mudança é cultural, de modo a trazer novo pensar à sociedade e à instituição.

A multidisciplinaridade, por meio das práticas restaurativas promove a integração da complexidade da educação ao campo dos fenômenos humanos.

O empoderamento dos alunos, a resolução de conflitos e o estabelecimento de conexões por meio do diálogo é forma de se estabelecer novo paradigma.

Neste contexto, ao trazer a possibilidade de saber ouvir, poder falar e ser ouvido, pela proposta das práticas restaurativas, pode-se constatar transformações desta realidade, de maneira a promover mudanças no comportamento dos alunos e nas formas de se relacionarem, trazendo a possibilidade de se dar concretude à cultura de paz e à prevenção e combate ao bullying.

REFERÊNCIAS

AMPARO, Deise Matos de; et al. **Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais**. Brasília: UNB, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Complexos imaginários**. In: PENA-VEGA, Alfredo Pena-Vega; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de Almeida; PETRAGLIA, Isabel. Edgar Morin: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-103.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O Método 5**: a humanidade da humanidade – a identidade humana. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. de Carvalho e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2007.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RICOEUR, Paul. **O Justo**. Martins Fontes: São Paulo. 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Pedagogia social**: a formação do educador social e seu campo de atuação. In: Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>. Acesso em: 04 out. 2018.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**. Um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

***Ponteiros sinalizadores
de contextos educativos***

O Papel do Gestor Escolar no Desenvolvimento Profissional das Professoras em uma Comunidade Investigativa

MÁRCIA TOSTES COSTA DA SILVA (PPGEAHC-UPM)¹⁵

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (PPGEAHC-UPM)¹⁶

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no período de 2018-2021, intitulada Professores de Educação Infantil de uma Comunidade Investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular em Práticas Pedagógicas. A pesquisa configurou-se num estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa e utilizou como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas e análises de documentos. O presente artigo tem como objetivo dar protagonismo ao papel da diretora como elemento potencializador no desenvolvimento profissional das professoras, por meio de formações realizadas no chão da escola. Partiu-se dos seguintes referenciais teóricos: Marcelo García (1999, 2009), Oliveira-Formosinho (2009), Lima e Gomes (2002), Grigoli et al. (2010), Canário (1998), Cochran-Smith, Lytle (2015), Mizukami (2020), Fiorentini e Crecci (2016), Lück (2000), Amorim (2017) e Grillo e Lima (2008). Constatou-se que o desenvolvimento profissional dos professores, no coletivo, com formações centradas no chão da escola, torna-se o lugar privilegiado, pois neste espaço os professores dispõem de situações contextuais e reais que dizem respeito a sua prática do dia a dia. Evidenciou-se ainda, dentro do campo da formação do professor na escola que, quando os professores são apoiados, sustentados, incentivados, acompanhados na prática docente diária e valorizados por um gestor que

¹⁵ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). Pós-Graduação em Gestão Escolar em nível de especialização Lato Sensu (2009). Aperfeiçoamento em Educação Ambiental pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2013). Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017). Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de Barueri. Atualmente é professora coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Barueri.

¹⁶ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). Tem especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha (1971-1974 /DAAD). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos (FA-PESP/1993). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia /CEFT - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura).

gasta tempo com estudos, diálogo e parceria com seus docentes, eles sentem-se fortificados e equipados a construir práticas pedagógicas contextualizadas, conectadas com as necessidades e interesses das crianças e de acordo com a intencionalidade pedagógica do professor para alcançar as crianças.

Palavras-chave: Gestor escolar. Desenvolvimento profissional docente. Comunidade Investigativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no período de 2018-2021, intitulada Professores de Educação Infantil de uma Comunidade Investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Práticas Pedagógicas.

O presente artigo tem como objetivo dar protagonismo ao papel da diretora como elemento potencializador no desenvolvimento profissional das professoras, por meio de formações realizadas no chão da escola.

Ao olhar para as formações realizadas pela diretora no local de trabalho das professoras, buscou-se compreender em que medidas elas contribuíram para que as docentes desenvolvessem o conhecimento e construíssem o aprendizado da docência, de modo que articulassem a teoria e a prática nas situações reais do dia a dia, a fim de que criassem e sustentassem práticas pedagógicas robustas que promovessem um ensino competente.

Trilhar a pesquisa na companhia da diretora Damaris, possibilitou a compreensão do seu modelo de gestão e a construção do seu pensamento para planejar e executar as formações realizadas nos Horários de Trabalho Pedagógico no Coletivo (HTPCS) na escola.

Para uma melhor compreensão e organização do tema proposto, o artigo será apresentado do seguinte modo: 1. A metodologia; 2. Os conceitos; 3. O desenvolvimento e Algumas considerações.

1. A VIA METODOLÓGICA: A COMPANHEIRA DE PESQUISA E A ESCOLA

A pesquisa configurou-se num estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa e utilizou como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, análises de documentos e observações realizadas nos HTPCS na escola

A entrevista com a diretora foi elaborada com perguntas semiestruturadas e, conforme se desenvolveu trouxe ainda mais questionamentos e temáticas potencialmente ricas e iluminativas ao estudo.

O portfólio da diretora possibilitou compreender o modo como organizava os temas das formações com as docentes, como construía o seu raciocínio e oportunizou ainda, o entendimento do modo como orientava e fornecia auxílio às professoras em suas práticas diárias.

A diretora Damaris de Oliveira Galli, possui graduação em Letras, complementação Pedagógica e Magistério, a professora, a diretora e a pesquisadora da infância (como gosta de ser chamada) lecionou três anos no Ensino Médio com aulas de Língua Portuguesa. Atuou ainda, catorze anos na Educação Infantil como professora de pré-escola e nos últimos quinze anos trabalha na Educação Infantil como diretora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Décio Trujilo.

O campo de pesquisa foi a EMEI Décio Trujilo, localizada no município de Barueri, na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo, é considerada a maior escola de Educação Infantil, com uma média de 1.180 crianças (entre 4 e 5 anos). Possui vinte e uma salas, todas de pré-escola, tanto no período matutino quanto vespertino, compondo uma soma de quarenta e duas salas de referências com uma média de até trinta e quatro crianças sem inclusão, já as que possuem inclusão, estão compostas por 25 a 26 crianças.

2. DEFININDO CONCEITOS: DE ONDE PARTIMOS

Marcelo García (1999, 2009) e Oliveira-Formosinho (2009) compreendem a formação continuada do professor como Desenvolvimento Profissional dos Professores, nesse entendimento, a formação é processo contínuo, o professor torna-se elemento central nas tomadas de decisões, nas propostas de mudanças, na seleção de temáticas e nas discussões, além de ser considerado como pessoa, um ser singular e completo, que é afetado e afeta os sistemas aos quais está conectado.

Para esses autores, o desenvolvimento profissional dos professores e o aperfeiçoamento escolar são indissociáveis, portanto, não devem ser pensados separadamente. O desenvolvimento profissional dos professores, enquanto processo, é algo em constante movimento de construção e reconstrução, contempla as mais variadas experiências de vida do professor, nas quais reúnem-se os relacionamentos com crianças, colegas de trabalho, direção da escola, equipe escolar, cursos de formação, momentos de estudos individuais e em grupo, crenças, concepções, história de vida e outros.

Oliveira-Formosinho (2009), apoiada nos estudos de Hargreaves e Fullan (1992), amplia a discussão do desenvolvimento profissional docente colocando-o como mudança ecológica, tal teoria conecta a formação do professor com o seu contexto de trabalho e com os demais campos de atuação da

educação, que em muitos casos, mesmo não estando diretamente ligados ao professor, acaba por influenciá-lo.

Bronfenbrenner (1996) contribuiu com o pensamento de desenvolvimento profissional como mudança ecológica, quando propõe o conceito de ambiente ecológico. No ambiente ecológico as pessoas estão expostas a situações que as afetam em seu desenvolvimento. Para este autor, estar exposto e afetar-se, constituem-se em elementos que se encaixam. Defende ainda que, ambiente ecológico não é qualquer contexto imediato no qual as pessoas estão se desenvolvendo, mas trata-se de um conjunto de estruturas concêntricas, sendo elas: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

Lima e Gomes (2002), Grigoli et al. (2010) e Canário (1998), sustentam o pensamento que a formação docente deve ocorrer no chão da escola, pois compreendem a escola como local aprendente, tanto para professores, quanto para alunos e comunidade escolar, pois é nesse locus que os docentes estarão diante de situações concretas do cotidiano compartilhadas com seus colegas de trabalho, construirão identidades profissionais, pela partilha de histórias criadas conjuntamente enquanto comunidade de aprendizagem e pela resistência a práticas que desconsiderem a autonomia e a potencialidade do professor como autor de sua prática pedagógica.

Cochran-Smith e Lytle (2015), Mizukami (2020) e Fiorentini e Crecci (2016) apontam comunidades investigativas como locais que oferecem contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem, tanto do professor quanto para suas crianças; impulsionam o professor a teorizar, a construir o seu trabalho amparado por estudos, pesquisas e por suas experiências, tornando possível a realização do movimento teoria-prática e prática-teoria e oportunizam a produção de conhecimento local.

O conhecimento local, torna-se uma ponte que conecta com o que Cochran-Smith e Lytle (2015) denominam de cultura de comunidade, envolvendo a produção de histórias próprias, discurso em comum (desenvolvem normas e entendimentos comuns), valorização de experiências próprias. Esses elementos se constituem em pedras fundamentais para a criação das comunidades investigativas e tornam-se recursos estruturantes para análise, para engajamento de discursos, para a construção de conhecimento coletivo e ricas descrições e documentações da escrita do dia a dia escolar, visando a apreensão da forma como diferentes agentes da comunidade escolar compreendem tanto os eventos como o ensino.

Lück (2000) compreende o gestor escolar como um elemento da dinâmica social, um elo entre as diversidades com o intuito de promover a unidade, um construtor de ambiente educacional, preocupado com a formação

de seus professores e de toda a equipe escolar a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de suas crianças.

Amorim (2017) concebe o gestor como alguém que: defende a educação e a escola como lugar estratégico para a construção de saberes diversificados, científico e socialmente confirmados e necessários para o desenvolvimento humano; acredita no trabalho de sua equipe; mantém-se motivado; gera canais de integração entre escola, sociedade e poder público; julga-se um ser aprendente, um profissional inovador das aprendizagens, da construção de projetos da escola, está apto para trabalhar de maneira organizada e a atuar na formação contínua dos quadros de pessoal da escola, ampliando os espaços formativos do professor.

Moss (2011) e Goodson (2013) compartilham a ideia do professor como autor de suas práticas e de seus conhecimentos, um profissional competente e, ao mesmo tempo, uma pessoa, pesquisador, sujeito que possui voz, sustentador das relações e da cultura da criança, questionador das suas próprias imagens de infância, apoiador da aprendizagem de cada criança e aprendiz com ela, fazedor de análise crítica constante da sua própria prática, confrontador entre teoria e prática, criador de ambientes e situações desafiadoras.

Grillo e Lima (2008) apresentam mapas conceituais como representações gráficas de conjuntos de conceitos organizados sob a forma de diagramas, para estabelecer conexões entre ideias centrais, fundamentações, fixação de aprendizagens, relação de conhecimentos preexistentes com novos a fim de criar significados e formação de outros.

3. MERGULHANDO NAS FORMAÇÕES NO CHÃO DA ESCOLA

A observação ocorreu a cada quinze dias, quando fomos às segundas-feiras, no período da tarde à escola para acompanhar o encontro de HTPC das professoras.

Os HTPCs eram realizados pela diretora da escola, muito embora essa escola dispusesse de duas coordenadoras pedagógicas. O fato de a diretora atribuir para si a tarefa da realização dos HTPCs, foi devido ao seu perfil aprendente (estar sempre lendo, estudando, participando de cursos ligados à Educação, atualizando-se), por ter uma visão de comprometimento com o professor, com a criança e com a escola. E, acima de tudo, por considerar o HTPC como um espaço rico para o estudo, troca e crescimento profissional.

Cabe salientar que o desenvolvimento profissional das coordenadoras também estava na pauta de formação da diretora.

As temáticas apresentadas nas formações, estavam sempre conectadas com as práticas docentes: uma orientação normativa da Secretaria de

Educação; uma dúvida individual ou do grupo; uma percepção da diretora ou das coordenadoras de alguma prática equivocada com relação à Educação Infantil ou positiva, percebida pelo caminhar na escola, no diálogo com as professoras ou em leituras dos portfólios; a implantação de uma nova política pública como a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017). Essas e outras temáticas observadas pelo acompanhamento dos HTPCs e leitura do portfólio da diretora, possibilitou-nos o acesso aos estudos abaixo relacionados:

1. Mapa Conceitual - Quadro de possibilidades e oportunidades do Campo de Experiência da BNCC: Traços, sons, cores e formas.

HTPC (19/02/2019) – Por onde as crianças passam...

HTPC (25/02/2019) – Estudo da BNCC e BMCB (Base Municipal Curricular Barueri) - O desenho como experiência na Escola como Espaço da Infância.

HTPC (01/04/2019) - O desenho

2. Mapa Conceitual - Delineando caminhos para o trabalho com projetos.

HTPC (29/04/2019) - Estudos sobre projetos na Educação Infantil

HTPC (20/05/2019) – Por que trabalhar com projetos na Educação Infantil?

Esses preciosos momentos reservados para o estudo coletivo das professoras, ofertavam-lhes o acesso e a discussão de conceitos, teorias, literaturas, experiências internas e externas, a possibilidade de questionar a prática, interrogar e buscar respostas para indagações. Tudo isto conferia-lhes conhecimentos, sustentações e orientações para as práticas das docentes.

Vale pontuar que as temáticas trabalhadas em HTPC na EMEI Décio Trujilo, sob a orientação da diretora Damaris, possuía uma vertente de ambiente ecológico defendida por Bronfenbrenner “[...] como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas [...] se estende muito além da situação imediata afetando diretamente a pessoa em desenvolvimento [...]”. Bronfenbrenner (1996, p. 5), contemplando desde as questões micro quanto as macros causando um impacto direto na vida e nos fazeres das docentes dessa comunidade.

Os HTPCs possuíam uma fluência natural para a ocorrência da participação do grupo com diálogos e trocas de experiências, fato que ressaltava e atentava para o posto por MIZUKAMI (2020), que se tratava de um ambiente propício para partilha de ideias e de diferentes tipos de conhecimentos dos professores e para a consideração da importância das interações entre os pares como fonte de aprendizagem.

A análise desses HTPCs permitiu evidenciar que nessa escola buscava-se construir culturas escolares e colaborativas (COCHRAN-SMITH;

LYTLE, 2015; MIZUKAMI, 2020), para que se pudesse atender, ajustar, fazer frente à complexidade da mudança e colocar o desenvolvimento profissional do professor na agenda democrática da escola.

Ao acompanhar os HTPCs e analisar o portfólio da diretora, constatamos que os estudos ofertados nos encontros, tratava-se de aprendizagens situadas à vivência escolar, fato que aproximava e beneficiava as professoras, a gestão e a comunidade escolar como um todo, validando assim, o desenvolvimento profissional dos professores e a escola como local ideal para formação, como possíveis caminhos de realizar a formação dos professores que se encontram no exercício da docência (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MARCELO GARCIA, 1999; BOLIVAR, 1997; LIMA; GOMES, 2002; GRIGOLI ET AL., 2010; CANÁRIO; 1998).

Observar os HTPCs da escola e analisar o portfólio da diretora e das professoras, possibilitou-nos identificar os elementos conceituais que embasam a construção das propostas pedagógicas das professoras, deste modo, trazemos alguns desses componentes recorrentes na instrução dos pequenos: criança potente e criativa, Escola como Espaço da Infância, professor protagonista, pesquisador e autor de suas práticas, trabalho pela metodologia de projetos, desenho como experiência diária na escola – com interferência e observação, desemparedamento e respeito às produções das crianças, todos estes e outros conteúdos permearam as formações realizadas na escola, com vertente de Desenvolvimento Profissional dos professores, a fim de ofertar andaimes para o sustento das práticas pedagógicas das professoras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo possibilitou constatar que o desenvolvimento profissional dos professores, no coletivo, com formações centradas no chão da escola, tornou-se o lugar privilegiado, pois neste espaço os professores dispõem de situações contextuais e reais que dizem respeito a sua prática do dia a dia e conforme vão dando respostas às suas situações problemáticas, aprendem e promovem o aprendizado da escola.

Evidenciou-se ainda, dentro do campo da formação do professor na escola que, quando os professores são apoiados, sustentados, incentivados, acompanhados na prática docente diária e valorizados por um gestor que gasta tempo com estudos, diálogo e parceria com seus docentes, eles sentem-se fortalecidos e equipados a construir práticas pedagógicas contextualizadas, conectadas com as necessidades e interesses das crianças e de acordo com a intencionalidade pedagógica do professor para alcançar as crianças. Esse

apoio do gestor confere aos docentes resistência a práticas que engessam e padronizam a aprendizagem dos pequenos.

Verificou-se com base na análise dos dados da diretora, que os conteúdos trabalhados nas formações, proporcionaram conhecimentos às professoras, tanto para orientação, quanto para utilização nas práticas docentes.

Compreendeu-se que a experiência do gestor como professor, outorgou-lhe conhecimento da jornada da docência e o tornou sensível às questões relativas ao cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. *Revista Lusófona de Educação*, [S.L.], n. 35, p. 67-82, 2 jun. 2017. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.04>.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora, 1997, pp.79-100.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed, 1996, pp. 51-86.

CANÁRIO, R. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da Educação. São Paulo, n. 6, 1998. pp. 9-27. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874/28552>. Acesso em: 05 abr. 2020.

COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and practice: teacher learning in communities. *REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION*, VOL. 24 (1999), 02 nov. 2015, pp. 249-305. Disponível em: https://www.academia.edu/4746288/Chapter_8_Relationships_of_Knowledge_and_Practice_Teacher_Learning_in_Communities. Acesso em: 7 mar. 2020.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Interloções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216526>.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto - Portugal: Porto Editora, 2013, pp. 63-75.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, C. M.; TEIXEIRA, L. R. M.; VASCONCELLOS, M. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 40, n. 139, p. 237-256, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000100012>

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. Mapa conceitual. In: FREITAS, A. L. S. *A gestão da aula na universitária na PUCRS*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2008, pp.145-153.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 163-186.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto Brasília*. v. 17, n. 72, pp. 11-33, fev/jun. 2000. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999, pp. 133-177.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Conceptions and practices of appropriation, childhood and teachers training in CEI and EMEI in CEU Butantã. *Palestra on-line proferida no Seminário Internacional Virtual Brasil Alemanha no dia 30 de julho de 2020 pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidades Alanus e Siegen, Alemanha*.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 235-247, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*, Portugal: Porto Editora, 2009, pp. 221-284.

***Cadências dos processos
de ensino e aprendizagem***

Terra-pátria: a preocupação dos jovens com as questões climáticas

CINTIA BERTO OLIVA RUIZ (PPGE–UNINOVE)¹⁷

CRISTIANE RYU JORDÃO TANABE (PPGE–UNINOVE)¹⁸

GILMAR ALVES ALMEIDA SANTOS (PPGE–UNINOVE)¹⁹

TAYNAN FILIPINI BONINI (PPGE–UNINOVE)²⁰

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida (PPGE–UNINOVE)²¹

-
- ¹⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na Linha de Pesquisa Educação Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera, pós-graduada em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade São Luís. Possui experiência como professora na modalidade de Educação Infantil e Fundamental I, diretora escolar e, atualmente, atua como Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Bernardo do Campo.
- ¹⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na Linha de Pesquisa Educação Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). É Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, cujo trabalho foi dedicado à pesquisa de dinâmicas para o processo de ensino-aprendizagem. Graduada em Pedagogia no Centro Universitário Claretiano (2011). Possui especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional Uninter e em Psicomotricidade pela Faculdade de Itaquá. Leciona no Ensino Fundamental I no município de Itapevi. Tem experiência na área de Educação, com ênfase e pesquisa em andamento para o aprimoramento da oralidade, pensamento, leitura e escrita.
- ¹⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na Linha de Pesquisa Educação Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). Graduado em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Cidade de São Paulo, Pós-Graduação (*lato sensu*) em Fisiologia do Exercício e Prescrição do Exercício, extensão em Psicomotricidade Clínica. Atualmente, leciona na rede pública de ensino do estado de São Paulo.
- ²⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na Linha de Pesquisa Educação Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). Psicóloga, formada pela Universidade Nove de Julho, com Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior pela UniSantaRita. Possui experiência profissional na área educacional e em Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem. Atualmente, é assistente do Centro Universitário UniSantaRita. E-mail: taynan.bonini@gmail.com
- ²¹ Pós-doutorada pelo Centro de Estudos Transdisciplinares Sociologia, Antropologia e História (CETSAH), atual Centro Edgar Morin, unidade da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHES) em Paris (França) associada ao Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Bacharel e Licenciada em Filosofia pela PUC-SP. Pesquisadora em Educação e Complexidade. Coordenadora Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade – GRUPEC cadastrado no CNPq e sediado na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) em São Paulo, onde é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO: Em meio à crise da COVID-19, lançou-se uma carta aberta, em várias línguas, para refletir, dialogar e pensar ações que possam contribuir para a redução das alterações climáticas, extinção de espécies e degradação ambiental. Nosso Grupo de Pesquisa, envolvido em estudos com curtas-metragens, participa da pesquisa internacional, intitulada Projeto Terra-Pátria, que busca saber se os jovens se sentem sensíveis às questões climáticas. O conceito de Terra-Pátria, de Edgar Morin, debate a comunhão de destinos de todos os países da Terra, a urgência de mudanças no atual modo de vida que favorece o consumismo exacerbado, a extrema exploração do ecossistema terrestre e a necessidade de uma frente mundial pela defesa do meio ambiente. Nesta perspectiva, trabalhou-se com curtas metragens de Steve Cutts, que produz críticas sobre a temática ambiental e se coletou, também, dados dos vários níveis de ensino, buscando dar voz a todas as etapas da educação, para possibilitar uma compreensão ampla e detalhada, sem privilegiar uma determinada fase do desenvolvimento. Consideraram-se algumas adaptações no tocante à pesquisa com as crianças de 8 a 10 anos. Foi preciso fazer alguns ajustes, pois estão em processo de alfabetização. Para esse grupo, foram colhidas respostas em formato de desenho, áudio, escrita e vídeo. Os responsáveis por alunos de 0 a 3 anos responderam cinco perguntas sobre o projeto de horta comunitária. Os demais participantes que integram o Ensino Fundamental, Médio e Superior responderam à pesquisa por meio de um formulário *on-line* composto por cinco questões abertas. Os nomes de todos os participantes foram mantidos em sigilo. O campo de estudo se concentrou em cidades da grande São Paulo, com respostas de instituições escolares públicas e privadas. Percebe-se que o envolvimento acerca de assuntos relacionados à situação ambiental se faz presente na vida dos grupos pesquisados e também demonstra a importância do trabalho desenvolvido nas instituições escolares.

Palavras-chave: Terra-Pátria. Jovens. Meio Ambiente.

GERMINAÇÃO

O isolamento provocado pela pandemia da Covid-19 tem possibilitado à população mundial a oportunidade de repensar seu modo de vida. Nesse contexto, uma carta aberta foi lançada aos jovens em diversos países, como um convite não só ao debate sobre as questões climáticas, mas, também, como uma iniciativa para o diálogo e para a busca de ações que possam contribuir para a redução das alterações do clima, extinção de espécies e degradação ambiental. A partir desta iniciativa, o Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade (GRUPEC) desenvolveu este estudo com o objetivo de responder à pergunta: os jovens brasileiros se preocupam com as questões climáticas?

Na atual organização social, os mais jovens se encontram cada vez mais integrados e participantes das decisões globais. Morin (1997a, p. 147) afirma que “[...] foram sempre as jovens gerações que estiveram à frente dos movimentos revolucionários”. Essa conjuntura pode ser observada nas transformações dos papéis que alicerçam a sociedade: no rejuvenescimento das posições políticas, com ministros e integrantes de cargos políticos cada vez mais jovens; na cultura, não só com artistas mais novos, mas com conteúdos e produções direcionadas à juventude; nas estruturas de trabalho, em que o

processo de escolha da profissão se dá cada vez mais cedo, com as carreiras e processos de promoção seguindo a mesma tendência. Além disso, as estruturas familiares se transformaram. Pais mais jovens, que deixam de lado a figura autoritária de gerações anteriores e que trabalham muitas horas por dia, proporcionando a seus filhos um ambiente mais livre para a expressão de suas opiniões, assim como uma responsabilidade mais precoce em relação aos próprios cuidados. Para tanto, neste trabalho, optou-se por dar voz a todas as etapas da educação, possibilitando uma compreensão ampla e detalhada, sem privilegiar uma determinada fase do desenvolvimento, entendendo que todos partilham da Terra-Pátria.

Em sua obra *Terra-Pátria*, lançada em 1993, Edgar Morin vem alertando para a necessidade de uma tomada de consciência ecológica e a compreensão global sobre a união de destinos de todas as nações, as consequências de um desenvolvimento irresponsável e da extrema exploração do ecossistema terrestre (MORIN; KERN, 2003). Em sua publicação mais recente, *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*, Morin (2020) aponta a crise ecológica como uma das lições a serem urgentemente aprendidas nesse contexto, uma vez que, tendo as pessoas ficado em casa em respeito ao isolamento, percebeu-se que o “[...] ar voltou a ser puro, a natureza parece renascer [...]” (MORIN, 2020, p. 48). Assim, novas atitudes que foram forçadas nesse contexto poderiam perdurar, como a redução na utilização de automóveis, a economia de tempo e deslocamento proporcionado pelas videoconferências e a diminuição das pulsões consumistas (MORIN, 2020).

A forma de vida permeada pelo consumo é tema de alguns curtas-metragens produzidos por Steve Cutts. Dentre as diversas obras, escolhemos o curta *“Man”*, lançado em 2012, que apresenta, em três minutos, o protagonista caminhando pela Terra, demonstrando sua indiferença aos outros seres, cometendo várias agressões às formas de vida do planeta, produzindo uma enorme quantidade de lixo e, ao fim, transformando todo o planeta em uma pilha de lixo, da qual se torna o rei sentado em um trono. O potencial formativo dos filmes é contemplado por Morin (1997b), em sua obra *Meus demônios*, na qual o autor narra as influências que os filmes e as artes tiveram em sua vida.

Os filmes, assim como a literatura, o teatro, a música e outros são capazes de sensibilizar e gerar identificação, podendo provocar novas reflexões em seu espectador (MORIN, 1997b). Nesse contexto, a escolha por trabalhar com filmes de curta-metragem se justifica pela sua possibilidade de sensibilizar, e também por sua curta duração, permitindo que se encaixem em espaços de tempo nos quais os longas não caberiam.

SEMEANDO A TERRA

O campo de estudo se concentrou na região metropolitana de São Paulo, contando com respostas de participantes das instituições escolares públicas e particulares das cidades de São Paulo (capital), São Bernardo do Campo, Itapevi, Osasco e Guarulhos.

Coletaram-se dados de todos os níveis de ensino, com adaptações para as crianças de 8 a 10 anos que estão em processo de alfabetização. Nesses casos, houve respostas variadas como desenhos e outras modalidades. No caso dos alunos de 0 a 3 anos, os responsáveis foram convidados a responder cinco perguntas relativas ao projeto de horta comunitária desenvolvido nos anos anteriores, quando deixavam os filhos na escola. Os demais participantes que integram o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior responderam à pesquisa por meio de um formulário *on-line* composto por cinco questões abertas: a) Na sua opinião, quais consequências os seres humanos podem trazer com a destruição do meio ambiente? b) Você observa se há destruição do meio ambiente na região onde mora? De quais tipos? c) Você se sente sensível à questão da destruição do meio ambiente? E o que você faz para diminuí-la? d) Como você pode contribuir para o debate sobre as questões ambientais? Você teria alguma proposta? e) A Zica, a Chikungunya e, mais recentemente, a Covid-19 têm relação com a destruição do meio ambiente?

A coleta de dados foi realizada entre abril e julho de 2021 e foi alcançado 152 participantes voluntários, conforme apresentado no quadro abaixo. Os nomes de todos os participantes foram mantidos em sigilo.

Quadro 1 – Demonstrativo do total de respostas				
<i>Nível de ensino</i>	<i>Idade</i>	<i>Escola Particular</i>	<i>Escola Pública Estadual</i>	<i>Escola Pública Municipal</i>
<i>Educação Básica, Creche (entrevista com os pais de alunos)</i>	0-3 anos			14
<i>Educação Básica, Ensino Fundamental I</i>	8-10 anos			9

<i>Educação Básica, Ensino Fundamental II</i>	10-16 anos	62		
<i>Educação Básica, Ensino Médio</i>	14-18 anos	26	11	
<i>Ensino Superior</i>	+ 18 anos	30		
<i>Total</i>	152			

Fonte: elaborado pelos autores.

FRUTOS, FLORES E ESPINHOS

A discussão referente às indagações feitas aos jovens do estado de São Paulo foi iniciada por uma questão levantada na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, em que Morin (2011, p. 55) questiona: “Como os cidadãos do novo milênio poderiam refletir sobre os próprios problemas e aqueles do seu tempo?”.

Esta obra se tornou relevante na educação de crianças e jovens e expressa uma preocupação com a vida, não só humana, mas também de plantas, animais, lagos, rios, solos, ou seja, a vida planetária. Um dos problemas que os jovens do novo milênio enfrentam é o ambiental, que se encontra em evidência nos últimos anos (MORIN, 2011, 2020). Esse aspecto se confirma nos apontamentos dos participantes, ao responderem se observam destruição ambiental em sua região. Notou-se um consenso nas respostas. Todos os participantes relataram que há algum tipo de degradação no local em que moram ou que transitam. Neste sentido, Pitton (2009) enfatiza que se entende por degradação aquelas transformações ao meio que causem danos à saúde da população e ao bioma, que tenha implicações sanitárias e estéticas de um determinado local, ou seja, caracteriza-se pelo abuso e por condutas que extrapolam o uso do espaço geográfico.

Os prejuízos ambientais sempre atingem uma coletividade e podem se estender por gerações até que se possa mensurar suas implicações. A compreensão das *pegadas ecológicas* aponta para diversas preocupações. Há a poluição generalizada das águas, pelo descarte de dejetos, esgoto, resíduos industriais, entre outros; a degradação dos solos, por plantio de monoculturas, descarte incorreto de lixo, uso de agrotóxicos, adubos químicos e fertilizantes que também afetam o ar, juntamente com a emissão de gases poluentes, que, além de serem levados pela água da chuva, afetam fauna e flora terrestre e

aquática. O consumo de energia não renovável, automóveis e indústrias acrescentam à atmosfera o monóxido e o dióxido de carbono, o óxido de nitrogênio, o dióxido de enxofre, derivados de hidrocarbonetos, chumbo e outros, todos nocivos à saúde, que resultam no aumento significativo dos problemas respiratórios da população, assim como alergias, câncer e outras doenças (PITTON, 2009).

Os elementos acima foram mencionados pelos participantes da pesquisa, assim como a poluição visual e sonora, as queimadas, o descarte de lixo eletrônico, a venda ilegal de animais nativos, entre outros. Nesse sentido, elencaram-se algumas respostas dos participantes que serão apresentadas a seguir:

“Acredito que sim, a destruição do ecossistema e as mutações vindas dos animais justamente por esse fator, são relações que têm uma união e talvez por isso esteja acontecendo tantas catástrofes assim.” Jacarandá, Ensino Fundamental II. (Fonte: os autores).

Outro participante afirma: “A destruição de toda vida volta de forma subsequente a seus erros, o humano sacrifica a vida na terra por meio de evolução, seja ela para conseguir meios de produção, ou seja, para demonstrar superioridade para outros humanos.” Pau Brasil, Ensino Médio. (Fonte: os autores).

Mais um respondente declara: “O modo com que nós tratamos o nosso planeta é extremamente agressivo e os maiores afetados somos nós. Com a destruição do meio ambiente acredito que os maiores problemas são o fim dos recursos naturais, o desmatamento e a poluição, trazendo diversos problemas para todos os seres vivos: a perda da biodiversidade, problemas com abastecimento de água, problemas no solo em que plantamos nossos alimentos e conseqüentemente baixa qualidade de vida”. Cedro, Ensino Médio. (Fonte: os autores).

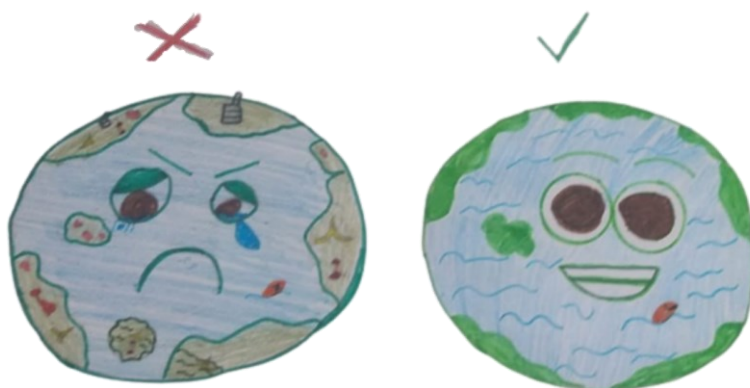
Em outra resposta, destaca-se: “Eles podem levar até mesmo a extinção humana ou do mundo porque os bens naturais são prejudicados e eles são os principais entre o planeta Terra e ao invés de destruí-los deveríamos preservá-los para um bom futuro e com isso até a saúde humana é prejudicada.” Jatobá, Ensino Fundamental II. (Fonte: os autores).

As respostas citadas demonstram que os jovens estão atentos e observam os acontecimentos ao seu redor, além de demonstrarem preocupação com sua realidade. Esta perspectiva vai ao encontro das afirmações de Morin (2011, p. 56), ao alertar que “[...] educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e a consciência terrena”.

Diante das respostas dos participantes deste estudo, percebeu-se que há interesse em assuntos relativos à preservação ambiental. Esta percepção ficou expressa em cada modalidade de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o Ensino Superior. Verificou-se que a preocupação com a situação atual do planeta tem como ponto de partida a localidade em que vivem, ampliando-se daí para o todo.

Na educação infantil, os responsáveis afirmaram que o estudo acerca do meio ambiente precisa ser iniciado desde cedo, para que a criança desperte interesse e cuidados, uma atitude promissora para a formação e criação de vínculos com o meio ambiente. Tal ligação também pode ser observada nas crianças do Ensino Fundamental I. Ao analisar-se as respostas, verificou-se a manifestação de uma preocupação em se fazer algo pelo planeta, que vai desde o cuidado do local onde se mora até uma representação, por meio de desenhos, que apresenta a situação atual da Terra e a desejada.

Figura 1 – Desenho feito por Henry, 9 anos



Fonte: acervo dos autores.

Quanto ao Ensino Fundamental II, percebeu-se o interesse referente à degradação do ambiente onde se mora, no que tange à poluição, extinção de espécies e saneamento básico. Neste grupo, notou-se que os participantes demonstraram atitudes de preservação ao mencionarem a mudança de estilo de vida e propostas de conscientização.

Já no grupo do Ensino Médio, foi observado que os participantes percebem a relação de danos ambientais com os agravos à saúde, além da reaparição de doenças e contribuição para o surgimento de outras. Nestas modalidades, percebeu-se que o estímulo, desde cedo, contribui para a construção

de conhecimentos referentes à situação ecológica, além de despertar o interesse pelo cuidado decorrente de participação ativa para a manutenção da vida como um todo.

No grupo do Ensino Superior, constatou-se novas iniciativas que podem contribuir com a conservação dos recursos naturais, e atitudes que podem ser consideradas mais amadurecidas e analíticas, que repensam a alimentação, políticas públicas e legislações.

São inúmeras as contribuições que o debate acerca das questões climáticas pode trazer para as pessoas, dentre elas a troca de conhecimentos pertinentes e a proteção da vida. Nesse sentido, diversas ações podem cooperar para isto, que vão desde as pequenas práticas em prol do resguardo da natureza, que ocorrem nas instituições escolares, que promovem nas crianças um aprendizado significativo que vai além dos muros da escola. Tais ações colaboram para as discussões dos jovens de diversas localidades ou até mesmo nacionalidades.

Considerando a situação de crise sanitária global, da qual Morin (2020) afirma se tratar do sintoma de uma crise maior (a crise da modernidade e do modo de vida), perguntou-se se os participantes encontraram relação entre as doenças e a destruição do meio ambiente.

Comparadas às demais perguntas, notou-se uma dificuldade maior dos voluntários em responder a essa questão. Uma parte significativa afirmou não saber responder, ou não ter pensado nisso antes. No entanto, para aqueles que encontraram relação, as respostas foram bem desenvolvidas. Isto nos revela que ainda é preciso o desenvolvimento de um pensamento ecologizado, isto é, reaprender a refletir, não mais de forma fragmentada ou reduzida e sim de maneira ampla, enxergando o todo, em uma relação indissociada do homem, natureza e sociedade. Conforme salienta Morin (2015, p. 97):

O ambiente social de um indivíduo humano constitui, quando o consideramos de modo global, uma sócio organização na qual se esboça a dimensão eco organizadora; mas, considerado do ponto de vista do indivíduo, surge como seu ecossistema: esse ambiente é constituído não só por um meio urbano, rural, técnico, etc., mas também por um conjunto de inter-retroações associativas, concorrentes, antagonistas, cada uma das suas ações entra de modo aleatório nessas interações, modifica-as e é modificada por elas.

Assim, ocorre o que chamamos de assujeitamento do ambiente, pois todo indivíduo tende a dominar o meio no qual vive. Porém, ao mesmo tempo em que assujeita o meio a si, é também assujeitado pela sociedade que o cerca. A crise ecológica acaba por retroalimentar a crise em todos os segmentos da

sociedade, ao mesmo tempo em que é retroalimentada por ela. Ao longo da história, percebe-se uma desordem ecológica, devido ao crescimento econômico e social desenfreado da sociedade. O ser humano acredita ser autossuficiente para lidar com estes problemas, mas, por consequência disto, cada vez mais se é assolado por degradações climáticas que geram riscos à saúde, às espécies e à própria humanidade (MORIN, 2015).

Desta maneira, é preciso aguçar o olhar ecológico, ter um papel ativo na sociedade, para saber que o ser humano é responsável por suas ações positivas ou não em relação ao meio que o cerca. A tomada de consciência ecológica é urgente para que o futuro da humanidade seja garantido.

AS NOVAS SEMENTES - A ESPERANÇA AINDA ESTÁ VIVA

A sensibilidade pode ser vista como uma via para a compreensão e conscientização da importância de se preservar as vidas existentes. Nestas análises, constatou-se que o papel da escola é fundamental para a construção gradativa de uma consciência ecológica que faz com que os estudantes associem a conservação dos recursos naturais com a defesa da própria vida. Isto mostra, de certa forma, a (re)ligação do ser humano com a Terra, no sentido de enraizamento, de pertencimento a tudo que existe no planeta.

Diante de tudo aqui apresentado, percebe-se que o envolvimento em assuntos relacionados à situação ambiental se faz presente na vida dos grupos pesquisados e demonstra a importância do trabalho desenvolvido nas instituições escolares, para uma construção gradativa de conhecimentos que contribuam para o envolvimento consciente e criativo para a preservação de toda forma de vida existente no planeta. Sendo assim, é possível considerar que há grupos de diversas faixas etárias que se interessam pelas questões climáticas e buscam ter atitudes conscientes para a melhoria da qualidade de vida.

Contudo, fica clara a importância das instituições de ensino que trabalham com assuntos ou projetos referentes ao meio ambiente. Mudar de via é preciso, urgentemente, e é por meio da educação que teremos força para realizar a mudança.

Espera-se, ainda, que esta pesquisa também tenha contribuído para a sensibilização daqueles jovens que não haviam se interessado pela pauta, mas que convivem, inevitavelmente, com a degradação ambiental em sua Terra-Pátria.

REFERÊNCIAS

MAN. Direção: Steve Cutts. Produção: Steve Cutts. London: CUTTSART, 2012. 1 Vídeo (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU&ab_channel=SteveCutts. Acesso em: 23 jun. 2021.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas do século XX**: o espírito do tempo II: necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **O método II**: a vida da vida. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

PENA-VEGA, Alfredo; WINTERSTEINER, Werner. **Terra-Pátria**: pensar, sentir e agir globalmente. Carta aberta aos jovens. Março de 2021. Disponível em: <https://gsis.at/wp-content/uploads/2021/04/Open-letter.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PITTON, Sandra Elisa Contri. Prejuízos ambientais do consumo sob a perspectiva geográfica. *In*: CORTEZ, Ana Tereza Caceres; ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri (org.). **Da produção ao consumo**: impactos socioambientais no espaço urbano. São Paulo: UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Metodologia de Projetos: uma proposta para o ensino de Ciências da Natureza no contexto da implantação da BNCC

CLAUDECI MARTINS DA SILVA (PPG-EAHC /UPM)²²

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fraga da Silva (PPG-EAHC /UPM)²³

Resumo: Nas últimas décadas, a Educação no Brasil tem passado por diversas reformas, principalmente para atender tratados internacionais. A formulação e publicação de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma delas. Porém, os desafios gerados pela implantação da BNCC são muitos, uma vez que, além de alterar a organização do currículo por disciplina, uma sensível mudança na articulação entre disciplinas foi observada, de modo que a interdisciplinaridade e a contextualização de conteúdos se tornaram essenciais para o processo ensino aprendizagem. Com isso a BNCC traz em sua essência um desafio aos docentes, de reconstruir novas formas de ensinar. Observa-se diante disso a necessidade de considerar as particularidades de cada área e assim criar estratégias de aprendizagem. O Ensino de Ciências da Natureza é um dos componentes curriculares fortemente impactado pela implantação da BNCC, demandando a necessidade dos educandos de apropriação de conteúdos complexos atrelados ao desenvolvimento tecnológico e científico, implicando na necessidade de um redimensionamento para garantir uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo discorrer sobre a metodologia de projetos como proposta para implementação da BNCC para as disciplinas relacionadas a esse campo do saber. A metodologia de projetos orienta docentes e discentes a olhar para diversas direções por favorecer, dentre outras coisas, a integração de disciplinas, a aplicação de técnicas de aprendizagem e construção de conhecimento em consonância com as propostas da BNCC.

Palavras chaves: BNCC; Metodologia de projetos; Ensino de Ciências. Básico

²² Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Educação Ambiental Urbana pela Escola Superior Aberta do Brasil. Professora da Rede Estadual de Educação (SEEDUC/RJ). Tutora Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Polo UAB/CE- DERJ - Resende. E-mail: claudeci.martins@hotmail.com

²³ Doutor em Educação (Ensino de Ciências) pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Bioética pela Universidade de São Paulo. Professor no Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: paulo.silva1@mackenzie.br.

INTRODUÇÃO

A educação, em essência, é um dos setores que mais passa por mudanças, e que de modo geral, estão associadas a aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais no qual está inserida. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, desencadeou uma série de eventos e acordos internacionais dos quais o Brasil se tornou signatário. Dentre as várias definições, “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p.14).

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, compilou a obra denominada *Educação – um tesouro a descobrir*; esse importante documento serviu de inspiração para melhoria da aprendizagem da escola para o século XXI em todo o mundo. Nele Delors destaca que

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89-90).

No Brasil, um dos desdobramentos desses acordos foi a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que compreende um referencial de qualidade para a educação básica em todo o País. Em 1997 ocorreu a publicação dos PCNs para o Ensino Fundamental e em 1999 para o Ensino Médio (BRASIL, 1999). Esses dois feitos constituíram importantes marcos, tendo em vista as reformas que os sucederam. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi uma delas e proporcionou grande impacto para o ensino básico, considerando a mudança curricular proposta. A Lei 13.415/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio, propõe uma organização curricular conforme descrito a seguir:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a

relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Verificou-se com isso que, além de alterar a organização do currículo por disciplinas, uma sensível mudança na articulação entre elas foi observada, de modo que a interdisciplinaridade e a contextualização de conteúdos tornaram-se essenciais para o processo ensino aprendizagem. Ademais, os termos habilidade e competência adquiriram um lugar de destaque na configuração curricular. Uma vez que na BNCC as aprendizagens são expressas na forma de competências e representam a capacidade dos estudantes de mobilizar, articular e integrar conhecimentos, atitudes e valores, ou em outras palavras: adquirir habilidades.

Nesse contexto:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017, p.13).

Com isso, a BNCC traz em sua essência um desafio aos docentes, de reconstruir novas formas de ensinar. Cericato (2018) ressalta que no decorrer do percurso de formação e exercício profissional, ao professor devem ser oferecidas oportunidades para a mobilização de experiências que promovam o desenvolvimento das competências requeridas pela BNCC. Zabala & Arnau, 2014, p. 36) destacam que:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Dentre as competências gerais da educação básica elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p.9).

Os desafios do século XXI para o processo ensino-aprendizagem são enormes. De modo que se torna imperativo modelos de aprendizagem baseados em competências, ao mesmo tempo em que tenha foco no estudante. Masson et al (2012) inferem que:

A construção da aprendizagem é algo que só acontece quando o aluno é ativo, quando está interessado no que está fazendo, quando sua motivação é intrínseca, não extrínseca (p.5).

Diante dessa perspectiva, uma questão prática que emerge é: de que forma será possível implementar tal proposta? Surgindo a necessidade de seleção criteriosa de metodologias de ensino que eleja a contextualização crítica, pautada em abordagens dialógicas e explicitadas por meio de modelos que façam a ponte entre o educando e seus objetos de estudos, convergindo para que de fato a aprendizagem ocorra. Sobre a importância das metodologias Moran infere que:

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas (MORAN, 2018, p.39).

Observa-se com isso a necessidade de considerar as particularidades de cada área e assim criar estratégias de aprendizagem. Para o ensino das Ciências da Natureza, por exemplo, a BNCC enfatiza que:

É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p.547).

Considerando essa linha de pensamento, a aplicação de metodologias de aprendizagem por projetos nos conteúdos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o eixo das Ciências da natureza, poderá propiciar uma aprendizagem contextualizada, uma vez que, leva a educação para o caminho da problematização, reflexão e construção de saberes pelo educando.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo discorrer sobre a metodologia de projetos como proposta para implementação da BNCC para disciplinas relacionadas às ciências da natureza.

O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

O programa curricular previsto para as disciplinas que envolvem as Ciências da Natureza é responsável no campo do Ensino por uma das áreas de maiores desafios. Dominar os conteúdos da Biologia, Química e Física exige dos educandos a apropriação de conhecimentos científicos que, necessariamente, vão mais além da memorização de conceitos. Ademais, essas disciplinas possuem conteúdos comuns, que apesar de se “tocarem” apresentam objetivos diferentes na abordagem, indicando um fator de complexidade e ao mesmo tempo, fornece possibilidades de desenvolvimento de interações interdisciplinares.

Para Silva Pereira, Santos e Oliveira Neto (2017) a oportunidade da interdisciplinaridade e integração de saberes, construindo “pontes” entre as mais variadas disciplinas, bem como com a contextualização junto à vivência da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, em que as potencialidades podem ser trabalhadas e os problemas estudados na busca de solução dos mesmos, através de uma prática cidadã.

O movimento da Escola Nova que teve início no final do século XIX trouxe uma nova concepção quando passou a valorizar a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, e, a atividade prática ganhou importância como agente facilitador desse processo (BRASIL, 1998). Desde então, novas metodologias e fazeres pedagógicos foram criados, (re)formulados e aplicados nas salas de aulas, estando presentes também em documentos de orientação como os PCNs.

De acordo Carvalho (2011), a partir desse período o ensino de Ciências passou por mudanças, deixando de ser uma disciplina apenas teórica para dar lugar às atividades práticas, trazendo uma melhora significativa no processo ensino-aprendizagem e nas relações existentes entre o homem, os seres vivos e o meio ambiente.

Os PCNs para o Ensino Médio previstos para Biologia, por exemplo, enfatizam que para promover um aprendizado ativo é necessária uma prática

docente que quebre paradigmas, descentralizando a memorização de nomes de organismos, sistemas ou processos. Ou seja, torna-se necessário a problematização dos conteúdos de forma contextualizada, associada a novas demandas sociais, culturais, políticas e históricas (BRASIL, 1998).

Percebe-se com isso, a importância e influência que o Currículo possui ao articular ações práticas, por meio de diferentes agentes, na consolidação de uma metodologia ativa (PRADO, 2019). Para Mineiro, Camargo & Nicoletti (2019) o currículo constitui um campo de estudo e pesquisa para discussões entre teoria e realidade, saber e fazer democrático, assim como engloba na sociedade, esferas da educação, política e economia.

Desse modo, o Ensino de Ciências necessita de um redimensionamento, a fim de que se torne mais próximo da construção do conhecimento científico. Assim, poderá emergir possibilidades de superação de obstáculos de um ensino predominantemente memorístico, para que contribua efetivamente com a educação científica (OLIVEIRA & GONZAGA, 2016).

Freire (1996) ressalta que pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. Evidentemente nesse contexto a relação professor/aluno adquire novas configurações interferindo diretamente na práxis docente.

Schnetzler (1992) destaca que, embora o ensino e aprendizagem não sejam sinônimos, existe uma estreita relação entre saber como o aluno aprende - teoria de aprendizagem - e saber o que fazer para auxiliar o aluno a aprender melhor - teoria de ensino.

Os PCNs apontam que diferentes métodos ativos, com a utilização de observações, experimentação, jogos, dentre outras estratégias para se obter e comparar informações, despertam o interesse dos estudantes pelos conteúdos e conferem sentidos à natureza e à ciência que não são possíveis ao se estudar Ciências Naturais apenas em um livro (BRASIL, 1998). A BNCC dentro dessa vertente propõe para o ensino das Ciências da natureza que:

As análises, investigações, comparações e avaliações contempladas nas competências e habilidades da área podem ser desencadeadoras de atividades envolvendo procedimentos de investigação. Propõe-se que os estudantes do Ensino Médio ampliem tais procedimentos, introduzidos no Ensino Fundamental, explorando, sobretudo, experimentações e análises qualitativas e quantitativas de situações-problema (BRASIL, 2017, p.551).

O caráter investigativo inerente às disciplinas que compõem o eixo das ciências da natureza favorece o desenvolvimento de projetos de pesquisa, nesse sentido a metodologia de projetos pode contribuir para a compreensão e apropriação de conteúdos complexos. Bueno & Kovaliczka (2008) ao discorrer sobre o uso de experimentação em sala de aula afirmam que nesse contexto:

(...) o professor assume papel de orientador, mediador e assessor do processo, e isso inclui manter a motivação, lançar ou fazer surgir do grupo uma questão-problema, salientar aspectos que não tenham sido observados pelo grupo e que sejam importantes para o encaminhamento do problema; produzir juntamente com os alunos um texto coletivo, que seja fruto da atividade experimental estudada e em qual contexto social poderá ser aplicado. (p.3)

Behrens, (2014) nesse sentido, disserta que a metodologia que agrega ensino e pesquisa pode possibilitar ao professor a reorganização do trabalho docente, por sua vez, os alunos deixam de receber os conteúdos prontos e acabados. A figura 1 apresenta as etapas do processo de uma investigação científica, nesta observa-se que o ponto de partida é sempre uma ideia, que pode representar um problema a ser resolvido, um desafio ou mesmo uma inquietação. A apresentação da problemática é um momento dentro processo ensino aprendizagem de grande importância, por envolver uma forte interação entre professor e aluno. As etapas que precedentes são oportunidades de um aprofundamento de conceitos e fazeres pedagógicos intencionais para o alcance dos objetivos propostos dentro do planejamento docente.

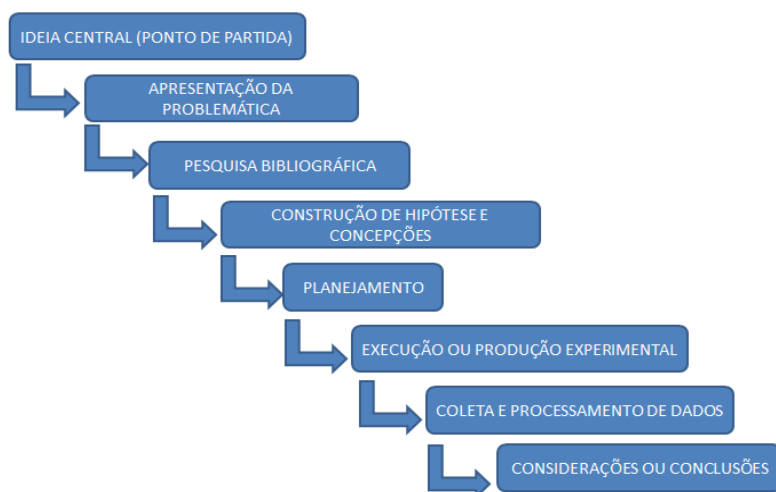


Figura 1. Autores, 2021.

Diante do exposto, pode-se sugerir que o uso da metodologia de projetos promove benefícios significativos na melhoria do processo ensino/aprendizagem, por propiciar maior interação entre os sujeitos envolvidos e também por favorecer a interdisciplinaridade. De acordo com Fazenda (2010, p.114):

A intencionalidade que marca a propriedade de estudos dessa natureza encontra-se justamente na possibilidade que encerram de conjugar diversos olhares, de construir uma compreensão multifacetada de aspectos, de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes, possibilitando uma leitura interdisciplinar das ações educativas.

A existência de conteúdos comuns entre as disciplinas que compõem o eixo das Ciências da Natureza, compreende um aspecto de grande importância por reforçar a relações interdisciplinares e por contribuir para a compreensão do todo. Japiassu (1976, p. 84) discorre que:

Nas Ciências Naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da Matemática à Mecânica, depois à Física e a Química, à Biologia e à Psicologia Fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente. Não se verifica semelhante ordem nas Ciências Humanas.

Na figura 2 estão representados alguns dos benefícios obtidos pela interdisciplinaridade.



Figura 2. Autores, 2021

A perspectiva das relações interdisciplinares da metodologia de projetos é descrita por Behrens (2014, p.100):

A metodologia de projetos pode auxiliar na ampliação da visão inter e transdisciplinar, pois representa um processo metodológico de aprendizagem que envolve níveis de integração, interconexão, inter-relacionamento de informações, agregação de informações, conteúdos, conhecimentos e saberes na busca de uma abordagem mais complexa.

O que vai ao encontro com o proposto por Japiassu (1976), reflexão sobre as condições reais em que se produzem, se elaboram e se articulam os conhecimentos interdisciplinares com vistas ao estabelecimento de uma convergência para o entendimento e a compreensão de um fenômeno

Oliveira e Gonzaga (2016) apontam que a Pedagogia de Projetos, como “alternativa didática para o ensino-aprendizagem, é uma possibilidade para contemplar os processos de reflexão e pesquisa no cotidiano escolar ao se trabalhar com o Ensino de Ciências” (p.6).

Considerando as ideias aqui tecidas, é possível inferir que a metodologia de projetos permite um aprendizado significativo por criar processo de assimilação e gerar novos conhecimentos numa relação de aproximação do objeto de estudo.

METODOLOGIA DE PROJETOS

A educação por projetos apresenta essencialmente características de modelo de ensino que traz o aluno para o centro, sob égide das habilidades e competências em um processo de aprendizagem significativo e colaborativo. Dentro dessa perspectiva Sena e Finatti (2011) corroboram com a ideia, ao afirmarem que a sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente favorece uma perspectiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem motivador e estimulador para busca de novos conhecimentos. Moreira (2006) salienta que a pretensão pela aprendizagem significativa deve ser o objetivo central na educação e para isso é preciso buscar novas metodologias de ensino. Para Souza e Boruchovitch (2010) a aprendizagem significativa gera alterações na estrutura cognitiva do estudante, proporcionando mudança de conceitos preexistentes, criando novas ligações entre os conceitos e possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Os principais representantes da Pedagogia de Projetos são John Dewey e William Kilpatrick. O pensamento de Dewey era baseado na ação e na

experiência para a construção do conhecimento e para a formação do ser humano (SENA e FINATTI, 2011). Dewey, ao reportar a importância da experiência para os seres vivos destaca que:

Todo ser vivo permanece em constante interação com seu meio. Está imerso em um processo de intercâmbio, atua sobre os objetos que o rodeiam e recebe algo deles: impressões, estímulos. Este processo de interação constitui o marco referencial da experiência (DEWEY, 2007, p. 52).

Para Bender (2014) a aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem. Já para Thomas (2000) compreende um modelo que organiza a aprendizagem em torno de projetos. O mesmo autor destaca que de acordo com as definições encontradas nos manuais de ABP para professores, os projetos são tarefas complexas, com base em perguntas ou problemas desafiadores, que envolvem os alunos em design, resolução de problemas, tomada de decisão ou atividades de investigação; dar aos alunos a oportunidade de trabalhar relativamente autonomamente por longos períodos de tempo; e culminam em produtos realistas ou apresentações. De forma complementar, Moran define da seguinte forma a aprendizagem baseada em projetos:

É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe (MORAN, 2018, p.57).

Hernández-Sampieri (2014) destaca que o uso de metodologia de projetos, dentre outras coisas, agrega a necessidade de resolver uma problemática. O autor salienta que em torno de uma ideia estão processos que envolvem: inspiração (baseada nos interesses do investigador); oportunidade (que surge pela facilidade de investigar de determinada temática); conceituação (que envolve a necessidade de investigação profunda de um fenômeno ou problema alvo da pesquisa); resolução de problemas (quando requer a solução de algo específico) e pôr fim à necessidade de preencher lacunas do conhecimento (frequentemente o pesquisador dentro dos seus campos de atuação encontram tópicos que ainda não foram elucidados).

A metodologia de projetos nesse sentido favorece, dentre outras coisas, maior envolvimento cognitivo uma vez que envolve uma trama de processos mentais e instrumentais em torno do objeto de pesquisa.

Assim, há a necessidade de se estabelecer estratégias pedagógicas que possam contribuir para práxis docente a fim de alcançar tais direcionamentos, ao mesmo tempo em que possam promover melhor desempenho e compreensão no processo ensino-aprendizagem.

Em relação à atuação do professor, Santos e Leal (2018) ressaltam que nesta metodologia, o professor administra, orienta de forma mediadora e aprende. O estudante, por sua vez, busca informações, levanta e experimenta hipóteses, aprende e se apropria do objeto e seu referencial teórico, sendo assim conduzido ao desenvolvimento da pesquisa e por consequência à produção de conhecimento.

Os mesmos autores supracitados complementam a ideia ao afirmarem que, é pertinente compreender que essa prática de se trabalhar por meio da Pedagogia de Projetos auxilia na formação integral dos estudantes, já que cria diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal e procedimental para os mesmos.

Sena e Finatti (2011, p. 2461), sobre o processo de aprendizagem utilizando a Educação por Projetos, ressaltam que:

“A aprendizagem acontece com a cooperação dos outros, através de uma mediação, ampliando assim a zona de desenvolvimento proximal, a qual se internalizará tornando-se o desenvolvimento real da criança. Nessa perspectiva, percebe-se que os Projetos de Trabalho poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem porque favorecem a cooperação, a busca de informações, a resolução de problemas, em uma interação constante entre alunos entre si e com o professor.”

Na mesma linha de pensamento, Sasseron (2018) destaca cinco principais elementos que se fundem para a ideia de ensino por investigação que utilizamos: o papel intelectual e ativo dos estudantes; a aprendizagem para além dos conteúdos conceituais; o ensino por meio da apresentação de novas culturas aos estudantes; a construção de relações entre práticas cotidianas e práticas para o ensino; a aprendizagem para a mudança social.

De forma complementar, Santos e Leal (2018) apoiam a perspectiva de Sasseron (2018) ao afirmarem que o trabalho com projetos constitui uma das posturas metodológicas de ensino mais dinâmica e eficiente, sobretudo pela sua força motivadora e aprendizagens em situação real, de atividade globalizada e trabalho em cooperação.

Morin (2011) ressalta que o problema da compreensão se tornou crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. Schwance, Caruso & Bianconi (2006) afirmam que “a contextualização retira o aluno da condição de espectador passivo ao trazer para a

escola experiências pessoais, sociais e culturais. Libâneo (2002) aponta a escola como lugar de análises críticas e de produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

Para Moran (2015) a educação inovadora deve formar jovens e crianças para desenvolverem... competências cognitivas, pessoais e sociais que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora

A metodologia de projetos direciona docentes e discentes a olhar para diversas direções por favorecer, dentre outras coisas, a integração de disciplinas, a aplicação de técnicas de aprendizagem e construção de conhecimento em consonância com as propostas da BNCC para o ensino das Ciências da Natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação da Base Nacional Comum Curricular trouxe uma série de desafios, dentre eles, sua implantação prática para o campo das Ciências da Natureza. As disciplinas que compõem a área, apresentam caráter investigativo em sua essência e trazem em seus conteúdos fenômenos complexos que envolvem seres vivos, ambiente, desenvolvimento social e tecnológico. Essas características por si só constituem barreiras para o entendimento do estudante e desafio para o trabalho docente. Daí a necessidade da adoção de metodologias que possam garantir uma aprendizagem efetiva. E que favoreça o processo ensino aprendizagem.

A Educação por Projetos baseia-se no processo ensino-aprendizagem que promove interações, problematização e busca de soluções para as questões propostas trazendo o educando para uma nova dimensão: o de protagonista da construção do próprio conhecimento. Além de promover uma série de benefícios para o processo ensino aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, o uso de metodologias de aprendizagem por projetos nos conteúdos estabelecidos pela BNCC, para as disciplinas do eixo das Ciências da Natureza, poderá fomentar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, promovendo melhoria nos quesitos: desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo, habilidades e construção de saberes, principalmente para aqueles conteúdos apontados como de maior complexidade e dificuldades de aprendizagem.

O caráter investigativo que o ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza trazem em seu bojo, fornece a possibilidade do desenvolvimento do

senso crítico do estudante, fundamental nos tempos atuais, onde a ciência frequentemente tem sido negada por certos grupos sociais, reconhece-se assim a contribuição do ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza na conquista da cidadania ativa.

REFERÊNCIAS

BEHRENS M. A. Metodologia de projetos: Aprender e Ensinar para a produção do conhecimento em uma visão complexa. In: TORRES, P.L. (org.) Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento. Curitiba, SENAR, 2014.

BENDER, W. N. Aprendizagem Baseada em projetos educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Base Nacional Curricular (BNCC), 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente e Saúde. – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEF, 1997.76p. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acessado em: 07 jun. 2021

BUENO R.S.M.; KOVALICZN. R. A. O ensino de ciências e as dificuldades das atividades experimentais, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/23-4.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CARVALHO P. S. O ambiente externo e o Ensino de Biologia. V Fórum identidades e alteridades, I Congresso nacional educação e diversidade. 8 a 10 de setembro de 2011 UFS – Itabaiana/SE, Brasil. Disponível em: http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Pericles_Souza_de_Carvalho.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

CERICATO, I. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. Revista Veras. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, julho/dezembro, 2018. DOI: 10.14212/veras.vol8.n2.ano2018.art327

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez,1998.

DEWEY, J. *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. 2007.

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar*. São Paulo, Cortez, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3

- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. Origen de un proyecto de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta: la idea. In: HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández & LUCIO, Pilar Baptista. Metodología De la investigación. Sexta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México. 2014
- JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JR, A. H & CASTANHEIRA, A. M. P. Metodologia de ensino: Aprendizagem baseada em projetos (PBL)in: COBENGE – XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. 03 a 06 de setembro. Belém – PA. 2012
- MINEIRO, F. K. P. A.; CAMARGO, L. M. & NICOLETTI, L. P. Currículo como avanço do saber democrático. In: MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo (Organizadora). EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E CAMINHO. p169-180. 2019
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. & MORAN, J. (Org.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018
- MORÁN, J., Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de e MORALES, O. E. T. (orgs.), 2015. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2011. 102 p.
- MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Editora UnB, Brasília, 2006.
- OLIVEIRA, E. S. & GONZAGA, A. M. Pedagogia de Projetos como estratégia ao ensino de Ciências. In: OLIVEIRA, E. S. de & GHEDIN, E. (Org.). Ensino de Ciências: alternativas metodológicas na educação do campo. 1 ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016, v. 1, p. 67-100.
- PRADO, G. F. Metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação para Ciência). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.
- SANTOS, D. M. & LEAL, N. M. A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. Revista Científica da FASETE 2018.2. Disponível em: [https://www.fasete.edu.br/revistas/revistas/2018/19/a pedagogia de projetos e sua relevancia como praxis pedagogica e instrumento de avaliacao inovadora.pdf](https://www.fasete.edu.br/revistas/revistas/2018/19/a%20pedagogia%20de%20projetos%20e%20sua%20relevancia%20como%20praxis%20pedagogica%20e%20instrumento%20de%20avaliacao%20inovadora.pdf) Acesso em: 09 ago. 2021.
- SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular Inquiry-based Science Teaching and the Development of Practices: a Glance to Brazilian National Curriculum. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. RBPEC 18(3), 1061-1085. Dezembro, 2018.
- SCHWANCE, C.; CARUSO, F.; BIANCONI M. L. *Instrumentação para o ensino de ciências*. v. único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ. 2008. 278p.
- SENA, M. T. B. da C. e FINATTI, J. R. O processo de ensino-aprendizagem a partir de projetos de trabalho em uma abordagem crítica. In: X congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 7 a 10 de novembro de 2011.

SILVA-PEREIRA, L. C.; SANTOS, J. R. A. dos & OLIVEIRA NETO, M. G. de. Metodologias Integradoras na Educação Profissional: Construindo a ponte entre a base comum e as disciplinas técnicas no ensino técnico integrado. In: ARAÚJO, A. C. e SILVA, C. N. N. da (orgs.). Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

SOUZA, N.A de; BORUCHOVITCH, E. Mapas Conceituais: seu potencial como instrumento avaliativo. Pro-Posições, 2010. p. 21(3), 173-192.

THOMAS, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Buck Institute for Education. Disponível em: http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000. Acesso em: 10 maio 2021.

ZABALA, A. & ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2014.

OS DRAMAS E A DIALOGICIDADE NO FAZER DOS EDUCADORES SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

LEANDRO ALVES LOPES (PPGEAHC-UPM)²⁴

Orientador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (PPGEAHC-UPM)²⁵

Resumo: Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarou estado de pandemia, ocasionada por um novo coronavírus, adotando medidas de seguridade sanitária como: isolamento, restrições e distanciamentos, provocando uma abrupta mudança social que impactou o cotidiano, obrigando a humanidade a se valer de uma miríade de estratégias criativas e tecnológicas. Uma parcela significativa da população, constituída pelos grupos vulneráveis, foi a mais afligida, já que esses grupos são acometidos pelas mazelas oriundas da desigualdade social. É com esses grupos que se constata o engajamento dos educadores sociais na execução de políticas públicas. Este artigo visa refletir sobre as estratégias criadas pelos educadores sociais face às necessidades do contexto pandêmico. A pesquisa qualitativa descritivo-colaborativa valeu-se de reflexões sobre documentos institucionais e diálogos com seis educadores sociais, registrados no caderno de campo. Os dados foram refletidos a partir da perspectiva freiriana. Entre os resultados, evidencia-se a importância da comunidade de aprendizagem para com o desenvolvimento da práxis de educadores sociais junto aos atendidos.

Palavras-chave: Dramas. Dialogicidade. Educadores Sociais. Ação-Reflexão. Práxis.

INTRODUÇÃO

A práxis do educador social se faz cotidianamente através das experiências relacionais, é nesta interação que o educador aprende e apreende elementos construtores de sua profissão. Nesse sentido, quais estratégias e

²⁴ Doutorando e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM. Orientador Pedagógico Pastoral do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. Assessor nacional das Escolas de Cidadania da Pastoral do Menor. Membro do grupo de pesquisa em Pedagogia Social.

²⁵ Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pedagogia Social da mesma universidade.

aprendizagens se agregaram e/ou reafirmaram durante a pandemia? Quais dramas oriundos dos efeitos diretos e indiretos dessa pandemia provocaram a prática do educador? Conter a proliferação do SARS-CoV-2, exigiu um esforço de toda sociedade no que tange ao cumprimento, mesmo que em parte, das orientações da OMS – distanciamento social, protocolos de higienização, uso de máscara, fomento de pesquisas, distribuição e aplicação de vacinas –, considerando que houve descompromisso ético dos representantes políticos que, ao interpretarem de maneira distinta a pandemia, reforçaram a desinformação.

Registra-se que no Brasil, até a produção deste artigo, foram cerca de “601.047 óbitos e 21.573.883 casos de coronavírus, desde o início da pandemia”.²⁶ Diversos especialistas apontam que esses números não traduzem a realidade, isso porque não houve testagem em massa. Somam-se a esses dados outros que desenham um quadro perverso, já que nossa sociedade está imersa em problemas sociais, crise das instituições e corrupção sistêmica.

Essa complexidade vem gerando tensões na cotidianidade, afetando cada sujeito, seja por acometimento de doenças, luto familiar, orfandade, desemprego, incertezas em relação ao futuro, insegurança alimentar, medo da morte e de contrair o vírus, violências etc.

Uma miríade de estratégias para mitigar os dramas veio de vários setores da sociedade e de diferentes campos profissionais, entre eles o do educador social, atuante na política de assistência social.

A práxis do educador social visa subsidiar os educandos na busca e efetivação de condições dignas de vida, estabelecendo uma convivência humana pautada nos Direitos Humanos e na justiça social, além de fornecer habilidades necessárias para que as pessoas possam incidir nas políticas públicas, e assim mitigar as desigualdades e as vulnerabilidades sociais. Foi o que nos levou a refletir sobre as experiências dos educadores no período de pandemia, identificando quais processos de ação-reflexão-ação se estabeleceram e quais estratégias foram criadas para responder às necessidades do contexto.

Para isso, refletimos sobre sua atuação no desenvolvimento de atividades focadas na política de Assistência Social,²⁷ mais especificamente em

²⁶ Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 12/10/2021.

²⁷ Organizada pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS, conforme disposto na Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (lei 8.742/93), pretende garantir a proteção social aos cidadãos no enfrentamento de suas dificuldades, através de serviços, benefícios, programas e projetos, financiados por recursos dos municípios, estados e União.

Centros para Crianças e Adolescentes – CCAs,²⁸ na cidade de São Paulo. A Assistência Social desempenha papel estratégico na proteção de grupos vulneráveis, estruturando o atendimento em modalidades e tipologias e formando uma rede socioassistencial que, nas últimas décadas, de acordo com os dados estatísticos, apresentou-se como um vultoso campo de atuação de educadores sociais.

O pesquisador, para compor este artigo, adotou como postura investigativa elementos descritivo-colaborativos da “reflexão da prática” que, segundo Schön (2000), pode acontecer “na” ação, “da” ação e “para” a ação. Isso ocorreu em uma “comunidade de aprendizagem” de educadores, onde o pesquisador, também sujeito na ação, investigou sua prática e a de seu coletivo. Conceitualmente a comunidade de aprendizagem:

[...] se refere a um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e algumas vezes um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2002, p. 2462-2463)

A foi uma estratégia adotada, de comunidade de aprendizagem, buscou efetivar o desenvolvimento profissional: à medida que as situações se apresentavam, eram refletidas em um processo colaborativo de ação-reflexão-ação.

Essa investigação teve como procedimento metodológico a reflexão sobre elementos narrativos descritivos, fornecidos através de documentos e diálogos com educadores sociais que, com o autor, desenvolveram atividades socioassistenciais no período de abril a dezembro de 2020.

Os diálogos foram registrados em um caderno de campo e envolveram seis educadores sociais – dois na função de Assistente Técnicos, com Ensino Superior completo, e quatro na função de orientador socioeducativo, com Ensino Médio completo –, que atuam em dois CCAs administrados pela organização social Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto – BOMPAR,²⁹ no território de Sapopemba, Zona Leste da cidade de São Paulo.

²⁸ Considerado um dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, proteção social básica do SUAS, regulamentado pelas resoluções do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, nº 109/2009 e nº 01/2013. Atende a faixa etária de 6 a 15 anos e suas famílias.

²⁹ O BOMPAR foi criado em 1946 por meio da organização de mulheres moradoras do bairro de Tatuapé “[...] e que, sob a formação da Ação Católica, leem a realidade e se articulam de forma a dar resposta aos clamores das vítimas da desigualdade social, especialmente das famílias que viviam nos

Registre-se que o pesquisador teve contato anterior com os educadores através de processos formativos e gerenciou as unidades nesse período. Isso facilitou o acesso às informações e às pessoas. Além do compromisso ético-profissional que permeou o campo relacional.

Utilizou-se ainda o documento “ata das formações”, assim como os relatórios institucionais produzidos por essas equipes, dos quais extraímos, entre outros elementos, as respostas das famílias aos questionários de acompanhamento e as reflexões dos educadores.

Os documentos foram trabalhados a partir da perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2002); sendo assim, para a organização e sistematização dos dados, foram identificados os sentidos, dimensões discursivas e estruturas dos depoimentos, tendo-se destacado palavras e frases significativas – carregadas de contexto histórico e cultural –, com a devida atenção aos diferentes “modos”, pelos quais se apresentaram os conteúdos das vivências, experiências e depoimentos relatados.

A estruturação da análise dos dados seguiu as seguintes etapas:

1. Agrupamento do *corpus* das narrativas dos registros, com base nas palavras e frases significativas.
2. Exploração das informações apresentadas nos documentos, extraindo fragmentos, com a finalidade de agrupar e construir narrativas, avançando na compreensão e interpretação.
3. Cruzamento dos dados das etapas 1 e 2 para aferir relações explícitas e implícitas.
4. Finalmente, percepções sobre os dramas e a práxis do educador.

A reflexão da experiência do pesquisador e do grupo se suas relações se ancoram na perspectiva de dar dignidade à prática, assumindo compromisso de produção orgânica de saberes necessários ao desenvolvimento profissional de educadores sociais. Segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39).

Dessa forma, a reflexão deve conduzir o educador a uma ação consciente e transformadora da realidade. Assim, os dados foram sendo articulados nos subtítulos: território, pandemia e dramas, e a ação-reflexão foi gerando a práxis, tendo como base os devidos recortes dessa comunidade de aprendizagem que considerou importante abordar os elementos: território, contexto social e suas implicações para a práxis do educador social.

cortiços do Brás, Belém e Tatuapé – bairros localizados na Zona Leste da cidade de São Paulo”. (LOPES, 2020, p. 35)

TERRITÓRIO, PANDEMIA E DRAMAS

A partir da Constituição Federal de 1988, diferentes grupos sociais passaram a ser compreendidos como sujeitos de direitos. O trabalho do educador social foi se caracterizando pela inter-relação com os sujeitos: crianças/adolescentes, famílias e o território. Para o educador social é essencial apropriar-se das características biopsicossocial e histórica desses sujeitos para subsidiá-lo no planejamento de suas práticas.

Quando se iniciaram as medidas de controle da COVID-19, os educadores viram-se obrigados a retomar o planejamento e desenvolver um diagnóstico sobre os sujeitos em relação aos impactos da pandemia, interessaram-se em compreender quais propostas seriam mais assertivas, para então replanejar sua prática sociopedagógica. Relata a equipe:

Permeados por dúvidas e receios quanto à gravidade desta doença e seus efeitos, os desafios para realizar o distanciamento social, desenvolver atividades remotas que nunca fizeram parte de nossa rotina, não sabemos ainda como proceder. [...] quais violações de direitos estão ocorrendo? Como acompanhar crianças, adolescentes e famílias? Quais propostas devemos desenvolver, ressignificar, retomar, fortalecer? Mediante tantas inquietações resolvemos, a partir da missão do BOMPAR, promover diagnóstico, pelo qual, em duplas, iremos levantar as informações sobre o território, as crianças e adolescentes, as famílias e os educadores, para, assim, adaptar nosso projeto de ação semestral. (BOMPAR – Ata das formações de equipe, 2020, p. 04)

Foi a partir desse movimento que o gerente de serviço responsável pelas equipes propôs a constituição de uma comunidade de aprendizagem, refletindo sobre a construção de instrumentos mais assertivos para coleta e reflexão dos dados, estudo e apropriação das novas ferramentas digitais e desenvolvimento de propostas de comunicação e vinculação com o público-alvo, mesmo com as medidas de restrição.

O primeiro tema refletido que subsidiou o planejamento das propostas sociopedagógicas foi o território. Estudar as perspectivas contemporâneas do conceito de território possibilitou a compreensão das múltiplas formas de como cada pessoa e grupos se movimentam, se apropriam e se territorializam como culturas. Nesse sentido, tem-se a compreensão de território como “[...] produto da valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido” (HAESBAERT, 2004, p. 40), que perpassa pela relação entre a dinâmica do vivido, relações de disputa e tensionamento de poderes, as relações subjetivas, afetamentos no e do cotidiano, apropriações de espaços, ações reativas individuais e coletivas.

Em síntese, o território é o espaço criado, utilizado, ressignificado pelas pessoas que o habitam e nele convivem; logo, é o “[...] resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total” (SANTOS, 1978, p. 171).

A compreensão da história do território é essencial para que o educador social possa identificar, interpretar e intervir na dinâmica social. Por isso, adentramos na história do território de Sapopemba – lócus de atuação dos educadores sociais –, espaço permeado por tensões e mobilizações comunitárias em busca de melhores condições de vida. Esse fenômeno de ocupação habitacional ocorreu na segunda metade do século XX em toda a cidade de São Paulo, com diferencial caracterizado pela descentralização e expansão para os extremos da cidade, formando bairros desorganizados sob a ótica urbanista e sem as condições estruturais básicas como saneamento, energia elétrica e serviços públicos. Sapopemba foi um desses territórios ocupados e que é hoje considerado um dos maiores distritos da cidade em densidade demográfica – cerca de 350 mil moradores, convivem em uma área de 13,50 km². O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH o coloca na posição 76^o entre os 96 distritos da cidade. Os bairros que o compõem são, em sua maioria, aglomerados de favelas e moradias à margem de córregos, onde as condições de saneamento básico e salubridade são precárias, com poucas áreas verdes, praças e opções de lazer. Considerado predominantemente uma região-dormitório, carrega estigmas depreciativos refletidos pelos altos índices de criminalidade, repressão policial e mortalidade da juventude. Os empregos, ligados às áreas de prestação de serviço, comércio e autônomos, obrigam a maioria da população a se deslocar para outras regiões da cidade.

No período pandêmico que vivemos, dados alarmantes se associam às diversas condições de vulnerabilidade social preexistentes. Dados consolidados até 10/04/2021, veiculados na mídia pelo consórcio de notícias, apontam o distrito de Sapopemba como o território de situação mais alarmante da cidade, com mais de 667 mortes e 18.827 infectados confirmados e 97%.³⁰

Tal condição justifica-se, em parte, pelo desrespeito às recomendações dos órgãos de saúde que orientam o distanciamento social, vez que as aglomerações nas praças e comércios, superlotação nos transportes públicos e bailes de rua, entre outros, eram recorrentemente noticiadas. Contudo, em termos sociológicos, a rua, na periferia, é extensão da casa, visto que os quintais e áreas de respiro das casas são ali escassos. E acresce ainda, o fato de que

³⁰ Dados disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/04/com-667-obitos-distrito-de-sapopemba-tem-mais-mortes-por-covid-do-que-626-cidades-de-sp.shtml>. Acesso em: 15/04/2021.

a situação das famílias em busca de sua subsistência é fator que as leva a se arriscarem.

Sobre o atendimento dos dois CCA atuantes nesta pesquisa, há cerca de 240 educandos e 176 famílias envolvidas. Pode-se observar, nos documentos produzidos pelas equipes de educadores – o diagnóstico socioeconômico –, que as informações obtidas foram importantes para constatar as vulnerabilidades, servindo de base para discernimento de tomada de decisão, por exemplo, o repasse de benefício, como cesta básica. Em termos quantitativos sobre informações socioeconômicas das famílias, destaca-se que

[...] 74% das famílias recebem benefícios de transferência de renda; 83% têm a composição familiar de 4 a 7 pessoas; 33% das famílias têm ao menos um membro dos familiares que trabalha em condições de CLT, 37% têm ao menos um membro que trabalha em condição de autônomo ou informal e 30% das famílias não têm nenhum membro trabalhando; dois terços das famílias possuem acesso à internet, sendo 30% via cabo residencial e 36% apenas quando coloca crédito no celular. (BOMPAR – documento institucional, 2020, p. 2)

Os dados sobre o território e a situação socioeconômica das famílias configuram diversas condições de vulnerabilidade social, ligada a situações e contextos de desproteção, risco, fragilidade e ameaça. Dentro daquilo que emerge das reflexões de Castel (2011) e Martins (2008) sobre a temática da “exclusão social”, os dados apontam para o modelo econômico que retroalimenta as mazelas sociais.

É nesse contexto que os educadores dos CCAs desenvolvem atividades socioeducativas grupais e individuais de caráter manual, como: artesanato, reciclagem, culinária; rítmico-corporal, como: música, danças, recreação, esporte; reflexivo, como: mediações de leitura, rodas de conversa sobre temas transversais e do cotidiano; entre outras. Essas múltiplas linguagens e estratégias convergem para a aquisição de saberes e efetivação da cultura dos direitos. Suas práticas visam desenvolver uma educabilidade humana voltada para a ontologia do ser. Nesse sentido, nós, os educadores,

Mediante os apontamentos socioeconômicos e os efeitos colaterais da pandemia no campo relacional e de seguridade social, formularemos o plano de ação semestral com a preocupação de reunir esforços e estratégias eficazes para o acompanhamento familiar e dos educandos no que tange a dimensão socioemocional e fatores que podem violar os direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente. (BOMPAR – Ata das formações de equipe, 2020, p. 26)

Os educadores utilizaram para o acompanhamento familiar, a técnica de questionários enviados quinzenalmente, que permitiu traçar um breve perfil dos que responderam: dos 176 responsáveis familiares, 87% eram do sexo feminino e 13% masculino, com idades que variam entre 21 e 62 anos e com níveis de escolaridade do Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Médio completo.

Ao nos determos no documento-síntese dos questionários, demos destaque inicialmente a três perguntas: Como estão se sentindo neste período de pandemia? Neste período têm presenciado algum caso de violência, alcoolismos/drogadição, falta de alimentação e mudança de hábitos e rotina? Têm conseguido acompanhar as atividades escolares das crianças e adolescentes?

Referente à primeira pergunta, entre as alternativas preestabelecidas e podendo marcar mais de uma, destaca-se que 102 sinalizaram estarem ansiosos, 89 com medo, 81 estressados, 66 cansados, 48 tristes, 19 apreensivos, 16 deprimidos, 10 solitários, 21 esperançosos, 21 confiantes e 19 felizes.

Esses dados foram refletidos pelos educadores dentro do contexto pandêmico, que acentua não só as incertezas em relação ao futuro, mas também com o presente, que os preocupava, visto que principalmente a gestão financeira familiar para a subsistência estava ameaçada.

A segunda pergunta dizia respeito ao fato de, nesse período de pandemia, terem presenciado algum caso de:

- a) Violência (psicológica, moral e/ou física): 40% sinalizaram que sim.
- b) Alcoolismo ou drogadição: 60% sinalizaram que sim.
- c) Falta de alimentação: 35% sinalizaram que sim.
- d) Mudança nos hábitos e rotinas: 90% sinalizaram que sim.

Observa-se no documento “atas das formações” que esses dados, mesmo antes de emergirem como resultado desse questionamento, sempre foram pontos de preocupação para os educadores. As violações de direito, como trabalho infantil,liciamento, abuso sexual, maus-tratos, entre outros, permeiam o cotidiano das crianças e adolescentes atendidas na rede socioassistencial. Um dos trabalhos do educador social é identificar as situações e acionar a rede e o Sistema de Garantia de Direitos para assegurar a proteção biopsicossocial. Entretanto, como fazer isso no período de pandemia? A estratégia para responder a essa indagação foi a criação de canais efetivos e frequentes de comunicação e interação.

As respostas para a terceira questão, sobre o acompanhamento familiar às atividades escolares, permitiram identificar que 85% dos familiares si-

nalizaram não terem conseguido acessar as plataformas disponibilizadas pelas secretarias de educação e dentre aqueles que acessaram as plataformas digitais ou tiveram acesso a apostilas, 70% relataram não terem conseguido suprir as dúvidas referentes ao conteúdo.

Com as escolas fechadas, os desafios de conectividade e o difícil acesso a equipamentos tecnológicos, a formação escolar foi outro ponto de preocupação para os educadores, como apontado: “[...] parte significativa das crianças e adolescentes atendidos apresenta defasagem escolar, dificuldades de aprendizagem ou de organizar atividades que as ajude a se apropriar das questões relacionais e da cultura do direito.” (BOMPAR – Ata das formações de equipe, 2020, p. 51)

Esses dados revelam um quadro de dramas que, associado a fatores da desigualdade histórica e à crise sanitária, afligiu ainda mais a vida de cada indivíduo. Coube ao educador social “[...] oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos” (SOUZA NETO, 2011, p. 43), o que exigiu deles acompanhar, orientar, encaminhar à rede de proteção os atendidos, além de promover atividades socioeducativas que contribuíssem para ressignificar as relações sociais em contexto de pandemia, propiciando experiências favorecedoras do desenvolvimento da cultura do direito e do fortalecimento de vínculos. Assim a ação-reflexão-ação foi gerando experiências pujantes para a práxis do educador social. É sobre essas experiências que discorreremos na próxima seção.

A AÇÃO-REFLEXÃO E O EXERCÍCIO DA DIALOGICIDADE

A crise e as mudanças no cotidiano, como mencionado anteriormente, agravaram a vida das famílias mais pobres, expondo-as ao risco social e pessoal. Como meio de pensar um plano de ação que incidisse de modo eficaz nessa realidade, os educadores, assumindo-se como uma comunidade de aprendizagem, valeram-se de debates, diagnóstico e estudo de temas – território, contexto socioeconômico, socioemocional e situações de violações – que contribuíram gradativamente para as tomadas de decisão.

Todavia, um aspecto carecia de reflexão: tratava-se das condições objetiva e subjetiva do próprio educador social, como um dos sujeitos que, ele também estava sendo afetado por todas as questões da pandemia. Entre as frases recorrentes nos diálogos com os educadores, registradas no caderno de campo, constatam-se também alguns dramas como:

- O medo de se contaminar com o coronavírus;

- Receio de estar infectado, mas assintomático, e contaminar algum familiar;
- O temor de morrer ou ter algum familiar morto em decorrência do vírus;
- Pouco diálogo com os serviços e território por parte dos órgãos públicos, causando dúvidas de como proceder em determinadas circunstâncias;
- Desafios de lidar com a informação e desinformação;
- Dificuldade em adaptar as práticas presenciais à nova rotina de atendimento remoto; e
- Falta de familiaridade e uso de ferramentas virtuais.

Palavras como medo, receio, temor, pouco diálogo, desafios, dificuldade e falta, expressam incerteza em relação ao futuro, associada a dramas do presente, por exemplo, como gerir as questões objetivas da vida. Constatou-se, assim, ser necessário criar estratégias de cuidado e fortalecimento da equipe para uma atuação qualificada:

[...] para fortalecer o grupo nas dimensões emocionais foi proposto criar uma comunidade de aprendizagem, espaço de estudo, pesquisa, problematização e construção de propostas para as crianças e adolescentes, mas também um espaço afetivo, fraterno, de escuta, apoio e segurança. Cuidar do cuidador nesse período pandêmico é essencial para nutrirmos um esperança. (BOMPAR – Ata das formações de equipe, 2020, p. 37)

Essa citação expressa cuidado com os profissionais, adotado para animar a caminhada do educador social. O cuidado como condição humana é um processo aprendido e apreendido, onde o saber cuidar de si, do outro e do ambiente é fundamental para a construção de projetos societários.

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (BOFF, 1999, p.12)

O cuidado como atitude de envolvimento afetivo com o outro e a natureza é pressuposto da práxis do educador social, essencial para nutrir a esperança, que segundo Freire é uma “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10). O educador só intervém no mundo quando munido de esperança e utopias.

Compreender as demandas de cuidado dos educadores em meio ao tenso cenário foi importante para estabelecer a comunidade de aprendizagem, que se tornou um ambiente colaborativo de cuidado, reflexão, estudo e elaboração de propostas. Isso não impede o processo formativo individual, mas o grupo proporciona o debate sadio, onde diferentes perspectivas sobre o mesmo ponto enriquecem a compreensão do fenômeno delineado, gerando ação-reflexão-ação.

Para o educador social a ação-reflexão-ação é favorecedora da compreensão dos conhecimentos da prática, das experiências, das relações, das lutas, das tentativas de superação da desigualdade (cf. LOPES, 2020). É compreendida no binômio da dialética da práxis, isto é, a relação entre teoria e prática, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, que subsidiam o educador em sua tomada de consciência e ação ético-política na denúncia e no anúncio.

A análise destas relações começa a aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que estes produtos exercem sobre eles. Começa a aclarar, igualmente, o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 1976, p. 49)

A ação-reflexão-ação dos educadores no âmbito da rede socioassistencial, teve forte influência das orientações técnicas da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo que, já no primeiro momento da pandemia, adota medidas para reduzir o fluxo e aglomeração de pessoas, protocolos de utilização de equipamentos de proteção e higienização, medidas de suspensão do atendimento, adotando o teletrabalho. No segundo momento, atendimento agendado às famílias, entrega de benefícios eventuais como cesta básica, materiais pedagógicos e kits para o desenvolvimento de atividades socioeducativas remotamente, acompanhamento dos educandos através de telefonema, e-mail, mensagem, páginas em redes sociais e grupos de WhatsApp. E no terceiro momento, já no final de setembro de 2020, a retomada do atendimento presencial, com 20% da capacidade do serviço, continuando os demais em atendimento e acompanhamento remoto.

Nesse movimento de orientações, cada etapa foi refletida e através dos diálogos foram se esclarecendo as dúvidas quanto aos procedimentos e propostas, como observado:

Assim, definimos como eixo norteador de nossas práticas a dialogicidade entre os educadores e as crianças, adolescentes e suas famílias, tentando

dessa forma continuar sendo ponto de referência, vínculo, apoio na proteção, espaço de encaminhamento para o acesso aos direitos e auxílios emergenciais e de apropriação das crianças e adolescentes dos conceitos importantes para a agenda de Direitos Humanos no campo das relações. (BOMPAR – Ata das formações de equipe, 2020, p. 60)

Os educadores sociais, ao adotarem a dialogicidade, conceito fundante da teoria pedagógica freiriana, assumem o compromisso democrático de romper com as práticas e teorias opressoras da cultura de situação irregular. Pelo diálogo, educador e educando ressignificam seus prejuízos, abrindo-se para a escuta assertiva e acolhida do outro, o que não significa a anulação do eu no processo relacional, mas sim, a constituição saudável de uma comunicação não violenta, horizontalizada, que “[...] só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE, 1985, p. 36).

Está implícita, portanto, na dialogicidade, a ética, e a junção desses conceitos contribui para que se construam novas formas de relacionamento, desconstruindo e ressignificando conceitos a partir do momento em que a pessoa consegue dizer suas palavras geradoras e fazem leitura do mundo, constituindo-se assim como sujeito de uma prática “política, gnosiológica, estética e ética” (FREIRE, 1993, p. 19)

Sendo a matriz para convivência e educabilidade humana, o diálogo foi escolhido pelos educadores sociais como eixo transversal de suas propostas, que, segundo eles, os ajudou a desenvolver atividades que propiciam:

[...] o desenvolvimento das crianças e adolescentes, o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, o desenvolvimento de relações de afetividade, a solidariedade e respeito mútuo, a ampliação do universo cultural das crianças e adolescentes, bem como o estímulo às potencialidades, habilidades e talentos, a formação cidadã, estimulando o protagonismo, o desenvolvimento de competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno, acesso a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas às novas sociabilidades, desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos. (BOMPAR – Ata das formações de equipe, 2020, p. 62)

A prática desse educador através de múltiplas linguagens e estratégias lúdicas, esportivas, artísticas, encontra teorias na pedagogia social, que concatena formas de expressão, interação, problematização, aprendizagem, apropriação, experiência e sociabilidade. Nesse sentido, o processo de ação-reflexão dos dramas das famílias, do território e dos educadores que buscaram em comunidade de aprendizagem formar-se na dialogicidade permitiu

ao educador aprender a falar escutando, vendo e sentindo ao defrontar-se com as situações de vulnerabilidade em período de pandemia e construir respostas possíveis para o presente com as condições objetivas postas.

CONSIDERAÇÕES

O campo socioassistencial favoreceu o acesso das famílias atendidas a alguns direitos, entre eles a segurança alimentar, o apoio socioemocional, a referência comunitária, mesmo se direitos permeados por um clima de tensão advinda do cenário econômico, político e sanitário.

O trabalho do educador emerge da necessidade em ajudar a estabelecer e mediar as relações sociais a partir da cultura do direito; a partir daí, a estratégia formativa denominada comunidade de aprendizagem foi de suma importância, visto que nem sempre se encontra um educador embevecido por uma práxis libertadora, que compreenda as condições de vulnerabilidade em que se encontram os educandos e consigam atuar ético-politicamente sobre essa realidade.

A dialogicidade freiriana experienciada pelos educadores junto às crianças, adolescentes e seus familiares subsidiou a práxis. E isso só foi sendo possível, porque eles adotaram a ação-reflexão-ação, terreno fértil para a produção de conhecimentos.

Em suma, a prática reflexiva na ação foi gerando uma teoria alinhada com as perspectivas de uma educação libertadora, integral, humanizante, solidária e amorosa. Experiências reflexivas na ação, similares a essa, devem ser produzidas para subsidiar a práxis do educador social. Quem melhor que o próprio educador social para desenvolver tal processo investigativo? O educador social deve assumir-se como pesquisador, um intelectual orgânico que com seu grupo produz as bases para problematização e intervenção pautada na justiça social e constituição da sociedade do bem viver.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. REGO, L. de A. & PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOMPAR. (Documento – **Ata das formações de equipe**). São Paulo: BOMPAR, 2020.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. *In: Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2011, p. 21-54.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Teacher Learning Communities. **Encyclopedia of Education** 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002, p. 2461-2469.

- HAESBAERT, R. Identidades territoriais. *In*: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Orgs.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- LOPES, L. A. **Uma narrativa sobre a formação dos educadores sociais no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto**: percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional. (Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. 2020.
- MARTINS, J. de S. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. *In*: **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-47.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade** – e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2e. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.
- SANTOS, M. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SOUZA NETO, J. C. de. **A trajetória do menor a cidadão**: filantropia, municipalização, políticas sociais. São Paulo: Arte Impressa, 2011.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DESAFIOS DE UMA PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM IMAGENS

MÁRIO FERNANDES RAMIRES (PPGEAHC-UPM)³¹

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Celeste Martins (PPGEAHC-UPM)³²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar os desafios de uma pesquisa de Doutorado que possui como base metodológica os conceitos a/r/tográficos, mais especificamente aqueles relacionados à ideia de uma Pesquisa Educacional Baseada em Imagens – PEBI, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura - PPGEAHC, da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM e possui como proposta estudar o uso de imagens em Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCCs, feitos por estudantes de Pedagogia nos anos de 2020 e 2021. As questões da pesquisa surgiram a partir de observações de fenômenos imagéticos em cursos de Pedagogia, sendo marcante a presença de determinados símbolos e cores. Nesse caso, assim como ocorre da Tese, serão abordadas no neste artigo metodologias de pesquisa baseadas em artes e visuais e no uso de imagens de forma geral, além de diferentes propostas de leitura de imagens no âmbito educacional e no cotidiano, tanto na atualidade, quanto em outros períodos históricos.

Palavras-chave: pesquisa baseada em imagens; formação de docentes; imagens e educação

³¹ Historiador, pedagogo e mestre em história cultural. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura – PPGEAHC, da UPM, no qual desenvolve uma pesquisa sobre o uso de imagens em Trabalhos de Conclusão de Curso feitos por estudantes de Pedagogia. Docente no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação e na educação básica.

³² Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. Conselheira da América Latina da INSEA - International Society of Education through Art. Graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina (1970), mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/ USP (1992) e doutorado em Educação pela USP (1999). Atua no ensino de arte, arte, mediação cultural, educação, formação de educadores e metodologias artísticas de pesquisa.

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM DOCENTE PESQUISADOR



Figura 1: Mário Fernandes Ramires (2021). *Caleidoscópio*. Par composto por duas imagens: foto caleidoscópio, à esquerda e foto escolar de 1993, à direita.

A maneira mais significativa de iniciar este artigo é mencionando que ele está sendo escrito em meio à produção dos textos que irei apresentar na Qualificação do Doutorado, no qual realizo um estudo sobre o uso de imagens em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de Pedagogia. Nesse sentido, estou vivenciando os desafios de uma Pesquisa Educacional Baseada em Imagens (PEBI) nesse momento, no dia a dia da pesquisa, com as descobertas, dificuldades, busca em relacionar meu trabalho com outros estudos, prazeres e algumas mudanças de rumos e abordagens, justamente pelo fato da PEBI ser uma das formas de pesquisa em a/r/tografia, que traz consigo o conceito de “Pesquisa Viva”, sem as amarras tradicionais encontradas em muitos trabalhos acadêmicos:

A a/r/tografia é uma Pesquisa Viva, um encontro construído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Nesse sentido, o sujeito e a forma da investigação estão em um constante tornar-se [...]. Portanto, enquanto projetos a/r/tográficos podem começar com um ou mais problemas de pesquisa, o ato da Pesquisa Viva admite que esses problemas evolverão durante o desenvolvimento do projeto (IRWIN, 2021, p. 28).

Compreender as maneiras de criação, circulação, leitura e formação de significados para as imagens é tarefa bastante complexa e existem propostas que advêm de diversas áreas do conhecimento, como: história cultural; a história da arte; semiótica e a/r/tografia. Esta última, junto aos preceitos históricos de análise de artes visuais e imagens e estudos realizados acerca da formação docente e práticas educacionais, compõe as principais referências teóricas de meus estudos para a elaboração da Tese. A a/r/tografia se trata de uma proposta bastante desafiadora e recente em meus estudos acadêmicos, prevendo em sua essência três características fundamentais nos artefatos acadêmicos, são eles: a prática artística, a pesquisa e o trabalho docente. Nesse caso, as imagens de uma PEBI, por se tratar de uma pesquisa a/r/tográfica, não podem ser inseridas de formas aleatórias, ou meramente ilustrativas nos textos, elas devem possuir uma proposta poética, artística, sem o viés de apenas reforçar ou reafirmar o que já foi dito no texto escrito.

No meu caso, o momento da criação artística na pesquisa é o ponto mais desafiador, pois envolve diversas rupturas com conceitos acadêmicos que trago desde a pesquisa que realizei em meu Mestrado, entre os anos de 2012 e 2014, que se tratou uma pesquisa voltada para a história cultural, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. O estudo abordou o surgimento e desenvolvimento da imprensa periódica em Pernambuco entre os anos de 1821 e 1824, portanto, está inserida no contexto da Independência do Brasil. No trabalho me debrucei sobre a circulação de ideias via palavra impressa, o surgimento de tipografias, de tipógrafos e a criação de periódicos surgidos com viés político de distintas vertentes ideológicas, que circulavam e acaloravam os debates em espaços públicos acerca de diversos acontecimentos no Brasil e no mundo.

Essa primeira experiência me possibilitou o desenvolvimento de importantes questões metodológicas voltadas a uma pesquisa acadêmica, como: tema, justificativa, objetivos, trabalho com fontes primárias e secundárias, escrita de textos autorais e compartilhamento dos resultados da pesquisa. Mesmo não sendo uma pesquisa inserida no âmbito educacional, possui alguns vínculos com minha prática docente, tanto na educação básica, quanto no Ensino Superior, principalmente ao lecionar disciplinas voltadas aos conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos, voltados à disciplina de História.

A bagagem dos estudos histórico-culturais tem sido muito importante para a abordagem de métodos e formas de leituras de imagens, circulação e criação de significados da cultura visual. Antes mesmo de desenvolver a metodologia da Tese, já me aprofundava no estudo das obras de E. H. Gombrich (2012), Alberto Manguel (2011), Giulio Argan (2014) e Ana Mae Barbosa (2005,2010), essa última já trazendo importantes estudos sobre o uso

das imagens como recurso pedagógico significativo e interdisciplinar. Entre os anos de 2014 e 2018, experimentei algumas formações que abordaram o uso de artes visuais no ensino de história e na educação de forma geral, a partir dos cursos: *A escola nas telas*, oferecido pela Fundação Memorial da América Latina em 2016 e que abordou a história e questões técnicas do cinema e seu uso em sala de aula; *Arte, Educação e Sociedade*, realizado na COGEAE/PUC SP e *Artes visuais para educadores*, realizado em 2018 junto ao SESC SP, na unidade Vila Mariana.

Em 2019 ingressei no PPGEAHC, da UPM. Ao realizar as disciplinas sob docência da profa. dra. Mirian Celeste Martins, tive grande aprofundamento em questões sobre leitura de imagens e pesquisas acadêmicas, destacadamente para metodologias que envolvem a a/r/tografia, o que de fato transformou todo o processo metodológico e de escrita do trabalho, a partir de estudos de autores(as) como: Joaquín Roldán; Ricardo Marin Viadel (2017); Rita Irwin; Belidson Dias (2013); Susana Rangel (2005, 2015); Irene Tourinho (2013); Fernando Miranda (2013), o trabalho da própria professora Mirian Celeste Martins (2012), entre outros.

A partir desses estudos, percebi as diversas formas de utilizar imagens nas pesquisas, me deparei com ideias até então inéditas para mim e, o mais importante, esses métodos se relacionam diretamente com minha prática docente, tendo a pesquisa surgido a partir de observações feitas no cotidiano educacional, possibilitando que minha ação enquanto professor também componha minha prática enquanto pesquisador e vice-versa, trazendo o grande desafio de utilizar as imagens como uma linguagem de potencial narrativo tão importante quanto o texto escrito.

ESSAS IMAGENS...

Ao ingressar no PPGEAH-UPM, a proposta em meu projeto inicial era a de me debruçar sobre a Abordagem Triangular, que se trata de um conceito de ensino artístico desenvolvido durante décadas por Ana Mae Barbosa e outros(as) pesquisadores(as), que prevê três momentos fundamentais no ensino de artes, são eles: estudo histórico e contextualização, contemplação/leitura e a criação de obras de arte por parte de estudantes, não havendo uma ordem temporal determinada para que esses três momentos ocorram. Nesse caso, ao ingressar no PPGEAHC, a proposta da pesquisa já era dirigida ao curso de Pedagogia, no qual atuo como docente desde 2015 e proporcionou o despertar de diversas questões acerca do uso de imagens. A pesquisa se transformou, permanecendo o interesse pelo universo imagético nos cursos de Pedagogia e na educação básica, pensado em estereótipos e infantilização das

imagens de mulheres, crianças e de diversas culturas, como as indígenas. Contudo, o objeto de pesquisa mudou já no primeiro semestre após entrar no Programa, a partir de reuniões com a orientadora profa. dra. Mirian Celeste Martins e o problema foi direcionado às imagens utilizadas em TCCs de Pedagogia. Os TCCs que estão sendo estudados foram produzidos entre os anos de 2020 e 2021 em quatro Instituições de Ensino Superior, três privadas e uma pública.

Para a análise do uso de imagens em âmbitos educacionais, se faz necessária a reflexão da produção e criação de significados acerca de imagens em diversos momentos da história da humanidade, em diálogo constante com a contemporaneidade, as possibilidades de ressignificação de obras clássicas por meio de memes e figurinhas, as diversas formas que uma obra pode constar a partir de pesquisas no site de buscas Google, além de nossas relações com imagens em espaços públicos durante nossas vivências cotidianas.

Nesse caso, em meus estudos proponho a construção de narrativas a partir da composição de imagens organizadas de diferentes formas: individualmente, em pares ou em séries, criando figuras que possuem conexões estéticas e/ou contextuais. Essas imagens são de diversas origens, muitas autorais, outras advindas de pesquisas em Dissertações, Teses, livros, artigos e em sites de busca.



Figura 2. Mário Fernandes Ramires (2021). *Grafite de artistas na Marginal Tietê*. Par composto por duas imagens: Grafite de artista da Rede Globo sendo feito, acima e Grafite de artistas da Rede Globo atualmente, abaixo.

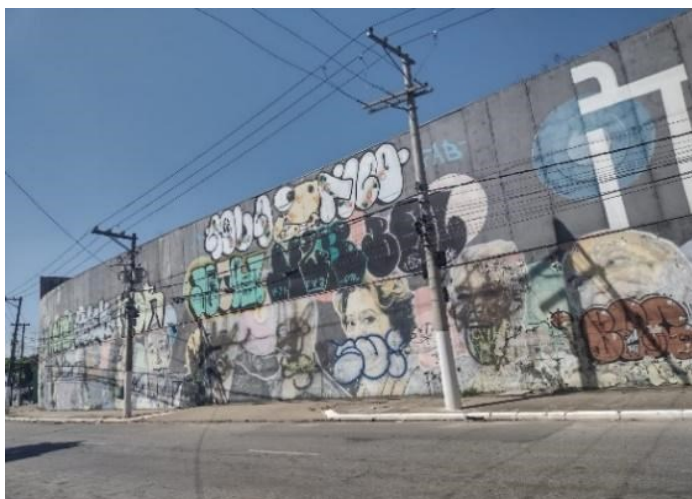


Figura 3. Mário Fernandes Ramires (2021). *Grafites sobre o grafite na Marginal Tietê*. Par composto por duas imagens: Grafite sobre grafite sobre grafite 1, acima e Grafite sobre grafite 2, abaixo.



Figura 4. Mário Fernandes Ramires (2021). *Rostos feitos de tempo e tinta*. Par composto por duas imagens: Rosto de Fausto Silva, acima e Rosto de Renato Araújo, abaixo.



Figura 5. Mário Fernandes Ramires (2021). *Memes do Gato Branco*. Par composto por duas imagens: Meme sobre videogames, acima e Meme sobre Sátira sobre Gatos e Direitos Constitucionais, abaixo.

O Quadro 1 foi criado a partir das propostas apresentadas por Rangel (2015), tendo também como referência outros estudos já realizados pelo grupo de pesquisa o qual a autora faz parte.

Quadro 1: Categorias das imagens [1] (Baseada em Rangel, 2015, p. 171)

Categoria / Função	Função
Imagem exemplo	<ul style="list-style-type: none"> • Registros de pesquisa • Intenção de visibilizar, exemplificar e/ou comprovar os acontecimentos da pesquisa, sendo acompanhada de textos descritivos e/ou legendas
Imagem poética	<ul style="list-style-type: none"> • Registros de pesquisa • Não possuem a intenção de transcrever os acontecimentos • Não são acompanhadas de explicações textuais

	<ul style="list-style-type: none"> • Produz narrativa independente da escrita
Imagem convocatória	<ul style="list-style-type: none"> • Força o olhar e prende a atenção
Imagem deslizante	<ul style="list-style-type: none"> • Despreendem do texto escrito e dos registros de pesquisa • Possibilidade de composição por diversos materiais e recriação visualmente de outros conceitos



Figura 6. Mário Fernandes Ramires. *Borba Gato*. Série composta por três imagens do monumento em homenagem a Borba Gato na cidade de São Paulo.



Figura 7. Mário Fernandes Ramires. *Chamas decoloniais*. Série composta por três imagens da estátua em homenagem a Pedro Álvares Cabral na cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 2: Categorias das imagens [2] (Baseado em SILVA; DIAS, 2019, pp. 6 e 7)

Categoria / Função	Função
Informativa	Reproduzem algum elemento ou algo que alguém quer informar. Essa imagem pode fornecer informações sobre determinado acontecimento ou fato, isto é, testemunhar uma realidade ou constatar uma presença.
Comunicativa	objetivo de estabelecer uma relação direta com o espectador para transmitir uma informação específica de utilidade imediata, de induzir a uma ação, de instruir sobre determinado assunto, de ilustrar uma teoria ou até mesmo de representar um objeto de forma realística

Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Dois tipos: <ol style="list-style-type: none"> 1- aquela em que o autor utiliza da imagem para expor seus pensamentos, isto é, são imagens que foram produzidas para que se pense a partir delas. Nesse tipo de imagem reflexiva, quem a produziu possui uma intenção 2- que revela um pensamento independente de quem a produziu, o que significa dizer que essa reflexão vai além das ideias do autor. Nesse segundo tipo, as imagens foram criadas para que se faça uma reflexão a partir da própria imagem exposta
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Representação visual é uma forma de controlar as emoções diante do visível, visto que para ele todas as imagens despertam algum tipo de emoção no espectador



Figura 8: Mário Fernandes Ramires (2021). *Retratos da infância*. Série composta por três imagens sobre representações da infância, retrato e autorretrato.

Levando em consideração essas categorias, criadas a partir das funções exercidas pelas imagens, podemos refletir sobre o universo visual que compõe o nosso cotidiano, no qual lemos, relemos, criamos significados e elaboramos imagens que circulam com os mais diversos propósitos, desde a publicidade, até o lazer e entretenimento. No caso da Tese que desenvolvo, é importante entender as funções que as imagens ocupam nos TCCs e em diversos contextos. Para compreender o uso das imagens nos TCCs e no universo educacional de forma geral, é fundamental entendermos as instituições de ensino enquanto formadoras e formadas pela sociedade, ou seja, muitas formas de se relacionar com as imagens ocorrem tanto dentro, quanto fora das universidades e escolas, com a criação, leitura e circulação de memes, figurinhas e diversas imagens que são utilizadas pelos (as) estudantes.

Contudo, essas novas formas de viver no ciberespaço não são sempre positivas ou trazem benefícios para as pessoas, Raimundo Martins (2013) aponta três problemas e preocupações sobre essas novas formas de relacionamento: em primeiro lugar o autor destaca a “distribuição desigual do ciberespaço em termos de acesso e participação” (p. 84). Em seguida, destaca que

a tecnologia digital congela a noção de espaço e tempo que desloca os sujeitos, permitindo relações interpessoais que plasmam subjetivamente uma percepção virtual de hipermodernidade. As redes sociais também funcionam como uma espécie de extensão protética das funções do corpo, empoderando indivíduos com a sensação de ampliação de suas capacidades sensoriais e de comunicação.” (p. 84).

Em terceiro lugar, a questão mais preocupante é que “essa tecnologia sinaliza um esgotamento da concepção/relação espaço-tempo construída por séculos de tradição humanista” (MARTINS, 2012, p. 84). Essas questões são fundamentais para refletirmos sobre o aumento das desigualdades, noções de relacionamento humano e afetivo e mostram que as mudanças em relação à tecnologia e a criação e circulação de imagens no mundo digital não são constituídas apenas de aspectos positivos. Os perfis em redes sociais estão se tornando os “corpos” das pessoas, criamos várias versões de nossos avatares e narramos suas histórias por meio de imagens criadas, publicadas e repletas de intencionalidades.



Figura 9. Mário Fernandes Ramires (2021). *Representações da arte no Google*. Série composta por seis imagens da obra *Napoleão Sobre os Alpes*, do artista Jaques-Louis Davi.

As redes sociais, locais de interação e relações de poder. Sobre essa questão, Raimundo Martins (2013) destaca:

Os usuários de redes sociais são, ao mesmo tempo, a origem e o destino do desenvolvimento tecnológico, configurando uma rede social na qual, de maneira sub-reptícia, poder e vida se fundem e passam a circular entre indivíduos por meio de lógicas participativas em fluxos de informações, de imagens e de atividades sociais (p. 84).

É certo que a trajetória das imagens nas sociedades é complexa e possui exemplos infinitos de formas, cores, sentidos, contextos e culturas. Ou seja, não demos um salto do período Paleolítico até o século XXI. Conforme as sociedades foram se tornando mais complexas, as linguagens e formas de comunicação e expressão também se transformaram. Sendo assim, o trabalho com imagens apresenta justamente o caráter de idas e vindas no tempo em um mundo que não está dado, “mas que é construído e operado pela inscrição de sentidos gestados na interação dos indivíduos com as imagens” (MARTINS, 2013, p. 85). Sobre nossas relações cotidianas com as imagens, Mirzoeff (*apud* RANGEL, 2005, p. 43) destaca que:

As imagens utilizam determinados modos de representação que nos convencem de que são suficientemente verdadeiras. Esta ideia não implica de modo algum que a realidade não exista, ou seja uma ilusão, assim, a função da cultura visual é dar sentido a variedade infinita de realidade exterior mediante a seleção, interpretação e representação da dita realidade.

As afirmações de Mirzoeff dialogam principalmente com dois aspectos da Tese que desenvolvo: em primeiro lugar, a ideia de que, mesmo as relações das pessoas com as imagens possuir infinitas possibilidades, a realidade existe, como formas de sentido e significado criadas a partir do universo de cada ser humano. Esse argumento é importante para a pesquisa, pois uma metodologia baseada no estudo de imagens não considera as imagens como detentoras da verdade por si só e as relações que as pessoas estabelecem com as imagens são tão importantes, ou até mais, do que a criação da imagem em si. O outro aspecto da fala de Mirzoeff que se relaciona com a construção dessa pesquisa é o interesse pelas formas como as imagens são criadas, selecionadas, interpretadas e veiculadas, nesse caso, até comporem TCCs e ganharem novos significados, sendo que as formas as quais os estudantes escolheram para inseri-las em seus trabalhos é apenas uma dessas possibilidades de criação de significados infinitos.

ONDE ESTOU? PARA ONDE VOU? OS DESAFIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA...



Figura 10. Mário Fernandes Ramires (2021). *Entre caminhos e delimitações*. Par composto por duas imagens: fotograma de “Los rubios”, de Albertina Carri (2003), acima e *Relatos iniciais da tese de Alfred Porres*, abaixo.

Provavelmente, todas as pessoas que realizaram pesquisas acadêmicas tiveram que falar sobre a(s) metodologias(as) utilizada(s) em seus trabalhos: são metodologias quantitativas ou qualitativas? Foram feitas observações, pesquisas de campo ou entrevistas? Como os dados foram coletados e como são dispostos no artefato acadêmico? Essas perguntas também nos são feitas por nós mesmos e são muito importantes para a construção de uma pesquisa, pois os métodos utilizados vão determinar o andamento e o trabalho final a ser apresentado.

No caso do desenvolvimento da minha Tese, a Pesquisa Educacional Baseada em Imagens está associada, na verdade pode até ser considerada como composta, por outros métodos presentes na a/r/tografia, conforme mostra a Tabela 3, baseada nos textos de Viadel; Genet (2017), Viadel (2017), Roldán; Mena (2017) e Viadel, Roldán e Genet (2017). As figuras presentes nessas

pesquisas são consideradas citações visuais, que se trata de discursos, argumentação e pensamento visual através das imagens e podem ser diretas e literais, quando reproduzem uma imagem, ou fragmentos, que se trata de detalhes que destacam um argumento, ou aspecto da imagem.

No caso do desenvolvimento da minha Tese, a Pesquisa Educacional Baseada em Imagens está associada, na verdade pode até ser considerada como composta, por outros métodos presentes na a/r/tografia, conforme Tabela 3, baseada nos textos de Viadel; Genet (2017), Viadel (2017), Roldán; Mena (2017) e Viadel, Roldán e Genet (2017). As figuras presentes nessas pesquisas são consideradas citações visuais, que se trata de discursos, argumentação e pensamento visual através das imagens e podem ser, literais, quando reproduzem uma imagem, ou fragmentos, que se trata de detalhes que destacam um argumento, ou aspecto da imagem.

Quadro 3: Metodologias de Pesquisa

Metodologia	Definição
<u>Pesquisa Baseada em Artes</u>	- Utiliza as artes como forma de construção da pesquisa e apresentação de resultados; - Em comparação com a P.A., é mais utilizada na educação;
<u>Pesquisa Artística</u>	- Obras artísticas descrevem, compõem, interpretam, ou explicam o tema da pesquisa; - Mais utilizada em belas artes em comparação à P.B.A.;
<u>Pesquisa Educacional Baseada em Artes Visuais</u>	- Obras artísticas descrevem, compõem, interpretam, ou explicam o tema da pesquisa
<u>Pesquisa Baseada na Prática</u>	- Seus objetos e objetivos possuem origem em observação de fenômenos advindos da prática artísticas e/ou educacional; - Ênfase na compreensão derivada dos processos e produtos de investigação;
<u>Métodos Visuais</u>	- Produz e analisa imagens de forma geral;
<u>Pesquisa Baseada em Imagens</u>	- Não coloca ênfase na qualidade artística das imagens; - Utiliza diversos tipos de imagens, não sendo sempre artes visuais.

Olga Egas em sua Tese de Doutorado (2017) apresentou três condições que julga fundamentais para o desenvolvimento de Pesquisas Artísticas e Pesquisas Baseadas em Artes, são eles:

- a) Ou na coleta de dados e no processamento e interpretação dos dados se utiliza sistematicamente e prioritariamente alguma especialidade artística (por exemplo, desenho, fotografia, música, performance, pintura, vídeo, etc.);
- b) Ou os resultados e conclusões são expressos em uma especialidade artística (por exemplo, texto literário, poema, teatro, dança, cinema, quadrinhos, escultura, cerâmica etc.);
- C) Ou a forma geral da investigação é uma “forma de arte”, ou seja, corresponde ao modo característico de desenvolver u projeto artístico profissional, onde as qualidades estéticas são essenciais e prioritárias. Por exemplo: o problema de identidade (seja pessoal, comunitária, ou social, uma questão importante nas últimas décadas, tem sido tratado pela sociologia, psicologia, antropologia, ciência política e também no mundo artístico (EGAS, p. 79).

Vejo meu trabalho como uma Pesquisa Educacional Baseada em Imagens, não utilizando o termo “artes visuais”, pois considero que muitas das imagens pesquisadas e não são obras de arte, por exemplo: fotografias de registro de trabalhos, que são informativas e muitas vezes ilustrativas, assim como gráficos, tabelas e até placas de sinalização de trânsito e mapas de percurso urbano gerados por aplicativos.



Figura 11. Ricardo Marin Viadel e Joaquín Roldán (2009). *El estampado y la pantalla*. Foto ensaio descritivo composto por três fotografias digitais dos autores com duas Citações Visuais Indiretas de Michals, à esquerda (1997), centro e direita (1973).



Figura 12. Mário Fernandes Ramires (2021). *Balanço*. Par composto por duas imagens: Crianças no parque 1, acima e Crianças no parque 2, abaixo. Fotos: Trois, 2012.



Figura 13. Mário Fernandes Ramires (2021). *Caminhos que me percorrem*. Série composta por três imagens; acima, O Grito (Edvard Munch, 1893), ao centro, foto de Muller, 2007 e à direita foto de foto de Trois, 2012.

As atividades de pesquisa investigativas e participativas possuem como referências a a/r/tografia, metodologia ainda em construção e caracterizada por construir pesquisas vivas, fluídas, com maior liberdade de construção do que modelos tradicionais, o que acaba por gerar certos impasses no âmbito acadêmico. No que diz respeito ao uso de imagens em pesquisas educacionais, Roldán, Gaudiello e Fernandez (2017), destacam:

Los nuevos usos y funciones que los investigadores están comenzando a dar a las imágenes parecen exceder las previstas tradicionalmente por los comités editoriales. La investigación educativa está enviando claras señales acerca de la necesidad de tratar los datos visuales de nuevas formas. Por su parte, los investigadores en educación comienzan a proponer

formas de tratamento de los datos visuales que exceden lo que aparece contemplado en los 'call for paper' y lo que admiten las restrictivas y obsoletas normas de publicación de algunas revistas. La investigación educativa debe adaptarse a las prácticas visuales actuales (p. 218).

Utilizar novos métodos e novas funções das imagens nas pesquisas acadêmicas são ações que estão acompanhadas de novos desafios, incertezas e encontram resistências em cenários ainda marcados pela predominância do texto escrito em relação ao visual enquanto forma de construção de narrativas.

CONSIDERAÇÕES (...)



Figura 14. Mário Fernandes Ramires (2021). Série composta por três imagens do artista nigeriano Kelechi Charles Nwaneri.

O desenvolvimento de uma Pesquisa Educacional Baseada em Imagens proporciona relações com diversas metodologias, que envolvem estudos baseados em práticas educacionais, em artes e a criação de textos poéticos e com propostas imagéticas, que vão além de conteúdos ilustrativos ou inseridos como uma informação secundária. No caso da pesquisa que desenvolvo, a imagem é texto, possui viés poético e propostas estéticas construídas a partir de conexões que devem ser lidas, interpretadas e ressignificadas, sem a necessidade de explicações e descrições de cada figura presente no texto.

Tendo em vista minha trajetória enquanto pesquisador, na qual o início ocorreu a partir de uma pesquisa pautada pela história cultural feita em meu Mestrado, muito das propostas de leitura de imagens que trago em meu trabalho de Doutorado está relacionado a historiadores(as) da cultura e da arte. Essas referências, junto aos estudos sobre metodologias de pesquisas em artes e formação de docentes confere um caráter marcadamente interdisciplinar à Tese, que tem me transformado de forma muito intensa, enquanto professor, pesquisador e, principalmente como artista visual, pois antes de ingressar no PPGEAH-UPM eu jamais havia pensado em utilizar metodologias

tão distantes dos modelos com os quais estava habituado, pautados por certo conservadorismo acadêmico.

Essas questões mostram que existem diversos desafios na construção de uma PEBI, mas que podem ser prazerosos e de constante aprendizado. Estabelecer recortes, temas, metas e objetivos em uma pesquisa nunca é fácil e quando essa pesquisa possui um viés artístico e poético esse desafio se torna ainda mais complexo, pois, se coloca além da apresentação de dados e definições entre quantitativo, ou qualitativo. Nesse percurso, tenho compreendido a importância de olhar para a diversidade e pluralidade de manifestações artísticas e culturais, e, por esse motivo, é importante romper com estereótipos eurocêntricos e/ou repletos de preconceitos acerca das vivências dos diversos povos, culturas e suas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. & CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **Abordagem Triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo Perspectiva, 2002.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. História e Imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

EÇA, Teresa T. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte e educação. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte**. A/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. pp. 71-82.

EGAS, Olga. **Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação e Deslocamentos na Formação Docente**. A fotografia como construção do pensamento visual. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017.

FAZENDA, Ivani (org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMBRICH, E. H. **A História da arte**. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando H. a investigação baseada e arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte**. A/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. pp. 39-62.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte**. A/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. pp. 27-35.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

- MARTINS, Raimundo. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte**. A/r/tografia Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. pp. 83-95.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria Editora da UFSM, 2013.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Culturas das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria Editora da UFSM, 2013.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: aprender... pesquisar... ensinar.... Santa Maria Editora da UFSM, 2015.
- MIRANDA, Fernando. Imagens da arte, da ciência e da tecnologia: pesquisar a partir da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria Editora da UFSM, 2013, pp. 321-344.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional de docência. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000, p. 139-161.
- MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- ROSENTHAL, Dália & RIZZI, Maria C. de Souza Lima. **Artes**. Coleção A reflexão e a prática no ensino. V.9. Coordenador: Márcio Rogério de Oliveira Cano. São Paulo: Blücher, 2013.
- SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4. Nº 2, p. 196-229, dez. 2014.
- RANGEL, Susana. Materiais visuais na pesquisa em educação. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: aprender... pesquisar... ensinar. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 167-190.
- RANGEL, Susana. **Educação e cultura visual**: uma trama entre imagens e infância. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação o que está (como vejo) em jogo? *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte**. A/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. pp. 63-70.
- TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín; GENET, Rafaèle. Pares fotográficos en investigación basada en Artes e investigación artística. *In*: VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín. (Orgs.). **Investigación basada em Artes e investigación artística**. Granada: EUG, 2017. pp. 70-133.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

Figura 1. Acervo pessoal.

Figura 2. Disponível em: <https://www.bastidoresdatv.com.br/televisao/globo-e-homenageada-de-forma-irregular-em-muro-proximo-a-sede-da-rede-record>. Acesso em 11/10/2021.

Figura 3. Acervo pessoal.

Figura 4. Imagens disponíveis em: <https://www.dicionariopopular.com/meme-mulher-gritando-gato-mesa-jantar/> e <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/caiu-na-rede-voce-disse-que-era-um-academico/> Acessos realizados em: 11/10/2021.

Figura 5. Imagens disponíveis em: <https://www.dicionariopopular.com/meme-mulher-gritando-gato-mesa-jantar/> e www.memecreator.org/meme/eu-acredito-que-todos-os-animais-devem-ter-direitos-constitucionais...-cala-a-bo/ Acessos realizados em: 11/10/2021.

Figura 6. Imagens disponíveis em: <https://www.romanews.com.br/noticias/video-manifestantes-ateiam-fogo-em-estatua-de-borba-gato-em-sp/128134/>, https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303631-d10467167-i197289204-Monumento_de_Borba_Gato-Sao_Paulo_State_of_Sao_Paulo.html e <https://www.waldo-bravo.com.br/pesquisa.php>. Acessos realizados em: 11/10/2021.

Figura 7. Imagens disponíveis em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/25/policia-civil-investiga-responsaveis-por-incendio-na-estatua-de-pedro-alvares-cabral-no-rio.ghtml> e https://ionline.sapo.pt/artigo/744571/estatua-de-pedro-alvares-cabral-incendiada-em-protesto-liderado-por-povos-indigenas-no-rio-de-janeiro?seccao=Mundo_i

Figura 8. Imagens disponíveis em: <https://veja.abril.com.br/cultura/a-necessidade-dos-pais-monitorarem-as-criancas-no-tiktok/>, <https://www.oversodoainverso.com.br/15-fotografias-antigas-capturam-a-inocencia-das-criancas/> e <https://www.pinterest.pt/pin/334040497359789695/> Acessos realizados em: 11/10/2021.

Figura 9. Imagens disponíveis em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jacques_Louis_David_-_Bonaparte_franchissant_le_Grand_Saint-Bernard,_20_mai_1800_-_Google_Art_Project.jpg, <https://www.scielo.br/j/ars/a/RhX9WkgnbxzsWgf49RvbzXL/abstract/?lang=es>, <https://santhatela.com.br/jacques-louis-david/david-napoleao-cruzando-os-alpes/>, <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/historia/napoleao-atraves-dos-alpes,825de1449fa9a1d452a647e23f0232e707sdm66g.html>, <https://historiacomgosto.blogspot.com/2016/09/> e https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques-Louis_David#/media/Ficheiro:David_-_Napoleon_crossing_the_Alps_-_Malmaison1.jpg Acessos realizados em: 11/10/2021.

Figura 10. MIRANDA; RODRIGUES, 2015, p. 156; HERNÁNDEZ, 2013, p. 52.

Figura 11. ROLDÁN; VIADEL, 2012, p. 5.

Figura 12. TROIS, 2012, pp. 92-93.

Figura 13. Imagem disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito#/media/Ficheiro:Edvard_Munch_-_The_Scream_-_Google_Art_Project.jpg Acesso realizado em: 11/10/2021.

Figura 14. Imagens disponíveis em: <https://www.museorigins.org/discover/tribal-marks-by-kelechi-nwaneri>, <https://www.artsy.net/artist/kelechi-nwaneri> e https://csmart-collection.at/en_us/kelechi-charles-nwaneri.html Acessos realizados em: 11/10/2021.

A Experiência do Professor Alfabetizador: levantamento de produções acadêmicas

NOEMI TAMAR AMÉRICO DE SOUZA (PPGE-UNINOVE) ³³

Orientadora: Profa. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias (PPGE-UNINOVE) ³⁴

Resumo: São inúmeros os desafios que a alfabetização de crianças desperta no professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre eles a compreensão da multiplicidade de fatores que envolvem tal processo. Este trabalho apresenta um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que tratam sobre o tema do professor alfabetizador entre os anos de 2010 a 2020, realizado nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), como parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da UNINOVE - PPGE, na linha de pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana (LI-PEFH). A referida pesquisa, na busca de conhecer as experiências do professor alfabetizador nas escolas públicas municipais de São Paulo, orienta-se pelo referencial teórico do pensamento complexo, mais especificamente no que refere aos operadores da complexidade – hologramático, recursivo e dialógico – e da compreensão humana. Utiliza como procedimento metodológico o levantamento de dados com o seguinte descritor: “professor alfabetizador”. Resulta em: 301 trabalhos no banco de dados da CAPES, 576 na BDTD e três na ANPED, que discorrem pelos temas da formação continuada de professores, das práticas pedagógicas e das políticas públicas aplicadas à alfabetização. Os trabalhos encontrados que privilegiaram a voz do professor alfabetizador, dentro de seus limites, ressaltam a importância de escutar o sujeito, porém, em sua grande maioria, com um direcionamento específico, impressões e resultados obtidos nas formações em serviço. Assim, é possível verificar uma carência de pesquisas que escutem o sujeito, considerando sua subjetividade.

Palavras-chave: Alfabetização. Pensamento complexo. Revisão de literatura. Experiência do professor alfabetizador.

³³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho – SP. Mestra em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP. E-mail: noemitamar@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-6737-5531>.

³⁴ Professora Orientadora. Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade de São Paulo – SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho – SP. E-mail: elaine.mas@uni9.pro.br; <https://orcid.org/0000-0002-4383-5847>.

INTRODUÇÃO

Há décadas, o tema “alfabetização” vem sendo amplamente debatido pela comunidade acadêmica. Porém, na maioria das vezes, essa discussão prioriza um olhar externo para a alfabetização, deixando de fora os sujeitos envolvidos nesse processo.

A presente reflexão faz o percurso inverso, pensando a alfabetização a partir da noção de sujeito, seus sentidos e significados. Tendo em vista, e com base em Edgar Morin (1996, 2015, 2021), que compõe o referencial teórico, a noção de sujeito traz em seu bojo a complexidade. Morin (2021, p. 128) acredita “[...] que o reconhecimento do sujeito exige uma reorganização conceitual que rompa com o princípio determinista clássico, tal como ainda é utilizado nas ciências humanas, notadamente, sociológicas”, na qual o sujeito é substituído por estruturas e determinismos sociais e culturais e, consequentemente, diluído em sua essência (MORIN, 1996, p. 45).

Ainda citando Morin (2021, p. 128),

É preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. Isso, porque, se estamos sob a dominação do paradigma cognitivo, que prevalece no mundo científico, o sujeito é invisível, e sua existência é negada. No mundo filosófico, ao contrário, o sujeito torna-se transcendental, escapa à experiência, vem do puro intelecto e não pode ser concebido em suas dependências, em suas fraquezas, em suas incertezas. Em ambos os casos, suas ambivalências, suas contradições não podem ser pensadas nem sua centralidade e sua insuficiência, seu sentido e sua insignificância, seu caráter de tudo e nada a um só tempo. Precisamos, portanto, de uma concepção complexa de sujeito.

Pensar a alfabetização com base na noção de sujeito é pensar em um processo vivo e dinâmico, que envolve relações de ordem, desordem, interação e reorganização (MORIN, 1996, 2012, 2015, 2021). Trata-se de um processo relacional entre o sujeito que instrui e o sujeito que aprende, ambos com seus sentidos e significados forjados na interação com o meio, no decorrer de sua trajetória de vida.

Dessa forma, há interesse em compreender a experiência do professor alfabetizador. Daí surgem os questionamentos: Como a produção acadêmica vem tratando a temática alfabetização? Há priorização da voz do professor? Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que ancoram as teses e dissertações produzidas no Brasil entre os anos de 2010 a 2020?

O presente estudo se refere ao levantamento bibliográfico que faz parte da pesquisa intitulada *A experiência do professor alfabetizador: relatos*

de uma trajetória. Em busca dos objetivos, utiliza-se a revisão de literatura e a meta-análise, a fim de refletir sobre o tema alfabetização, possibilitando uma discussão abrangente e relevante acerca de teorias e métodos utilizados nas pesquisas.

De acordo com Gil (1994, p. 39),

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado [...]. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto se dar a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Entende-se a importância de verificar o espaço que a temática alfabetização, sob o ponto de vista do professor, por meio de seu discurso, tem encontrado nas produções acadêmicas, considerando que a alfabetização é um processo complexo e, para compreendê-lo, é necessário ampliar o olhar para os sentidos e significados de todos os envolvidos, pois o professor traz em sua bagagem a combinação de objetividade e subjetividade, que constituem os sujeitos em uma atividade complexa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O professor encontra, em sua trajetória profissional, muitos desafios que precisam ser superados, como, por exemplo: diversidade dos níveis de saberes dentro de uma mesma sala de aula, quantidade de alunos por sala, o acompanhamento da família na vida escolar da criança e mesmo a assiduidade dos alunos. Tudo isso impacta no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no ciclo de alfabetização, quando as crianças estão iniciando uma imersão no mundo letrado. Como dizia Paulo Freire (2012), a tarefa de ensinar requer preparo científico, emocional, físico e afetivo, além do compromisso com o próprio processo de ensino e aprendizagem.

É muito importante que haja um vínculo entre professor e aluno, e isso só é possível quando o aluno é visto e entendido em toda a sua integralidade e subjetividade. Para Morin (2012), “O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude.” Da mesma forma, o professor também precisa ser visto sob essa mesma ótica. É

preciso conceber esse sujeito como alguém que, por meio de sentidos e significados que faz do mundo externo, tem a possibilidade de afetar o meio em que está inserido e o outro com o qual se relaciona. Nessa direção, o professor é sustentado por uma subjetividade, que o faz agir e pensar de forma singular.

De acordo com Almeida *et al.* (2006, p. 13-14),

A subjetividade é um sistema organizador do mundo interno e do mundo externo do sujeito, construído nas relações interpessoais e por sua influência. Ela se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um, podendo ser conhecida ou desconhecida. Esta subjetividade permite ou obstrui o desenvolvimento e o crescimento pessoal. Impede ou resgata lembranças do passado que se mostram e interferem no presente.

Sendo assim, o sujeito precisa ser apreendido em toda a sua complexidade e Morin (2015, p. 102) explica a complexidade da seguinte forma: “Antes de mais nada devo dizer que a complexidade para mim, é o desafio e não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições”.

Nesse sentido, legitimar a fala dos professores, por meio do relato de suas experiências, serve “[...] de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 38).

Como se vê nas palavras de Josso (2004, p. 40),

São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Portanto, privilegiar a voz do professor e compreender a sua experiência se torna um aspecto relevante nas análises e pesquisas sobre o professor alfabetizador.

O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

O termo complexidade vem do latim “*complexus*” e quer dizer simplesmente aquilo que é tecido em conjunto. A etimologia da palavra traduz exatamente o espírito do pensamento complexo, aquilo que é tecido junto. Mas o que é tecido junto?

Uma das primeiras considerações de Edgar Morin (2015) diz respeito aos operadores da complexidade. Pode-se dizer que esses operadores colocam em movimento o pensamento complexo. São eles:

- a) Dialógico: envolve a questão da dialogia, cujo significado é juntar, entrelaçar o que aparentemente está separado, ou seja, princípios que, apesar de antagônicos, são complementares. Assim, “O princípio dialógico nos permite manter uma dualidade no seio de uma mesma unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2015, p. 74);
- b) Recursivo: um processo é definido como recursivo quando a causa produz o efeito que produz a causa, formando assim um anel espiral. “Temos o exemplo do indivíduo, da espécie e da reprodução. Nós, indivíduos, somos os produtores de um processo de reprodução que é anterior a nós. Mas uma vez que somos produtos, nos tornamos os produtores do processo que vai continuar” (MORIN, 2015, p. 74);
- c) Hologramático: este princípio está presente no mundo sociológico e biológico. Refere-se à impossibilidade de dissociar a parte do todo, pois a parte está no todo, da mesma forma que o todo está na parte. Temos, como exemplo, as células do nosso corpo. “No mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo” (MORIN, 2015, p. 74).

Nessa linha de pensamento, os três operadores constituem a noção de totalidade. Para Morin (2015, p. 75), “[...] a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica”. No pensamento complexo, a totalidade é mais que apenas a soma das partes, podendo ser eventualmente menos que a soma, porque as totalidades são sempre abertas, pois, se fechadas, seriam sempre a soma das partes. Essa ideia de totalidade, como mais e menos, é fundamental no pensamento complexo.

Pensar a educação pautada no pensamento complexo é romper com uma visão cartesiana que introduziu uma ruptura entre o sujeito que pensa e a coisa pensada. Educa-se as crianças, desde muito cedo, em um sistema que ensina a separar razão de emoção, ciência de arte, sensível de inteligível, como se esses elementos fossem independentes uns dos outros. É importante, portanto, reaprender a pensar e a religar tudo que foi separado.

Dessa forma, a epistemologia da complexidade orienta a uma reforma dos processos de construção do conhecimento e conseqüentemente das instituições, que leva, por sua vez, à reforma do pensamento, formando assim um anel recursivo: “A ideia de recursividade é uma ruptura com a ideia linear de causa e efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que

tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2015, p. 74).

Aprende-se desde cedo que os indivíduos são seres culturais intermediados pela linguagem, resultado de suas conquistas e de seus feitos e criações ao longo da história e, ao mesmo tempo, simbólicos ao criar mitos, teorias e ídolos. O que não se aprende é que são também seres complexos, resultantes de uma ordem biológica e moldados por uma cultura (MORIN, 1996, 2012, 2015, 2021; PETRAGLIA, 2011).

Nesse sentido, o professor alfabetizador, como um ser cultural, traz em sua bagagem vivências permeadas por simbolismos que foram se constituindo ao longo de sua existência e que não estão descolados do ser biológico que é, e, por isso, influenciarão seu modo de ser e estar no mundo.

De acordo com Morin (2021, p. 128), o sujeito “[...] não é uma essência, não é uma substância, mas não é uma ilusão” e, para que haja um reconhecimento desse sujeito, é necessária “[...] uma reorganização conceptual que rompa com o princípio determinista clássico, tal como ainda é utilizado nas ciências humanas notadamente sociológicas”.

Portanto, não se pode pensar a experiência do professor alfabetizador por meio de uma lente racional, mas é preciso conceber esse sujeito “[...] como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (MORIN, 2021, p. 128).

Isto posto, entende-se a importância de dar voz a esse sujeito, que vem carregado de objetividade e subjetividade, pois “O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão” (MORIN, 2021, p. 118).

Desse modo, a investigação parte de um levantamento das produções acadêmicas que se ocupam em apresentar a experiência do professor alfabetizador, entendendo sua grande influência na formação dos meninos e meninas que frequentam a escola pública.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo objetivou investigar, mapear e discutir a produção acadêmica acerca do professor alfabetizador, utilizando os indexadores: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), mais precisamente as teses e dissertações.

Por meio da busca realizada, utilizando o descritor “Professor alfabetizador”, foram encontrados 880 trabalhos, sendo 169 teses de doutorado e 711 dissertações de mestrado, mesclando as áreas de conhecimento: ciências humanas psicologia e ciências humanas educação.

A partir desse resultado, foi feita a leitura objetiva dos 880 resumos ligados direta ou indiretamente com o objeto de estudo. Após a leitura, verificou-se que todos os trabalhos privilegiavam a voz do professor alfabetizador. Respeitando esse parâmetro, foram selecionadas 24 pesquisas que apresentavam alguma aderência ao objeto de estudo e estavam dentro do recorte temporal determinado.

Os estudos foram analisados mediante os seguintes aspectos: a) universidade e local em que as teses e/ou dissertações foram publicadas; b) autores que foram utilizados como referencial teórico; c) metodologia utilizada (qualitativa, quantitativa); d) instrumentos metodológicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados encontrados mostram que as produções acadêmicas que versam sobre o professor alfabetizador, entre 2010 e 2020, apesar de priorizarem a voz do professor, discorrem pelos temas da formação continuada de professores, das práticas pedagógicas e das políticas públicas aplicadas à alfabetização.

Isso fica claro quando se verifica um aumento das produções entre os anos de 2013 a 2015, alcançando um maior número neste ano. Entretanto, houve uma queda brusca em 2016, quando da implantação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e lançado em 8 de novembro de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (BRASIL, 2012). Já a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC, iniciou-se em 2013, continuando em 2014 e 2015. Dessa forma, é possível inferir que as pesquisas que se ocupam em apresentar os relatos dos professores alfabetizadores o fazem a partir dos resultados obtidos em formações continuadas em serviço.

Foram encontrados nove estudos que investigaram sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e as repercussões na prática pedagógica, após a formação em serviço: Ferreira (2017); Monteiro (2014), Pracianno (2013); Machado (2015); Lopes (2019); Monteiro (2011); Fink (2014); Silva (2013) e Scanfella (2013).

Onze pesquisas analisaram as concepções e conhecimentos de professores sobre o processo de alfabetização e letramento: Heinz (2013); Lopes

(2021); Vinotti (2011); D'Albertas (2014); Grava (2012); Pereira (2018); Azevedo (2015); Oliveira (2015); Paim (2016); Almeida (2020) e Pedrosa (2017).

Os estudos de Almeida (2013), Cerdas (2012), Marreiros (2011) e Pereira (2010) buscaram por respostas que levassem a compreender as interfaces das práticas pedagógicas, bem como a escolha de métodos para alfabetizar as crianças.

O estudo de Toni (2017) analisou quais concepções sobre o trabalho pedagógico estão presentes nos discursos das professoras alfabetizadoras.

Diante do exposto, é importante ressaltar a inexistência de qualquer trabalho, tese ou dissertação, durante o período compreendido entre 2010 e 2020, que buscou uma reflexão sobre a experiência do professor alfabetizador, indicando a falta de acolhimento de um tema de real importância, considerando o papel crucial desse profissional para a formação das crianças que frequentam a escola pública. A análise referente à produção em todo o Brasil revela que o estado de São Paulo apresentou o maior número de pesquisas, representando 41% de toda a produção do país.

Em relação ao referencial teórico, o levantamento demonstrou que nenhum trabalho utilizou o pensamento complexo de Edgar Morin para embasar suas pesquisas e seus achados, apesar de algumas pesquisas utilizarem este autor em suas referências bibliográficas. Quanto à abordagem, o levantamento demonstrou que 92% dos trabalhos utilizaram a abordagem qualitativa, confirmando uma aproximação dessa metodologia com a área educacional.

Referente aos instrumentos de pesquisa utilizados como recursos para apreensão de informações – dados que, posteriormente, serão utilizados para análise e construção de um arcabouço investigativo, constituindo-se, dessa forma, cruciais na pesquisa qualitativa –, foi demonstrado, por esse levantamento, que a maioria das pesquisas utilizaram a combinação de dois instrumentos, a saber: questionários e entrevistas.

Morin (2015) defende que a ciência e os cientistas devem olhar os saberes não a partir de suas particularidades, mas analisar o saber num todo, numa complexidade, fazendo uma leitura mais profunda e integradora dos fatos. Para o autor, o pensamento científico está em crise e é também uma crise do próprio conhecimento. Morin (2015) deixa claro que conhecimento e informação são coisas distintas. Enquanto a informação se refere apenas a dados coletados, o conhecimento vai além da mera informação; logo, conhecer algo não é apenas adquirir informações, mas organizá-las para entendê-las. “Surge então a diferença entre informação e conhecimento, porque o conhecimento é organizador. O conhecimento supõe uma relação de abertura e

de fechamento entre o conhecendo e o conhecido” (MORIN, 2015, p. 110). Conhecer é, pois, “[...] produzir uma tradução do mundo exterior” (MORIN, 2015, p. 111).

Os trabalhos encontrados que privilegiaram a voz do professor alfabetizador, dentro de seus limites, ressaltam a importância de escutar o sujeito, porém, em sua grande maioria, com um direcionamento específico, impressões e resultados obtidos nas formações em serviço. Assim, pode se verificar uma carência de pesquisas que ofereçam ao professor uma escuta sensível e qualificada acerca da sua experiência como professor alfabetizador.

Nesse sentido, possibilitar ao professor relatar a experiência de sua trajetória pode proporcionar uma autorreflexão sobre seu papel de agente de mudanças no meio em que está inserido e, a partir dessa reflexão, desencadear uma possível reforma do pensamento. Para Morin (2021, p. 15),

O conhecimento pertinente é aquele capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

Morin (2015, p. 38) afirma, ainda, que o sujeito “[...] emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios do objeto. Onde, sobretudo, o termo, ‘auto’ traz em si a raiz da subjetividade”.

Caminhando nessa linha de pensamento, ouvir a experiência do professor alfabetizador tem como objetivo coletar informações e organizá-las, a fim de apreender a subjetividade que está embutida no relato de suas experiências e que poderá ser vetor de sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, assim como Morin (2015, p. 102), que “[...] a ideia de complexidade comporta imperfeição, já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível”. Portanto, por meio da teoria do pensamento complexo, não é possível defender um conhecimento reducionista, fragmentado. O conhecimento é algo que se transforma no decorrer do tempo, obedecendo o que Morin (2021, p. 108) chama de tetragrama (“ordem/desordem/interação/organização”), porém “A ordem, desordem e a organização são interdependentes e nenhuma é primária”.

Nesse sentido, para compreender a experiência do professor alfabetizador, é necessário acolher estruturas de pensamentos diferentes, as quais os indivíduos já têm em si. Ouvir o relato dos professores ao longo de suas

trajetórias possibilita organizar informações para a construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. *et al.* Pensamento complexo nos caminhos da educação. *In*: ALMEIDA, C.; PE-TRAGLIA I. (org.) **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 9-21.

ALMEIDA, L. C. de. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ALMEIDA, P. M. S. de. **Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

AZEVEDO, C. M. L. **Língua materna e alfabetização na visão de professores egressas do curso de pedagogia**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

D'ALBERTAS, C. **Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA, Z. de O. M. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

FINK, R. **Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória**: ancoragens para novas lógicas e práticas. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem possa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GRAVA, N. M. V. **Compreensões dos professores alfabetizadores acerca do processo da construção da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

HEINZ, D. P. **O letramento na voz dos professores alfabetizadores**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, A. S. M. **Alfabetização, letramento e seus sentidos**: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente/SP. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.

- LOPES, K. C. P. **As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- MACHADO, M. F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- MARREIROS, R. S. A. **Dos métodos de alfabetização às práticas dos professores: um percurso a ser desvelado**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- MONTEIRO, F. I. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- MONTEIRO, W. M. **Imagens de si: das (foto)narrativas de vida às constituições profissional de professoras alfabetizadoras**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- MORIN, E. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-48.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- OLIVEIRA, D. R. de. **A perda da especificidade da alfabetização: as vozes dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.
- PAIM, F. R. L. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.
- PEDROSA, F. B. de S. **Vozes que ecoam das (in)certezas: o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a leitura de literatura? 2017**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- PEREIRA, R. M. F. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- PEREIRA, Z. F. **Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras**. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SACHET, C. M. **Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.
- SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das medidas políticas**

na prática pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SILVA, F. P. da. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador.** 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, J. C. da. **Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes necessários.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

SOUZA, A. F. R. de. **Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, O. R. de. **O trabalho do alfabetizador nos anos iniciais da educação fundamental na rede municipal de Goiânia: uma análise a partir da ergologia.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, R. F. de A. de. **Khilá (des)encontros da voz na travessia Brasil – Moçambique.** 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TOMIO, N. A. O. **Concepções do professor alfabetizador: uma visão histórico-crítica?** 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

TONI, D. L. P. de. **Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VINOTTI, T. C. **Professores de educação física e professores alfabetizadores: entre diálogos e saberes.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

Tempos e narrativas históricas

Auditório Ruy Barbosa: primórdios de um espaço geográfico e afetivo de destaque no centro expandido da cidade de São Paulo

JORGE GERALDO DE CAMARGO FILHO (PPGEAHC-UPM)³⁵
Orientador: Prof. Dr. Marcel Mendes (PPGEAHC-UPM)³⁶

Resumo: O artigo descreve, lançando mão de documentos que incluem os periódicos da época, os primórdios da construção do auditório Ruy Barbosa, que inicialmente serviu às demandas acadêmicas e culturais da universidade, mas que em pouco tempo transformou-se em patrimônio artístico, histórico e cultural relevante para a cidade, em especial no sentido de influenciar as (e ser influenciado pelas) dinâmicas sociais no centro expandido.

Palavras-chave: patrimônio, espaço geográfico, dinâmicas sociais, centro expandido.

INTRODUÇÃO

O Auditório Ruy Barbosa, localizado no *campus* de São Paulo da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no bairro de Higienópolis, a pouca distância do centro geográfico da cidade quando de sua fundação, constituiu-se, em seus aproximados 60 anos de existência (MENDES, 2014), num equipamento artístico, histórico e cultural relevante no cenário da cultura paulistana, por conta de sua importância como lugar³⁷.

³⁵ Mestre em Ciências da Religião (2005) e doutorando no programa de Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

³⁶ Doutor em Ciências - História Social (USP-2005), Mestre em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie-1999) e Engenheiro Civil (Mackenzie-1971).

³⁷ Para Silva (2016, p. 100), o "conceito de lugar (é) o mais apropriado para compreender a discussão (sobre as emoções por meio de eventos espaciais), visto que tal conceito prioriza as experiências, vivências e sentimentos das pessoas". O conceito de lugar, dado pela geografia e fortalecido por outras ciências sociais, distingue o espaço físico do espaço relacional, considerando lugar o território dotado de características dadas pela forma de seu uso, apropriação e interação, pelas pessoas. O lugar seria, em outras palavras, o território dotado de alma, o território vivido, experienciado e problematizado,

Creswell (2011) destaca que os lugares estão ganhando significados e que o lugar não é simplesmente o resultado de processo individual ou coletivo de significação, mas parte do processo pelo qual a sociedade é produzida, reproduzida e (ocasionalmente) transformada. Para ele, o sentido do lugar se dá pelas conexões que ele estabelece com o resto do mundo. Também para Urry (2011), cada sentido pode contribuir para a orientação das pessoas no espaço, para a percepção dos seus relacionamentos espaciais e para a apreciação das qualidades dos ambientes espaciais particulares.

A partir dessas percepções, a geografia das emoções, que ganhou espaço recentemente entre as ciências geográficas (SILVA, 2016) e defende que “nossa relação com o espaço não é meramente visual ou corpórea, mas também é envolvida por muitas emoções, possibilitadas a partir das nossas experiências e vivências” (SILVA, 2016, p. 100) torna-se uma ferramenta teórica de grande utilidade para a compreensão do espaço do Ruy e de sua contribuição à cidade.

Essa geografia, segundo SILVA, “rompe com uma tradição geográfica que é/está desinteressada em questões mais subjetivas presentes no nosso cotidiano e na relação com o espaço” e propõe “pensar a cidade a partir das pessoas e suas espacialidades, buscando discutir as relações emocionais com os lugares”.

Nessa perspectiva, o Auditório Ruy Barbosa é reconhecido como lugar reafirmando a ideia de que, “na visão da geografia das emoções, podemos pensar o objeto enquanto espaço/lugar, em que a pessoa, ao estar diante de determinados lugares, estes lhe despertam diferentes emoções” (SILVA, 2016, p. 101).

Facilmente acessado por linhas regulares de transporte público, o auditório tem capacidade para quase mil pessoas e recebeu espetáculos de música erudita e popular, além de ser palco de encontros de agremiações políticas, palestras, conferências, eventos acadêmicos e cerimônias, firmando-se como lugar de expressão política, artística, econômica, social e cultural na cidade de São Paulo.

Sua edificação, para além de envolver uma postura visionária, ações desencadeadas por princípios fundantes e projetos de expansão, como todo edifício feito de areia, tijolos, cimento e concreto, caracterizou-se também por processos e desafios relacionados ao cotidiano do chão da vida e das instituições.

a partir das relações pessoais. A noção é tida como fundamental no estudo da geografia (HOLZER, 2003).

O COMEÇO DAS OBRAS

O início de sua construção (e sua posterior inauguração) se dá durante a administração do sexto presidente do Instituto Mackenzie, Dr. Peter Garret Baker (1896-1963), cujo período de liderança testemunha, entre várias transformações, a instalação da Universidade Mackenzie, em 16 de abril de 1952 (GARCEZ, 2004, p. 242).



Fonte: Periódico O Mackenzie, n.62, Setembro de 1963

Em seu primeiro relatório redigido em 5 de maio de 1953, referente ao ano de 1952 (o de sua posse como presidente), o Dr. Baker destaca a honra e o privilégio que sente ao assumir seu cargo, mas também sua relutância e certas dúvidas. Após os agradecimentos aos amigos e colegas do Conselho Deliberativo pela receptividade, ele passa a enumerar dificuldades e desafios. Segundo ele, “todos os edifícios necessitavam de renovação e pintura geral”. Quanto à mobília escolar, “estava estragada e era inadequada”. Por iniciativa de sua nova gestão, durante os oito meses que se seguiram à sua posse, “quase todos os edifícios foram renovados e pintados, mil carteiras individuais foram compradas, as cozinhas dos internatos foram completamente remodeladas, instalações sanitárias foram melhoradas” e várias áreas do campus “receberam novas instalações”. Ele aponta que “o grande crescimento do Corpo Discente durante os cinco anos anteriores e a instalação da Universidade, “têm criado problemas de ordem material”. E, no seu entendimento,

Uma das grandes falhas do Mackenzie é a falta de um auditório. Por esta razão as atividades culturais estão reduzidas ao mínimo. Além disso, não é possível juntar grandes grupos de alunos a fim de criar o espírito de união em cada escola. A nossa Instituição, portanto, está dividida em pequenos grupos isolados dentro de cada escola. Por falta de um auditório perdemos contacto com o público em geral e, especialmente, com os pais dos alunos primários e secundários. Um auditório é absolutamente essencial para o Mackenzie.

Tendo em vista sua consolidação patrimonial, seu equilíbrio financeiro, a estruturação de sua área administrativa e o aperfeiçoamento de sua reputação no cenário universitário traduzido em excelência acadêmica e qualidade de suas instalações físicas, a recém-criada universidade organiza em 1953 e 1956 duas grandes campanhas de arrecadação de fundos envolvendo principalmente seus ex-alunos, sob dois lemas: “para um Mackenzie Maior e Melhor” e “Um Mackenzie para melhor servir” (MENDES, 2014, p. 67).

No relatório anual de 1953, o Dr. Baker destaca o pioneirismo da iniciativa da campanha que se deu naquele ano:

A grande Campanha Financeira para “Um Mackenzie Maior e Melhor, abriu as portas para um grande desenvolvimento material, e, ao mesmo tempo, serviu como inspiração a outros estabelecimentos escolares particulares, para eles mesmos explorarem as possibilidades financeiras nos seus próprios sectores. Pela primeira vez no Brasil, foi realizada com excelente êxito uma grande Campanha Financeira em favor de uma escola particular.

Nesse relatório anual, ele também menciona o projeto da construção daquele que viria a ser o Auditório Ruy Barbosa:

Desde o Curso Primário até a Universidade, toda a mobília escolar foi renovada, a construção do grande prédio de Laboratórios acelerada e estamos preparando a planta para a construção de um grande prédio que comportará o auditório e o curso colegial. Tudo isso estamos fazendo e realizaremos graças à Campanha.

Os resultados dessa mobilização (e da seguinte) foram responsáveis por viabilizar a construção de novos prédios para a Escola de Engenharia e do auditório, parte do novo complexo do Edifício Chamberlain.

O Dr. Baker, em seu relatório anual (1954) ao Conselho Deliberativo do Instituto Mackenzie, expressa seu entusiasmo com o resultado da primeira campanha (1953), nas seguintes palavras:

Ultimamente a construção do Prédio Auditório-Colégio, que terá o nome de “Prédio Chamberlain” em homenagem ao casal Chamberlain que doou 21.000 m² do terreno do Instituto, vem tendo grande impulso. Este prédio terá um auditório (1.600 cadeiras), 2 salões nobres, 20 salas de aulas, vários laboratórios, bar, salas para moças, salas de ensaio, livraria e depósitos.

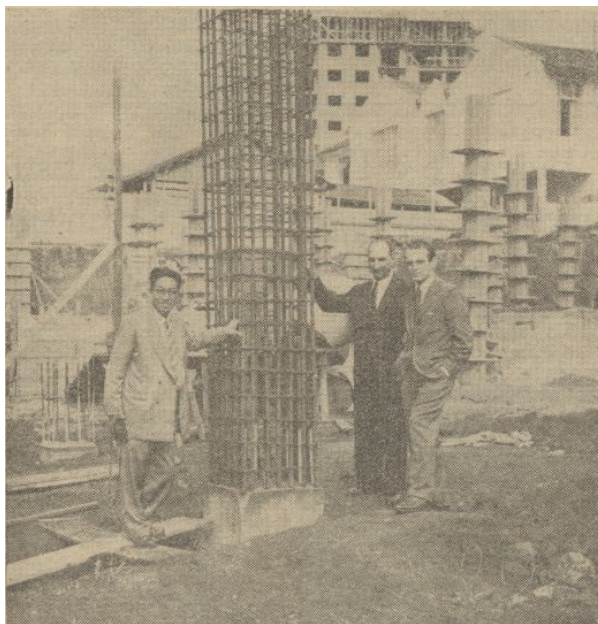
Ainda no ano de 1954, o periódico O Mackenzie, órgão oficial do Instituto Mackenzie, em sua edição de número 44 registra, em uma de suas manchetes, o início da construção do edifício Chamberlain, com o seguinte teor: “em 23 próximo passado, às 9 horas, realizou-se a solenidade do início das obras do prédio, para Auditório e Colégio”.

ANDAMENTO DA CONSTRUÇÃO

Já no relatório de 1955, o Dr. Baker relata o andamento da obra e sua expectativa com relação à próxima campanha:

A construção do Prédio Chamberlain, onde se localizarão o Curso de Colégio, três Auditórios e os Departamentos Social e Cultural, foi iniciada em janeiro. A estrutura está quase completa [...]. Esperamos que a segunda Campanha Financeira de abril-maio consiga levantar os fundos necessários para completar a construção, para que pelo menos o Curso de Colégio possa funcionar nele em março de 1957.

Também em maio de 1955, quando de sua edição de número 45, o periódico O Mackenzie registra em imagem o prosseguimento das obras do edifício, acompanhada do seguinte texto: “aspecto do desenvolvimento das obras do prédio do colégio e auditório do Mackenzie, vendo-se os srs. Prof. Takeshi Suzuki, vencedor do concurso do projeto, e o Eng. Santo Luiz Lavitola [...] ambos mackenzistas.”



Em setembro do mesmo ano, o periódico destaca em sua edição de n. 46 imagens do andamento das obras de construção e uma ilustração do edifício concluído.



Foto: Periódico O Mackenzie, setembro de 1955, n. 46



Foto: Periódico O Mackenzie, setembro de 1955, n. 46

Na edição de n. 48 de O Mackenzie, foto da fachada principal em fase avançada de construção.



Foto: Periódico O Mackenzie, junho de 1956, n. 48

Com data de 15 de março de 1957, o relatório anual referente ao ano de 1956 faz as seguintes considerações com relação ao andamento das obras de construção do edifício Chamberlain, após a Campanha Financeira “Um Mackenzie para Melhor Servir”:

O grande prédio “Chamberlain (Auditório e Colégio) está 70% terminado. Todas as salas (20) para o curso colegial estão prontas. O Colégio espera começar a usar o prédio em março de 1957[...] Com três grandes prédios em construção, o progresso material é bem evidente a qualquer pessoa que passe pelos terrenos do Instituto”.

INAUGURAÇÃO

Denominado pelo presidente do Instituto Mackenzie como “um dos eventos mais auspiciosos do ano”, a inauguração do Ruy Barbosa tem destaque no relatório sobre o ano de 1957 ao Conselho Deliberativo:

Um dos eventos mais auspiciosos do ano, foi a inauguração do grande Auditório no Prédio Chamberlain. Construído com os donativos das duas Campanhas Financeiras do Mackenzie, o belo Auditório comporta 1.600 poltronas e o palco espaçoso acomoda 300 pessoas. Todas as formaturas, exceto a da Escola de Engenharia, foram realizadas no novo Auditório “Ruy Barbosa”.

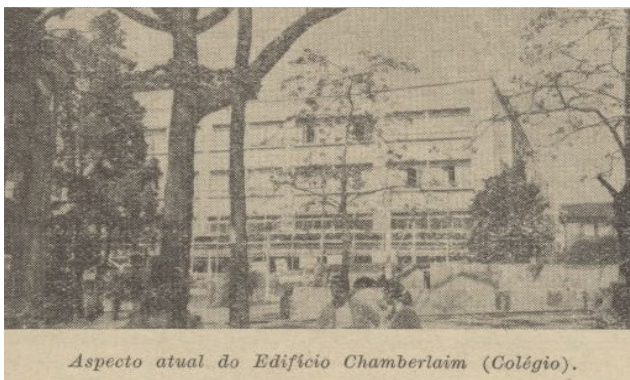


Foto: Periódico O Mackenzie, outubro de 1957, n. 51

O periódico O Mackenzie também destaca em primeira página a inauguração do Auditório Ruy Barbosa, em 05 de dezembro de 1957, recapitulando em seu texto todo o processo que culmina nessa solenidade, reafirmando que se trata de um sonho iniciado em 1953, com o lançamento da 1ª Campanha de Fundos e reiterado em 1956, com a 2ª Campanha.

Perto do final de seu mandato à frente do Instituto, o dr. Baker destaca no relatório de 1958 que “o grande ‘Prédio Chamberlain’, com o espaçoso auditório ‘Rui Barbosa’, mais três auditórios pequenos [...] está quase no fim de sua construção”.

Em seu último relatório como presidente, o de 1959, Dr. Baker destaca a inauguração oficial do Edifício Chamberlain (que inclui o auditório Ruy Barbosa), que “teve lugar no dia 4 de agosto”.

A PRIMEIRA REUNIÃO SOLENE

O periódico O Mackenzie relata em sua edição de n. 52, de dezembro de 1957 a primeira reunião solene no novo auditório. Trata-se de um culto de ação de graças pelo término do ano letivo e pela formatura dos alunos dos diversos cursos existentes no Instituto. Nele estiveram presentes cerca de mil pessoas. Participaram desse culto a Caravana Evangélica Musical do Instituto José Manuel da Conceição e um coro de aproximadamente seiscentas vozes

do Ginásio Mackenzie, regido pelo prof. Fausto A. Fernandes. A direção da liturgia ficou a cargo do Rev. Jorge Cesar Mota, a leitura bíblica foi feita pelo Dr. Peter G. Baker e a pregação pelo Rev. José Borges dos Santos Jr.

PRIMEIRA REUNIÃO DO GINÁSIO

A edição de n. 53, de abril de 1958 registra que em 7 de março do mesmo ano realizou-se o primeiro encontro dos alunos do Ginásio no novo auditório. Nele, o Rev. Jorge Cesar Mota, diretor do departamento cultural do Instituto expos aos ginásianos o plano dos programas das reuniões semanais previstas no auditório que incluiriam, além da parte cívica e moral, algo que viria a ser uma das marcas desse espaço na cidade: suas atividades culturais e artísticas para além dos limites da universidade.

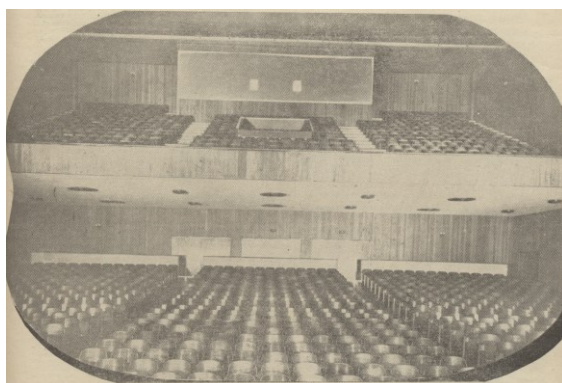


Foto: Periódico O Mackenzie, abril de 1958, n. 53


Ainda em 1958, registro da primeira reunião de pais e mestres no novo espaço comunitário da Universidade Mackenzie:



Foto: Periódico O Mackenzie, junho de 1958, n. 54

Rapidamente, o auditório Ruy Barbosa torna-se um polo de atividades culturais e artísticas da universidade, como se pode observar na agenda reproduzida no periódico o Mackenzie:

ALGUMAS DAS ATIVIDADES DO DEPARTAMENTO CULTURAL DO INSTITUTO MACKENZIE



ORQUESTRA UNIVERSITÁRIA MACKENZIE

Regência do Maestro Walter Guilherme.

Ensaios às 2.as feiras, no palco do Auditório Ruy Barbosa ou no Salão Pandiá Calógeras, das 20 às 22 horas.

T E A T R O

Direção: Fausto Fuser.

Diariamente (exceto 2.as feiras), das 15 às 18 horas e das 20 às 22,30 (aos sábados das 9 às 12 e das 15 às 18 horas), nos Salões Pandiá Calógeras (novo) e Couto Magalhães.

AULAS DE GREGO
(Extra-curriculares)

Prof. Jorge Cesar Mota.

A's 5.as feiras, às 7 horas da manhã, na sala 1, 1.º andar do Edifício Chamberlain.

CORAL FEMININO

Regência do Prof. Roberto Zeidler.

4.as e 6.as feiras às 18 horas.

Local: Auditório Ruy Barbosa.

REUNIÕES DE PAIS

Supervisão dos Profs. Jorge Cesar Mota e Roberto Zeidler.

Uma vez por mês. Dagora por diante, à tarde.

ASSEMBLEIAS DE ALUNOS

Escola Americana — Toda segunda-feira, às 8 e às 13 horas.

Ginásio — Uma vez por semana, em dias subsequentes, às 9 e às 14 horas.

Colégio — Em dias e horas variáveis.
Programa a cargo dos Profs. Rev. Jorge Cesar Mota, Roberto Zeidler (e Rita Ariga Sprogis, programas da Escola Americana).

CORAL MISTO DO COLÉGIO MACKENZIE (Os dois ciclos)

Regência: Prof. Roberto Zeidler.

Sábados às 14,30 horas.

Local: Auditório Ruy Barbosa.

CULTO DOMINICAL

Organista: Paulo Marcos Ayres.

Regente: Prof. Roberto Zeidler.

Pregador: Rev. Jorge Cesar Mota.

Todos os domingos às 9 horas.

Local: Auditório Ruy Barbosa.

SERVIÇO SOCIAL DO MACKENZIE

Assistente Social: Neide Kerr Müzel.

Diariamente (exceto sábado), das 15,30 às 18,30 hs.

SERVIÇO DE BOLSAS

Pedidos e Inscrições de 15 de Setembro a 15 de outubro *improrrogavelmente*.

MOMENTO MUSICAL

Uma pausa para descanso e meditação

<i>Dia</i>	<i>Hora</i>	<i>Organista</i>
2.ª feira	17,15	Paulo Marcos Ayres
4.ª feira	17,15	Roberto Zeidler
5.ª feira	12,35	Paulo Marcos Ayres
6.ª feira	17,15	Roberto Zeidler

15 minutos de Música erudita.

Local: Auditório Ruy Barbosa.

Foto: Periódico O Mackenzie, agosto de 1958, n. 55

Menos de dois anos após a sua inauguração, o auditório Ruy Barbosa já abriga eventos culturais de porte, como a da apresentação da recém-organizada Orquestra Universitária Mackenzie.



Foto: Periódico O Mackenzie, junho de 1959, n. 58



Foto: Periódico O Mackenzie, junho de 1959, n. 58

Observa-se que em um período de tempo relativamente curto, o auditório Ruy Barbosa passa a ter um papel preponderante de integração na vida da comunidade acadêmica, abrangendo componentes materiais, sociais, intelectuais e simbólicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já a partir da década de 1960, no entanto, ele passa a desempenhar papel de destaque em atividades culturais e artísticas que transpõem os muros da universidade e a contribuir para a dinâmica cultural da cidade.

Dois eventos valem menção: a visita a São Paulo (que incluiu sua palestra sobre Estética, proferida no Ruy) do filósofo Jean Paul Sartre, acompanhado de sua companheira Simone de Beauvoir em setembro de 1960, e o espetáculo musical *A bossa nossa*, precursor da série *Show da balança*. Segundo MELLO (2003, pág. 34), o auditório ficou lotado, contabilizando mais de 1.500 pessoas que ocuparam também os corredores para assistir às cantoras Claudete Soares, Maricene e Alaíde Costa, e os convidados do Rio de Janeiro Baden Powell, Geraldo Vandré, Vinicius de Moraes, João Gilberto e Nara Leão, naquele que seria o primeiro show da recém-criada bossa nova fora dos limites de seu nascedouro, a cidade maravilhosa.

Portanto, há muito ainda por se contar sobre a contribuição do Ruy à dinâmica cultural da cidade.

REFERÊNCIAS

Corpus documental

Periódicos institucionais

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 43, dez. 1954.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 44, mai. 1955.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 46, set. 1955.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 48, jun. 1956.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 51, out. 1957.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 53, abr. 1958.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 54, jun. 1958.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 55, ago. 1958.

O MACKENZIE. São Paulo: Instituto Mackenzie, n. 62, set. 1963.

Relatórios

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1952].

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1953].

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1954].

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1955].

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1956].

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1957].

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1958].

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatório do Presidente do Instituto Mackenzie*, São Paulo, [período: 1959].

Bibliografia

ALVES, Bruna de Fátima e ALVES, Dayana de Fátima. Geografia cultural: da sua gênese ao contexto das contribuições atuais. Universidade Federal de Uberlândia: *4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica*. Uberlândia, 2008. p. 01-08.

CRESSWELL, Tim. "Place: part I", In: AGNEW, John A. and DUNCAN, James S. (ed.). *The Wiley-Blackwell Companion to human geography*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. p. 235-244.

MELLO, Zuzana Homem de. *A era dos festivais: uma Parábola*. São Paulo: Ed. 34, 2003

MENDES, Marcel. Mackenzie: 142 anos de ensino, 60 de universidade. In: AGUIAR NETO, Benedito Guimarães e MARCONDES, Reynaldo Cavalheiro. *Os desafios da universidade contemporânea*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2014. p. 59-82.

URRY, John. "City life and the senses". In: BRIDGE, Gary and WATSON, Sophie (ed.). *The New Blackwell Companion to the city*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2011. p. 347-356.

Mackenzie e Gammon: nacionalização e (des)vinculação eclesiástica (1958-1964)

LUCAS PEREIRA REZENDE (PPEAHC-UPM)³⁸
Orientadora: Prof. Dr. Marcel Mendes (PPEAHC-UPM)³⁹

Resumo: No âmbito das investigações sócio-históricas, os marcos comemorativos dos 150 anos das duas mais antigas instituições educacionais protestantes do Brasil: o Instituto Presbiteriano Gammon em Lavras, no interior de Minas de Gerais, e o Instituto Presbiteriano Mackenzie, no centro da capital de São Paulo, ocorridos respectivamente nos anos de 2019 e 2020, não se limitam a circunscrição do universo interno de cada uma das instituições, mas ensejam inúmeras narrativas descritivas ou analíticas. No presente caso, apresenta-se uma abordagem de caráter crítico-interpretativo que procura expor fatos históricos que lhes são adjacentes, tomando importantes momentos das trajetórias institucionais concatenadas, como objeto de análise com vistas à proposição de uma leitura contributiva de movimentos de nacionalização e federalização que se deram simultaneamente dentro de “estruturas significativas” na história das instituições, e que por esse e outros motivos configuram um campo de interação, através do qual estes movimentos podem ser representados, analisados, e interpretados sob a perspectiva de uma teoria social crítica.

Palavras-chave: Gammon, Mackenzie, Vinculação/Desvinculação Eclesiástica

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O testemunho ocular das significativas comemorações dos 150 anos das duas mais antigas instituições educacionais protestantes do Brasil – o Instituto Presbiteriano Gammon em Lavras, na região do sul de Minas de Gerais, e o Instituto Presbiteriano Mackenzie, no centro da cidade de São Paulo – ocorridos respectivamente nos anos de 2019 e 2020, ensejam a composição estrutural da proposta de pesquisa sobre a qual trata o presente artigo, que

³⁸ Tecnólogo de Alimentos pelo Instituto Federal de Minas Gerais e Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico José Manoel da Conceição; Mestre e Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela UPM; Professor da Faculdade Teológica Vida e apresentador do Programa Vida Teológica.

³⁹ Engenheiro Civil e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela UPM, Doutor em História Social pela USP; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

em seu caráter crítico-interpretativo, toma importantes momentos dessas trajetórias institucionais concatenadas, como objeto de análise com vistas à proposição de uma leitura contributiva destes movimentos que se deram simultaneamente dentro de “estruturas significativas”⁴⁰ e que podem ser representados, analisados e interpretados sob a perspectiva de uma teoria social crítica.

O paralelo histórico observado nessas duas ricas trajetórias institucionais torna-se especialmente significativo quando se considera o alcance de contribuições no âmbito do Ensino Superior e da pesquisa, especialmente pela constatação de que não são apenas as cidades de Lavras e São Paulo que até hoje se beneficiam diretamente e em diversos aspectos destas iniciativas educacionais que tiveram sua origem no final do século XIX. Um alcance nacional e internacional de benefícios resultantes do trabalho pioneiro destes missionários pode ser constatado quando refletimos sobre a existência e atividade atual de duas grandes universidades brasileiras, que são a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

A primeira surgiu pela desvinculação da Escola Superior de Agricultura do Instituto Presbiteriano Gammon, que se efetivou em 1964 por meio de um movimento de federalização pensado e iniciado por lideranças estudantis e da comunidade lavrense, e que é similar a movimentos de repercussão nacional, também identificados na cidade de São Paulo em 1960, e que igualmente suscitado por um movimento estudantil, buscava por meio de uma intervenção federal, a desvinculação da Universidade Mackenzie da sua entidade mantenedora, que até aquele momento ainda estava indiretamente ligada à Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos⁴¹.

Em conexão aos referidos movimentos de desvinculação eclesiástica ocorridos quase que simultaneamente na trajetória histórica das instituições, seja no aspecto de tentativas como ocorrido em São Paulo, ou de caráter efetivo como aconteceu em Lavras, estão os movimentos similares e simultâneos

⁴⁰ Expressão importante no âmbito da *concepção simbólica de cultura*. Embora as interpretações oferecidas neste trabalho sejam uma representação orientada pela *concepção estrutural de cultura*, é essencial que se aponte a importância da expressão neste andamento introdutório, visto que esta última é apenas uma modificação da primeira, já que leva em conta os contextos e processos socialmente estruturados (Ver THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2011, p.182)

⁴¹ O crescimento da instituição educacional originada da iniciativa do casal Chamberlain exigiu um foro mais específico para sua direção e administração, até então realizada pela Junta de Missões Estrangeiras. Essa realidade exigiu que a PCUS criasse o *Board of Trustees of Mackenzie College at S. Paulo* com sede em Nova York e responsável pela jurisdição administrativa, financeira, e patrimonial da instituição (Ver MENDES, 2016).

de nacionalização das instituições, que por terem sua fundação e gestão ligadas a agências missionárias americanas, por longo tempo estiveram sob a gestão de órgãos administrativos internacionais.

Como parte de um período já identificado como “tempos de transição”⁴², os referidos movimentos aconteceram no início de uma década conturbada da história do país, um período marcado por conflitos e definições que se deram tanto em São Paulo no Instituto Presbiteriano Mackenzie, especialmente narrados na pesquisa de Marcel Mendes: *Tempos de Transição: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973)*, como também em Minas, no Instituto Presbiteriano Gammon, caso este, que foi representado apenas em leitura miniatural, presente em algumas obras, dentre as quais, destaca-se a pesquisa de Angelo Constâncio Rodrigues: *A Escola Superior de Agricultura de Lavras / ESAL e a Universidade Federal de Lavras / UFLA – a trajetória de uma transformação*, e também a publicação do jornalista João Castanho Dias: *A terra prometida de Lavras*.

Embora de um modo geral este trabalho se desenvolva neste contexto de interações históricas, no seu caráter mais específico, no entanto, a presente pesquisa se estabelece não meramente como investigação histórica, mas ambiciosamente como proposta de teoria social crítica, ao analisar os referidos movimentos de nacionalização e desvinculação eclesiástica ocorridos no Mackenzie e também no Instituto Gammon, interpretando-os tanto pelas suas similaridades quanto por suas claras dissimilaridades, e utilizando para isso ferramentas metodológicas de pesquisa sócio-histórica, que uma vez validadas, tendem a revelar fundamentos gerais que auxiliam na compreensão dos movimentos em questão, e o quanto tais movimentos reproduzem fundamentos estruturais da sociedade e cultura moderna.

2. OBJETIVOS

Em relação ao primeiro préstimo da pesquisa, destaca-se a contribuição no âmbito da historiografia da educação brasileira, enquanto que no aspecto da história sociocultural, sua contribuição se revela em configurações epistemológicas relacionadas à metodologia aplicada no desenvolvimento da pesquisa, não ignorando que neste aspecto da história sociocultural incluem-se também questões relacionados aos significados dos movimentos que são

⁴² Termo cunhado por Marcel Mendes e usado como título de sua obra sobre a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica, publicada em primeira edição no ano de 2007 pela Editora Mackenzie e originada a partir de sua tese de doutorado em História Social pela Universidade Federal de São Paulo (USP).

investigados e que neste trabalho são representados especialmente a partir dos resultados obtidos.

Na dimensão da contribuição historiográfica é onde se encontra o *objetivo geral* do trabalho, que é apresentado sob o aspecto da construção de importantes narrativas. Em primeiro lugar, se propõe a construção de uma narrativa crítica interpretativa do processo de nacionalização do Instituto Gammon atrelado à desvinculação da Escola Superior de Agricultura de Lavras, que é acompanhada de uma decorrente construção narrativa relacionada às interações históricas entre essa desvinculação efetivada em Lavras, no Instituto Gammon, e as tentativas de desvinculação que se desenvolveram em São Paulo no Instituto Mackenzie, ambos ocorridos na primeira metade da década de 1960.

Na dimensão da contribuição na área da “história da cultura” é que são pontuados os *objetivos específicos* do trabalho, que se apresentam também sob dois aspectos, sendo o primeiro no sentido metodológico, ao apresentar uma alternativa para a pesquisa histórico cultural que toma os conceitos propostos por John B. Thompson concernentes a uma compreensão de cultura, que permite um olhar investigativo destes movimentos não somente como fenômenos históricos e sociais, mas também como expressões significativas que revelam uma cultura contemporânea de então, percebida, mas vagamente esboçada nos trabalhos anteriores⁴³, e agora trazida como elemento central no processo investigativo, sendo exatamente este o segundo aspecto que se objetiva, que é a compreensão dos processos investigados como elemento cultural inserido em um contexto estruturado.

Em resumo, pode-se afirmar que o estudo das narrativas sobre o processo, bem como as próprias ações relatadas, é tomado como fenômeno sociocultural a ser compreendido a partir de uma *concepção estrutural de cultura*, que toma tais elementos, como constituintes de um mundo sócio-histórico, que se apresenta como um campo de significados constituído pelas chamadas *formas simbólicas*.

3. METODOLOGIA

A interação histórica das instituições se configura como importante chave para compreensão das estruturas sociais, no entanto, é na comparação das trajetórias que se revelam as respostas para os problemas levantados, tendo em vista que a própria relação de interação é percebida a partir do movimento de comparação, que se calha como o pressuposto para a investigação

⁴³ (MENDES, 2016) e (RODRIGUES, 2013)

desenvolvida e apresentada, afinal, as sociólogas estadunidenses Theda Skocpol e Margaret Somers (1980, p. 174, tradução nossa) atrelam a prática da história comparativa com a própria atividade de investigação social. As autoras atestam a existência de um “fascínio recorrente por justapor padrões históricos de dois ou mais tempos ou lugares”. De acordo com essas acadêmicas das Universidades de Harvard e Michigan, respectivamente, “parte do apelo vem da utilidade de olhar para trajetórias históricas no intuito de estudar as mudanças sociais” (SKOCPOL E SOMERS, 1980, p.174, tradução nossa).

Neste sentido, os professores de sociologia James Mahoney e Dietrich Rueschemeyer (2003), nos lembram de que aqueles que tomamos como os fundadores das ciências sociais modernas, de Adam Smith a Alexis de Tocqueville, até Karl Marx, todos seguiram a análise histórica comparativa como modo central de investigação, e é exatamente por esse *pressuposto* que se fundamenta o desenvolvimento da proposta metodológica que é utilizada nesta pesquisa.

Uma questão que pode ser considerada ainda mais significativa do que a íntima ligação da própria atividade de investigação social com a prática da história comparativa é a perspectiva de inúmeros autores contemporâneos sobre um movimento de retomada desta consagrada metodologia, atestado por dezenas de novos livros publicados nas últimas décadas que resultaram de pesquisas histórico comparativa, muitas delas reconhecidas e premiadas por sua relevância. Embora utilizem termos diferentes em suas descrições deste movimento de retorno, há uma unanimidade expressa em vários trabalhos compulsados quanto ao renascimento da utilização da metodologia histórica comparativa na pesquisa social.

Tomando como exemplo os autores já citados da área de sociologia como Mahoney e Rueschemeyer (2003, p. 3, tradução nossa), temos a conclusão de que depois de um período em que a metodologia ficou negligenciada, as “recentes décadas têm testemunhado uma dramática *re-emergência* da tradição histórico-comparativa [grifo nosso]”. Não bastasse essa conclusão, pesquisadores de outras áreas, como a educação por exemplo, que é o caso do Antônio Sampaio da Nóvoa e Tali Yariv-Mashal (2003, p. 3, tradução nossa), também expressam esta percepção de uma retomada da prática da pesquisa comparativa, que segundo estes autores, depois de um certo momento de ostracismo, “as abordagens comparativas recuperam sua popularidade” e passam por uma “*re-aceitação*”.

Consentaneamente, pontua-se que na presente pesquisa, a tradição histórico-comparativa é *tomada apenas como pressuposto metodológico* e não exatamente como metodologia central e direta. Portanto, na tradição histórica comparativa firma-se apenas o pressuposto sobre o qual se constrói uma

interação metodológica que amplia e define a originalidade procedimental da representação ora comunicada através do tratamento analítico de narrativas, documentos e ações, que no caso da presente pesquisa, foram submetidas à utilização do referencial metodológico da *Hermenêutica de Profundidade*.

3.1 A Hermenêutica de Profundidade

No intuito de pensar acerca do que está envolvido na emergência e desenvolvimento da comunicação de massa, foi que o professor e sociólogo da Universidade de Cambridge, John B. Thompson se voltou à discussão e análise de questões basilares das ciências sociais, como as concepções de Cultura e Ideologia.

Um ponto central de seu interesse na retomada destes temas envolve especialmente as noções relacionadas à ideia de *formas simbólicas*, assunto que tem sido trabalhado sob a rubrica do conceito de cultura, isso porque a estrutura desenvolvida por John B. Thompson para compreensão do conceito de Cultura focaliza as expressões significativas envolvidas nas mais variadas ações dos sujeitos. Na compreensão do autor, estas ações não são meros fenômenos de um mundo natural, mas são expressões de sujeitos “que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem” (THOMPSON, 2011, p. 165). Estas expressões significativas produzidas e recebidas, se configuram nesta estrutura conceitual como *formas simbólicas*.

Na perspectiva de John B. Thompson (2011, p. 165), “o estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado como o estudo do mundo *sócio-histórico* [grifo nosso] constituído como um campo de significados”. A preocupação de seu estudo está voltada para as “maneiras como [estas] expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados [neste] mundo sócio-histórico”.

3.2 Concepção Estrutural de Cultura

Chamada de *Concepção Estrutural de Cultura*, a perspectiva de Thompson é o produto de um longo processo de desenvolvimento conceitual que é melhor compreendido à luz de pelo menos três outras concepções de Cultura que se desenvolveram progressivamente no decorrer da história, a saber, a *Concepção Clássica*, que tem seu sentido ligado ao processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual de um indivíduo na sociedade; a *Concepção Descritiva*, decorrente à influência da disciplina de antropologia, e que se refere ao amplo conjunto de valores, crenças, costumes, convencionalidades,

hábitos e práticas relacionadas a uma sociedade ou período histórico específico; e por último a *Concepção Simbólica*, de especial interesse nesse esboço, e que tem seu foco no simbolismo, olhando para os fenômenos culturais como fenômenos simbólicos.

Ao descrever esta última categoria, classificada como *Concepção Simbólica*, Thompson (2011, p. 166) afirma que nela, “o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica”. Na perspectiva do autor, “a concepção simbólica é um ponto de partida apropriado para o desenvolvimento de uma abordagem construtiva no estudo dos fenômenos culturais”. No entanto, a sua crítica é que na forma como ela aparece nas abordagens, evidencia-se uma “atenção insuficiente às relações sociais estruturadas nas quais os símbolos e as ações simbólicas estão sempre inseridos” (THOMPSON, 2011, p. 166). É a partir destas considerações que nasce o conceito de *Concepção Estrutural de Cultura*.

Como demonstrado acima, esta concepção de Cultura proposta por John B. Thompson afiança a ideia das formas simbólicas, a princípio ligada à *Concepção Simbólica*, mas que em Thompson é descingida, dando a atenção imprescindível às relações sociais estruturadas nas quais as formas simbólicas estão sempre inseridas, que especialmente na pesquisa proposta, são representadas como ações simbólicas produzidas também em contexto sócio-histórico específico.

Essa importância dada por Thompson ao que ele chama de *contextos sociais estruturados*, que refere-se ao espaço onde as formas simbólicas são produzidas e recebidas, é o ponto peremptório de impulsionamento para as bases metodológicas que orientam esta pesquisa, uma vez que ela se ocupa em representar, em suas similaridades e dissimilaridades, os movimentos paralelos de nacionalização e desvinculação eclesial ocorridos nas instituições especialmente na primeira metade da década de 60, os quais, parecem representar uma *cultura de transição*, já avistada preliminarmente por Marcel Mendes, ao empreender a investigação já citada sobre tais contextos no âmbito do Instituto Presbiteriano Mackenzie, e que nesta pesquisa é descortinada pela sua representação como o espaço no qual são produzidas as formas simbólicas, ou, como já dito anteriormente, na linguagem de Thompson, *os contextos sociais estruturados*, que se apresentam como um dos precípuos objetos de estudo em questão.

3.3 A HP na prática

Do ponto de vista prático, Thompson (2011, p. 356) reconhece que a HP apresenta “não tanto uma alternativa aos métodos de análise existentes,

mas um referencial metodológico geral, dentro do qual alguns desses métodos podem ser situados e ligados entre si”. O autor sugere que “para poder levar em consideração a contextualização social das formas simbólicas e suas características estruturais internas, devemos empregar outros métodos de análise”. Portanto, na própria definição do autor, a HP seria “um referencial dentro do qual esses vários métodos de análise podem ser sistematicamente inter-relacionados, suas potencialidades podem ser consideradas e seus limites definidos.”

Uma das argumentações de Thompson (2011, p. 355) em favor de seu referencial metodológico, é o equilíbrio entre a “discussão teórica” e a “análise prática”. O autor propõe que “as discussões teóricas fazem diferença na prática e que análise prática tem influência na discussão e nos debates teóricos”. Thompson (2011, p. 355) entende que “a divisão entre discussão teórica e análise prática perpassa profundamente as ciências sociais, deixando, muitas vezes, os usuários de ambas em lados opostos de um enorme abismo”. Por entender que essa divisão é prejudicial, ele tenta desmontar essa divisão investigando alguns dos elos entre debates teóricos sobre cultura e a análise prática das formas simbólicas.

Portanto ao evocar a tradição da hermenêutica, especialmente com base nos trabalhos dos filósofos hermeneutas dos séculos XIX e XX, especialmente Dilthey, Heidegger, Gadamer e Ricoeur, Thompson (2011, p. 358) olha para os fenômenos sociais como formas simbólicas, que são tratadas como “construções significativas que, embora possam ser analisadas pormenorizadamente por métodos formais ou objetivos, inevitavelmente apresentam problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação”.

3.4 Dimensões analíticas da HP

O primeiro enfoque tomado a partir do referencial metodológico proposto para esta pesquisa, seria o que John B. Thompson chama de “hermenêutica da vida cotidiana”, que consiste em um movimento preliminar no intuito de desvelar os aspectos relacionados ao modo como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem. Pesquisas etnográficas são usadas nessa dimensão de análise em busca de reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas no contexto da vida social envolvido na pesquisa.

Depois da interpretação da *doxa*, a segunda dimensão analítica no processo hermenêutico seria a dimensão da *análise sócio-histórica*, que considera as realidades circunstanciais e históricas específicas onde as formas simbólicas são produzidas, transmitidas, recebidas e apropriadas. Thompson

(2011) descreve que o objetivo da análise sócio-histórica é a reconstrução das condições sociais e históricas de produção e recepção das formas simbólicas. No caso da presente investigação, a análise sócio-histórica seria combinada com o exercício preliminar de interpretação da *doxa* e se subdividiria em três aspectos distintos que compõe o exercício hermenêutico. Tal questão com suas nuances e aplicações práticas está estruturada em tópicos seguintes.

Uma outra dimensão analítica envolvida na aplicação do referencial metodológico da HP seria a *análise formal ou discursiva*. Nessa dimensão exerce-se uma atividade analítica sobre as construções simbólicas em suas estruturas articuladas. Tal qual apontado nas dimensões anteriores, as formas simbólicas são produtos, ou mesmo ações situadas em contextos sociais e históricos e por isso estão intimamente atreladas aos recursos e regras disponíveis ao produtor, no entanto, podem se apresentar como construções simbólicas complexas, através das quais algo é expresso ou dito. O fato de serem expressões que têm por objetivo comunicar algo, elas geralmente apresentam uma estrutura que precisa ser analisada de modo objetivo, embora não abstrativo das dimensões apontadas anteriormente relacionadas ao contexto sócio-histórico.

A combinação da análise formal com a interpretação da *doxa*, bem como com a análise sócio-histórica, gera a última dimensão analítica da HP, a *interpretação/reinterpretação*. Essa é a dimensão analítica mais intuitiva da HP, que se fundamenta nos exercícios já mencionados, e se apresenta como uma “construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito” (THOMPSON, 2011, p.375). Devidamente mediada pela análise sócio-histórica e pela análise formal ou discursiva, é na dimensão analítica da interpretação/reinterpretação, que o analista poderá alcançar uma visão diferenciada em relação às formas simbólicas, orientada pela consideração dos contextos de sua produção e recepção, bem como pelos padrões constitutivos de sua estrutura. Essa dimensão analítica da HP, é considerada como interpretação e reinterpretação, pelo fato de que ela é uma interpretação de um campo pré-interpretado.

3.5 A HP aplicada no estudo dos paralelos históricos institucionais

Na presente investigação busca-se o desenvolvimento de um enfoque analítico sobre três aspectos orientados pelas dimensões do referencial metodológico apresentadas anteriormente. Descrito como “enfoque tríplice”, neste processo analítico são estabelecidos três campos objetivos de análise, em relação aos quais, podemos dirigir a atenção separadamente, analisando suas formas e processos característicos, no entanto, com o zelo analítico de

promover as devidas relações entre os resultados das diferentes análises empreendidas em cada um destes campos, de modo que os vários resultados obtidos se alimentem e se iluminem mutuamente.

O primeiro campo objetivo para qual voltamos a atenção seria o processo de *produção e transmissão* das formas simbólicas, isto é, as circunstâncias sócio-históricas específicas em que são produzidas e transmitidas as formas simbólicas. No segundo ponto objetivo, a análise foca o processo de *construção* das formas simbólicas, considerando suas características estruturais próprias em seus diversos modos de apresentação e articulação. O terceiro campo objetivo se volta para o processo de *recepção e apropriação* das mensagens transmitidas em suas características estruturais próprias e diversificadas. Ao distinguir estes diferentes campos objetivos de análise, é possível a partir do referencial metodológico, aplicar diferentes ferramentas orientadas pelas dimensões analíticas da HP.

3.5.1 Produção e Transmissão

Como primeiro exemplo da aplicação do enfoque tríplice tomamos o campo objetivo da produção e transmissão das formas simbólicas, que pode ser mais adequadamente analisado a partir da combinação de uma análise sócio-histórica acompanhada pelo exercício preliminar de interpretação da *doxa*. Através da análise sócio-histórica, buscar-se-ão as características específicas das instituições dentro das quais as ações nos movimentos de nacionalização e de tentativas de federalização tiveram o seu lugar, bem como o ambiente social nos quais se situam tais instituições. Neste enfoque analítico, são analisados os padrões e recursos envolvidos na estrutura de tais instituições e dos agentes sócio-históricos, bem como seus contextos geoeconômicos específicos e de características distintas, a saber, o contexto cosmopolita do grande centro, onde se situa o Instituto Presbiteriano Mackenzie e o contexto provinciano da pequena cidade do interior de Minas Gerais, onde se situa o Instituto Presbiteriano Gammon.

A ótica de análise proposta pode oferecer uma elucidação sobre a percepção das pessoas envolvidas nas construções simbólicas e assim tornar-se uma importante contribuição para melhor compreensão do processo, ao promover uma assimilação melhor orientada em relação à maneira como as pessoas envolvidas no processo de nacionalização ou de desvinculação eclesiástica das instituições entendem o que estão fazendo, o que estão produzindo, e o que estão tentando conseguir, e porque estão tentando alcançar esse objetivo.

Talvez seja possível através deste esforço analítico elucidar pressupostos implícitos no processo de tomada de iniciativas por parte das pessoas envolvidas, bem como seus reais interesses e capacidades, uma vez que todas essas informações são parte das condições sociais, sobre a qual os personagens históricos se apoiaram em suas ações e outras expressões diversas, que podem ser construções simbólicas mais ou menos estruturadas. Sugere-se que os aspectos do contexto sócio-histórico são decisivos no que tange a viabilizações ou limitações nas ações e outras expressões simbólicas dos agentes sócio-históricos.

3.5.2 Construção

No segundo caso do enfoque tríplice, se analisa o processo de *construção*, ou seja, focam-se os elementos que seriam tomados como formas simbólicas, sejam eles expressões simbólicas mais ou menos estruturadas, desde as ações, até os discursos, opiniões, textos, manifestações e outros, e que neste caso, terão na análise formal ou discursiva o método pelo qual serão trabalhados.

As mensagens comunicadas através das diferentes expressões simbólicas citadas são tomadas como construções simbólicas complexas, especialmente quando apresentam uma estrutura mais articulada, no entanto, há de se pontuar que a variação da estrutura das expressões simbólicas analisadas implica na utilização de variadas ferramentas de análise. Como dito anteriormente, as formas simbólicas no caso desta pesquisa se apresentam em diferentes estruturas e formas, e seria transmitida por meio da ação de estudantes, professores, gestores, comunidade estudantil, comunidade local e demais grupos ligados às instituições cujas trajetórias históricas estão sendo estudadas. Nos dados históricos é possível encontrar as manifestações simbólicas destes diferentes participantes dos processos, e que evidentemente não podem ser tomadas em sua totalidade, mas que podem ser selecionadas por critérios gerais relacionados aos objetivos delimitados para a presente pesquisa.

Entre a ampla gama de ferramentas disponíveis que se protagonizam no desenvolvimento deste enfoque, listam-se a análise de discurso, semiótica, análise de conversação, análise sintática, análise narrativa, análise argumentativa, que são utilizadas com objetivo de uma interpretação das construções simbólicas em suas estruturas internas, que somada à interpretação da *doxa* e análise sócio-histórica, compõe o todo do processo interpretativo de profundidade, uma vez que se trabalhadas isoladamente poderiam produzir um resultado oposto, caracterizado por uma interpretação superficial dos fenômenos sócio-históricos que estão sendo estudados na presente pesquisa.

3.5.3 Recepção e Apropriação

Assim como no primeiro enfoque, o processo de recepção e apropriação das mensagens comunicativas também é realizado com base na combinação da análise sócio-histórica e da interpretação da *doxa*. Nesse caso, o foco muda, e não mais recai sobre os agentes responsáveis pela produção das expressões simbólicas, mas sobre os receptores, ou seja, aqueles que se apropriam da comunicação. Busca-se uma reconstrução das circunstâncias específicas e socialmente diferenciadas dos receptores das expressões simbólicas. A atenção se volta aos diretores das instituições em estudos, e de uma maneira especial aos seus mantenedores, neste caso a Igreja Presbiteriana do Brasil.

Entender como estas pessoas recebem, processam e incorporam os diferentes movimentos de nacionalização e tentativas de desvinculação eclesíásticas nas instituições, nos ajuda a encontrar os *pressupostos implícitos* que influenciaram nas posturas institucionais, e neste caso um espaço de conclusão importante relacionado às relações de influência das questões socioeconômicas pode ser atestado pelas informações obtidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise com foco na *produção e transmissão* das expressões simbólicas é essencial pois lança luz sobre as instituições em estudo e as relações sociais dentro das quais as expressões são produzidas, bem como as afirmações e os pressupostos dos produtores.

Quanto ao foco sobre a *construção* das expressões simbólicas, ele é igualmente essencial porque permite um exame das características estruturais das expressões simbólicas, permitindo uma assimilação objetiva da mensagem por traz da ação, do discurso, da opinião, e das demais expressões em geral.

E finalmente, o estudo da *recepção e apropriação* destas mensagens é também essencial por tomar considerações tanto às condições sócio-históricas em que as expressões simbólicas estão encontrando sua recepção, como especialmente a maneira como as pessoas entendem as mensagens e incorporam no seu cotidiano a partir dos pressupostos implícitos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.
- BEZERRA, Araken Amâncio. *Instituto Gammon: dedicado à glória de Deus e ao progresso humano*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2016.
- BONELL, Victoria E. The Uses of Theory, Concepts and Comparison in Historical Sociology. *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 22, No. 2, p. 156-173, Abr. 1980
- BRASIL. Decreto nº 8956, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Lavras em Universidade Federal de Lavras e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8956.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.
- DIAS, João Castanho. *A Terra Prometida de Lavras*. São Paulo: Editora Barleus, 2009.
- EDITORA UFLA. A Editora UFLA. Lavras: Editora UFLA, [201?]. Disponível em: <http://www.editora.ufla.br/index.php/a-editora/historico>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- EVANS, Fernando. Febre Amarela quase tirou Campinas do mapa no final do século 19. G1, Campinas, 22 de jan. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2017/01/febre-amarela-quase-tirou-campinas-do-mapa-na-reta-final-do-seculo-19.html>. Acesso em: 16 mai. 2017
- GARCEZ, Benedicto Novaes. *O Mackenzie*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1970.
- HACK, Osvaldo Henrique. *Protestantismo e Educação Brasileira*. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2000.
- HACK, Osvaldo Henrique. *Mackenzie College e o Ensino Superior brasileiro: uma proposta de universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002
- LUIZ, Sávio. *Instituto Presbiteriano Gammon está comemorando 150 anos de existência*. **AMIRT / Radio Rio Grande**, 20 de mai. De 2019. Disponível em: <https://www.portalamirt.com.br/94fm-lavras/instituto-presbiteriano-gammon-esta-comemorando-150-anos-de-existencia/>
- MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich (Edited). *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MEIRA, José Normando Gonçalves. *Ciência e Prática: Ensino Agrícola na Educação Presbiteriana em Minas Gerais (1908-1938)*. 2009. 222 f. Tese (Doutorado EHPS – História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo SP;
- MENDES, Marcel. *Mackenzie no Espelho: uma história documentada da cassação ao reconhecimento dos cursos de engenharia (1932-1938)*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2000, 224 p.
- MENDES, Marcel. *Tempos de Transição: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesíastica (1957-1973)*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.
- NÓVOA, António; YARIV-MASHAL, Tali. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?. *Comparative Education*, Vol. 39, No. 4, p. 423-438, 2003, publicado online, 03 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305006032000162002?needAccess=true>

RAGIN, Charles; ZARET David. Theory and Method in Comparative Research: Two Strategies. *Social Forces*, Vol. 61, No. 3, p. 731-754, Mar. 1983

REZENDE, Lucas Pereira. O Ensino de Laticínios nos Primórdios da Universidade Federal de Lavras (1908-1938). 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado EAHC – Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Angelo Constâncio. A Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) e A Universidade Federal de Lavras (UFLA) – a trajetória de uma transformação. 2013. 201 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro RJ;

ROSSI, Michele Pereira da Silva. Dedicado à Glória de Deus e ao progresso humano: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras – UFLA (Lavras, 1892-1938). 2010. 285f. Tese (História e Historiografia da Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia MG.

SCHULZ, Almiro. *Educação Superior Protestante no Brasil*. Engenheiro Coelho (SP): UNAS-PRESS, 2003

SKOCPOL, Theda; SOMERS, Margaret. The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge, Vol. 22, No. 2, p. 174-197, Abr. 1980.

THOMPSON, JOHN B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

Articulação da Juventude Salesiana em Tempos de Pandemia COVID-19

SEBASTIÃO JACINTO DOS SANTOS (PPEAHC-UPM)⁴⁴

Orientador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (PPEAHC-UPM)⁴⁵

Resumo: A comunicação tem a finalidade de apresentar como o jovem atendido pela Articulação da Juventude Salesiana tece seu percurso na prática da autonomia, vivência nos grupos e as decisões dos conselhos locais, de cada território, nos anos de 2020 e 2021, no início e durante a pandemia de Covid-19. Buscou-se, por intermédio de levantamento de dados, desenvolver a metodologia de relatos de experiências, em que jovem, assessor e coordenador, descrevem seus limites e suas tentativas de aprender a trilhar pela prática do atendimento remoto. Os meios educativos da pastoral salesiana apontaram desafios para a vivência de uma participação híbrida, em que se faz necessário o envolvimento de outras práticas de formação. Considera-se que muito se tem aprendido, mas existe muito a ser feito para que a formação das lideranças seja de fato efetiva, contando-se sempre com a participação do Conselho Inspetorial para que as respostas, por meio da pedagogia salesiana, correspondam as respostas aos novos desafios.

Palavras-chave: Covid-19. Juventude. Pedagogia salesiana. Educação social.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a participação da juventude nordestina nos espaços de formação religiosa e como os jovens podem ampliar os afetos a partir das necessidades pessoais de estabelecerem distanciamento, o que os remete a novas atitudes frente aos compromissos de trabalho e na responsabilidade que vai se apresentando no decorrer de suas experiências juvenis.

⁴⁴ Graduado em Pedagogia, mestre em Ciências Humanas pela Universidade Santo Amaro, Doutorando do Programa Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, professor de Educação Fundamental I na Secretaria de Educação do Município de São Paulo. sebastiaojacinto@gmail.com

⁴⁵ Graduado em Ciências Sociais pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1987), mestrado (1992) e doutorado (1997) em Ciências Sociais, e pós-doutorado (2005) em Sociologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. j.clemente@uol.com.br

Defende-se que o distanciamento em relação à prática da religiosidade se dá principalmente com as novas exigências de compromisso nas atividades trabalhistas, mas que com a pandemia da Covid-19 tem se formado uma nova plataforma de relações: mesmo utilizando ferramentas digitais para o atendimento remoto, que são de interesse dos jovens, ainda existem dificuldades, por parte da Articulação da Juventude Salesiana no Nordeste do Brasil, nas tentativas de estreitar essa proximidade.

A partir do levantamento de dados para compor a metodologia nos documentos e grupos reunidos nas mídias sociais, estruturamos o mosaico em que as ações de afetividade são próprias desta fase de desenvolvimento humano e os grupos que atuam diretamente com a juventude corroboram para sua formação, de modo a proporcionarem novas formas de ver a realidade social.

Com a pandemia Covid-19 os Oratórios, Centros juvenis e comunidades que acolhem os jovens foram fechados e o atendimento migrou para o atendimento remoto.

Essas mudanças não foram favoráveis aos jovens que já viviam sufocados em casa antes da pandemia, e que tinha nas Comunidades Salesianas o único espaço para transitarem, encontrar os amigos e tecer relações de amizades.

Os jovens que iniciavam suas experiências de grupo jovem na AJS, com a pandemia, ficaram distanciados, fato que pode implicar em diferentes ordens, desde a falta de equipamentos eletrônicos (computador, notebook, tablet, celular) ou pacotes de internet para o acesso digital.

Embora não sejam disponibilizados aqui no texto, os relatos dos jovens, serviram para compor os objetivos da comunicação, de como a AJS tem conduzido as suas ações durante a pandemia.

FALTOU PLANEJAMENTO PARA UM ATENDIMENTO EFETIVO NO REMOTO?

Na AJS, seus representantes inspetorias, coordenadores de grupos e todos os envolvidos na animação da juventude encontraram como principal desafio, colocar em prática as ferramentas digitais que já vinham sendo utilizadas, que se mostravam eficientes, com a junção do presencial e remoto, que ocorriam de modo sincrônico, com resultados eficientes e satisfatórios. Ao passo que ao mudar somente para o remoto, os sinais imediatos de desencontros de comunicação começam a ocorrer, levando a coordenação a perceber que algumas reavaliações deveriam ser realizadas para possibilitar mais abrangência aos grupos atendidos.

Em pesquisas realizadas nos anos de 2018-2019, existiam 112 grupos de WhatsApp que mantinha contato com os diferentes grupos de jovens atendidos pela AJS. No período da pandemia, esses grupos, em vez de se intensificarem, em parte ficaram adormecidos e outros desapareceram, assumindo a dinâmica própria das “Pastoras Juvenis” da Igreja Católica.

O entendimento dos pesquisadores é de que como os grupos não têm em sua grande maioria, os direcionamentos para o atendimento às necessidades dos jovens, no que diz respeito as condições básicas de alimentação, saúde, trabalho, em que as buscas não são correspondidas, na hora do aperto das necessidades, os jovens não encontram as respostas acessíveis que os motivem e os deixem em uma situação de tranquilidade.

Como os jovens estão em diferentes momentos da formação, alguns não continuam a participação por não se sentirem ainda como pertencentes ao grupo. Neste caso, as vozes dos animadores e coordenadores da AJS deixam transparecer esse comportamento dos grupos.

AS ANGÚSTIAS DOS JOVENS NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19

A projeção dos sentimentos de negatividade é tomando aos poucos pelos coordenadores dos grupos e ao mesmo tempo alimentava incerteza em relação a tudo que estava planejado para ser realizado durante o ano de 2020, de modo presencial. Era necessário rever a agenda e replanejar as dimensões das metas propostas para o ano. Não tinha sido proposta nenhuma das atividades planejadas para ocorrerem de modo remoto e isso atrasou as ações dos grupos gerando insegurança para o que estava sendo anunciado nas mídias e nos meios de comunicação de massa.

Os jovens já vivem uma angústia própria dessa fase da vida, somando-se a falta de projetos, que se concretizam nos estudos, trabalho e o acolhimento dos familiares.

Com a pandemia, as angústias se intensificam principalmente com os jovens que estão em vulnerabilidade social, com famílias desajustadas, com escolas fechadas, sem condições de sair na rua para a procura de emprego.

O fechamento dos Oratórios, Centros Juvenis e Comunidades Salesianas, além das igrejas que acolhem os jovens, leva os coordenadores a se posicionarem de forma a evidenciar que não existem respostas concretas ainda que avaliem as dimensões negativas da pandemia na vida dos jovens atendidos pela AJS.

A EDUCAÇÃO COM O DISTANCIAMENTO SOCIAL

No cotidiano, utilizava-se como meio de convivência, experiências significativas de participação nos momentos de oração, as animações nas missas e atividades na catequese em que os jovens exercitam suas relações humanas que se davam nas relações pessoais.

A pandemia alterou todos esses meios de convivência e trouxe novas formas de relações e afetos. Os jovens foram motivados a praticar as atividades, de acordo com suas possibilidades. Os momentos de encontro, marcados pela saudade e as lembranças dos espaços alimenta nos jovens o sentimento de pertença e os coordenadores de grupos, forma incentivados a entrar em contato com os jovens, estabelecendo contatos constantes.

As práticas do ver, julgar, agir e celebrar se mantiveram com momentos de discussões em *lives* (SILVA, 2020) contendo orientações sobre prevenção e cuidados a serem tomados por cada jovem.

Os desafios do atendimento remoto ocorrem, pois antes os jovens buscavam orientação presencial nas casas religiosas e com o distanciamento isso não tem sido possível. Os Oratórios, Centros Juvenis, igrejas e escolas foram fechadas e o contato remoto se mostrou inconstante, pois falta ferramentas digitais para alguns jovens. Com isso, identificou-se que o atendimento remoto se mostra eficiente, mas as condições humanas ainda escassas;

O distanciamento social e os afetos

Nos afetos, o que se inicialmente é a estrutura que foi gerada como normas padrões que vem desde a atuação de Dom Bosco na “Sociedade da alegria” na Itália até aos dias de hoje.

As inquietações se pautavam por uma pergunta: como manter os jovens alegres em tempos de pandemia Covid-19?

Convidar os jovens a rezar, debater as inseguranças e sentimentos que os afetavam naquele momento de março a abril de 2020, era desafiador, pois os animadores também estavam inseguros e pairava o medo no ar. Medo que ocorria com as possibilidades de ser infectado por um vírus, para o qual não existia ainda um remédio para a cura.

O distanciamento social ensina que as bases da “escola que educa”, a “escola que evangeliza” e a “escola que acolhe” se fazem presentes nos laços de afetividade. Ensina que existe uma pedagogia do distanciamento, cujo frutos, dentro da pedagogia social, demanda o entendimento de que as relações podem se estreitar ou se distanciar mantendo a correlação de pertença.

ARTICULANDO OS GRUPOS EM PERÍODO DE PANDEMIA

A articulação se dá também a partir da prevenção, quando se coloca em prática determinadas medidas que orientam os jovens na percepção dos valores humanos. Torna-se um grande desafio o trabalho remoto com os jovens, pois a pedagogia de Dom Bosco presa pela presença, pela acolhida. O contato pessoal, o diálogo, o encontro, é o que determina a participação no grupo. Nessa dinâmica, para se concretizarem as relações de afeto no atendimento remoto, espera-se que o jovem já tenha criado laços de pertença e que a sua participação colabore para a sua formação pessoal e para o exercício da autonomia.

A procura do jovem por um grupo significa que ele deseja desenvolver relações de contato e conhecimento do outro, em que sua própria necessidade de autonomia o direciona de forma livre à participação. Neste sentido, como os grupos da AJS em seus princípios prezam pela educação da fé, a motivação da permanência pelo “dinamismo educativo e evangelizador” (PRINCÍPIOS, 2016, p. 45) propõe que a continuidade das experiências seja direcionada para o amadurecimento pessoal.

A formação religiosa e as práticas de ações de oração, no distanciamento, como proposta de vivência da fé, colabora para que o jovem aprofunde suas experiências pessoais e integre seus conhecimentos espirituais com a realidade da vida. A AJS, em suas dimensões formativas, renova-se a cada dia em que os jovens podem se posicionar e afirmar: “levamos nossa linguagem, nossa música, nossa alegria, nossa gestualidade próxima aos jovens e que, muitas vezes, nos permite rezar melhor” (FILHO, 2003, p. 69).

A dimensão educativa que preza pela garantia dos Direitos Humanos, em que “[...] são privilegiadas a afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade” (CANDAU, 2011, p. 19), é essência para a AJS, ao possibilitar que os jovens assumam o direito de se posicionarem diante de seus desejos e temores.

Como na sociedade atual se encontram mais restritas as possibilidades de ações culturais para os jovens, os grupos da AJS representam escolhas assertivas, cujas propostas são gerenciadas por preceitos éticos e religiosos. Isso porque muitos jovens têm recebido como valores que a modernidade, com seus constantes incentivos ao consumo desenfreado, sobrepuja esses direitos, sobretudo no que diz respeito aos mais pobres das comunidades periféricas e aqueles que não têm condições de atender as exigências do mercado.

O primeiro passo para compreender a realidade juvenil durante a pandemia é escutar seus relatos, e “na fala de um jovem em dificuldade, o educador deve atentar para duas dimensões. Uma é o discurso, as palavras e frases tomadas em si mesmas. A outra dimensão é formada pela intensidade, o timbre e o ritmo com que ele pronuncia as palavras” (COSTA, 2001, p. 107). As vozes dos jovens trazem questões pertinentes para compreender o cotidiano e o espaço social em que cada um se encontra. Por isso, é importante refletir sobre as suas dúvidas, suas inseguranças, seu luto. Deve-se respeitar sua individualidade, inserindo-o no diálogo de acolhida.

Como a AJS lida com jovens de diferentes comunidades, a escuta pela dimensão da diversidade ou preconceito deve estar também consolidada, para que o jovem não se sinta perdido e não vivencie mais o sentimento de abandono. Neste caso, não se pode negar “sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros” (FREIRE, 2011, p. 118). Na dimensão do convívio, o encontro entre as duas práticas híbridas, em que se articulam os recortes das lembranças, aos poucos estabelece a relação entre o jovem e suas necessidades no passado e a visibilidade do indivíduo em ação na realidade contemporânea.

Assim, busca-se acolher o jovem e ampliar o olhar, sem abandonar a dimensão que impulsiona as provocações da vida, assim como Dom Bosco, que lembra de seu primeiro desafio, “a morte do pai” (BOSCO, 1993, p. 19). Não deixar de acolher as dores dos jovens e propor meios de os levarem a perceberem sua existência se torna uma dimensão que reflete a pedagogia social, cujos princípios devolvem ao jovem as alegrias e tensões que ocorrem na família, na escola e na sociedade.

Na família, é preciso verificar se as pessoas que convivem com o jovem estão bem, buscando identificar os sentimentos de solidão familiar e como as respostas se concretizam. Cabe compreender que, para alguns, o momento é de respostas incompletas, em que pode ser estabelecido o silêncio, pois o momento de pandemia pode promover outras dores ao jovem: alguns vivem em famílias com conflitos, com divergências que podem ser de diversas ordens e que trazem implicações às relações de valores. Outros têm, pelos efeitos da fase de formação juvenil, medo de abrir seus espaços, de mostrar seus ambientes, por considerarem feios, pobres, entre outros julgamentos. Por isso, ao ligar a câmera e acessar o mundo do jovem, o animador da AJS não pode se esquecer dos dilemas juvenis que não se apresentavam, provavelmente, nas relações presenciais, pois para alguns a participação presencial ajudava na fuga de suas inseguranças, e agora outra realidade pode se revelar

pelas câmeras que focam os múltiplos cenários do cotidiano desses indivíduos.

O auge do momento não dispersou ainda a forma como se caracteriza a fase de transição, em que é possível notar “a forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que nosso conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura ‘agorista’ – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória” (BAUMAN, 2013, p. 34).

Atualmente, as tensões juvenis se voltam para os ambientes escolares. Como alunos, muitos jovens estão cansados, pois o ensino remoto demanda uma prática que muitos têm dificuldade para absorver. A escola pode ter levado alguns de seus alunos ao esgotamento ou até mesmo a uma preocupação elevada, dados os muitos compromissos em relação à realização de tarefas. Muitos acabam optando por abandonar o acesso remoto.

Assim, a AJS pode se deparar com jovens cansados e desinteressados por manter um contato de forma remota por se encontrarem esgotados nas tantas tentativas de escola, trabalho, contatos familiares e outras relações remotas. No entanto, deve-se levar em conta o fato de que, na sociedade atual, “pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como ‘um novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e explorado” (BAUMAN, 2013, p. 52). Vale lembrar, ainda, a falsa mensagem comunicada de imediato aos jovens, o discurso neutralizador da pandemia de que crianças e jovens não são infectados por Covid-19 e que este se trata de um vírus que só mata velhos. O alerta sobre a não garantia dessas inverdades não se veiculou com as mesmas proporções alarmantes.

A AJS, visando propor uma agenda positiva para os seus participantes como forma de se preparar para os desafios do momento de pandemia, indica que “os direcionamentos para o ano de 2021 se estenderá à formação das lideranças” (AJS, 2021, s.pg.). O investimento formativo na potencialidade dos animadores e coordenadores de grupos é o principal meio de valorizar a participação e autonomia de cada um, o compromisso e liberdade para atuar de forma solidária.

CONSIDERAÇÕES

A pandemia pegou a todos de surpresa e com a AJS não foi diferente, pois os principais ambientes que acolhiam os jovens tiveram que atender aos protocolos Covid-19 em todas as comunidades do Nordeste nas quais estão presentes os grupos atendidos por esta instituição.

Identificou-se que mesmo com tantas experiências em educomunicação, os coordenadores da AJS se viram impotentes para realizar o contato com alguns jovens. Este momento demonstra claramente que algumas questões de acesso à juventude precisam ser aperfeiçoadas, nos convidando a reconsiderar que as ferramentas de educação são necessárias para ampliar o trabalho com a Pastoral da Juventude.

A juventude nordestina tem passado constantemente por um processo de migração, em busca de crescimento pessoal a partir dos estudos ou em busca de melhores condições de vida.

Este dinamismo de mudança proporciona novas imagens e perspectivas para entendermos a juventude desta região do Brasil. Averiguamos também que as relações de afeto e de religiosidade podem ser fortalecidas ou diluídas a partir do distanciamento e da necessidade de deslocamento social, e têm se reconfigurado neste período de pandemia.

REFERÊNCIAS

AJS, **Primeiro conselho interinspetorial da AJS Nordeste de 2021**. Equipe de comunicação da AJS Nordeste da Inspecoria São Luiz Gonzaga. Recife: Boletim Salesiano, Rede Salesiana Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.boletimsalesiano.org.br/materias/acao-social/item/11902-primeiro-conselho-interinspetorial-da-ajs-nordeste-de-2021.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BOSCO, Terésio. **Dom Bosco**: uma biografia nova. 2. ed. Tradução de Hilário Passero. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Vera Maria Candau (org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 13-33.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença**: da solidão ao encontro. 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FILHO, Genésio Zeferino da Silva (org.). **Articulação da juventude salesiana**: princípios norteadores. Belo Horizonte: Inspecoria São João Bosco, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PRINCÍPIOS, Norteadores da Articulação da Juventude Salesiana. Comissão Nacional da Pastoral Juvenil Salesiana. Brasília/DF: Edebê, 2016.

SILVA, Rhaldney. **AJS Nordeste lança projetos virtuais em tempos de pandemia**. Recife/PE: Inspecoria Salesiana do Nordeste, 2020. Disponível em: <https://inspetoria.salesianasne.com.br/2020/05/25/ajs-nordeste-lanca-projetos-virtuais-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 23 mai. 2021.

***Alarmes da linguagem
e expressões***

Deseducando o CORPO do educador: a dança na pedagogia pelos campos das experiências

ADRIANA VILCHEZ MAGRINI LIZA (PPGEAHC-UPM)⁴⁶

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Celeste Martins (PPGEAHC-UPM)⁴⁷

Resumo: Este trabalho se contextualiza no campo da dança como linguagem, inserida na área da arte-educação, tem como objetivo provocar o processo criativo de dança nos educadores, proporcionando a consciência investigativa individual e coletiva da relação entre o corpo consciente e objetos (propositores) como experiência, além de integrar e ampliar a linguagem da dança com outras áreas. A proposta metodológica que será apresentada, é fruto da pesquisa de Dissertação de Mestrado: Traços, trajetões e processos da Dança Criativa (LIZA, 2019) e embasada pelos estudos da Arte do Movimento de Rudolf Laban ⁴⁸no século XX, porém adaptada e (re)apropriada para as infâncias nos tempos atuais. A metodologia propõe um despertar da consciência corporal, a partir dos seguintes elementos básicos da dinâmica, comuns em sala de aula e aula de danças: espaço, descalçar-se, roda da conversa, aquecimento e objetos propositores. Desta forma, a proposta metodológica organizada em um projeto denominado dança criativa, será uma das questões mais relevantes da pesquisa, sendo que esta abrange a área da dança, arte, educação, tecnologia e filosofia. A dança criativa resulta num contexto de apropriação e reorganização na contemporaneidade, deseducando o corpo do educador e trazendo experiências com a dança para a pedagogia. Este trabalho pode colaborar para o auxílio de práticas corporais para professores que, como eu, desejam priorizar o corpo como forma de linhagem, na sala de aula e para professores de dança que buscam caminhos para que suas aulas façam parte de um contexto interdisciplinar na escola. A pesquisa busca, também, o processo e o registro dessas relações. Para isso, baseio-me em estudos teóricos sobre a dança criativa e suas diversas linguagens.

Palavras-chave: Dança na pedagogia; Formação de educadores; Experiência corporal.

⁴⁶ Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, mestra pela mesma Universidade, especialista em Sistema Laban/Bartenieff. Pesquisadora e Professora de dança em escolas para crianças, membro do grupo de pesquisa GPeMC.

⁴⁷ Pesquisadora e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder dos grupos de pesquisa GPAP e GPeMC. Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/USP e doutora em Educação pela Faculdade de Educação/USP.

⁴⁸ Criador de um estudo do movimento cuja repercussão e aperfeiçoamento continuam até hoje, tendo como objetivo principal o delineamento de uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas e práticas, coreográficas, educativas e terapêuticas.

INTRODUÇÃO – TRAÇOS, TRAJETOS E PROCESSOS DA DANÇA.

A criança aprende pela observação e pela experiência do experimentar, pela curiosidade do fazer e de perguntar. Esse modo de aprender e observar o mundo, despertou meu interesse pela questão da corporeidade e da aprendizagem através da linguagem corporal. Assim, algumas questões me fizeram investigar caminhos para que o professor acessasse sua consciência corporal adormecida pelo trajeto da vida.

Alguns desses acesso serão oferecidos para os professores por meios de oficinas e vivências práticas de dança criativa.

Como o professor pode aproximar as crianças dos saberes sensíveis passando primeiro pela experiência corporal, envolvendo as linguagens da arte, principalmente a da dança?

A sensibilidade cultivada para o movimento e sua percepção mais aguda são parte necessária de nossa capacidade de relacionarmos com o mundo e com os outros. Ao dançar podemos experimentar relações sem que se realce a consciência de si mesmo e dos demais (LABAN, 1990, p.128).

Pensando na sensibilização, minha proposta é trazer para os professores a oportunidade de experimentar os saberes sensíveis, através de e pelo corpo, passando pela experiência corporal, envolvendo a linguagem da dança entrelaçada com outras linguagens da arte. Para conduzir esta pesquisa, pretendo me debruçar em artistas e formadores de professores que utilizam as linguagens artísticas como referência: Strazzacappa (2012), Martins (2012), Dewey (1959-1952), Ostetto (2005), Barbosa (2001).

JUSTIFICATIVA DOS TRAJETOS DA DANÇA

A justificativa desta pesquisa parte do princípio de suprir e alimentar supostas necessidades dos educadores relacionadas à aprendizagem através de experiências corporais. Atuando há mais de treze anos na rede municipal de Atibaia como professora de educação infantil e fundamental em escolas rurais e afastadas, algumas questões me faziam refletir e me inquietavam, no percurso diário de tentativas e erros. Quando lecionava na educação fundamental, uma das minhas inquietações era como provocar os alunos não alfabetizados a participarem das aulas com interesse para que tivessem curiosidade em aprender. Na educação infantil, minha questão era provocar encontros poéticos vivendo a experiência e trazendo-a para o corpo. Eu utilizava projetos pedagógicos interdisciplinares, pois isso permite ao professor criar e se

desafiar em propostas metodológicas diversas. Com a facilidade da expressão corporal, aprendida e vivida por ter sido bailarina e estudado anos técnicas de dança, os projetos desenvolvidos com os meus educandos se tornavam vivos pelo corpo com a experiência do movimento.

Nesse período também aprendi com as dúvidas que as estagiárias do curso de Pedagogia traziam, muitas questionavam a respeito do método das minhas aulas, que priorizava o envolvimento da consciência corporal e a linguagem da dança para abordar o conteúdo escolar, conduzidos pelos projetos. Passei a aprofundar meus conhecimentos e referências sobre a dança na Pedagogia. Como ensinar a partir da experiência corporal? Onde está a dança, o corpo e o movimento na formação de Pedagogia? Talvez, a dança como linguagem seria pouco conhecida nas escolas formais e na formação de educadores? Era nítido o interesse das estagiárias pelo conhecimento da linguagem da dança que, a princípio parecia distante e não possível para elas. Marques (2013), diferencia a dança como “forma” e como “expressão”:

Já a dança como *forma*, ao contrário da dança como “expressão”, está ligada principalmente a “referências externas”: a dança são passos, seqüências, ritmos criados por outras pessoas e que são também internalizados, mas não são criados, gerados ou compostos pelas crianças. (MARQUES, 2012, p.18).

A dança como expressão é uma dança que podemos criar a partir dos nossos conhecimentos e vivências, dessa forma a dança como linguagem expressiva é algo que todas as pessoas podem fazer, mesmo as que não possuem habilidades técnicas.

A inclusão do corpo, do movimento e da consciência corporal passaram a fazer parte das minhas proposições para o aprendizado dos conteúdos pedagógicos de sala de aula, na forma de projetos. Essa jornada holística se mostrou plenamente natural e incorporada para nós (eu e os educandos).

No período inverso em que eu lecionava na prefeitura de Atibaia, era professora de dança em escolas particulares, academias e atuando com trabalhos voluntário, voltado para a dança e para criança, na Pastoral da Criança. Esses dois campos de atuação de ensino em que eu lecionava, se transformaram numa fonte riquíssima de experiências e processos, como um verdadeiro laboratório de aprendizagem através da pesquisa corporal.

No decorrer de minha longa trajetória das práticas na educação e na dança, notei a nítida mudança de interesse das crianças e das culturas de vida dos novos tempos, o que mostra a necessidade de mudanças constantes nos repertórios de processos e de abordagens da dança e educação. Diante dessas mudanças, a busca de recursos, processos e procedimentos que atendam à

dinâmica de vida contemporânea dos educandos, pois eles geralmente indicam interesses acentuados pelo visual e, por sua vez, pelo tecnológico. As crianças desta geração estão em certa desvantagem quando falamos de corpo, de movimento e das relações diretas entre as pessoas, sem qualquer mediação tecnológica. Qual será a estratégia a que o professor irá recorrer pensando nas crianças contemporâneas?

Pelo desencadear das inquietações e reflexões que foram se mostrando crescentes, mergulhei na busca por respostas e/ou por elaborar propostas que traziam ou não resultados. Meu objetivo passou a ser estudar e pesquisar a Dança como Linguagem. Procurava encontrar na dança para crianças a construção de um processo específico e sensível, respeitando o desenvolvimento biológico de cada uma, suas necessidades individuais, coletivas, sociais e que fizesse sentido a elas – um sentido ligado à vida, ao ser no mundo.

No grupo de pesquisa GPeMC (Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural e Provocações Estéticas), liderado pela professora Dr^a. Mirian Celeste Martins, surgiram algumas oportunidades de participar e de monitorar as aulas de Arte no curso de Pedagogia e pude compartilhar minha pesquisa de mestrado (dança para criança) com alunos do curso de Pedagogia, me aproximar e compreender um pouco sobre o ensinar para quem ensina.

A partir das experiências com os alunos da Pedagogia, outras oportunidades apareceram de compartilhar as vivências das aulas com as crianças para os futuros professores e me envolver cada vez mais. Assim foi despertado o desejo de encontrar estratégias e provocações de ensinar a quem ensina, passando pela sensibilidade do corpo. Como despertar a consciência corporal nos professores? Como convidar os professores a descalçar-se para dançar? Como experimentar o movimento para educar? Como despertar os sentidos através das memórias vividas dos professores?

A autora Isabel Marques, comenta em seu livro que o pesquisador e bailarino Laban, já na primeira metade do século XX, “vislumbrava uma dança que dialogasse com a força e atitude interna do homem moderno e começava a trilhar caminhos de pesquisa e criação que o levariam a formular sua própria proposta de dança moderna” (MARQUES, 2010, p.82).

Na proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a dança faz parte do conteúdo da disciplina de Arte como uma das quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. A dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis, implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre

corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos podem problematizar e transformar percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que podem permitir novas visões de si e do mundo. Eles poderão ter, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 193).

Como o professor ensina sem passar pela experiência de sentir?

Larrosa (2002) comenta sobre este sujeito que passa pela experiência e pelo experimento, sem o viver de fato. A dança é uma linguagem e por meio de processos de movimentos, gestos e impulsos nasce um corpo com memórias, sentimentos e experiências. Falamos aqui de um corpo consciente de seus gestos e das suas qualidades de movimento, que carrega sensações e amplifica sua percepção, “desenvolvendo a capacidade de interiorizar os pormenores e abrir o canal das pequenas percepções para dançar” (MILLER, 2012, p.49). Assim percebo que a dança esteja em lugares adormecidos pela ação da vida, ou melhor, em corpos não conscientes de seus movimentos, e é preciso *cavocar* pelas brechas, entranhas em vários lugares para que a encontremos e tenhamos a oportunidade de experimentar processos criativos de um corpo consciente (LIZA, 2019).

O objetivo geral é proporcionar a conscientização corporal dos educadores, ampliando o autoconhecimento, por meios de experiências e processos práticos, através da linguagem da dança, desenvolvendo atitude saudável e equilibrada e contribuindo para a qualidade do contato, do vínculo afetivo para despertar subsídios para a leitura corporal da criança. Objetivos específico da pesquisa é provocar o processo criativo de dança nos educadores; Proporcionar a consciência investigativa individual e coletiva da relação entre o corpo consciente e objetos (propositores) como experiência; Integrar e ampliar a linguagem da dança com outras áreas.

METODOLOGIA DOS PROCESSOS CRIATIVOS

Pretendo realizar a pesquisa prática, oferecendo para a comunidade, oficinas de dança para o professor/pesquisador e registrar através de um diário de bordo com imagens e vídeos todo o processo dessa narrativa. É importante ressaltar que essas oficinas já foram realizadas com crianças durante minha dissertação de mestrado e ainda continua acontecendo em algumas escolas de educação infantil, fundamental I e ONG na cidade de São Paulo com o tema: Projeto Dança Criativa (LIZA, 2019).

A metodologia propõe um despertar da consciência corporal, a partir dos seguintes elementos básicos da dinâmica; espaço, descalçar-se, roda da conversa, aquecimento e objetos propositores.

Entende-se por espaço, o ambiente, o ninho do movimento. Nosso papel como professores(as) é planejar o ambiente e ressignificá-lo com sensibilidade, enxergando além do que se vê, desafiando-se diariamente, criando ambientes propícios e transformando os espaços para que educandos tenham oportunidade de experiência e investigação que ajudarão em seu processo criativo.

Descalçar-se ou ter os pés descalços é uma oportunidade de experiência e sentido para iniciarmos a nossa dinâmica. Para as crianças pequenas, o descalçar-se é um grande desafio de habilidade e movimento que está presente em seu cotidiano e ter os pés descalços também desperta os sentidos das relações com o solo, é estar pronto para começar a dançar. Como seria para os educadores passar por esta experiência?

A roda da conversa da dança é mais um elemento da dinâmica que acontece em todas as aulas, nela serão apresentados o conteúdo e o tema a serem desenvolvidos. Importante lembrar e trazer aqui, um momento da escuta um espaço onde os educandos e/ou educadores irão compartilhar também as sensações e emoções - uma roda de conversa de escuta sensível.

O **acordar do corpo** ocorre após a roda da conversa para despertar a consciência corporal. Como acordar o corpo do educador? Como deseducar este corpo ou despertá-lo para o movimento? Tem como referência o método *Brain Dance* (Dança do Cérebro) como: respiração, tato, centro-periferia, cabeça-cauda, superior-inferior, lado do corpo, contralateral e vestibular (GILBERT, 2015).

Chamamos de **objetos propositores** (MARTINS, 2012) os que propiciam uma conexão entre a dança e o(a) aluno(a), nascendo da experiência da relação entre eles. Seria um objeto mediador do movimento, uma espécie de "start", um convite para a investigação do mover, como por exemplo: objeto físico, inanimado ou vivo (outro aluno, por exemplo) e que pode ser percebido pela visão, que possa ser sentido pelo tato e pode ser também algo subjetivo como sentimentos, emoções ou sensações. Alguns exemplos concretos que utilizo são: tecidos com texturas diferentes (tule, moletom, voil, cetim, renda), fitas de várias larguras, elástico, plástico bolha, livro, boneco de madeira, esqueleto, bola de sabão, frutas de crochê, barbante etc. Também utilizo com crianças pequenas diversos materiais não estruturados como: rolos de papel, canos de pvc, caixas de papelão, entre outros. Portanto, o que provoca uma ação de movimento corporal para mim torna-se um objeto propositor.

Como será a relação do movimento entre estes objetos propositores mediados pelos educadores?

Alguns artistas, da arte contemporânea serão referenciados para a inspiração das oficinas do professor/pesquisador, assim como suas obras e materiais.

TRAÇOS QUE FICAM DESTA PESQUISA

A criança aprende pela observação e pela experiência do experimentar, pela curiosidade de fazer e perguntar. Isso despertou meu interesse da aprendizagem pela linguagem corporal: Como o professor pode aproximar as crianças dos saberes sensíveis passando primeiro pela experiência corporal pelas linguagens da arte?

Com minha aprovação no doutorado, trago agora, como proposta de pesquisa, traços, trajetos e processos para os educadores.

Assim, foi despertado o desejo de encontrar estratégias e provocações de ensinar a quem ensina, passando pela sensibilidade do corpo. Como experimentar o movimento para educar? Como despertar os sentidos através das memórias vividas dos professores? Como deseducar o corpo do educador?

Concluo esta pesquisa dizendo que o trajeto continua, em constante evolução, definindo traços e renovando os processos da dança. Agora, com uma nova perspectiva, de dança, com o olhar voltado ao professor.

REFERÊNCIAS

BARTENIEFF, Irmgard. **Body Movement: Coping with the environment**. New York: Routledge, 2002.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, Perceber e Agir: educação somática pelo método Body Mind Centering**. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Sesc edições, 2015.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GILBERT, Anne Grenn. **Creative Dance for all ages – Second edition**. United States of America: Shape America, 2015.

LABAN, Rudolf. **A vision of dynamic space**. Londres: Laban Archives & The Falmer Press, 1984.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Ana Maria B. de Vecchi e Maria Silvia M. Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Rio de Janeiro, jan./ abr. 2002.
- LIZA, A.V.M. **Traços, trajetos e processos da dança criativa**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) 125f., São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019.
- MARQUES, Isabel Azevedo. **Linguagem da Dança /Arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações :crianças, dança e escola**. São Paulo: Editora Edgar Blucher Ltda. 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-Zoller, Gerda. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.
- DUNLOP, Valerie Preston-. **A Handbook for Dance in Education**, second edition. MacDonald e Evans LTD. Estover, Plymouth PL6 7PZ. 1980.

Mil m2 e a obra de arte

Proyecto Pregunta

LESLYE REVELY DOS SANTOS ARGÜELLO (PPGEAHC-UPM)⁴⁹

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lara Silveira Mello (PPGEAHC-UPM)⁵⁰

Resumo: O artigo tem como proposta descrever os processos do coletivo artístico chileno, chamado Mil M2, com o foco na obra de arte Proyecto Pregunta. Para a investigação, foi feita uma entrevista com o grupo em fevereiro de 2021 que faz parte do projeto de doutorado. Através de perguntas direcionadas e documentos digitais foi possível identificar a metodologia artística dos artistas envolvidos, assim como seus aspectos de obra de arte que envolve a participação do público e a ideia de finitude em relação a processos colaborativos e abertos. O coletivo de arte estudado foi escolhido dentro de um mapeamento de coletivos artísticos latino americanos de arte contemporânea, que tem como característica principal envolver mais ativamente o público em suas obras e que trabalham com a ideia de ateliê expandido.

Palavras-chave: coletivos de arte; arte latino-americana; arte relacional

INTRODUÇÃO

A pesquisa a seguir trata-se de um recorte do projeto de doutorado onde a partir de uma cartografia de coletivos artísticos latino-americanos, que pode ser visualizado através de um link⁵¹, foram escolhidos sete para uma análise mais aprofundada de seu processo criativo⁵². O critério das escolhas

⁴⁹ Doutoranda na Linha de Pesquisa Linguagens e Tecnologias. Mestre em Artes Cênicas pela UNESP em 2007 e Graduação em Publicidade e Propaganda pela FECAP em 2003. Professora desde 2017 do curso de Publicidade e Jornalismo do CCL da UPM Universidade Presbiteriana Mackenzie e desde 2006 dos cursos de Publicidade e Relações Públicas da FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. Atriz, crocheteira e artista visual. Áreas de Pesquisa: artes visuais contemporâneas, criatividade, arte latino-americana, história da arte e teatro.

⁵⁰ Docente Pesquisadora do Programa Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) São Paulo/Brasil. Artista Plástica, consultora em Restauro de Vitrais; BACHARELADO EM DESIGN (1980) pela UPM, MESTRADO em ARTES (1996) pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

⁵¹ Disponível em <https://padlet.com/leslyerevely/h3of2eu1pmdbzm0c> Último acesso em 22 de setembro de 2021.

⁵² Os selecionados: GIA (Brasil - Bahia); Mil M2 (Chile - Santiago); Proactivo Miami (Havana/Miami-Cuba-EUA); Palmera Ardiendo (México); Grita Luz (Peru - Lima); El validadero (Bogotá - Colômbia); Etcetera (Buenos Aires - Argentina);

levou em consideração a organização coletiva como estrutura e se possuem obras cuja participação do público é significativa, para somar, considerou-se uma disponibilidade de registros no ambiente virtual (vídeos, documentos, fotos, depoimentos em geral) e a ideia de ateliê itinerante e não fixo. Assim, para esse artigo da Mostra, foi selecionado o primeiro grupo que fiz a entrevista chamado Mil M2 do Chile. A seguir uma breve descrição de seu histórico, principais obras e, por fim, a ação artística chama "Proyecto Pregunta" que acompanha todo histórico do grupo desde seu surgimento.

En los últimos diez años, una de las líneas más fuertes del arte contemporáneo ha sido la práctica del arte público. Una proliferación de colectivos, artistas, eventos y publicaciones han vuelto el escenario más complejo, diverso y expandido. Este incremento tiene relación con que el arte público ha hecho reaparecer la cuestión política del arte, entendida como fue por el activismo de los años sesenta y setenta del siglo XX, revitalizando la relación entre arte y vida, el rol social del artista y la posibilidad de una estética política. (SZMULEWICZ, 2012, p. 4)⁵³

Conforme o teórico de artes chileno, Ignazio Szmulewicz (2012), desde os anos 2000 existem uma série de obras oriundas de coletivos que se dedicam à produção de intervenções em ambientes públicos. O espaço aberto virou uma grande tela de propostas diversas que assume os aspectos do risco, do diverso e do expandido. Nesse contexto, coletivos de arte latino americanos surgem com necessidades de temas que envolvem a cidade, a política e o social. O Coletivo MilM2 está nesse contexto e busca através das suas proposições ferramentas alternativas de debate público e novas visualidades em coletivo.

O COLETIVO MIL M2

O Grupo surgiu em 2013, em Santiago no Chile, quando a partir de uma locação de um espaço/galpão que seria demolido foi usado por um determinado tempo por um grupo para experimentações artísticas. Os amigos se reuniram e decidiram ocupar os 1000 metros quadrados desse espaço, por isso o nome do grupo, para fazer seus laboratórios. Para pagar o aluguel, or-

⁵³ Nos últimos dez anos, uma das linhas mais fortes da arte contemporânea tem sido a prática da arte pública. A proliferação de coletivos, artistas, eventos e publicações tornou o cenário mais complexo, diversificado e expandido. Esse aumento está relacionado ao fato de a arte pública ter reaparecido a custódia política da arte, entendida como era pelo ativismo dos anos sessenta e setenta do século XX, revitalizando a relação entre arte e vida, o papel social do artista e a possibilidade de uma estética política. (tradução nossa)

ganizaram festas, encontros, cursos e com isso pessoas com afinidades e aproximações diversas se juntaram. Esse início do galpão foi importante para a aglutinação de interesses e de vontades mútuas para formar um grupo e trabalhar artisticamente. As pessoas envolvidas, desde seu início, eram multidisciplinares, como artistas plásticos, arquitetos, artesãos, atores, entre outras que compunham os profissionais. Depois de um período desse galpão, eles ocuparam os andares de um teatro em Santiago que ficava fisicamente mais distante do público, mas que foi considerado um período importante para eles organizarem a estrutura e se constituírem como coletivo. A partir de 2017 o grupo se solidificou e apareceram as pessoas mais chaves, ou seja, um núcleo fixo, que se espalhou pelo mundo (América do Sul, Central, Caribe, Europa) assumindo um caráter nômade ao coletivo. A partir de então, eles se reúnem de forma virtual e se configuram como um coletivo nômade e interdisciplinar que espalha obras significativas no ambiente público. O principal método de processo criativo do grupo é se reunir e conversar. Através da conversa eles estabelecem produções que não se apegam a ideia do autor, ou a primeira ideia, ou ainda a direitos autorais, pois conforme os artistas, uma vez a ideia em movimento, ela é de todos.

Em 2019, o coletivo passou um mês na República Dominicana, em Santo Domingo, San Pedro de Macoris com intervenções, workshops, ações com estudantes que resultaram num material vasto de conteúdos para realizarem uma exposição.

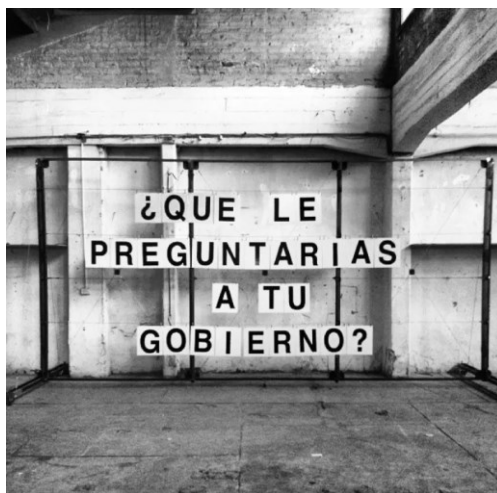
Atualmente o grupo conta com seis pessoas Constanza Carvajal, está na Alemanha, Cecilia Moya Rivera, que está vivendo em Suíça, Genebra; Diego Cortés está em Barcelona; Cote Jaña em Berlim, Alemanha; Fernando Portal é o único que está em Chile, Santiago e Pedro Sepúlveda Cruz Coke está no México.

A OBRA DE ARTE: PROYECTO PREGUNTA

O coletivo, ainda no galpão do início do grupo, decidiu pintar boa parte das paredes do espaço em lousas pretas e com esses espaços de escrita, o público que frequentava podia livremente deixar suas marcas, inquietações e perguntas no ambiente. Ao observarem as paredes preenchidas entenderam que o mundo precisa de um grande espaço como um livro aberto e disponível para a manifestação de cada interessado em se expressar. Assim, convidados para uma ação em Valparaíso, o coletivo decidiu propor uma ação nas ruas, onde a partir de uma pergunta principal, o público poderia criar mais perguntas. E, com as perguntas criadas, projetava-se em grande escala essa indagação.

Desde então, o Projeto Pergunta não parou, transformando em uma ferramenta dialética de estímulos à produção de perguntas, como uma nuvem de interrogações sociais jogadas no espaço público, sem respostas, mas que instiga as reflexões e o debate. Com as perguntas geradas pelas pessoas, há a exploração da dúvida, da incerteza, do questionamento, da curiosidade, do mistério, das hipóteses, do desconhecido, lançando no espaço uma ideia móvel, uma suposição, uma possibilidade para um grande arquivo fotográfico, videográfico e digital de perguntas que promove o debate envolvendo arquitetura, educação, filosofia e antropologia. O público participante é um transeunte interessado em colaborar. As letras projetadas fisicamente são preparadas anteriormente para serem montadas e ficarem disponíveis conforme as necessidades das perguntas. O máximo de 100 caracteres, oferece a objetividade necessária para ser transmitida a longos alcances visuais.

Figura 1.



Fonte: <https://issuu.com/milm2>

Por exemplo, com as perguntas chaves: Qual pergunta deveria ser perguntada? O que perguntaria à democracia? O que você perguntaria ao seu governo? O que você perguntaria à América? Qual pergunta é urgente fazer? O que você perguntaria ao teu país? Qual pergunta está pendente? O que perguntar ao rio? São algumas das muitas indagações colocadas no espaço público que geram outras perguntas. O próprio método aberto de perguntar e pedir mais perguntas para o público suscita uma rede de interrogações estimulantes ao pensar coletivo e dinâmico.

A intervenção do projeto em 2017, na cidade de Botucatu em São Paulo, tinha como pergunta chave o que você perguntaria a seu pai e sua mãe? Eis algumas das perguntas geradas: Mãe, o que você faria se não precisasse cozinhar todo dia? Por que um filho gay choca tanto? Mãe você lembra de seus sonhos de infância? Em Santiago: Mama, porque não luta pelos seus sonhos? Quem é teu filho favorito? Por que não disse a verdade sobre meu pai? Essas perguntas, se aprofundadas cultural e socialmente levantam uma série de problemáticas e apontamentos sobre o sistema familiar patriarcal, as relações entre parentes que atingem a todos e que lançadas no espaço público são reflexos de vidas particulares que se assemelham a outras vidas e constroem sentidos amplos e necessários sobre nossos comportamentos colocando no campo da dúvida tensões e necessidades de expressão.

Em Votorantim, SP, abril de 2017 a pergunta chave foi: o que você perguntaria à América? Eis que surgiram: Onde estão seus índios? Quando vamos descolonizar os corpos? Somos todos migrantes? Perguntas relacionadas à cultura latino-americana apontando problemáticas sociais e de extrema urgência para o debate público⁵⁴.

Em Ourinhos (SP) 2017, a pergunta foi bem mais aberta como: Qual pergunta deveria ser feita? As perguntas geradas: Por que tem medo de perguntar? Você vive ou sobrevive? Você conhece seu corpo? E em Quito 2016: Que pergunta deveria ser perguntada?

Conforme Bourriaud (2012) a arte relacional, aspecto característico da arte contemporânea, tem como base as relações humanas e seu contexto social. A obra de arte não é mais um objeto estético de colecionador e sim algo a ser experimentado, e que, de aspecto aberto, abre espaços para debates sem fim. E a cidade, esse espaço das aproximações de culturas, permite o encontro casual e intensivo, o estar-junto e a elaboração coletiva de sentido. (BOURRIAUD, 2012, p. 21)

A arte sempre foi relacional devido a potência da imagem, que cria símbolos e necessidades de compartilhamentos estreitando laços das relações no presente, diferente da TV, literatura, teatro ou cinema, que em seus ambientes discute-se algo depois da sessão, ao contrário, numa exposição, a possibilidade da discussão é imediata. *“Percebo, comento, desloco-me num espaço-tempo”* (BOURRIAUD, 2012, p. 22.)

Para Nicolas Bourriaud (2012) a obra de arte representa um interstício social pois escapa da lógica sistema capitalista e sugere, no campo das sociedades globais, outras formas de troca. Ela cria espaços livres, propõe outros ritmos de duração diferentes da vida cotidiana, facilita intercâmbios, fora

⁵⁴ Mais imagens em <https://padlet.com/leslyerevely/ajlt3nww61sck6sj>

das zonas formais de comunicação, pois a vida mecânica mata o espaço das relações que, no fluxo solto, novas possibilidades surgem. Os comportamentos repetitivos e condicionados seguem os modelos das máquinas, impedem os contatos livres de prazeres e conflitos. A arte contemporânea vem para problematizar essas relações. Nesse caso, então, não há fim da arte, pois ela é sempre retomada e discutida e varia conforme os contextos.

Para Bourriaud (2012), a estética relacional não seria então uma teoria da arte, mas uma teoria da forma. Considerando o significado de forma como uma unidade coerente, uma estrutura.

Na tradição filosófica materialista inaugurada por Epicuro e Lucrecio, os átomos caem paralelamente no vazio, seguindo uma leve inclinação. Se um desses átomos se desvia do curso, ele “provoca uma colisão [encontro fortuito] com o átomo vizinho e de colisão um engavetamento é um nascimento de um mundo.” Assim nascem as formas: do desvio e do encontro aleatório entre dois elementos até então paralelos. (BOURRIAUD, 2012, p. 26 e 27)

Desse encontro que surgem as formas, se há a liga, tornam-se duradouros, e esse aglutinante depende do contexto histórico. A trajetória se desenrola em signos, objetos, formas e gestos. “*uma obra de arte é um ponto sobre uma linha*” (BOURRIAUD, 2012, p. 29)

E mais do que falar formas, na arte contemporânea, conforme Bourriaud (2012), deveríamos falar de formações. Pois o objeto não está fechado como uma forma, mas se faz a partir das relações entre elas, na zona de contato tensa entre um indivíduo e o outro. É na tensão que as obras se constituem.

Conforme entrevista com Pedro Sepúlveda (2020), um dos integrantes do coletivo, o importante da obra é possibilitar que todos possam pensar diferente e todos possam ter ideias diferentes. Para ele, o Projeto Pergunta é uma prática para a vida, é uma ferramenta que se pode usar para comunicar e compreender um grupo. E ele ainda complementa na entrevista que muitas obras são processuais como essa e por isso não tem fim. Pois ele não entende arte com começo e fim. As propostas do coletivo são constantemente revisitadas, pois existem momentos específicos que são propícios então a obra que vai e volta conforme contextos e necessidades. Constanza Carvajal (2020) complementa dizendo:

Mil Metros é mais do que gerar obras, gerar ferramentas, então essas ferramentas podem ser visitadas por outros, transformadas por outros, acabadas por outros - são infinitas, porque podem ser transformadas. Então, nesse sentido, é como soltar uma ideia, mas essa ideia nunca para de se

transformar. Chamamos isso de trabalho, porque é a palavra que temos para nomeá-la, mas, na verdade, é novamente esse espaço contêiner que convida outros a pegá-lo. Nesse sentido, o projeto pergunta, especificamente, é uma metodologia que possui determinados elementos, que podem ser tomados e transformados por outros, o que significa que pode ser multiplicado em diversos formatos. E nossos projetos também se misturam muito; fazemos um projeto para construir uma biblioteca, mas talvez a dúvida persista, então também gostamos de operar super liberdade entre o nosso trabalho, como ele se interconecta e como ele cresce. Talvez existam projetos que você persiste mais, porque talvez sejam os mais possíveis para que possam mudar e serem assumidos por outros. Quer dizer, eu acho que faz ... Há uma diferença, por exemplo, entre a obra, que é muito física, uma instalação e o projeto pergunta, que é uma obra que pode viajar, que pode se expandir, que pode assumir qualquer formato, que seja mais líquido, nesse sentido. (CARVAJAL, C., 2020)

Dessa maneira, a obra Projeto Pergunta se estabelece nessa ótica da arte relacional em todos os seus aspectos. A provocação acontece nas cidades estimulando o contato livre e fluido. Amparados por uma pergunta, as pessoas interagem com outras perguntas que, de forma canônica, vão se desdobrando em novos renascendo novas e mais perguntas, saindo totalmente de qualquer controle inicial. Essas chuvas torrenciais de perguntas, colocadas e ampliadas visualmente no espaço público, chegam nas pessoas que estão passando gerando mais questionamentos num leque infinito de possibilidades. Conforme César (2014) a arte como um estímulo de compartilhamentos a ponto de alcançar níveis de imprecisão e de difícil categorização.

Arte é endereçamento, pedido de partilha a/com outro. Ela o chama, ainda que o ignore, ainda que ele não responda, ainda que esse outro, esse povo, talvez não exista. Ela solicita o julgamento, o olhar e a palavra, a recompensa de seu dom. Como, porém, esperar consenso quando aquilo que recebe o nome "arte" parece desamparar o pensamento e a sensibilidade? Como chamar de "arte" essa imprecisão de uma nomeação? Ou será nessa imprecisão, nesse desamparo, que a arte vem acontecer? Como transitar ao outro aquilo que tocou minha sensibilidade? Não são a doação desse toque - em seu desamparo, em seu desconcerto - e sua acolhida por um terceiro as condições de existência da arte? A arte é indissociável de uma dimensão comum, que envolve desde nossas projeções da alteridade às figuras sonhadas de totalidade. Um "nós" que implica e interroga desde a relação a dois até a mais vasta comunidade. A própria noção de humanidade está em questão nessa partilha. (CESAR, 2014, p. 41)

O Coletivo tenta manter, na ideia de uma identidade visual e uniforme, a mesma tipografia, fundo branco e letras pretas, suporte para pendurar as perguntas, um grande formulário onde as pessoas preenchem com suas indagações, porém, as certezas param por aí, já que o que será exposto e exibido ninguém sabe exatamente. A obra é aberta e varia conforme o contexto e os encontros que ela promove.

Figura 2. Identidade visual do Proyecto Pregunta



Fonte: <https://issuu.com/milm2>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de arte apresentada, Proyecto Pregunta do Coletivo MilM2, se apresenta como uma ferramenta de arte contemporânea aberta, relacional e se configura através de diferentes espaços e possibilidades dentro da ideia de ateliê expandido. Dessa forma, uma proposição que já inicia por uma pergunta é assumidamente algo livre e receptivo às colaborações e cocriações do público. Para acompanhar a obra em tempo real e ter acesso às produções, o grupo possui um acervo digital das fotos das perguntas geradas e se prepara para o lançamento de um livro com textos de diferentes teóricos de arte comentando o trabalho. No entanto, não somente o ateliê é expandido, mas o registro é expandido, pois além das ruas, a obra continua nos ambientes virtuais e publicações diversas. Uma vez que a pergunta é a protagonista, as camadas e lastros que a obra deixa permite avançar nas discussões sobre esse aglutinador infinito e inconstante que é a obra de arte contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS

BOURRIAUD, Nicolas. Estética Relacional. Ed. Martins Fontes.

CARVAJAL, Constanza. Entrevista concedida a Leslye Revely em 10/02/2021 via plataforma zoom.

CESAR, Marisa Flório. Nós, o outro e o distante na arte contemporânea brasileira. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.

ISSU. Disponível em <https://issuu.com/milm2> . Acesso em 08 de agosto de 2021.

MIL M2. Disponível em <https://milm2.com/> . Acesso em 13 de setembro de 2021.

PETRY, Michael. The word is art. Thames & Hudson Ltd., 2018.

SZMULEWICZ R, Ignacio. Fuera del cubo blanco: lecturas sobre arte público contemporáneo. Santiago de Chile, Ediciones metales pesados, 2012.

SEPULVEDA, Pedro. Entrevista concedida a Leslye Revely em 10/02/2021 via plataforma zoom.

Slam nas Ruas, Slam nas Escolas, Slam Virtual: adaptações em tempos de pandemia

NAYANE OLIVEIRA FERREIRA (PPGE-UNINOVE)⁵⁵

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (PPGE-UNINOVE)⁵⁶

Resumo: O *slam* constitui-se como uma batalha de poesias autorais de até três minutos que geralmente acontece em praças e espaços de educação não-formal. Embora seja muito similar aos já conhecidos saraus, diferencia-se desses por se tratar de uma competição na qual cada poema recebe uma nota dos jurados (selecionados na “plateia”) e o objetivo é que a cada encontro um poeta seja eleito como vencedor, tendo como base a sua performance na apresentação do poema. O *slam* nasce nos Estados Unidos, mas têm se tornado cada vez mais popular no Brasil, sendo o *Slam da Guilhermina* um dos mais conhecidos do país e o responsável pela organização do *Slam Interescolar*: principal meio de divulgação e promoção de *slams* nas escolas da cidade de São Paulo. Este trabalho apresentará parte da pesquisa de doutorado em andamento intitulada “Cultura de rua e o “slam interescolar”: a literatura periférica na escola” e se propõe a discutir a transposição deste evento para o universo virtual após a pandemia decorrente da Covid-19.

O QUE É O SLAM?

O *slam* é uma batalha de poesias faladas e performáticas, parte da cultura hip-hop, da literatura marginal da periferia, sendo que sua classificação dentro deste universo ainda está em discussão, mas ora é classificado como parte do *rap* (ritmo e poesia) ora como parte do quinto elemento: uma representação do conhecimento gerado pelo movimento.

O *slam* nasce num bairro operário em Chicago, nos Estados Unidos da América nos anos 1980, criado por Marc Smith. Smith, observando o baixo interesse das pessoas em ouvir poesias, acreditou que se transformasse esses

⁵⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho. Mestre em educação pela mesma universidade. Pós-graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac. Licenciatura e Bacharelado em Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade de São Paulo – USP.

⁵⁶ Graduado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo. Mestre em Letras Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo e doutor em Letras Literatura Brasileira pela mesma universidade. Pós-Doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paul. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

encontros em uma competição conseguiria atrair mais atenção do público presente, por isso, criou o *slam*, que tem como base cinco princípios: poesia, performance, competição, interatividade e comunidade. Diferente dos saraus, no *slam* cada apresentação poética recebe uma nota e objetiva-se que um dos poetas seja o vencedor da noite. Suas principais regras são: os poemas precisam ser autorais e não podem passar de três minutos (a cada dez segundos ultrapassados, o poeta perde um décimo na nota ou algum outro tipo de penalidade previamente estabelecida), não é permitido utilizar objetos cênicos ou instrumentos musicais. O encontro dá-se em três rodadas: na primeira rodada todos os poetas inscritos se apresentam, na segunda rodada apenas os cinco com maiores notas e na última os três finalistas, na qual se escolhe o vencedor ou a vencedora. Os jurados dos encontros são pessoas convidadas da plateia e que não precisam ter nenhum conhecimento prévio sobre poesia ou *slam*: as notas são atribuídas segundo critérios estabelecidos por elas mesmas, não há nenhum direcionamento nesse sentido.

O *slam* chega ao Brasil apenas em 2008, trazido por Roberta Estrela D'Alva (atriz, MC, slammer, pesquisadora, diretora, apresentadora e roteirista). Estrela D'Alva funda o *Slam ZAP!* (Zona Autônoma da Palavra), primeiro *slam* brasileiro, e torna-se a precursora do *poetry slam* no país, mas foi em 2014 que o *slam* tornou-se popular no Brasil com o *Slam Resistência*, idealizado pelo poeta Del Chaves. O evento passa a ganhar mais popularidade, pois começam a gravar os encontros e divulgar os vídeos na plataforma YouTube, resultando em ampla divulgação a essa forma de poesia até então pouco conhecida no país. A página no facebook do *Slam Resistência* possui mais de 600 mil seguidores⁵⁷.

Uma peculiaridade dos *slams* no Brasil que precisa ser destacada é o local em que geralmente os encontros acontecem. Nos EUA os encontros costumam acontecer em locais fechados e é cobrado um valor de entrada que servirá como premiação ao poeta, já no Brasil os *slams* geralmente acontecem em espaços públicos e não é feita nenhuma cobrança para a participação no encontro. O *Slam da Guilhermina* foi o primeiro *slam* de rua e serviu como inspiração para todas as outras comunidades brasileiras.

Roberta Estrela D'Alva (2011, p. 125) define o *slam* como “um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala, e, ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos – a escuta” (D'ALVA, 2011, p. 125), trata-se de um espaço em que todos os que desejam podem pegar o microfone e ocupar um lugar que muitas vezes lhe é negado, para que pudessem exercer o direito

⁵⁷ No dia 22 de março de 2021 a página do Facebook Slam Resistência possuía 623.943 seguidores.

à liberdade de expressão, o livre pensamento e para o exercício entre as diferenças. Trata-se de uma troca, pois a plateia é presenteada com as performáticas apresentações e presenteia os poetas com seu ato de escuta.

Não há uma temática específica para os poemas apresentados nesses encontros, mas geralmente os poetas, assim como os rappers, são porta-voz dos problemas individuais e coletivos da sociedade e, por isso, tratam de assuntos como os sonhos, medos, angústias, sofrimentos e lutas dos grupos minoritários, temas que estão relacionados ao grupo social que cada poeta pertence.

SLAM VIRTUAL: UMA NECESSIDADE

Em 2020, com a pandemia decorrente do coronavírus (Sars-Cov-2), decretou-se estado de emergência e todas as atividades não essenciais foram suspensas o que afetou diretamente os encontros das comunidades de *slam*, porém não demorou muito para que encontrassem no universo digital uma possibilidade para a continuidade desses eventos. As comunidades, em sua maioria, já possuíam páginas no Facebook e Instagram e passaram a utilizar estas plataformas, conjuntamente com o Youtube, para realizar seus encontros.

Até então, a relação do *slam* com o universo digital ficava mais restrita à divulgação das datas e locais de encontro, embora o *Slam Resistência*, antes mesmo da pandemia do Covid-19 transferir os *slams* para o mundo virtual, já proporcionava essa experiência aos seguidores de suas páginas ao compartilhar os vídeos de suas batalhas em plataformas digitais.

Os *slams* virtuais funcionaram de distintas formas. Algumas comunidades optaram por utilizar vídeos previamente gravados e enviados pelos poetas, que iam recebendo votação do público e, deste modo, fazendo uma seletiva para as rodadas seguintes. Outras comunidades utilizaram-se de encontros ao vivo, nos quais os poetas se apresentam, os cinco jurados eram previamente selecionados, iam atribuindo as notas, e, dessa forma, chega-se ao vencedor do encontro.

Houve também a criação do *Slam Viral*, uma batalha de poesias online em que as comunidades de *slams* poderiam inscrever seus poetas representantes. A página no Instagram do *Slam Viral* anunciava: “Por favor, fiquem em casa. Essa ação nossa busca contribuir com atividades para fazer nesse tempo tão difícil. Não temos intenção alguma de replicar o que acontece nas ruas e nos encontros de *Slams* presenciais, mas permitir uma conectividade com base no que sabemos fazer”. Ou seja, já havia um reconhecimento de que os

encontros online não seriam capazes de reproduzir o clima, a energia e as trocas que acontecem nos encontros presenciais, porém, serviria como um suporte para passar por aquele difícil período. Estrela D’Alva (2011), ainda antes da pandemia e da transposição dos eventos para o universo digital, afirmava:

De fato, a “aura” (Benjamin, 1985) do slam, o momento presente em que o encontro se dá, não é passível de reprodução, e muito embora existam registros dos campeonatos e até mesmo livros de antologias com os poemas que são recitados, nada substitui a presença física, o encontro, o diálogo entre as diferenças, ponto central desse tipo de manifestação. (D’ALVA, 2011, p. 121)

Em abril de 2020 a página do *Slam Viral* convidava as comunidades de *slam* do Brasil para participarem do encontro online, estimulando a promoção dos *slams* virtuais. Rapidamente o evento foi ganhando maior proporção sendo que sua primeira edição aconteceu em maio com a participação de poetas de diferentes partes do Brasil. A quarta edição do *Slam Viral* aconteceu em agosto e já contou com a participação de poetas representantes de sete países (Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Portugal, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe) que competiram em duas línguas: português e crioulo.

A realização dos encontros pela internet possibilitou maior divulgação das batalhas de poesias e mais trocas entre comunidades de estados e países diferentes, o que enriqueceu o movimento e proporcionou muita aprendizagem. Todos os eventos que geralmente acontecem como as seletivas estaduais, o *Slam BR* (que define o poeta que irá representar o Brasil na competição mundial) e a Copa do Mundo de *Slam* aconteceram de maneira virtual e, de certa forma, proporcionaram uma experiência única ao transportar todo o público para a final da Copa do Mundo de *Slam* na França, porém alguns fatores essenciais que tornam esses encontros tão atrativos, como a troca de energia entre o poeta e a plateia, não acontecem nos encontros virtuais, pois embora exista um público assistindo, não é possível acompanhar suas reações a cada apresentação: a apresentação performática do poeta se completa com as reações da plateia. Os comentários e símbolos enviados pelos chats não conseguem reproduzir os aplausos e gritos de aprovação que geralmente marcam esses encontros.

Outro fator que deve ser considerado é que o universo virtual possibilita uma aproximação entre universos muito distantes, mas também escancara o problema da desigualdade social, pois os poetas que moram em regiões em que o sinal de internet não funciona tão bem acabam sendo prejudicados, suas apresentações ficam entrecortadas e, às vezes, prejudica a compreensão

do texto. Essa questão também se tornou uma problemática nos *slams* escolares, como será discutido no próximo tópico.

SLAM NA ESCOLA: DAS RUAS PARA AS ESCOLAS

A poesia trabalhada na escola tradicional ainda fica quase sempre restrita aos Clássicos, ressaltando os cânones literários em detrimento às outras manifestações artísticas. A literatura Clássica apresenta infinitas possibilidades de trabalho na escola e precisa ser considerada por seu valor histórico e social e é necessário que a escola proporcione esse encontro entre leitor e literatura, desenvolvendo o potencial de leitura dos meninos e meninas, principalmente das escolas públicas, porém também existem inúmeras possibilidades de trabalho com a literatura marginal da periferia, mas ela é ainda pouco explorada na educação formal devido aos estereótipos que imperam nesse universo.

A literatura marginal da periferia apresenta uma linguagem e contextos muito mais próximos aos dos alunos e alunas das escolas da rede pública, o que torna muito mais fácil a identificação com esses poetas e suas poesias, além disso, dá destaque às vozes que geralmente não são reconhecidas nos cânones literários. Ao compreenderem que esse tipo de texto também é literatura e possui o seu valor, os alunos demonstram mais motivação a escrever e compartilhar seus textos com os colegas. Nos *slams* reconhece-se que todos têm algo a dizer, assim, o público presente é essencial à medida que poderá ouvir o que essas vozes clamam.

Em contraste ao universo clássico e canônico reservado à poesia como as bibliotecas, os *slams* são encontros muito movimentados, sonoros, em que há um aspecto de vida, se escutam as conversas e músicas entre uma apresentação e outra. O público participa batendo palmas, gritando palavras de incentivo ao poeta, saudando as notas “10” e vaiando os jurados quando atribuem uma nota menor à poesia, tornando-se um ambiente totalmente diferente do que se costuma ver nas bibliotecas e muito mais próximo aos encontros entre jovens e adolescentes.

As linguagens presentes no universo hip-hop e, conseqüentemente, na literatura marginal da periferia, são “marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar, na sociedade” (SOUZA, 2011, p. 34). Aquilo que causa estranheza para a “norma padrão” na linguagem utilizada pela literatura marginal da periferia diz respeito às características históricas e de trajetórias no próprio letramento desses diferentes grupos e de nossos alunos e alunas. Souza (2011) defende que essa cultura leva em conta as práticas educativas a que

os meninos e meninas têm acesso na esfera do cotidiano, considerando outras possibilidades para além daquelas que já estão pré-estabelecidas pela escola. Considerar as experiências que ocorrem fora da escola é uma urgência para tornar o ensino significativo e superar o processo de exclusão ainda vigente na educação.

Os saraus são reconhecidos nos espaços formais de educação há anos e se constituem, inclusive, como uma prática escolar, já os *slams* começam a entrar nas escolas de São Paulo em 2015 com o *Slam Interescolar*, promovido pelos membros do coletivo *Slam da Guilhermina*. O coletivo teve papel fundamental no avanço e reconhecimento dessa manifestação artística no universo escolar ao promover a batalha entre as escolas. Atualmente é comum que algumas escolas convidem poetas reconhecidos por participarem das batalhas de poesias para se apresentarem em eventos culturais e compartilhem suas experiências com a poesia, mostrando aos alunos e alunas uma nova perspectiva do “ser poeta”.

O *slam* na escola constitui-se como uma experiência única em que os alunos poderão se expressar livremente, sobre os temas que acham mais relevantes e da maneira que consideram mais adequada, por isso acaba atraindo a atenção deste público. Muitos meninos e meninas já conhecem os *slams*, sejam pelos vídeos disponíveis na internet, seja por participarem desses eventos fora da escola e relatam que o que mais lhes chama a atenção nesse evento é poder dizer o que pensa, o que lhe aflige, e perceber que outras pessoas ali presentes compartilham das mesmas angústias. O *slam* é, principalmente, um espaço de escuta e, segundo Freire (2006) escutar o aluno é a verdadeira maneira de falar com eles, enquanto simplesmente falar para eles seria uma forma de não os ouvir.

O primeiro *Slam Interescolar SP* aconteceu em 2015 e teve apenas quatro escolas participantes. Em 2019, última edição antes da pandemia, o projeto foi contemplado na “3ª edição do Fomento à Cultura da Periferia”, da Secretaria Municipal de Cultura, e passou a contar com a participação de poetas-formadores, que são poetas que visitam as escolas e auxiliam os professores na preparação dos alunos-poetas e no *slam* da escola. Essa edição contou com a participação de oitenta escolas, todas da rede pública.

No ano de 2020, com a prorrogação da pandemia, o evento, assim como todos os outros encontros de *slam*, precisou passar por adaptações, já que não seria possível realizá-lo da maneira como geralmente acontece. Como o coletivo *Slam da Guilhermina* mantém um grupo de WhatsApp desde 2016 com os professores e professoras das escolas participantes do evento, esse foi o canal utilizado para decidir democraticamente se o evento deveria ser can-

celado ou se seria realizado de maneira remota. Todos os professores puderam expor sua opinião e o grupo ficou dividido entre aqueles que defendiam o cancelamento do evento pois muitos alunos da escola pública não possuem acesso à internet ou possuem um acesso precário, o que tornaria o evento injusto, e aqueles que acreditavam que os encontros online seriam um espaço para discussão sobre a situação política e social atual do país (agravada pelo isolamento social), além de ser uma maneira de resistência ao clima de censura e opressão do atual governo.

Após muita discussão optou-se por realizar o evento de maneira online e, como já era esperado, muitas escolas não conseguiram participar porque a transposição das aulas para o universo digital acarretou inúmeros problemas como a desmotivação e baixa participação dos alunos. Outras escolas desistiram no percurso, também pelo mesmo motivo. O evento aconteceu, porém com um número menor de escolas participantes.

Dentre todos os empecilhos e problemas que marcaram esse evento, a falta de acesso à internet destacou-se, demonstrando um fato já conhecido: a desigualdade social que marca, principalmente, os alunos de escola pública. Por outro lado, os encontros online permitiram que as escolas realizassem mais trocas entre si, participando dos encontros umas das outras, pois todos os *slams* eram divulgados no grupo para quem quisesse participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia escancarou a questão das desigualdades sociais de nosso país e refletiu diretamente na educação formal. Foi possível observar que o ensino remoto, defendido por alguns governantes como uma forma de ampliação do acesso à educação (ainda que se saiba que na verdade seria uma maneira de redução de custos), não funciona tão bem em se tratando de alunos da rede pública de educação para quem falta acesso à internet e aos recursos tecnológicos. A realidade demonstrou que o acesso às tecnologias tampouco garante o seu efetivo uso, pois muitas vezes as famílias não possuem letramento digital para auxiliar os meninos e meninas na utilização desses recursos ou então possuem apenas um aparelho que é compartilhado entre todos os integrantes da família. O ensino remoto mostrou-se ineficaz para uma parcela da população que ocupa as classes baixa e média, independente se na educação básica ou no Ensino Superior.

Os dados referentes a essa situação foram descaradamente camuflados, uma vez que, por exemplo, no Estado de São Paulo ficou determinado, pela Resolução Seduc-95, de 18-12-2020, que os alunos que tivessem reali-

zado qualquer atividade em qualquer disciplina ao longo do ano, considerando o curto período em que estiveram presencialmente na escola, deveriam ser considerados como alunos que participaram das aulas e, conseqüentemente, serem aprovados para a série seguinte. 2020 foi um ano atípico e cruel, principalmente para a população mais pobre, e o *Slam Interescolar*, assim como os outros *slams*, aconteceu em meio a todo esse caos.

Os *slams* virtuais cumpriram com um importante papel de reunir as pessoas e compartilhar essa poesia com tom combativo e crítico num difícil momento do país e do mundo, aproximou universos e proporcionou experiências únicas, entretanto, constitui-se como um espaço menos democrático, já que nem todos puderam compartilhar da experiência, e tampouco foi capaz de reproduzir o momento presente em que o encontro se dá, pois, como defende Estrela D'Alva (2011), nada substitui a presença física e o diálogo que se estabelece entre as pessoas nesse tipo de manifestação. O *slam* virtual aproximou universos, mas apenas o *slam* presencial consegue criar experiências marcantes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

D'ALVA, R. E. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça**: o *poetry slam* entra em cena. Synergies Brésil nº 9, 2011, pp. 119 – 126.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução Seduc-95, de 18-12-2020. Dispõe sobre o Projeto Recuperação Intensiva de janeiro de 2021 e detalha os critérios de aprovação e retenção no ano letivo de 2020 na rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202012180095>
Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Memória e Expressão na obra *Trouxas Ensanguentadas*, de Artur Barrio⁵⁸

ROBERTA GONÇALVES DE SOUSA MIRANDA (PPGEAHC-UPM)⁵⁹
Orientadora: Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogio (PPGEAHC-UPM)⁶⁰

Resumo: Este artigo apresenta um recorte do estudo do conjunto da obra “*Trouxas Ensanguentadas*”, de Artur Barrio, produzido em 1970 como forma de expressão e protesto contra o Regime Civil Militar Brasileiro, ocorrido entre 1964 e 1985, por meio das artes plásticas. A pesquisa busca identificar os elementos teóricos e práticos utilizados para não apenas para expressar opinião ou posicionamento ideológico, mas também a forma de registrar a memória de um período crítico da história da sociedade brasileira. Serão utilizados para o embasamento teóricos as obras de Barrio, Calirman, Dewey, entre outros autores citados nas referências.

Palavras-chave: Arte. Memória. História da Cultura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A História do Brasil é marcada por movimentos e revoluções que buscaram a liberdade e, posteriormente, a democracia, e ocorreram intensamente entre os séculos XIX e XX. Sem dúvida, o Golpe Civil Militar de 1964 foi um divisor de águas em nossa história, que modificou a sociedade brasileira nos campos econômico, social e cultural.

⁵⁸ Esta pesquisa faz parte do projeto AMeCidade (Arquivo, Memória e Cidade) e realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

⁵⁹ Economista, mestre em Letras com ênfase em Análise do Discurso Político, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, bolsista Prosuc/CAPES. É membro do grupo de pesquisa Arquivo, Memória e Cidade (AMeCidade).

⁶⁰ Doutora em História Social - FFLCH -USP (2005), Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano IP-USP (1997), graduada em Pedagogia pela PUC-SP (1985). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Desenvolve pesquisas nas áreas de História da Cultura e Educação com temáticas sobre a cidade de São Paulo, organização e difusão de arquivos e acervos e estudos sobre história da educação brasileira. É líder do grupo de pesquisa Arquivo, Memória e Cidade (AMeCidade), no qual tem se dedicado ao acervo do Projeto Museu de Rua.

A ditadura mostrou-se rígida e infligiu atos de repressão e violência sem precedentes. Todos que tentavam expor ideias contrárias a essas ações passaram a correr risco de vida. O período de estabilização foi seguido pela estagnação. Estudantes, artistas, jornalistas, sociólogos, pensadores e jovens políticos tornaram-se alvo do Regime.

Este artigo faz parte da pesquisa de doutorado que visa apresentar o conjunto de obras intituladas como “Toucas Ensanguentadas”, do artista plástico, Artur Barrio. Essas peças são consideradas referências devido ao impacto público.

Os objetivos deste artigo são:

1. apresentar as formas alternativas encontradas pelo artista para se expressar e protestar;
2. relacionar suas escolhas por meio das teorias que adequaram tais práticas;
3. expor o papel da memória e dos registros para a construção da história.

Este estudo se deu por meio pesquisa bibliográfica de caráter exploratório utilizando técnicas de estudos de caso relacionado ao artista e obra escolhida, com embasamento teórico de autores como Barrio (2000; 2021), Calirman (2013), Dewey (2010), entre outros autores citados nas referências.

A pesquisa completa ainda propõe a realização de entrevistas com os artistas, no entanto, estas não serão trabalhadas neste artigo.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A História é importante não apenas por nos contar sobre o passado, hábitos e costumes, mas também porque ela nos auxilia a compreender o presente e a tomar decisões para o futuro. Porém, registrar um processo histórico não é simples. Em geral, como afirma Napolitano (1998), é necessário um certo distanciamento temporal para que se consiga coletar documentos e insumos, estudá-los e registrá-los de forma mais completa e verdadeira possível.

No entanto, há alguns casos que pedem um estudo e registro mais breve, principalmente se o objetivo for evitar a repetição de determinados eventos. Este é o caso do Regime Civil Militar Brasileiro, ocorrido entre 1964 e 1985. Trata-se de período polêmico, marcado por conflitos, mortes, desaparecimentos, cerceamento e coibição de direitos, o que qualifica o período político como ditadura, a exemplo de Portugal, Argentina, entre outros.

O desenvolvimento social e econômico foi impactado significativamente. Os avanços industriais não estavam solidificados e resultados que demonstrados nos primeiros anos após o golpe foram resultados de políticas econômicas adotadas décadas antes.

A opressão e a falta de liberdade de expressão foram os grandes agravantes do período. O levante de classes, seguido por movimentos civis e políticos não tardaram a acontecer. A exposição do governo e da opressão levou muitos a lutar pelo direito de ir e vir, pela liberdade de expressão e de escolha, pela democracia.

Estudantes, militantes, políticos de oposição, indivíduos das diferentes classes sociais, comerciantes, cientistas, sociólogos, jornalistas, artistas, enfim, a união de diversos brasileiros formaram a resistência que lutou e sofreu durante anos, para garantir que o Brasil fosse uma nação livre.

Considerando que cada grupo ou classe uma forma própria de protestar, muitos artistas plásticos mudaram sua forma de trabalhar e expor suas obras, utilizando materiais e métodos alternativos com o objetivo de chocar, esclarecer ou evidenciar o que estava acontecendo a toda população e como uma forma explícita de protesto.

MEMÓRIA E ARTE

O registro da história se dá diversas formas: arquivos de jornais, revistas ou outras mídias da época, relatos, entrevistas, manifestos, livros, peças de teatro, obras de arte, fotografias, documentos específicos, etc. A memória é um componente importante a ser considerado nessa construção. Bosi (2003) afirma que

A memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura. (p. 15)

Ou seja, hoje, para “recontar” os fatos do Regime Civil Militar haveria a mediação entre não simplesmente da memória daqueles que viveram na época, mas de memórias contraditórias tanto por parte dos indivíduos quanto das instituições.

Bosi ainda menciona que “a força da memória coletiva, trabalhada pela ideologia, sobre a memória individual do recordador”.

Considerando os círculos da sociedade e a memória resiliente daqueles que também viveram ou conheciam Revoluções de 1922 e 1932, uma população maior não desejava a ditadura e sabia das consequências de não se registrar ou não se manifestar contra o regime totalitário.

Em 1964, a sociedade brasileira, principalmente nas capitais e grandes centros, já possuía frentes e uma voz, que por sua vez, era difícil de não ser ouvida. O movimento contra o Golpe de 1964 ganhou força e houve uma explosão de manifestos e, mesmo após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), promulgado em 13 de dezembro de 1968, não cessaram até que a liberdade fosse devolvida aos brasileiros.

Os anos que se seguiram foram de forte tortura e opressão. Neste interím, os artistas plásticos também tiveram um papel importante, pois, de forma criativa e inusitada conseguiram atingir um público grande e alertar a sociedade como um todo para o que estava acontecendo.

A importância das artes plásticas se dá por diversas razões. Uma delas é sobre como ela conversa com os indivíduos. Dewey (2010) discute muito sobre a arte como experiência.

A arte denota um processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas-artistas quanto às artes tecnológicas. A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos de dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem uso de instrumento intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível. (p. 126)

[...] Por serem expressivos, os objetos de arte constituem uma linguagem. [...] cada arte tem seu veículo, seu meio, e esse veículo se presta especialmente a um dado tipo de comunicação. [...] cada arte fala um idioma que transmite o que não pode ser dito em nenhuma outra língua, mas permanece o mesmo.

A linguagem só existe quando é ouvida, além de falada. O ouvinte é um parceiro indispensável. A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou (p. 215)

Ou seja, cada artista escolhe um material específico para sua obra de forma que melhor expresse suas ideias e sentimentos. Porém, a obra só será completa se houver interação com o espectador. Esta teoria é confirmada na apresentação dos artistas alvo deste estudo.

TROUPAS ENSANGUENTADAS (1970), DE ARTUR BARRIO

Artur Alipio Barrio de Sousa Lopes, português naturalizado brasileiro, é artista plástico renomado que participou atividade de protestos contra a ditadura por meio de suas obras. Sua postura política sempre foi muito aflorada pois vivenciou períodos de repressão nos países os quais viveu: o salazarismo, em Portugal, repressão em Angola, devido aos movimentos pela independência, e a ditadura militar, no Brasil.

Em geral, suas obras são resultado de composições caóticas, onde se mistura múltiplos elementos e, geralmente, por serem performáticas, um tipo de arte conceitual, não podem ser guardadas em museus. Para o artista, o importante é a experiência vivida pelo expectador, não o objeto ou imagem em si. Assim, a obra só é considerada completa após sofrer a interação com o expectador.

No contexto do Regime Civil Militar, devido ao desafio de criar estratégias de ocupação de espaço de forma que dificultasse a captura do autor, o artista plástico português adotou uma ainda nova estética visual (esses métodos já eram praticados por artistas estrangeiros), utilizando materiais comuns e perecíveis, como forma de também protestar contra a elite da época. Segundo Calirman (2013) fazia parte de uma geração de artista que seguiam o movimento Fluxus, que aspirava a criação de uma “arte viva” ou “antiarte”. As obras não eram expostas em museus, mas em lugares públicos e inusitados, para que todos pudessem acessar e talvez se manifestar.

Calirman conta que Barrio achava os materiais caros e contrariavam a nova estética visual proposta. Ele era totalmente contra os materiais industrializados, normalmente oriundos da Europa e dos Estados Unidos. Assim, ele passou a utilizar “lixo, urina, carne crua, restos de comida, saliva, absorventes e papel higiênico, materiais em geral escolhidos por serem de uso comum, baratos e perecíveis.” (p. 83)

O conjunto de obras conhecida como “Troupas Ensanguentadas” possuem esta composição.



Imagem 1 - Situação.....T/T1..... (1970)

Fonte: Artur Barrio, Situação.....T/T1..... (1970). Material utilizado na preparação das Trouxas ensanguentadas: sangue, carne, ossos, barro, espuma de borracha, pano, cabo (cordas), facas, sacos, cinzel etc. Instalação vista no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Coleção Inhotim Centro de Arte Contemporânea, Minas Gerais. Registro: César Carneiro. Disponível em <https://www.artaldia.com/>. Acesso em jun. 2020.

Segundo o portal Memórias da Ditadura, do Instituto Vladimir Herzog (Projeto Vlado Educação), as carnes inseridas nas trouxas eram cortadas a golpe de facas e as trouxas também eram esfaqueadas para sair o sangue para dar a impressão que se tratava de corpos ensanguentados. Cada obra chocava o público. Ainda segundo o portal “O objetivo de Barrio era denunciar o “desovamento” de corpos de pessoas assassinadas pelo esquadrão da morte, em muitos casos a serviço do regime.”

Barrio utilizou não espaços meramente públicos: as obras foram alojadas em locais onde haveria grande movimento de pessoas. Como em uma peça de três atos, a primeira peça foi exposta em frente ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; no segundo ato, espalhou vias públicas do Rio de Janeiro 500 trouxas. Todas foram “depositadas” durante o dia, por ele e pelos amigos Luiz Alphonsus e César Carneiro – ele misturado aos transeuntes, enquanto Alphonsus aguardava no carro e Carneiro registrava a reação do público. O terceiro ato ocorreu ao longo do Ribeirão das Arrudas, principal rio que corta Belo Horizonte, neste último ato, Barrio espalhou 60 rolos de papel higiênico pelas margens do Arrudas.



Imagem 2 – O significado político nas trouxas ensanguentadas de Barrio

Fonte: Imagens de César Carneiro. FANTINI, Débora. O significado político nas Trouxas Ensanguentadas, de Barrio. Cartografia Sentimental. Disponível em: <https://cartografiassentimental.wordpress.com/2011/01/18/o-significado-politico-nas-trouxas-ensanguentadas-de-barrio/>. Acesso em jun. 2020.

A escolha de Barrio confirma a ideia de Maffesoli (1994) quanto ao poder dos espaços. Embora no texto de Maffesoli se refira aos espaços de celebração, o fato dos pontos escolhidos não terem sido aleatórios, as trouxas quebraram o contexto do cotidiano, causando comoção, atingindo seus objetivos.

Em entrevista a Eder, do Jornal Eletrônico Panorama Mercantil, em 22 de abril de 2019, expressou sua surpresa ao observar o público das “Trouxas Ensanguentadas”: “O público é muito estranho e depois de uma longa experiência cheguei à conclusão de que pelo menos em relação ao meu trabalho não são “cocriadores silenciosos” e muito menos barulhentos”.



Imagem 3 – Trouxas ensanguentadas às margens do Rio Arrudas, Belo Horizonte, Minas Gerais. Catorze misteriosas Trouxas Ensanguentadas (1970) surgiram nas margens de um rio em Belo Horizonte

Fonte: Fotografia de César Carneiro, parte da Coleção Instituto Inhotim. SALEMA, Isabel. Artur Barrio: “Incomoda-me a objectualidade da arte”. **Jornal Público**, Lisboa, 12 fev. 2021. Caderno Ípsilon. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/02/12/culturaipsilon/noticia/artur-barrio-incomodame-profundamente-a-objectualidade-da-arte-1761148>. Acesso em: 18 maio 2021.

Ele ainda explicou que o papel da arte depende do exercício crítico do artista, que dá forma e quando ele achar melhor. Durante a situação, o artista tem que se encontrar e se expor ao meio. Ele acredita que sua obra exerceu o papel social esperado quando ele realizou o rompimento dos limites da arte, por meio de materiais efêmeros, em momentos de conturbação social, no caso, a repressão imposta pelo Regime Militar por meio do AI-5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Artur Barrio transitou pelas cidades do Rio de Janeiro, em 1969, e Belo Horizonte, em 1970, sendo apresentadas em locais inusitados, porém, não aleatórios. Naquela época, eram as cidades que Barrio tinha acesso e que tinham alto registro de tortura e mortes.

Deve-se considerar que, além de serem capitais, eram cidades de estados mais desenvolvimentos social, cultural e economicamente. O impacto da obra deu-se forma completamente diferente do que aconteceria se fosse em alguma cidade distante ou em regiões menos desenvolvidas. A percepção dos espectadores foi algo considerado pelo artista e sem dúvida os efeitos na memória social produzem impactos mais relevantes na memória histórica.

A utilização de material perecível e a exposição que rompia os espaços de museus ou bienais, mostrou-se efetivo referente ao público atingido e que interagiu com a obra. Considerando que a obra é altamente perecível, o que torna a obra efêmera, as peças são reproduzidas de tempos em tempos. Até hoje pode-se encontrar algumas peças no Museu de Inhotim e em alguns museus da Europa. Por serem efêmeras, o registro fotográfico feito pelo fotógrafo César Carneiro tornou-se documento cabal da obra. Efêmeras ou não, a importância de se registrar uma obra mostra-se fundamental, pois mesmo aquelas consideradas permanentes, podem sofrer danos ou desgastes. Rascunhos, anotações e fotografias são documentos essenciais para que as artes plásticas constem como registro histórico. No caso do conjunto de obras em questão, a memória está registrada em forma de imagem fotográfica e, enquanto Barrio estiver vivo, por meio de suas reproduções.

REFERÊNCIAS

BARRIO, Arthur; BOUSSO, Victoria Daniela; COCCHIARALE, Fernando et al. **Artur Barrio: A metáfora dos fluxos, 2000/1968**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paco Das Artes (USP)/Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2000

BARRIO, Arthur MOTTA, Cristina. **Blog de Artur Barrio**. Disponível em: <http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com/>. Acesso em: 21 maio 2021

BOSI, E. A substância social da memória. In BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 13-35.

CALIRMAN, C. **Arte brasileira na ditadura militar**: Antonio Manuel, Artur Barrio e Cildo Meireles. Trad. Dmitry Comes, Victor Heringer. 1. ed. Rio de Janeiro: Reptil, 2013

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FANTINI, Débora. O significado político nas Trouxas Ensanguentadas, de Barrio. **Cartografia Sentimental**. Disponível em <https://cartografiasentimental.wordpress.com/2011/01/18/o-significado-politico-nas-trouxas-ensanguentadas-de-barrio/>. Acesso em: jun. 2020.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Portal Memórias da Ditadura**. Disponível em <http://memoriasdaditadura.org.br> . Acesso em junho de 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998.

***Pêndulos do tempo e
seus sentidos transversais***

Arte e Tecnologia na Moda de Íris van Herpen

ANDERSON TADEU FURLANETTO (PPGEAHC-UPM)

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lara Silveira Mello (PPGEAHC-UPM) ⁶¹

Resumo: A utilização de tecnologias contemporâneas usadas dentro do vestuário de luxo de formas inusitadas envolvendo movimentos artísticos que referenciam a arte da estilista. Suas inspirações no universo de nossa natureza concluem a ideia de que é possível se criar explorando novos horizontes através de novas técnicas. Estudo de caso sobre a moda da estilista holandesa Iris Van Herpen especificamente no trabalho de suas coleções *Hypnosis* (2019) e *Sensory Seas* (2020) entendendo seus propósitos através da arte e tecnologia de formas inovadora na moda. A pesquisa conta todo processo criativo e produtivo destacando seus métodos, técnicas e parcerias que envolvem o trabalho contemporâneo da artista. Uma revolução na arte de fazer alta costura. Um novo olhar para um futuro que envolve não somente padrões tradicionais, mas sim, uma fusão de moda, arte e tecnologia resultando em verdadeiras esculturas vestíveis. As coleções *Hypnosis* e *Sensory Seas* trazem tecnologias distintas que contam com colaboradores de outras áreas para seu desenvolvimento. Afinal o trabalho de Van Herpen se desprende de regras conceituais de alta costura e se transforma em arte em movimento.

Palavras-chave: Arte; Moda; Tecnologia; Inovação e Criatividade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do princípio do pensamento que Tecnologia é a técnica evoluída, fruto de ideias oriundas do passado que ao longo dos anos foram sendo

⁶¹ REGINA LARA é Docente Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) São Paulo/Brasil. Artista Plástica, consultora em Restauro de Vitrais; BACHARELADO EM DESIGN (1980) pela UPM, MESTRADO em ARTES (1996) pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, dissertação "Casa Conrado: cem anos do Vitral Brasileiro?" e DOUTORADO em PSICOLOGIA COMO PROFISSÃO E CIÊNCIA (2008) pela PUC-CAMP, tese "O Processo Criativo em Arte: Percepção de Artistas Visuais?". Tem experiência na área de artes, mantendo vínculos com a educação, desenvolvimento de projetos de formação artística e cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, design, criatividade, processos criativos, patrimônio e história cultural. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas ANPAP e da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação CRIABRASILIS. Membro do ICOM, International Council of Museums? Brasil, atuando no ICOM Glass. Desenvolve pesquisa de Pós-Doutorado na linha Arte Contemporânea na VICARTE - Vidro e Cerâmica para as Artes, Unidade de Investigação da FCT-UNL e FBAUL em Lisboa, Portugal. Membro Pesquisador e do Conselho editorial do Grupo Museu/Patrimônio e da Revista ARA.

modificadas e aprimoradas, principalmente após 1970, início da terceira Revolução Industrial, quando o conhecimento científico e a pesquisa deram um salto gigantesco e a arte iniciou seu paralelo com a tecnologia.

Unificamos toda essa evolução inovadora e tecnológica ao trabalho artístico da estilista holandesa Íris Van Herpen. A *designer* além de sua pesquisa e criatividade intensa com suas coleções tem a preocupação de como essa tecnologia acoplada será mostrada a seu público com a intenção que eles entrem no mesmo universo ali apresentado.

Van Herpen além de toda tecnologia que trabalha nos *looks*, o espaço no qual vai apresentar o seu show acaba sendo muito importante, afinal a cenografia acaba se tornando a ambientação para onde as sensações e descobertas de sua criação serão passadas a seu público da melhor forma possível. Um palco ambientado onde a coleção acaba interagindo com o ambiente, afim de que, proporcione uma viagem ao íntimo das peças.

“Em meu trabalho busco por relações simbióticas, de olho nas belezas escondidas e na intersecção entre precisão e caos, arte e ciência, artificial e orgânico, que se fundem em infinitos híbridos.” (VAN HERPEN, 2019)

Sobre o brilhante trabalho da estilista holandesa Iris Van Herpen o propósito desse estudo é analisar como a tecnologia tem influenciado a arte *fashion* nos últimos anos.

O *design* de Van Herpen nos leva para um novo pensar sobre a moda atual. Uma junção do artesanato esquecido e inspirações da natureza, incorporados a técnicas e tecnologias através da arte em formas inusitadas.

Para explanarmos melhor essa relação arte e tecnologia vamos nos concentrar especificamente no trabalho de duas coleções de Van Herpen que são: *Sensory Seas* (2020) e *Hypnosis* (2019). Também nas diversas tecnologias utilizadas pela estilista reinventando conceitos de arte e moda, as parcerias com profissionais da área de design de setores distintos, as referências de movimentos artísticos que fazem parte do mundo das artes.

OBJETIVOS – ÍRIS VAN HERPEN UNINDO ARTE, DESIGN E TECNOLOGIA

A arte de criar moda se apoia nos pilares de uma tecnologia avançada que nos surpreende com tantas possibilidades e novidades na indústria do vestir. Um conceito *fashion* tecnológico, considerando o orgânico transcendental para o pôs orgânico ou puro para o híbrido. O importante é ressaltar que essas inovações tecnológicas se fundem com a arte da alta costura, obra essa, que nos traz uma ideia mais reta e única de criar e fazer. Para fortalecer

mais a ideia, e deixar os objetivos mais claros filosoficamente, destaca-se um conceito de autoria de Paula Sibilia no livro “O homem pós-orgânico”:

“Eis uma advertência da tecnociência de inspiração fáustica, em pleno processo de formatação do homem pós-orgânico: aqueles que não conseguirem atingir a categoria de pós humano, selando o pacto de transcendência com as sedutoras promessas e com os árduos imperativos da tecnociência contemporânea, estão condenados a virar subumanos. Uma categoria que, paradoxalmente, hoje parece abarcar todos os integrantes da espécie humana, que por isso se descobrem instados a lutar constantemente contra tal ameaça e a tentar ultrapassar seus próprios limites, prevenindo as possíveis falências fatalmente inscritas no interior de suas células e procurando otimizar seus desempenhos em todos os âmbitos...”. (SIBILIA, 2014, p.232)

Dentro da linha de estéticas tecnológicas, vale ressaltar palavras da pesquisadora Lucia Santaella que constam em seu texto “A estética das linguagens líquidas” no qual reflete-se bem o conceito do trabalho de Íris Van Herpen, conseqüentemente, um apoio para esse estudo:

“A habilidade de compor muitas camadas de imagem com distintas transparências, colocar elementos moveis e fixos em um espaço virtual 3D compartilhado, e então mover uma câmera virtual através do espaço, aplicar efeitos simulado de apagamento e profundidade, mudar no tempo qualquer parâmetro visual de um *frame* – tudo isso pode ser agora aplicado a qualquer imagem, não importa se ela foi capturada via registro baseado em lentes, desenhada a mão, criada com *software* 3D, etc.”. (SANTAELLA, 2011, p.42)

As palavras de Santaella, no trecho acima, retratam bem o estilo de trabalho de Van Herpen. Uma liberdade de expressão, com técnicas e materiais aonde juntos resultam em efeitos inovadores, causando sempre certo impacto aos seus observadores.

O design de Van Herpen se destaca dos padrões da alta costura. Uma junção do artesanato esquecido com inspirações da natureza, incorporadas a tecnologias criando sua arte *fashion* através de formas inusitadas.

Em entrevista para a revista The New Yorker em 2017 Íris Van Herpen diz:

“No passado recente, as patentes de nossos genes foram compradas. Ainda somos os únicos proprietários de nossos corpos? Dessa questão surge uma sensação de liberdade presa em nosso estado mais íntimo e solitário”. (Tradução do autor)

Assim é o pensamento da estilista holandesa Íris Van Herpen em relação ao corpo: mutante, adaptável e manipulável por acessórios e tecnologias envolvendo o às suas obras de arte.

Essa fusão de ideias, materiais e tecnologia resultam numa autenticidade extremamente visível que é o trabalho de Van Herpen sobre a alta costura. Como vamos perceber no decorrer do estudo as vezes o “corpo” diante de suas criações é notável, mas em outras obras esse mesmo “corpo” se torna um tanto imperceptível. Parece que a obra se unifica em toda sua forma, aonde a figura humana é relevante naquela situação. Um mero objeto móvel para transportar suas obras de arte.

METODOLOGIA

Para este estudo de caso foi realizado uma pesquisa sobre a carreira de Íris Van Herpen especificamente voltado para as coleções *Hypnosis* e *Sensory Seas*. Dois trabalhos da artista que mesclam arte e tecnologia de formas distintas.

Através de um estudo com entrevistas cedidas pela artista para *sites*, sinopses dos desfiles, textos e vídeos de bastidores, percebe-se que Van Herpen desenvolve um sistema bem interessante de criação. A artista não pensa no *look* pronto ao criar, mas sim, contempla sua formação de acordo com seu desenvolvimento e sempre se impressiona com o resultado final. Uma metodologia um pouco diferenciada no padrão alta-costura, mas que para ela o inusitado que acontece em cima de um projeto se torna magnifico e surpreendente quando pronto.

Para uma definição científica sobre estudo de caso seguem as palavras de Antônio Joaquim Severino em a Metodologia do Trabalho Científico.

“Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral”.

“O caso escolhido para a pesquisa deve ser representativo e bem significativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados”. (SEVERINO, 2010, p.121)

CONHECENDO ÍRIS VAN HERPEN

Nascida em 5 de junho de 1984 na Holanda, dona de uma visão futurista e de uma estética misteriosa Íris Van Herpen é uma das *designers* da atualidade que respeita os caminhos formados por estilistas excêntricos, mas geniais, como Alexander McQueen. Aliás, a holandesa foi estagiária do inglês nos anos 2000, enquanto estudava moda no Artez Institute of the Arts em Arnhem, na Holanda. Uma academia de *design* que combina vários cursos relacionados à arte.

Entre as linhas, explora a imperfeição dos sistemas e da estrutura nos mundos físico e digital. Van Herpen se concentra nas lacunas entre as estruturas de seus materiais, ao invés das próprias estruturas, moldando padrões que dissimulam ou subtraem a perspectiva do corpo.

Ao construir suas peças, e, em seguida, distorcê-las, a perspectiva do olho é enganada e desafiada a ver novos conceitos ocorrendo entre elas.

Os cortes e formas de trabalhar de Van Herpen trazem ao olhar de seu público uma indefinição, uma desconstrução inspirada em efeitos geométricos. O balancear dos tecidos com gramatura extremamente leves, cobertos sobre cores que se misturam de acordo com a proposta, influenciam olhares, prendendo a atenção, e o corpo, acaba se fundindo ao conjunto da obra.

Íris Van Herpen nunca está sozinha em seus projetos. Para cada coleção, um novo desafio aparece e precisa contar com pessoas que possuem uma maior intimidade com as novas tecnologias (material, técnica, produção), de acordo com que a artista deseja desenvolver.

“Meu design é exatamente o oposto do que a moda geralmente é hoje. Volto ao artesanato esquecido e ao amor pelo trabalho manual e, ao mesmo tempo, estou incorporando novas tecnologias e colaborações com artistas, arquitetos e cientistas”. (Revista The New Yorker, 2017)

Van Herpen também na mesma época, foi elogiada pelo *New York Times* por sua "maneira diferente de pensar", uma *designer* de alto conceito que combina o interesse em moda, arte e arquitetura com tecnologias de ponta e campos da ciência tão diversos como física, robótica e microbiologia.

E assim que Van Herpen desenvolve suas obras de arte. Utiliza máquinas de solda plástica, prensas, impressoras 3D, materiais diversos e uma equipe de colaboradores e costureiras que através de um trabalho minucioso utilizam fios invisíveis para manterem um padrão de alta costura. Tudo feito à mão, carregado de muitas horas de dedicação.

Imagem 1 – Íris Van Herpen concentrada em seu corte.



Fonte: <https://www.irisvanherpen.com>, 2020.

COLEÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

Das suas 26 coleções, o foco será em duas de seus últimos trabalhos, coleção: *Hypnosis* (2019) e *Sensory Seas* (2020). A criatividade e reflexão da artista sobre a visão de arte, corpo e tecnologia.

Pensando o conceito de Arte e Tecnologia na moda de Íris Van Herpen, vale refletir que essas referências sempre estiveram presentes em todas suas coleções, muito bem visualizado em seu conceito inovador, que desafia formas e matérias primas, conduzindo sua moda sempre à um novo olhar e pensar.

Se compararmos as coleções que estamos estudando nesse trabalho *Hypnosis* e *Sensory Seas*, vemos a clareza da tecnologia acoplada no *look infinity* (imagem 03) da coleção *Hypnosis*. Van Herpen leva para a passarela a tecnologia de forma explícita, diretamente a seu público.

Enquanto que, no restante dos looks e na outra coleção (imagem 02) ela mostra efeitos visuais, entendendo assim, que há uma tecnologia presente no desenvolvimento das peças. Compreende se então, que de alguma forma Van Herpen enxerga que a tecnologia pode estar presente no corpo através das roupas, mas de formas distintas.

Imagem 2 – Coleção *Sensory Seas*



Imagem 3 – Coleção *Hypnosis*



Fonte: <https://www.irisvanherpen.com>, 2020.

PARCERIAS CRIATIVAS

Íris Van Herpen sempre traz *collabs* e parcerias em seus trabalhos. Pode se observar que a cada coleção envolve profissionais de outras áreas com a finalidade de novas experiências e conhecimentos, concluindo sempre um resultado inovador dentro do seu segmento. Dentro da coleção *Hypnosis* Van Herpen contou com a colaboração de Anthony Howe escultor cinético americano e Philip Beesley artista visual e professor de Arquitetura em Toronto, seu parceiro de vários trabalhos.

Anthony Howe nascido em 1954 é um escultor cinético americano que cria esculturas movidas pelo vento que lembram criaturas e vórtices alienígenas pulsantes. Ele faz uso de *design* auxiliado por computador, moldando os componentes de metal com um cortador de plasma e completando seu trabalho com o uso de técnicas tradicionais de usinagem.

Anthony Howe foi responsável pela escultura que envolvia a pira olímpica nas olimpíadas Rio 2016 que hoje se encontra na praça em frente à igreja da Candelária na cidade do rio de Janeiro.

Imagem 4 - Escultura cinética que adornava o fogo olímpico no maior evento esportivo do mundo.



Fonte: <https://casa.abril.com.br/design/conheca-a-escultura-que-gira-em-volta-da-pira-olimpica-da-rio-2016/>, 2021.

Howe teve papel importante dentro da coleção *Hypnosis* de Van Herpen, Além de assinar a cenografia através de um portal cinético chamado de Omniverse instalado na sala de desfile, ele também foi responsável por todo mecanismo do *look Infinity*, o principal da coleção trazendo um lindo trabalho de arte cinética junto a moda de Iris Van Herpen. Na imagem abaixo o encerramento do desfile da coleção *Hypnosis* que podemos denominar criadores e criatura. A maestria unificada de Anthony Howe, Iris Van Herpen e o *look infinity*.

Imagem 05: Momento apoteótico do desfile da coleção Hypnosis



Fonte: <https://www.islandssouder.com>, 2021.

Philip Beesley depois de estudar belas artes na Queen's University (Kingston, Canadá), se formou em arquitetura na Universidade de Toronto (Canadá). Hoje, ele dirige sua própria empresa em Toronto, onde projeta edifícios públicos e residenciais e supervisiona projetos de artes cênicas e exposições. Beesley ganhou vários prêmios de prestígio por seu trabalho arquitetônico, incluindo a Medalha do Tenente Governador de Ontário para Arquitetura e o Prix de Roma para Arquitetura em 1995. Ele leciona na Escola de Arquitetura da Universidade de Waterloo, onde também codirige o Centro Integrado para Visualização, Design e Fabricação. Com toda sua experiência o arquiteto sempre está presente nos trabalhos de Van Herpen.

“Meu parceiro de anos Philip Beesley do Canadá consegue dar vida a minhas criações e me orientar sobre os materiais, pois pela minha diversidade com a matéria prima, Beesley me traz para realidade ou me leva mais além do que acho que possa estar. É mágico...”

“Seu estúdio é realmente especializado em muitas técnicas que não são usadas na moda, então, trabalhando em conjunto, podemos conhecer máquinas e tecnologias, às quais de outra forma não teríamos tal visão.”

“Tem sido realmente um processo onde a cada coleção eu aprendo mais e mais, e acho que realmente somos parecidos, porque em seu trabalho Beesley é muito minucioso e delicado trazendo essa leveza que gosto de trabalhar na moda.” (BADIA, 2019)

Imagem 6 - Philip Beesley junto com a *designer* Iris Van Herpen expondo suas obras de arte em exposição em Toronto em 2018.



Fonte: <https://www.thestar.com/entertainment/visualarts/2018/06/05/iris-van-herpen-and-philip-beesley-a-fashion-and-architecture-duo-cut-from-uncommon-cloth.html>, 2021.

Para a coleção *Sensory Seas* além da fiel parceria de Philip Beesley, Íris Van Herpen inspira-se nos processos sensoriais que ocorrem entre a intrincada composição do corpo humano, espelhada na fibrosa ecologia marinha dos nossos oceanos.

Foi apresentada em janeiro de 2020 na Paris *Fashion Week* e contou com a colaboração de Shelee Carruthers, australiana, pintora, praticante da *fluid paint*, uma técnica que utiliza derramamento e controle da tinta em superfícies. Carruthers foi responsável por representar os corais e trazê-los estampados nos vestidos em organza de seda que se espalhavam pela passarela como se tivessem expostos sobre uma superfície marinha.

“Descobrir a arte fluida foi um ponto de viragem para mim, seu movimento orgânico e fluente é hipnotizante de assistir e tem um efeito calmante em mim. Adoro como ele assume vida própria e percorre um caminho que eu nunca poderia ter planejado. Cada peça é tão única!” (CARRUTHERS 2021)

Imagem 7 - A artista australiana Shelee Carruthers em seu ateliê na Islândia.



Fonte: <https://sheleeart.com.au/about-shelee/>, 2021.

Imagem 8 - As pinturas de Shelee Carruthers para a coleção Sensory Seas trazendo vida aos corais para a passarela de Van Herpen.



Fonte: <https://sheleeart.com.au/about-shelee/>, 2021.

ÍRIS VAN HERPEN UNINDO ARTE, *DESIGN* E TECNOLOGIA

Para esse pensamento, apoiamo-nos no conceito de Vilém Flüsser em sua obra “O mundo codificado”:

“O mundo codificado se reinventa através de novas tecnologias e formas de convivência com novas experiências cotidianas de códigos que facilitam e asseguram a rotina do ser humano”. (FLÜSSER, 2007, p. 128)

Baseado na ideia de Flüsser, onde o mundo se reinventa através de novas tecnologias que possam atualizar pessoas e marcar gerações com códigos de linguagens que facilitam o cotidiano do ser humano, Van Herpen usa códigos de pensamento desde o princípio de sua coleção que são: as ideias, a inspiração, a pesquisa, o desenvolvimento até chegar no ponto, aonde esses códigos serão decifrados por seu público, que está prestes a receber mais uma dose de conhecimento, requinte e inovação anexados à moda do “querer entender” o trabalho de uma artista contemporânea.

Para a análise dessas coleções começamos com a definição da palavra “tecnológica” sugerida por Lucia Santaella:

“O adjetivo ‘tecnológica’, acompanhando ‘estética’, indica um recorte que delimita o potencial que os dispositivos tecnológicos apresentam para a criação de efeitos estéticos, quer dizer, efeitos capazes de acionar a rede de percepções sensíveis do receptor, regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta os sentidos”. (SANTAELLA, 2011, p.14)

HYPNOSIS - JULHO DE 2019, PARIS FASHION WEEK

A inspiração da coleção surgiu nas variedades hipnóticas de nossas naturezas mentais, por meio do trabalho do artista americano Anthony Howe, um escultor cinético que cria esculturas movidas pelo vento que se assemelham a pulsações, criaturas alienígenas e vórtices.

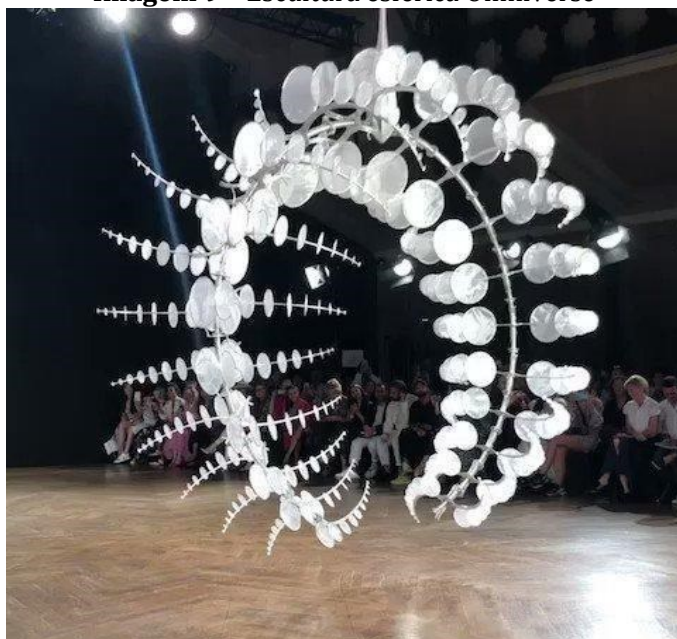
A harmonia cíclica tridimensional das esculturas cinéticas de Howe é o vento sob as formas e materiais desta coleção. A escultura esférica do '*Omniverse*' de Howe explora nossa relação com a natureza e se entrelaça com expansão e contração infinitas, expressando um ciclo de vida universal. O movimento meditativo do '*Omniverse*' serve de portal para a coleção e as modelos, circulando como se estivessem em um estado hipnótico.

Em constante movimento, a escultura foi feita a partir de múltiplas hastes de metal que se projetam de uma estrutura circular central pela qual as

modelos passavam enquanto caminhavam pela passarela. As hastes apresentavam camadas de discos redondos cobertos de seda, que giravam lentamente, resultando em um truque visual pulsante.

"Quando eles se movem, você não pode dizer se eles vão para frente ou para trás", explicou Van Herpen. "A escultura inteira começa a respirar. É uma expansão e contração contínua." (DEEZER, 2020)

Imagem 9 – Escultura esférica Omniverse



Fonte: <https://www.irisvanherpen.com>, 2020.

A colaboração com Howe evolui 'em um êxtase de atenção' por meio da simbiose de todos os elementos da natureza que dependem uns dos outros. Como uma das peças-chave da coleção, o vestido final '*Infinity*', que ganha vida através de um mecanismo delicadamente equilibrado. Um esqueleto projetado de alumínio, aço inoxidável e rolamentos, composto com uma delicada camada de tecido em formato de penas; girando em torno de seu próprio centro.

Imagem 10 - Vestido *Infinity*



Fonte: <https://www.irisvanherpen.com>, 2020.

A 'hipnose' reflete a beleza e a complexidade do ambiente, explorando os padrões e estruturas dentro de sua paisagem frágil.

“A coleção *Hypnosis* é uma visualização hipnótica da tapeçaria da natureza, os ciclos simbióticos de nossa biosfera que entrelaçam o ar, a terra e os oceanos. Ela também reflete a dissecação contínua dos ritmos da vida e ressoa com a fragilidade dentro desses mundos entrelaçados” (Van Herpen, 2019).

Para essa coleção foram desenvolvidas 19 silhuetas que fluem enganosamente nas transparências. Multicamadas ao redor do corpo, elas revivem a antiga técnica de tecelagem de seda moiré, técnica essa, usada entre 02 grades que se movimentam entre si, causando certa interferência ilusória.

Imagem 11 - Look utilizando a técnica moiré



Fonte: <https://www.irisvanherpen.com>, 2020.

Os looks epiciclos são construídos por esferas luminosas de organza em multicamadas, que desafiam a relação entre a superfície e a substância por meio de padrões ilusórios que se envolvem infinitamente.

As roupas com *Suminagashi*, técnica de pintura oriental, refletem a venerável arte da tinta japonesa flutuando na água, foram cortadas a *laser* em linhas de seda tingida, coladas com calor em tule para fluir de maneira transparente sobre a pele.

Os looks com 'dicotomia' são impressos a *laser*, ligados por calor e cortados a *laser* também em ondas contra positivas.

Cada curva dissecada é então pressionada em centenas de painéis ondulados que fluem e refluem em uma onda requintada de organza de seda, meticulosamente costurada à mão.

A técnica de 'hipnose', desenvolvido em colaboração com o professor Phillip Beesley envolve dezenas de milhares de mini ondulações *plotter cut* (tipo de impressão), que continuamente dissecam o vestido em cada movimento do corpo, revelando a pele entre os caprichosos padrões esferoides.

O cetim *duchesse* impresso é cortado em milhares de ondas requintadas de 0,8 mm, cada uma interligada a outra, projetada para se mover mais rápido do que o olho pode acompanhar.

Segundo Santaella comenta em a estética das linguagens líquidas, baseada numa reflexão de Marx:

“Marx sonhava com o fato de que, em uma sociedade justa qualquer um poderia ser pintor. As sociedades justas, infelizmente parecem estar longe de se viabilizarem. O que Marx não podia pressentir é que, desde o advento da computação gráfica, recursos para a produção de textos, imagens e sons, antes restritos a profissionais especializados, complicados de usar e com alto custo de produção, graças aos programas de autoria, tornam se disponíveis a qualquer usuário de um computador. Recursos que permitem a qualquer pessoa realizar experimentos com cores, luzes, linhas, formas, figuras, sons, texturas, animações e hipertextos, dando vazão a suas habilidades criativas”. (Santaella, p.36, 2011).

Nessa coleção Van Herpen já mostra explicitamente o uso da tecnologia sobre o corpo, através do *look Infinity*, no final do desfile. Mostra essa relação arte -tecnologia de uma forma mais direta, onde o público pode presenciar uma roupa tecnológica sobre o corpo humano. Consideramos nesse caso, o orgânico tecnológico, isto é, essa tecnologia apresentada necessita do corpo para sua exibição ou aparência. Diferentemente da coleção *Sensory Seas* (a seguir), que ocorrem a fusão que Van Herpen menciona na descrição da essência de seu trabalho, envolvendo artesanato e tecnologia.

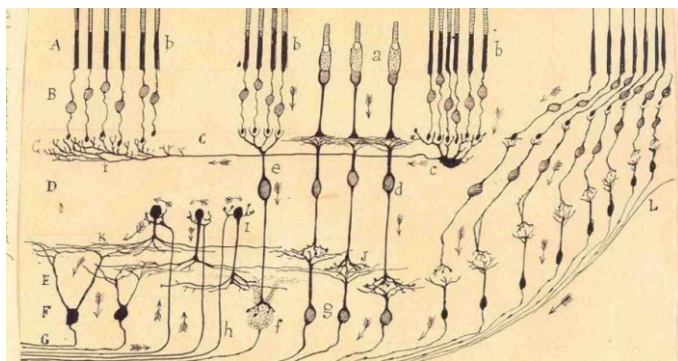
SENSORY SEAS - JANEIRO DE 2020, PARIS FASHION WEEK

Os primeiros fios de inspiração vieram do resultado do estudo neuroanatomista do médico e histologista espanhol Santiago Ramón y Cajal (1852-1934). Considerado o "pai da neurociência moderna", recebeu o Nobel de Fisiologia e Medicina em 1906. Ele queria descobrir algo que ninguém ainda havia entendido.

Ele questionou; como o cérebro se envolve em uma conversa com suas contrapartes?

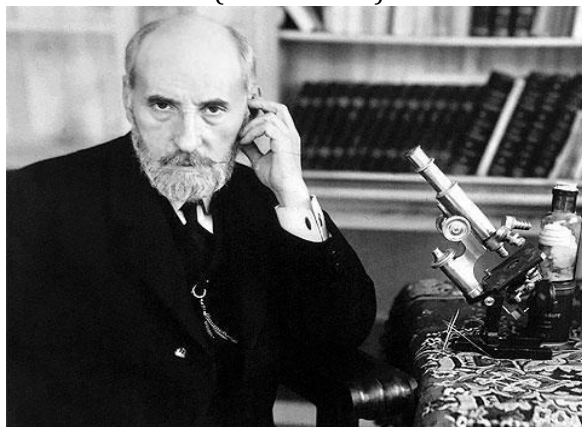
Explorando nosso sistema nervoso central em detalhes microscópicos, Cajal documentou suas descobertas revolucionárias por meio de desenhos anatômicos que são considerados uma das maiores ilustrações científicas do mundo. Curvado sobre seu microscópio, ele fundiu ciência com arte, e trouxe à vida os fios de nossa biologia encantada ao olho humano.

Imagem 12 - As projeções de neurônios de Cajal.



Fonte: <https://pt.sainte-anastasie.org/articles/neurociencias/ramn-y-cajal-explic-cmo-funciona-el-cerebro-con-estos-dibujos.html>, 2020.

Imagem 13 – O pai da neurociência Santiago Ramón y Cajal (1852 – 1934)



Fonte: <https://educavita.blogspot.com/2015/06/biografia-de-santiago-ramon-y-cajal.html>, 2020.

Outra inspiração veio do mergulho nas profundezas do Hydrozoa, uma classe de organismos marinhos delicadamente ramificados. Passando de um estágio polipoide para um estágio de medusa, os Hydrozoa bordam os oceanos como tecidos aquosos, formando camadas de renda viva.

Sensory seas detém um olhar microscópico sobre as nuances indeléveis entre a antropologia de um organismo marinho, o papel dos dendritos, que são projeções de neurônios que se encontram em sinapses, local onde dois neurônios trocam informações, entregando sinais infinitos por todo o nosso corpo.

A coleção composta por 21 silhuetas ilustra um retrato de labirintos líquidos, onde vestidos se espalham pelo chão em cauda elegante e pigmentos se aglomeram em poças nubladas de azuis e lilases, infiltrando-se como mármore.

Redes coloridas de geometria celular são colocadas em camadas translúcidas para criar aquarelas semelhantes ao fundo do mar.

Tons suaves de verdes, azuis e ocre são sobrepostos com os vermelhos quentes dos recifes de coral. Pintados por Shelee Carruthers, pintora, australiana, que trabalha com *fluid paint*, tipo de pintura realizada através de derramamento e controle de tinta sobre uma superfície.

Imagem 14 - Look usando a técnica de pintura *fluid paint*



Fonte: <https://www.irisvanherpen.com>, 2020

As oscilações e curvas dos desenhos anatômicos de Cajal são revelados na técnica *labyrinthine paint*, técnica de pintura em formato de labirinto. Dendritos de seda cortados a *laser*, são ligados por calor a folhas em formato de flor de organza cristal transparente preto, para então, serem bordados à mão como exoesqueletos perolados.

“Os processos de crescimento, ou a natureza em geral, são a base do meu trabalho. Meus projetos geralmente combinam um elemento natural com

outro mais irreverente, por exemplo impressão 3D, no qual trabalho a décadas, desafiando as tecnologias e recriando novas formas para o corpo". (Revista Tatler, Hong Kong, 2020)

Imagem 15 - *Look* com os resultados dos estudos de *Cajal* impressos em 3D.



Fonte: <https://www.irisvanherpen.com>, 2020

Os *looks hyper tube* são impressos em 3D a partir de uma teia de linha única, usando fios de silicone branco aplicados sobre uma base de *chiffon* de seda preta. Para os efeitos de 'Hydrozoa', aquarelas celulares de púrpura escuro e turquesa foram pintadas a óleo em centenas de bolhas *PetG*, tipo de plástico transparente.

Os cortes de organza cristal foram impressos digitalmente, ligados por calor e depois costurados à mão em pequenos bordados volumosos. O arquivo de cada camada é desenhado com a intenção de serem sobrepostos, florescendo a cada movimento.

A técnica de 'Morfogênese' (desenvolvimento da forma), é esculpida por milhares de camadas de malha de impressão em tela branca, em colaboração com Philip Beesley, artista visual, arquiteto e professor de Arquitetura na Universidade de Waterloo e Professor de *Design Digital* e Arquitetura e Urbanismo na European Graduate School. Philip Beesley trabalha com Iris Van Herpen por uma longa data se tornando um dos seus principais colaboradores.

Modelos 3D de vórtices torcidos foram criados no *software* Rhino, numerados e fatiados em uma distância de 3 mm, para então serem cortados a *laser*, com uma grade triangulada de orifícios estilo Chevron. Os *scripts* do *grasshopper*, uma linguagem de programação do *software* Rhinoceros, suavizaram os processos de *lofting*, técnica de desenho utilizada para gerar curvas. Cada camada foi aplicada à mão com uma grade de minúsculas divisões transparentes, criando vibrantes texturas de coral, que se expandem e se contraem ao redor do corpo.

Combinando a vazante e o fluxo de sensações cativantes do neurônio ao oceano, as sedas mutantes ondulam com fluutuabilidade. Balançando serenamente, eles estão na liberdade de mudança, regenerando-se entre a imensidão do oceano, para o silencioso, dentro do mais íntimo de nossos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos anos devido a fatores políticos, econômicos, sociais e a evolução tecnológica vários movimentos transformaram o modo vestir surgindo novos estilos e necessidades de expressar personalidade através da roupa, além da rapidez de adquirir um produto de qualidade.

Surgindo a necessidade de otimizar a produção industrial. O fim da guerra, então, impulsionou o desenvolvimento da tecnologia da confecção, iniciada na década de 1930. Hoje, a Alta-costura continua presente na moda, mas, é claro, sem a missão de ditar regras. Ainda assim, a Alta-costura tem sido fundamental para a moda, muitas vezes funcionando como um laboratório para novas ideias, uma vez que exige ferramentas especiais, tanto criativas quanto de elaboração e técnica.

Van Herpen uni os padrões da alta costura, com inspirações misteriosas da natureza às tecnologias que a levam a construir verdadeiras obras de arte vestíveis mostrando como é possível inovar sem perder a essência do estilo.

Se no passado a moda foi marcada por uma espécie de ditadura da Alta-costura, sendo as tendências impostas por grandes estilistas e pela alta sociedade, hoje podemos dizer que as principais características da moda são a liberdade, a pluralidade e a velocidade de propagação e mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AVELAR, Suzana. **Moda, globalização e novas tecnologias**. São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2011.

BECHARA, C. Evanildo (Organizador). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

FLÜSSER, Vilém. **O mundo codificado**. São Paulo, Cosac Naif, 2007.

LEÃO, Lucia (Organizadora). **O chip e o caleidoscópio. Reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo, Senac, 2005.

MALDONADO, Tomás. **Cultura, sociedade e técnica**. São Paulo, Blucher, 2012.

O’NASCIMENTO, Ricardo. **Roupas Inteligentes. Combinando moda e tecnologia**. São Paulo, Senac, 2020.

SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (Organizadoras). **Estéticas Tecnológicas. Novos modos de sentir**. São Paulo, Educ, 2011.

SIBILIA, Paula. **O homem pós orgânico. A Alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2014.

REFERÊNCIAS DE MEIOS DIGITAIS

CARRUTHERS, Shelee. Shelee Art site oficial. Disponível em: <https://sheleeart.com.au/> Acesso em: 05 dez. 2020.

LAI, Rosana. A Alquimista: como Iris Van Herpen redefiniu o artesanato de alta costura com tecnologias modernas. Disponível em: <https://hk.asiatatler.com/style/iris-van-herpen-fashion-designer-interview> Acesso em: 18 nov. 2020.

MEAD, Rebecca. Alta tecnologia de Íris van Herpen. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/09/25/iris-van-herpens-hi-tech-couture> Acesso em: 20 nov. 2020.

POLETTTO, Beatriz. Íris Van Herpen: Holandesa causa fascínio na moda. Disponível em: <https://harpersbazaar.uol.com.br/moda/iris-van-herpen-holandesa-causa-fascinio-na-moda/> Acesso em: 06 dez. 2020.

SHAVIN, Naomi. Íris Van Herpen está revolucionando a aparência e a tecnologia da moda. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/iris-van-herpen-revolutionizing-look-and-tech-fashion-180958969/> Acesso: 28 nov. 2020.

VAN HERPEN, Íris. Site oficial. Disponível em: <https://www.irisvanherpen.com/> Acesso em: 20 nov. 2020.

Recepção e Reflexão da Teoria Queer no Brasil

ANDRÉ FERNANDES ZANONI (PPGEAHC-UPM)⁶²

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araújo (PPGEAHC-UPM)⁶³

Resumo: "Queer" é uma palavra de origem inglesa que por um longo tempo carregou uma conotação negativa. Usada por mais de um século para apontar a homossexualidade como algo ruim, estranho e questionável, a palavra foi ressignificada como marca de orgulho e resistência pelo movimento ativista dos Estados Unidos na década de 1970. O termo "Teoria Queer" foi criado por Teresa de Lauretis em 1990 para descrever o trabalho e perspectiva teórica de um grupo de intelectuais que têm em comum a problematização das noções clássicas de sujeito e identidade, tendo como apoio a teoria pós-estruturalista. Em linhas gerais, o pensamento queer critica a noção binária de sexo e gênero tal como espalhada a partir do século XIX e propõe uma nova epistemologia dos corpos. No Brasil, a Teoria Queer começou a ser estudada a partir dos anos 2000 com a tradução das obras de Michel Foucault e as pesquisas sobre gênero e performatividade de Judith Butler. Desde então, presenciamos a publicação de textos fundamentais por pesquisadores brasileiros como Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Berenice Bento, Richard Miskolci e outros. Nos últimos anos, tem se questionado o uso da palavra queer nas pesquisas nacionais. Tendo em vista a falta de tradução para queer, muitas publicações recentes passaram a utilizar o termo "Estudos Transviados" para nomear o modelo de análise para as questões de gênero e sexualidade. Essa pesquisa parte da necessidade de se observar e clarificar como os estudiosos brasileiros têm incorporado as ideias queer ao longo dos últimos 20 anos nas mais diversas áreas da produção do conhecimento, desde a psicologia, passando pela educação, a história, as artes até o direito. São levantadas questões a respeito das traduções feitas, da disseminação de conceitos e autores, bem como da produção científica nacional do conhecimento sobre corpos e sexualidades levando em consideração as particularidades da realidade brasileira.

Palavras-chave: Teoria Queer, normatividade, pós-estruturalismo

A busca por uma definição precisa do que é Teoria Queer se mostra insustentável logo de início. Há uma dificuldade de se pensar em um cânone

⁶² Licenciado em Filosofia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁶³ Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

queer dada a falta de relação de continuidade entre os autores. O que consolida aquilo que podemos pensar sobre queer é justamente a construção de ferramentas conceituais que organizam a experiência da anormalidade. Sendo assim, podemos considerar a Teoria Queer como uma teoria dos e para os anormais.

A palavra “queer” é de origem anglófona. Ao longo dos quatro séculos de existência, há pelo menos três momentos essenciais para a compreensão de seu significado. Por um longo tempo, queer carregou uma conotação negativa. Algo como: estranho, esquisito, vulgar. Até hoje é comum o uso em tais sentidos, principalmente nos países de língua inglesa. Uma busca no dicionário de Oxford mostra que “strange”, “odd”, e “peculiar” ainda são sinônimos de “queer”. É possível encontrar a palavra nos contos originais de Sherlock Holmes escritos por Arthur Conan Doyle, também nos romances de Dickens e em outros clássicos da literatura do século XIX.

Em um segundo momento, queer passa a ser associado com a homossexualidade. Alguns teóricos ligam esse acontecimento ao julgamento e prisão de Oscar Wilde. Por boa parte do século XX, queer é entendido então como estigma, algo considerado desonroso. A homossexualidade, e qualquer outra forma de sexualidade diferente da heterossexualidade, era classificada como algo não natural, inadequado, anormal e até mesmo como doença. Queer é adicionado à lista de adjetivos negativos e passa a ser mais um insulto e xingamento direcionado aos desviantes da sexualidade considerada “normal”. É sabido que hoje queer mantém esse forte vínculo com a representação de sexualidades que fogem da heteronormatividade. Há, porém, uma diferença de status, tendo em vista o processo de ressignificação pelo qual o termo passou no final do século passado. O insulto é transformado em orgulho de resistir enquanto queer.

Foi somente com o movimento de liberação gay dos anos 1970 que a palavra se tornou motivo de orgulho e uma marca de resistência política. Da mesma maneira que as palavras gay e lésbica, queer era uma contestação social, antes de ser identidade. (LAURETIS, 2019, p.397)

A partir de então, queer começa a se estabelecer como uma afinidade daqueles que transpassam os limites de gênero e sexualidade. Há, entretanto, uma tentativa por parte dos teóricos em caracterizar queer justamente como algo que resiste às definições. Isto é, queer representa o múltiplo, o transitório. Em parte, é a falta de definições que o define.

Quando chega ao Brasil, o termo “queer” já se encontra nesse terceiro momento de seu significado, e, portanto, ressignificado. Com esse status positivo, o uso do termo acaba não tendo o mesmo impacto que apresenta em

língua inglesa. É um fato que palavras da nossa língua, e até mesmo xingamentos, passaram, ou estão passando, por um processo similar de reassociação. Entretanto, é preciso levar em consideração o peso conceitual de queer, principalmente na proposição de algo como uma Teoria Queer.

A ideia de uma Teoria remete a uma produção de conhecimento baseado nas concepções científicas de verdade segura. Uma Teoria, de T maiúsculo, que suporte uma concepção fluida como queer já se mostra desde início como uma formulação epistemológica que aceita e lida com o contraditório. A crítica produzida pela Teoria Queer é de certo modo uma crítica as epistemologias sobre sexo, sexualidade e gênero. Mas há também, na união do conceito de Teoria ao xingamento queer, uma tensão fundante subversiva, essencial para uma área de estudos que se propõe a rever os conceitos de normatividade. É nesse deslocamento do campo da ofensa ao campo do saber que a Teoria Queer é introduzida na academia e passa a habitar o universo do conhecimento.

Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2001)

O termo “Teoria Queer” apareceu pela primeira vez na década de 1990, em uma palestra proferida por Teresa de Lauretis denominada de “Queer Theory: lesbian and gays sexualities”, na Universidade de Santa Cruz, na Califórnia. Ele adentra o mundo acadêmico como uma tentativa de solucionar alguns impasses entre os chamados Estudos das Mulheres, os Estudos de Gênero e os Estudos de Gays e Lésbicas.

Para mim, naquele momento, teoria queer era um projeto crítico que tinha o objetivo de resistir à homogeneização cultural dos “estudos de gays e lésbicas” que estavam pela academia, tomados como um campo de estudo singular e unificado. (LAURETIS, 2019, p. 398)

Antes, porém do conceito queer ser introduzido na universidade estadunidense, ele já possuía uma representação política, a exemplo do ativismo e militância de gays, lésbicas e pessoas trans. Esse movimento tem como ponto central questionar a normatividade. Ao chamar atenção para as normas que criam o sujeito, busca-se desconstruir tais normas e convenções culturais. Em uma perspectiva foucaultiana, evidencia-se o binário hétero-homo como uma construção histórica que deve ser repensada e analisada.

A Teoria Queer parte dos Estudos Culturais norte-americanos e do pós-estruturalismo francês, problematizando concepções clássicas de sujeito e identidade. Como dito anteriormente, não há um consenso sobre um cânone queer. É claro que é possível listar pensadores que se propõem a discutir o tema. No Brasil, podemos identificar o início dos estudos queer nos anos 2000, especialmente com a tradução das obras de Michel Foucault e das pesquisas sobre gênero e performatividade de Judith Butler. Ao longo das últimas duas décadas, outros autores têm sido cada vez mais estudados por aqui. Poderíamos mencionar: Eve K. Sedgwick, David M. Halperin, Gayle Rubin, Joan Scott, Teresa de Lauretis, Susan Stryker, dentre outros. Entretanto, ainda é baixa a quantidade de obras traduzidas. Recentemente, a publicação das obras de Paul B. Preciado em português intensificou o debate sobre a Teoria Queer tanto na academia quanto no âmbito ativista.

Já foi mencionado que a proposta de um estudo queer não está voltada a um pensamento fixo. Ao contrário, é por meio de interpretações fluidas da vida social que surgem as ferramentas de análise que denunciam a normatividade como algo forjado nas relações de poder. É necessário mencionar que os principais eixos de algo como uma Teoria Queer não são originais desta, mas sim desdobramentos de debates iniciados nas diversas áreas das humanidades. O conceito de performatividade presente em Butler, por exemplo, que, em poucas palavras, aponta a prática como modalidade explicativa do binarismo de gênero, deriva do debate das Ciências Sociais a respeito das tensões entre o indivíduo e a sociedade. (BENTO, 2014)

No Brasil, a produção acadêmica passa por um processo similar, isto é, as ferramentas conceituais e reflexivas comuns ao que hoje chamamos de Teoria Queer, possibilitam uma nova maneira de pensar a organização da vida social contemporânea. Nesse sentido, é justo dizer que quando a Teoria Queer chega ao Brasil ela, em partes, já se encontra aqui, seus princípios reflexivos já estão presentes na produção científica nacional. Um dos maiores exemplos dessa conjuntura, é a quantidade imensa de artigos científicos produzidos na década de 1990 com referências nas obras de Michel Foucault e Jacques Derrida, grande parte voltados para discussões como a desnaturalização das bioidentidades, a ênfase nas relações de poder para interpretar as estruturas subjetivas e objetivas da vida social, e até mesmo, a crítica ao binarismo de gênero e sexual.

Para fazer uma análise dos caminhos da Teoria Queer no Brasil, portanto, deve-se levar em conta que, principalmente nos anos 90, há uma geração de pensadores que não se enquadram formalmente nos estudos Queer, mas podem ser associados a uma prática queer, mesmo antes de sua constru-

ção teórica e sua inserção nas universidades. Há, entretanto, como dito anteriormente, grande importância na proposição de uma “Teoria Queer”, do T maiúsculo e do xingamento transformado em orgulho. Ao menos é assim para os países anglófonos.

O uso do termo “Teoria Queer” no Brasil é tardio e se inicia principalmente nas áreas de educação e sociologia. Nos últimos anos, muitos pensadores nacionais têm questionado se é pertinente utilizar academicamente no Brasil a palavra “queer” que tem um significado e peso tão substancial na sua língua de origem. (PELÚCIO, 2014).

“Queer” só tem sentido se assumido como lugar no mundo aquilo que serviria para me excluir. Portanto, se eu digo queer no contexto norte-americano é inteligível, seja como ferramenta de luta política ou como agressão. Qual a disputa que se pode fazer com o nome “queer” no contexto brasileiro? Nenhuma. [...] Seja pelos dilemas da tradução ou pelas “idiossincrasias” que marcam a academia e os biomovimentos sociais brasileiros, devemos reconhecer a dificuldade que os estudos/ativismo transviados têm encontrado para se consolidar no contexto nacional e parece que há um buraco entre a academia brasileira (espaço de recepção dos estudos queer) e os movimentos sociais. Depois de quase quinze anos do meu encontro com estes estudos, ainda escuto com frequência: “Queer o quê?” (BENTO, 2014)

Tendo em vista a falta de tradução para Queer, muitas publicações recentes passaram a utilizar o termo “Estudos Transviados” para nomear o modelo de análise para as questões de gênero e sexualidade. Entretanto, Berenice Bento aponta que uma tensão surgiria se decidirmos nomear os estudos/ativismo queer de “estudos/ativismo transviados”. De fato, o argumento a favor da desnaturalização das identidades sexual e de gênero seria enfraquecido e, novamente, os movimentos sociais alimentariam a máquina do biopoder do Estado ao demandar políticas específicas para corpos específicos, mantendo a noção de identidades essenciais. (BENTO, 2014)

De qualquer modo, independentemente da nomenclatura, na última década temos presenciado um aumento gradativo de publicações científicas que se propõem a refletir sobre as implicações da crítica à normatividade nas mais diversas áreas do conhecimento. No Direito, por exemplo, surgem grupos voltados à defesa de ações políticas e legais contra violências baseadas no gênero e/ou na sexualidade. Podemos citar os trabalhos atuais feitos por Marcelo Maciel Ramos no Núcleo Jurídico de Diversidade Sexual e de Gênero da UFMG e Leandro Reinaldo da Cunha no Grupo de Pesquisa “Direito e Sexualidade” da UFBA.

Mas é principalmente nas Ciências Sociais que vemos um crescimento do volume de publicações e grupos científicos voltados aos Estudos de Gênero e a Teoria Queer. Larissa Pelúcio (UNESP), Berenice Bento (UnB), Richard Miskolci (UFSCAR) e Leandro Colling (UFBA) são alguns dos principais pesquisadores na área. O trabalho de Berenice Bento (2006), por exemplo, trouxe à academia brasileira o debate a respeito da transgeneridade, instaurando uma disputa teórica ao afirmar a necessidade de discutir o que é normal e o que é patológico, no âmbito do gênero.

O artigo *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a Educação* de Guacira Lopes Louro é vista por muitos pesquisadores como um marco da recepção da Teoria Queer no campo da educação no Brasil. Publicado em 2001, na Revista de Estudos Feministas, esse texto traz uma introdução didática à Teoria Queer. A autora investiga a situação dos movimentos homossexuais nos EUA e Brasil e aponta para a importância de uma teoria e política pós-identitária. Ao apresentar o pensamento queer, Louro faz um percurso teórico entre Michel Foucault, Jacques Derrida e Judith Butler, dando uma nova leitura aos autores que já estavam sendo debatidos na academia brasileira. Esse caminho teórico marca profundamente a visão brasileira da Teoria Queer. Prova disso é o fato de que esse texto é citado pela grande maioria de publicações dos estudos queer no Brasil até hoje.

É importante também apontar que outras publicações da Revista de Estudos Feministas, bem como dos Cadernos Pagu, possuem relevante importância na disseminação dos estudos queer em âmbito nacional. A partir de 1995 as discussões ligadas às questões queer começam a ocupar um lugar de destaque com o crescente interesse pelas reflexões de Judith Butler e a noção de performatividade de gênero. Essas discussões têm contribuído para a emergência dos Estudos Queer no Brasil.

Muito mais poderia ser dito a respeito da recepção e reflexão da Teoria Queer no Brasil. Compreender um movimento que resiste à sua própria definição e recusa proclamar a sua reivindicação, seu projeto ou seus planos políticos, é uma tarefa delicada que deve ser levada a efeito não apenas lidando com o contraditório, mas o incorporando. O campo científico deve ser capaz de lidar com mudanças de paradigmas e criações de novos campos de conhecimento. Sendo os estudos queer um campo novo que possui múltiplas origens e diálogos possíveis com as diversas áreas do conhecimento, é bastante provável que presenciaremos sua expansão. É sabido que estamos vivendo em tempos de instabilidade política e insegurança democrática. Nesse contexto, o queer representa não apenas uma luta política e social daqueles

que se encontram nos extremos das margens econômicas, raciais, étnicas, sexuais e de gênero, mas também a construção de uma epistemologia que englobe o plural, o crítico e o anormal.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. In: Dossiê Teoria Queer: o gênero sexual em discussão. Revista Cult, ano 17, n. 193, p.43-46, 2014.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: gênero e sexualidade na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. O que é transexualidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. Coleção Primeiros Passos.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

HOLANDA, Heloísa Buarque de. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LAURETIS, Teresa de. Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In:

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, vol. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? Revista Periódicus, v. 1, n. 1, 2014

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, vol.19, no.1, p. 11-20, 2011.

QUEER. In: Oxford English Dictionary. Oxford: University Press, 2021. Disponível em: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/queer_1. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

Hans Suliman Grudzinski: mestre-gravador

PAULO LEONEL GOMES VERGOLINO (PPGEAHC-UPM)⁶⁴

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lara Silveira Mello (PPGEAHC-UPM)⁶⁵

Resumo: Este texto apresenta reflexões sobre a obra do gravador eslavo Hans Suliman Grudzinski, que por meio de sua gravura contribuiu de forma significativa em relação à história da gravura no Brasil. Com um trabalho que está no limiar entre o figurativismo e o abstracionismo, o artista, de modo muito pessoal, nos demonstra um universo plástico competente e ainda pouco reconhecido. Por intermédio do resgate da obra gravada do artista em foco, esperamos adicionar luz a quem se interessa pela seara da gravura, contribuindo para reconhecê-la como arte maior.

Palavras-chave: Arte gravada, Hans Suliman Grudzinski, Resgate, História da Arte.

A gravura é a arte mais democrática pois ela tem por fim baratear as obras para alcançar todas as camadas da sociedade. (OSWALD, apud. Fundação Bienal de São Paulo, 1974, p.9)

INTRODUÇÃO

A gravura brasileira ainda na atualidade, nos reserva boas surpresas, dentre elas as que passam a ser enumeradas a seguir.

Em primeiro lugar, o nosso *pool* de gravadores está entre os melhores do mundo, informação que, apesar de relevante, ainda é desconhecida por muitos de nós, estudiosos das artes visuais que não estão envolvidos diretamente no universo da gravura.

Em segundo lugar, devido à profusão de mestres, espalhados por um país de dimensões verdadeiramente continentais, continuamente tomamos conhecimento de algum gravador que nos escapa.

⁶⁴ Doutorando pelo Programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁶⁵ Professora Pesquisadora do Programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Em terceiro lugar, e não menos importante, é que essa técnica ainda carece de redobrada difusão e debates contínuos.

Em um período como o nosso, em que tantas poéticas artísticas surgem e somem concomitantemente, deve-se ressaltar que, no que concerne ao meio gravado, vislumbramos em alguns casos uns poucos eleitos da arte gravada, como dignos de nota e mais bem reconhecidos pela crítica especializada e pelo público.

O desenhista, pintor, gravador, ceramista e arquiteto Hans Suliman Grudzinski (Novi-Vrbas, Iugoslávia, 1921 - Mauá, SP, 1986), batizado como *Johann George*, era filho de pai russo e mãe letã (nascida em Riga, capital da Letônia). Quando ingressa em terras brasileiras, estuda com outro gravador seminal, o artista Lívio Abramo (1903-1992), que o orienta nas dependências do ateliê Estúdio Gravura, em São Paulo. Insere-se, segundo o que postulamos na atualidade, no panteão dos melhores gravadores contemporâneos de nosso país.

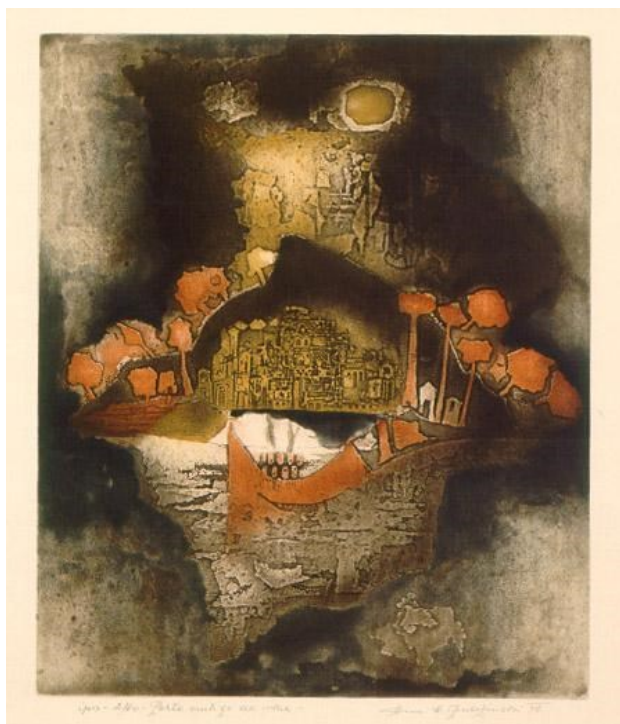


Figura 1 - Hans Suliman Grudzinski. Sem título legível. Gravura em metal, 37,1 x 17,6 cm (2/40), assinada no canto inferior direito Hans S. Grudzinski, década de 1970. Acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Doação de Frederico Melcher.

Sua produção gráfica versa principalmente nas gravuras em metal, e sua poética condensa-se em águas-tintas, águas-fortes e pontas secas. Porém é sabido que no início da carreira, ainda na Europa, havia produzido algumas xilogravuras, a partir de matrizes riscadas a canivete e tinta de impressão conseguida por meio de caneta esferográfica. O gravador, quando em terras europeias, recebeu ensinamentos no ateliê do gravador inglês Stanley William Hayter (1901-1988), também na seara da calcogravura.

Faz-se primordial lembrar que a técnica da gravura se insere na vida artística de Grudzinski após um longo caminho percorrido, no qual as artes visuais foram ganhando terreno e se tornando preponderantes como foco de irresistível interesse do artista-gravador, preponderando sobre sua primeira formação em arquitetura.



Figura 2 - Hans Suliman Grudzinski. Clareiras na floresta.
Gravura em metal, 32 x 39 cm (88/100),
assinada no canto inferior direito Hans S. Grudzinski, seguido da data, 76.
Coleção de Josafá de Sá Vilarouca Jr., em São Paulo.

Em verdade, o artista começa a pintar, como autodidata, por volta dos 16 anos de idade, “trocando uma antiga sanfona por uma caixa e tintas”, e forma-se arquiteto posteriormente em Liubliana, capital da Eslovênia. Com a invasão da Iugoslávia pelos nazistas, Grudzinski, por possuir fluência nos idiomas esloveno, servo-croata e francês, além de bons conhecimentos de russo,

é enviado para uma escola de tradutores e intérpretes na Holanda, a fim de trabalhar sob a tutela do *Terceiro Reich*, recebendo a informação de que seus pais poderiam ser enviados para um campo de concentração.

Devido aos rumos do conflito, ele é convocado para tomar a frente em batalha e combate na Segunda Guerra Mundial, em 1944. Três anos depois, ferido, é hospitalizado no sul da Alemanha, e lá mesmo expõe uma coleção de aquarelas de sua autoria retratando as cidades onde estivera quando em batalha, bem como os soldados de diversas nacionalidades que passavam pelos mesmos reveses.

Sua família (pai, mãe e irmão) não é capturada pelos nazistas e fortuitamente vem ao Brasil, em setembro de 1947, com o artista, quando de sua mudança definitiva de continente. Grudzinski fixa residência na cidade de Mauá/SP, onde trabalha como chefe da seção de modelagem em uma fábrica de porcelanas, de 1947 a 1967.

Paralelamente ao trabalho, de 1954 a 1956 frequenta o curso livre de pintura da Associação Paulista de Belas Artes, buscando o aprimoramento de sua técnica. Nessa época, é orientado por pelo artista e também gravador João Rossi (1923-2000). Em 1957, inscreve-se no curso livre de litografia da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), coordenado por Hedwig Ziegler⁶⁶, onde desenvolve um conjunto de litogravuras sobre a cidade de São Paulo, entre outros temas.

Ingressa, finalmente, no Estúdio Gravura, em São Paulo, e por volta de 1960 figura como aluno de Abramo.

UM ARTISTA MESTRE EM SEU OFÍCIO

Obra de Grudzinski em gravura é, a despeito de sua feitura excepcional, considerada refinada, maturada, metódica e preocupadíssima com o resultado, e se obriga a ser de alto padrão. Sua obra é construída como se tecesse uma renda, em que o ácido em comunhão com a mão do artista aplica-se sobre a chapa em metal, figurando como fio condutor da expressão.

Na água-forte, uma chapa de metal polida e desengordurada é coberta por uma fina camada de verniz (duro), composto basicamente de cera de

⁶⁶ Segundo a publicação intitulada: *Mostra da Gravura Brasileira*, da Fundação Bienal de São Paulo, Gráfica Excelsus Ltda., 1974, p. 88, "Grudzinski veio para o Brasil em 1947, fixando-se em São Paulo. Autodidata em pintura, aperfeiçoou-se com João Rossi em pintura, Hedwig Ziegler em litografia e Lívio Abramo em gravura em metal. A partir de 1961 fez exposições individuais em São Paulo, Porto Alegre e Santo André, participando da IX Bienal de São Paulo e de exposições internacionais na Espanha, no Chile nos EUA, no Equador, na Itália, na Argentina e em Israel. Obteve prêmios em vários salões de arte brasileiros".

abelha, betume em pó e breu. O verniz pode ser aplicado com boneca de pano ou pincel. Com uma ponta, não necessariamente afiada, uma vez que deverá cortar apenas a cera ou verniz, é feito o desenho expondo o metal. O mordente (ácido nítrico, perclorato de ferro, mordente holandês ou outros) penetrará nos traços abertos pela ponta e atacará o metal, gravando a imagem. O desenho deve estar invertido. (LETYCIA, 1997, p. 145 e 146)



Figura 3. Hans Suliman Grudzinski. As lenhadoras.
Gravura em metal, 60 x 47 cm (14/30),
assinada no canto inferior direito Hans S. Grudzinski, seguido da data, 1966.
Coleção de Josafá de Sá Vilarouca Jr., em São Paulo.

Na análise de suas obras gravadas, sentimo-nos como se participássemos de um turbilhão de emoções. Flashes vão surgindo em pretos profundos, amarelos, ocre, laranjas, vermelhos, marrons e verdes. Cada cor parece

conhecer o seu lugar na composição, dividindo o espaço da mancha com minúsculos pontos esbranquiçados de luz, conseguidos por meio dos ácidos, aspergidos no conjunto, como se condutores da necessária leveza à gravura.

Grudzinski não se desprende do compreensível, porém sua obra está em seu limiar: suas figuras desprovidas de rosto, suas paisagens lunares e florestas, brotam do centro do trabalho e misturam-se com o entorno. Ao final dessa viagem somos arrastados e estamos prazerosamente presos entre as suas cenas, contudo mal notamos em que ponto elas nos capturaram.

É pertinente citar que a poética de Grudzinski não está pautada em convenções ou em modismos. Seu compromisso é apenas com o seu modo muito peculiar de ver o mundo e de representá-lo por intermédio da gravura, ora com figuras que parecem escapar do figurativismo e abraçar o abstracionismo, ora em composições que, abstratas, confessam que um dia beberam das características figurativas. As obras de Grudzinski parecem nos trazer uma atmosfera onírica, em que a força incontida de sua poética nos convence, nos cativa e nos faz querer descortiná-la mais e mais.

Em contraposição à potência de sua gravura e à complexidade de uma obra que se estendeu por várias décadas, de forma não profissional nos anos 1940 e até os anos de 1980, nota-se esvaziar de forma crescente o interesse da crítica especializada pela poética de Grudzinski. Sua obra gravada, tão evidenciada em passado recente, ainda continua figurando apenas em coletivas sobre a história da gravura no Brasil, e as individuais *post-mortem* são consideradas por esta investigação bastante ralas.

É portanto necessário frisar que o conjunto plástico de Grudzinski está inserido em um contexto cultural brasileiro que ao longo das décadas vem sofrendo perdas significativas no que diz respeito ao âmbito nacional, tais como o decréscimo acentuado dos patrocínios em relação às exposições de qualquer ordem, o desrespeito quanto à fundamental atuação dos museus como órgãos receptores e difusores de cultura, a diminuição de postos de trabalho nos espaços culturais de forma generalizada, bem como o patente desconhecimento da população no que diz respeito à importância da arte da gravura como arte maior – e, portanto, digna de mostras constantes.

Todo esse universo nebuloso que vem se formando em todas as regiões brasileiras dificulta em muito o resgate da gravura de mestres como o em questão e talvez contribua para certa reclusão do acesso ao trabalho de Grudzinski. O crescente descompasso em relação aos rumos que o país vem tomando no que concerne ao fomento às artes visuais não está respeitando limites e precisa ser combatido. Como resolução plausível, acreditamos na união de esforços nas esferas municipais, estaduais e federal que tenham

como norte a proteção à cultura no país, como forma fundamental ao desenvolvimento de uma nação.

O “anterior” é visto como ultrapassado. Não há lugar para a permanência. Na arte de gravar, a tradição de suas técnicas é reinvenção. A gravura é uma forma artística irreduzível aos preceitos do dirigismo artístico – papel por vezes absorvido pelo pós-modernismo. Os procedimentos da vanguarda identificam uma arte cosmopolita. Por outro lado, tais procedimentos podem tornar-se repetitivos, ao serem direcionados didática e normativamente, passando a integrar uma arte dirigida pela mídia e pelo comércio. (CARVALHO, 1996, p. 160)

Respondendo por uma parte desse contexto cultural está o mercado de arte brasileiro, que ainda não alavancou e valorizou a arte gravada com a importância que merece para a história da arte, relegando-a a uma técnica que, como múltiplo, não se equaliza financeiramente às formas de arte como pintura e/ou escultura.

Se levarmos em conta que já em 1535 se imprimia no México, enquanto no Brasil a Imprensa, após as tentativas levadas a cabo pelos jesuítas, em 1724, e por Antônio Isidoro da Fonseca, em 1747, somente fez sua aparição em 1808, não se estranhará demasiado nem que os diversos procedimentos de gravura deixassem de ser praticados em nosso país até princípios do século passado, nem que, nas diversas regiões da América Espanhola, gravadores de consideráveis recursos técnicos surgissem já em datas relativamente recuadas. Porque é inegável que a arte da gravura acompanha a Imprensa, e essa faltando, aquela não pode florescer. (LEITE, 1966, p. 1)

A emancipação da gravura de arte, só conseguida no Brasil em princípios do século XX, pôs a gravura em patamar de arte por si só. Esse caminho árduo que vem trilhando, não sem muitos percalços, dá-lhe o digno pódio conquistado pela pura necessidade de existir – através de seus artistas. Gravura é arte da persistência e da resiliência. E veio para ficar. Fazemos menção a existência de 65 obras originais de Grudzinski, salvaguardadas em espaços museológicos relevantes, como no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), que demonstram a preservação de poética tão significativa para a história da gravura no Brasil e que merecem todos os créditos.



Figura 4. Hans Suliman Grudzinski. Sem título.
Gravura em metal, 29,7 x 40,7 cm (sem tiragem). Sem data.
Acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo.
Doação de Frederico Melcher.

Artistas como Grudzinski estiveram totalmente inseridos na seara da gravura. Foram mestres em uma técnica que necessita de material adequado, precisão no uso de matrizes e total controle na aplicação dos diversos ácidos condizentes ao delicado processo de produção de uma gravura. O mestre em questão possuía todas essas peculiaridades e as orquestrava com redobrada competência.



Figura 5. Hans Suliman Grudzinski. Sem título.
Gravura em metal, 42,7 x 47 cm (sem tiragem). Sem data.
Acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo.
Doação de Frederico Melcher.

UMA TRAJETÓRIA VIGOROSA NO CAMPO DA GRAVURA BRASILEIRA

Grudzinski participou de mais de uma centena de mostras, entre individuais e coletivas, sendo por diversas vezes premiado. Entre outros prêmios, destacam-se: Aquisição no XII e XV Salão Paulista de Arte Moderna (1963 e 1966); Grande medalha de ouro no Segundo Salão de Arte Contemporânea de Campinas – SP (1966); Pequena medalha de ouro no XVI Salão Paulista de Arte Moderna (1967); Primeiro prêmio do III Salão de Arte Religiosa Brasileira, em Londrina – PR (1967); Segundo prêmio do Governo do Estado de São Paulo no XVII Salão Paulista de Arte Moderna e Sala Especial no II Salão de Arte Contemporânea de Santo André; Medalha de prata no 9º Salão de Arte de São Bernardo do Campo – SP (1966); Medalha de prata no X Salão Oficial de Arte Moderna de Santos – SP (1967).

Participou também de mostras no exterior, tais como: Arte das Américas e Espanha em Madri e Barcelona (1963); I Bienal Americana de Gravura do Chile (1963); Coletiva na Filadélfia, EUA (1963); Coletiva em Hillsboro, Maryland, EUA (1964 e 1966); Exposição Internacional de Gravura em Biela, Itália (1967); I Bienal de Quito, Equador (1967); “24 gravuras brasileiras” em La Pampa, Argentina (1968); IX Bienal Internacional de São Paulo (1967); Arte Brasileira Contemporânea em Tel Aviv, Israel (1969); Exposição Latino-Americana de Arte em Bonn e Frankfurt, Alemanha (1976); Galeria d’Arte 247ela Casa do Brasil em Roma, Itália (1978); Brazilian Artists – Recent Etchings – Galeria Kornblatt Graphics em Baltimore, EUA (1980); Artistas brasileiros expondo em Tokoyama, Japão (1980); Arte Brasileira Contemporânea – Gravura e Desenho, em Tel Aviv, Israel (1981).

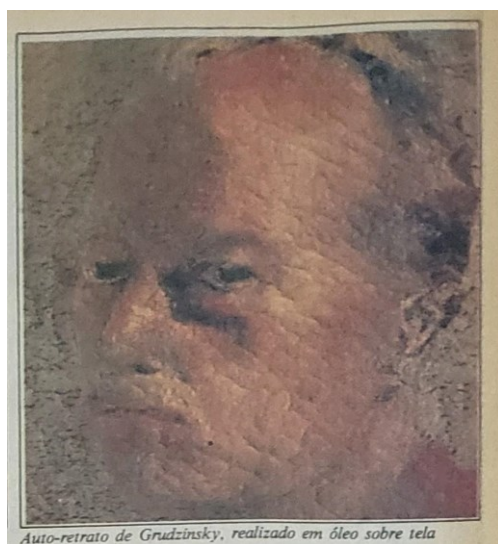
O artista está presente ainda em acervos públicos e privados nacionais e internacionais. Dentre outros, Câmara Municipal de Santo André, SP; Fundação das Artes, em São Caetano do Sul, SP; Fundação Cultural de Curitiba, Casa da Gravura, PR; Fundação Teatro Deodoro em Maceió, AL; Museu de Arte de Belo Horizonte, MG; Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP), SP; Museu de Arte Contemporânea de Campinas, SP; Museu de Arte de São José do Rio Preto, SP; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Pinacoteca Municipal de São Bernardo do Campo, SP; Prefeitura Municipal de Jundiaí, SP; Prefeitura Municipal de Santo André, SP; Prefeitura Municipal de Santos, SP; Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, SP; Prefeitura Municipal de Matão, SP; Prefeitura Municipal de Mauá, SP; Coleção Guita e José Mindlin, São Paulo, SP; Museo de Bilbao, Espanha; Embaixada da República Federativa do Brasil na Holanda, em Haia.



Figura 6. Residência construída por Hans Suliman Grudzinski na década de 1950. Imóvel em processo de estudo de tombamento. Cidade de Mauá, SP.

Após 39 anos vividos em Mauá (SP), na residência construída por ele próprio, em 22 de março de 1986 Grudzinski morre aos 65 anos, de ataque cardíaco em um incêndio, tentando socorrer a sogra, Sra. Christiana Hauff, de 82 anos, presa em um quarto em chamas. Ambos vieram a falecer em decorrência da tragédia, segundo informações do crítico de arte Enock Sacramento publicadas em reportagem do Diário do Grande ABC em 7 de junho de 1986.

O artista deixava mulher, quatro filhos e um acervo considerável de desenhos, aquarelas, óleos, bem como um conjunto apreciável de gravuras em metal de grande categoria.



Auto-retrato de Grudzinsky, realizado em óleo sobre tela

Figura 7. Hans Suliman Grudzinski. Autorretrato. Óleo sobre tela, sem medidas descritas e sem data. Imagem presente em matéria do jornal Diário do Grande ABC, Caderno B, em 7 de junho de 1986.

CONCLUSÃO

A obra vigorosa de Hans Suliman Grudzinski percorre um longo caminho até se deixar mostrar no papel. Ilimitado, o seu trabalho parece querer mais, sugere exigir-nos tempo perdulário para observá-lo, paixão para fruí-lo e uma sensibilidade extremada que reclama a nossa constante atenção. Exemplifica, brilhantemente, a que ponto chegaram nossos artistas-gravadores e o quanto a gravura deve inserir-se na história da arte brasileira como representante maior do trabalho artístico humano.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CARVALHO, Miriam [et. al]. **Gravura Brasileira Hoje. Depoimentos.** Coordenação de Heloísa Pires Ferreira, Maria Luisa Luz Távora e Adamastor Camará. Rio de Janeiro: Oficina de Gravura SESC Tijuca, 1996. 193 p.

DASILVA, Orlando. **A Arte Maior da Gravura.** Participação gráfica de Marcello Grassmann. São Paulo: Editora Espade, 1976, 128 p.

LEITE, José Roberto Teixeira. **A Gravura Brasileira Contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura S.A., 1966, 70 p.

LETYCIA, Anna [et. al]. **Gravura Brasileira Hoje. Depoimentos.** Coordenação de Heloísa Pires Ferreira, Maria Luisa Luz Távora e Adamastor Camará. Rio de Janeiro: Oficina de Gravura SESC Tijuca, 1996. 193 p.

OSWALD, Carlos [et. al]. **Gravura Brasileira.** Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Gráfica Excelsus Ltda., 1974, 144 p.

VERGOLINO, Paulo Leonel Gomes. **O olhar estrangeiro - a obra gravada de Hans Steiner como recorte-modelo para o resgate da história da gravura no Brasil.** Rio de Janeiro: Gamma Editora, 2020, 180 p.

Cronoscópio do pensamento

(II Mostra da Graduação/UPM)

Cultura Escolar e Cultura Digital: um estudo sobre o impacto da COVID-19 na escola

AMANDA PORFIRIO (PEDAGOGIA-UPM)⁶⁷

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Souza (Pedagogia-UPM)⁶⁸

Palavras-chave: Cultura digital; Cultura escolar; Pandemia Covid-19.

A pandemia da COVID-19 chocou o mundo, transformou nossa maneira de viver e de nos relacionar. Conseqüentemente, as profissões tiveram de se reinventar para essa nova forma de ser e estar no mundo. Com a comunidade escolar, não poderia ser diferente, pois muitos prejuízos poderiam ser irreparáveis caso as aulas fossem totalmente suspensas neste período, mas por meio das tecnologias digitais, foi possível continuar com as aulas, porém de outra maneira. Surgiu então, uma nova modalidade de ensino denominada “ensino remoto”, para garantir a continuidade dos estudos mediado pelas tecnologias.

O principal objetivo da pesquisa é caracterizar o impacto da cultura digital na cultura escolar, antes, durante e pós Covid-19 e como aliar essa cultura digital frente aos novos hábitos escolares. Analisar como a cultura digital foi (ou não) incorporada no retorno às aulas presenciais buscando identificar que estratégias e recursos foram adotados às práticas e hábitos cotidianos da escola. Refletir sobre novos aprendizados depois de toda a situação vivenciada por ambos os papéis.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, numa escola da rede privada de ensino, com a finalidade de conhecer os projetos e eventos realizados durante a pandemia sob o olhar de gestores, professores e vivência dos estudantes do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio.

⁶⁷ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). aporfirio900@gmail.com

⁶⁸ Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). analucia.souza@mackenzie.br

Para aprofundarmos em cultura escolar, cultura digital e novas possibilidades neste novo cenário, refletimos à luz de autores como Benito (2017), Vidal (2005), Chartier (1988), Saviani (2014), Nóvoa (2020), Palfrey (2011) e Pérez Gómez (2015). Ao analisar os referenciais teóricos percebemos bases sólidas para um olhar crítico sobre os dados pesquisados.

A coleta de dados foi feita por meio de formulários enviados ao público da escola e a partir das respostas, elaboramos entrevistas para os professores e observamos as aulas de tecnologias oferecidas pelo colégio. Ao observar o formulário, compreendemos que a escola, antes mesmo da pandemia havia investido em ferramentas digitais dentro da escola como a agenda digital, e ofereceu treinamentos aos professores para que utilizassem aplicativos e programas para atividades. Com as entrevistas dos professores, percebemos que o colégio age em conjunto em prol da inserção das tecnologias digitais no cotidiano, pois sentem essa necessidade em relação aos alunos do século XXI. A partir do diário de bordo construído com base nas aulas percebemos uma mudança de postura dos alunos, possuem responsabilidades e autonomia nos estudos de modo mais espontâneo. O pensamento computacional começa a fazer parte integrante das aulas, buscando resolver problemas por meio das ferramentas digitais. Essa mudança, confirma os dados anteriormente levantados, é um caminhar cauteloso rumo à cultura digital. Uma conscientização da necessidade e um investimento na implementação, um trabalho para reaprender e repensar as práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem frente aos nativos digitais e seus modos de desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

- BENITO, Agustin Escolano. **A escola como cultura, experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2017.
- BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias [livro eletrônico]: um (re)pensar**. Curitiba: InterSaber, 2015.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.
- IUNGO, Instituto. **Webconferência Prof. António Nóvoa**. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM&t=2160s>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Educação na era digital**. Porto Alegre: Penso, 2015
- SAVIANI, Dermeval; [etal.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D.F. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária** (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

O ensino Híbrido como Metodologia na Educação Infantil (4 A 5 ANOS)

CAMILA DE JESUS OLIVEIRA (PEDAGOGIA-UPM)⁶⁹

PRISCILA MONTE ALEGRE MARTINS (PEDAGOGIA-UPM)⁷⁰

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Souza Lopes (Pedagogia-UPM)⁷¹

Palavras-chaves: BNCC. Educação Infantil. Ensino Híbrido. Metodologias Ativas.

Com um olhar atento para as tendências contemporâneas que afetam a vida humana e reconhecendo o valor e a importância da formação durante a Educação Infantil, esta pesquisa bibliográfica almeja produzir conhecimentos para aplicação do ensino híbrido, incorporando-o na elaboração de planos de aulas, para crianças com 4 e 5 anos, contribuindo na prática pedagógica para promover o protagonismo infantil e impulsionar o desenvolvimento da criança, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto foram analisados desde documentos oficiais legislativos a livros, artigos, pesquisas publicadas tanto em meios físicos, como virtuais e websites com materiais escritos e audiovisuais de pesquisadores renomados em ensino híbrido e metodologias ativas. Para o levantamento de dados e análises foram consultados autores como Almeida (2018), Arcega (2018), Bacich (2016), Christensen; Horn; Staker (2013), Camargo; Daros (2013), Machado; Lupepso; Jungbluth (2017), Morales Pinheiro (2010), Moran (2015). Com base nesses autores, foi abordada a concepção de infância, numa perspectiva histórico-cultural, a Educação Infantil em seus aspectos relevantes e seus marcos legais até a implementação da BNCC. Os recursos tecnológicos digitais foram explorados quanto ao seu uso e, também, quanto às aprendizagens no

⁶⁹ Pedagoga pela UPM e Pós-Graduada em MBA em Gestão escolar pela USP/Esalq. jesusoliveira.camila@outlook.com

⁷⁰ Pedagoga pela UPM e Pós-Graduada em Pedagogia Empresarial pela Metrocamp. priscila.alegre@yahoo.com.br

⁷¹ Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. ana-lucia.souza@mackenzie.br

século XXI, discorrendo sobre o uso de metodologias ativas, em especial o ensino híbrido em seus diferentes modelos, bem como seu uso na Educação Infantil, além de abordar o quão importante é a parceria entre escola e família no processo de ensino-aprendizagem.

Como fruto das análises dos referenciais teóricos e a sistematização de atividades e estratégias de ensino, a partir da abordagem do ensino híbrido, elencando a combinação de recursos digitais, ou não, e sua aplicação em contextos do percurso de aprendizagem da Educação Infantil, foram traçadas estratégias que tiveram como base os cinco campos de experiências da BNCC para a Educação Infantil, onde para cada campo foi selecionada uma metodologia de ensino híbrido, considerando aquelas com mais facilidade de se desenvolver um plano de aula na faixa etária. As estratégias desenvolvidas, que foram reunidas e publicadas em um e-book intitulado *Estratégias de Ensino Híbrido na Educação Infantil*, disponível gratuitamente no [link qrco.de/bcBGM8](http://link.qrco.de/bcBGM8), visam dar subsídios na aplicação do ensino híbrido na Educação Infantil de maneira que respeite o tempo, as particularidades e o desenvolvimento nesta fase, adaptando quando necessário o uso dessas metodologias e destacando a importância da relação entre família e escola neste processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. IX-XII.

ARCEGA, P. F. V. W. **Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa**. Pluralidades em Saúde Mental, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2018.

BACICH, L. **Laboratório rotacional**. On-line. Publicado em 22 out. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W_BoL56QH-o. Acesso em: 10 abr. 2021.

CAMARGO, F. F.; DAROS, T. M. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptiveFinal.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. **Educação Híbrida**. Paraná: UFPR, 2017. Disponível em: http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORALES PINHEIRO, M. do C. **A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade**. Póesis Pedagógica, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 48-62, 2010.

MORAN, J. 1 – **Educação Híbrida – um conceito chave para a educação, hoje**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F.M. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-44.

Projetos de Autonomia para Jovens em Abrigos Institucionais

GIULIA HILÁRIO SILVA (PEDAGOGIA UPM)

Orientadora: Profa. Dra. Milena Colazingari da Silva (Pedagogia-UPM)

Palavras-chave: Autonomia; Acolhimento Institucional; Futuro; Jovens.

Esta pesquisa⁷², ainda em andamento, através de uma revisão bibliográfica, tem como objetivo identificar se os programas de fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem adulto, mencionados no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC): são realizados, sua eficácia, se abrangem todos que necessitam e como ocorrem; focando em jovens brasileiros acolhidos, que não apresentam chances de reintegração à família de origem e/ou possibilidade de colocação em família substituta, ou adotiva.

Até o presente momento, foi identificado que programas de autonomia são feitos, em sua maioria, de maneira esporádica, variando de acordo com o trabalho de cada instituição. A maioria dos jovens que passaram pela transição entre o abrigo e a vida adulta, afirmam que o desligamento compulsório pela maioria não considera as especificidades de cada caso, e que muitos ainda não se sentem preparados para encarar a independência. Foram citados, também, fatores de proteção, como aspectos que modificam e melhoram a resposta do sujeito aos perigos que podem comprometer seu desenvolvimento (Rutter, 1985); e fatores de risco, como eventos negativos que podem aumentar a probabilidade de ocorrência de problemas físicos, sociais ou emocionais (Poletto & Koller, 2006).

⁷² Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito à obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia. Orientadora: Milena Colazingari da Silva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (1990, Julho 13). Lei no. 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília-DF: CONANDA, 2006.
- CASSARINO-PEREZ, Luciana; MONTSERRAT, Carme; SARRIERA, Jorge Castellá. *Fatores protetivos e de risco na transição entre o acolhimento institucional e a vida adulta*. Rio de Janeiro, 2020.
- CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). *Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.
- MARTINEZ, Ana Laura; SOARES-SILVA, Ana Paula. *O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: a voz dos adolescentes*. Belo Horizonte, 2008.
- POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. *Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica*. In D. D. DELL'AGLIO, S. H. KOLLER, & M. A. M. YUNES. *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ROSA, Edinete; NASCIMENTO, Célia; MATOS, Jallana; SANTOS. *O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional*. Espírito Santo, 2012.
- RUTTER, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
doi:10.1192/bjp.147.6.598

Como a Gestão Ágil de Projetos SCRUM pode Auxiliar a Prática Docente no Ensino por Projetos?

KARINA DE OLIVEIRA LEAL (PEDAGOGIA-UPM)⁷³

Orientadora: Prof^a Dra. Milena Colazingari da Silva (Pedagogia-UPM)⁷⁴

Palavras-chave: *Scrum*, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), gestão de projetos

Ao longo de toda a graduação, todo o aprendizado e reflexão proporcionados tornaram possível uma tomada de consciência sobre qual deve ser o papel da escola e do professor. Está bastante claro que a escola deixou de ser fonte exclusiva de informação e o professor não é mais o detentor incontestável de conhecimento. Daros (2018) relata que é grande a insatisfação entre estudantes da educação básica com o ensino essencialmente transmissivo, centrado unicamente no conhecimento do professor. Ao mesmo tempo, professores se queixam da falta de envolvimento, do excesso de desinteresse dos alunos e das condições do exercício docente (DAROS, 2018). Para romper com esse padrão, muitos líderes educacionais recomendam a aprendizagem baseada em projetos (ABP) como uma das melhores práticas educacionais na atualidade, por ser considerada uma das formas mais eficazes de envolver os estudantes com o conteúdo de aprendizagem (BARELL, 2010; BARON, 2011; COLE; WASBURNMOSES, 2010; LARMER; MERGENDOLLER, 2010 apud BENDER, 2014).

Atuando profissionalmente como gerente de projetos desde 2014, é de conhecimento da graduanda que pode ser muito complexa a gestão de um projeto. Por isso, o objetivo deste trabalho foi revisar a bibliografia sobre a ABP para compreendê-la e descrever a teoria do *Scrum* para verificar se seria

⁷³ Graduada em Administração com habilitação em Comércio Exterior. Pós-graduada em Negócios Internacionais. Formanda da última etapa do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Todas as formações pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

⁷⁴ Pedagoga, Mestre e Doutora em educação. Professora dos cursos de graduação presencial e a distância da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

possível extrair desta teoria subsídios que poderiam auxiliar professores a conduzirem seus projetos em sala de aula. Após breve revisão bibliográfica sobre a ABP e descrição da teoria do *Scrum*, entende-se que *Scrum* é uma estrutura desenvolvida para ajudar equipes a desenvolver soluções para problemas complexos, através de regras que orientam o modo como as pessoas se relacionam e interagem entre si (SCHWABER; SUTHERLAND, 2020). Ao mesmo tempo, nota-se que a maioria das tarefas na ABP exige que os estudantes planejem cooperativamente suas ações enquanto avançam na resolução de um problema (GRANT, 2002 apud BENDER, 2014). Sendo assim, realizou-se uma transposição didática da estrutura do *Scrum* para a organização da prática docente baseada na ABP, a qual permite que o professor assuma as responsabilidades de um consultor-facilitador (*Scrum Master* e *Product Owner*) para mediar o trabalho dos alunos, baseado nos pilares e valores do *Scrum* e utilizando dos eventos do *Scrum* para a gestão cronológica dos projetos.

Constatou-se que a teoria ágil de gestão de projetos *Scrum* traz concepções, ferramentas e regras simples que podem orientar o planejamento do professor e o modo como ele deve estruturar e conduzir sua turma desde o nascimento do projeto, passando por sua execução até o seu encerramento, para que tenha êxito na aplicação da ABP. Espera-se, com este trabalho, auxiliar os professores a aprimorarem a implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos nas escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

BENDER, Willian. **Aprendizagem baseada em projetos [recurso eletrônico]: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014 | Minha Biblioteca Virtual

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018 | Minha Biblioteca Virtual

SCHWABER, Ken; SUTHERLAND, Jeff. **O Guia Definitivo para o Scrum: As Regras do Jogo**. Disponível em: <<https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-PortugueseBR-2.0.pdf>>. Acesso em: Abr. 2021.

Ambiências Educadoras: vivências urbanas

THAYANE ANANIAS DE MELO SANTOS (PEDAGOGIA-UPM)⁷⁵

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Celeste Martins (Pedagogia-UPM)⁷⁶

Palavras-chave: Ambiências educadoras; Interdisciplinaridade; Formação de professores.

A necessidade de uma formação integral, continuada e interdisciplinar, é deveras importante para os profissionais da área de educação, mas para se enquadrar nestes princípios primeiramente eles precisam ser vivenciados. A experiência é fundamental para a aprendizagem significativa, segundo Dewey (2010) e Larrosa (2004), e para o desenvolvimento profissional docente.

Com base nesta concepção, os professores da graduação de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie se uniram em um projeto chamado Ambiências Educadoras, envolvendo as disciplinas de Artes, Educação Física, Alfabetização, Letramento, História, Geografia e Língua Portuguesa tendo como objetivo possibilitar diferentes formas de exploração e ampliação do conhecimento relacionando-os com as possibilidades agregadoras presentes na cidade de São Paulo. Neste resumo, apresentamos um breve panorama deste projeto sob o olhar de uma das alunas bolsistas, selecionadas para dele participar ativamente.

O projeto foi iniciado ao longo de 2019, com diferentes propostas de exploração e investigação para complementar a formação do público educador. A primeira intervenção realizada partiu do desejo de que a cidade de São Paulo e a cultura, natureza e lazer que a cercam fossem observadas com maior intencionalidade pelos alunos. Para isso, foram formados pequenos grupos de

⁷⁵ Estudante da Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com formação técnica em dança.

⁷⁶ Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde lidera os Grupos de Pesquisa Arte na Pedagogia/GPAP e Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC.

trabalho para a realização de visitas presenciais em museus, parques e bibliotecas, de forma dinâmica e apresentadas às várias etapas do Curso de Pedagogia.

Outra forma encontrada pelos professores para que os alunos interagissem e engajassem a partir de uma nova perspectiva, aconteceu por meio das oficinas com caráter opcional, pois cada aluno poderia escolher uma área de interesse. Como bailarina formada me senti à vontade para utilizar dos meus conhecimentos e ministrar as oficinas com foco dança e consciência corporal, reuniu-se em grupos os alunos que possuíam facilidade ou interesse nesta modalidade e passamos a nos encontrar uma vez por semana no período antecessor a primeira aula.

Para colocarmos as ações visionadas nas propostas anteriores em prática, recorreu-se a uma proposta de vivências lúdicas, oferecida como forma de comemoração ao dia das crianças para os filhos de funcionários da universidade. Nesta prática houve a colaboração de diversas turmas da graduação para que fossem fomentadas diferentes atividades e interações com as crianças como brincadeiras, contações de histórias, peças de teatro, exploração do bosque, além de uma sala preparada para os bebês. Ao fim de 2019 houve apresentações das produções realizadas no auditório, com a possibilidade de compartilharmos com os demais alunos e debatermos ou pontos positivos e a serem melhorados em cada ação colocada em prática.

No ano de 2020, conseguimos o apoio do MackPesquisa, com bolsas para alunos da Graduação e da pós-graduação e um auxílio financeiro disponibilizado pelo mesmo órgão que possibilitou o investimento em materiais para o desenvolvimento do Laboratório de Inovação Pedagógica. Apesar da valorização do projeto, 2020 não foi um ano fácil por consequência da pandemia. Todos os projetos presenciais que estávamos realizando passaram por uma espécie de adaptação para poder adentrar o contexto on-line sem grandes dificuldades. Deste modo, as ações do primeiro semestre centraram-se na visitação do site do Museu do Futebol, possibilitando que os alunos escolhessem um dos oito roteiros para a realização de produções como histórias em quadrinhos, livros de histórias, vídeos, blogs, etc. No segundo semestre de 2020, a investigação virtual ampliou-se ao adentrar visitas em territórios articulados à natureza, às bibliotecas, museus e centros esportivos, desta forma geraram-se produções interessantes e provocadoras. Apresentações para todos os alunos ampliaram o conhecimento de todos sobre ambiências educadoras e suas potencialidades pedagógicas.

Em 2021, o foco foram os bairros e seus equipamentos esportivos e culturais gerando um olhar mais sensível sobre os diferentes contextos da ci-

dade. As oficinas ocorreram com ações on-line, além de um seminário realizado em maio de 2021 que reuniu importantes educadores e que estão disponíveis para a visualização por meio do canal do projeto: <https://www.youtube.com/c/ambienciaseducadoras> .

Como aluna posso afirmar que participar deste Projeto foi uma oportunidade extremamente enriquecedora, pois tive a oportunidade de abranger diversas perspectivas em minha formação.

REFERÊNCIAS

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

LARROSA Bondia, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 ago. 2021

