



XXVII Mostra de Pós-Graduação

DIÁLOGOS: UNIVERSIDADE E CIDADE

**Ingrid Hotte Ambrogi
Isabel Orestes Silveira
Mirian Celeste Martins
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz**

(organizadoras)

**DIÁLOGOS:
UNIVERSIDADE E CIDADE**

Realização da XXVI Mostra de Pós-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

Organização:

Prof^a. Dr^a. Ingrid Hotte Ambrogi

Prof^a. Dr^a. Isabel Orestes Silveira

Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

Prof^a. Dr^a. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Realização:

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 de Eventos e Organizadora:

Gláucia Eneida Davino

Ingrid Hötte Ambrogi

Mirian Celeste Martins

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Secretaria: Renata Queiroz de Moraes Americano

PPG Educação, Arte e História da Cultura/UPM:

Gláucia Eneida Davino

Ingrid Hötte Ambrogi

Isabel Orestes Silveira

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Marili Moreira da Silva Vieira

Mirian Celeste Martins

Comissão Científica PPG Educação/Uninove:

Antônio Joaquim Severino

Cleide Rita Silvério de Almeida

Elaine Teresinha Dal Mas Dias

Paulo Fraga da Silva

Regina Lara Silveira Mello

Ricardo Bitun

Rosana Maria P. B. Schwartz

Rosângela Patriota Ramos

Suzana Ramos Coutinho

**Ingrid Hotte Ambrogi
Isabel Orestes Silveira
Mirian Celeste Martins
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz**

(organizadoras)

DIÁLOGOS: UNIVERSIDADE E CIDADE

1ª edição

Editora LiberArs
São Paulo - 2021

Diálogos: Universidade e Cidade

© 2021, Editora LiberArs Ltda.

ISBN 978-65-5953-047-2

Editor

Fransmar Costa Lima

Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Editora LiberArs

Projeto Gráfico e Diagramação

Débora Setton (UPM)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

<p>D536 Diálogos: universidade e cidade [recurso eletrônico] / organizado por Ingrid Hotte Ambrogi ... [et al.]. - São Paulo : LiberArs, 2021. 346 p. : il. ; PDF ; 1,94 MB.</p> <p>Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-5953-047-2 (Ebook)</p> <p>1. Educação. 2. Humanidades. 3. Universidade. 4. Cidade. I. Ambrogi, Ingrid Hotte. II. Silveira, Isabel Orestes. III. Martins, Mirian Celeste IV. Schwartz, Rosana Maria Pires Barbato. V. Título.</p> <p>2021-2966</p> <p>CDD 370 CDU 37</p>

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. A responsabilidade sobre o conteúdo, opiniões e imagens dispostos nos textos é exclusiva dos autores

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

XXVII Mostra da Pós-Graduação	
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz	09
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE	12
Programa de Pós-Graduação em	
Educação, Arte e História da Cultura	14
GESTOS DE LEITURA	
Políticas públicas de alfabetização: concepções	
dos programas do governo federal de 2012 até 2020	
Denise Vargas Fiuza Garcia	16
As epopeias homéricas: uma reflexão sobre poesia e educação	
Juliana Cristhina Murari Assunção	35
A criança e a imagem: a leitura de mundo na infância	
Valquiria Bertuzzi Veronesi	53
EXPRESSÕES DA HISTÓRIA SILENCIADA	
Regime Militar e Artes Plásticas:	
memória, materialidade e expressão	
Roberta Gonçalves de Sousa Miranda	65
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MÚLTIPLAS VOZES	
Formação e docência de professores filósofos na	
educação básica, no âmbito do ensino por competências	
José Humberto de Rezende	77

Formação de professores e o trabalho com as juventudes na educação profissional
Lucian da Silva Barros 94

Reflexões sobre a formação docente a partir da análise de narrativas em cartas
Thatiana Francelino Guedes Pineda 109

Políticas Públicas de Formação de Professores: a encruzilhada entre formação e mercantilização
Vanessa Zinderski Guirado 120

CORPOREIDADES EMUDECIDAS

Educação Nutricional na Educação Infantil: o papel da escola na formação de hábitos alimentares das crianças, considerando a problemática da obesidade infantil
Ana Cristina Medeiros Moreira Cabral 135

TENSIONAMENTO E JUVENTUDE: ROMPENDO SILÊNCIOS

A educação social do jovem no Nordeste do Brasil: as implicações no pessoal, no educacional e no religioso
Sebastião Jacinto dos Santos 152

ESPAÇOS EDUCATIVOS CANTANTES

Andarilhar e perceber a cidade com crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural
Dilma Ângela Da Silva 166

As contribuições de Paulo Freire para o corpo no espaço escolar
Gilmar Alves Almeida Santos 176

Metodologias ativas no ensino inclusivo à luz da pedagogia do oprimido
Roberta de Araújo Romão e Valquiria Bertuzzi Veronesi 190

TECNOLOGIAS E SUAS FALAS DIGITAIS

Formula 1 no Twitter: a comunidade always on
Eduarda Pina Cantaluppi Mello 206

Processos criativos digitais: A palavra e a arte orbitam o ciberespaço
Hugo Daniel Rizolli Moreira 221

TRANSITORIEDADE E JUVENTUDE: GRITOS CONTEMPORÂNEOS

O olhar social como elemento metodológico e constitutivo do processo socioeducativo
Agnaldo Aparecido Geremias 235

Racismo no currículo de história: a visão dos discentes do Ensino Médio de São Paulo
Neide Cristina da Silva 246

CIDADES: PROFUSÃO DE SONS E HISTÓRIAS

O Samba Paulista e sua relação com a formação da identidade nacional
Maria José de Oliveira Navarro 265

Moda e arquitetura: a Avenida Paulista do início do século XX como palco de mudanças culturais
Mônica Abed Zaher 279

ARTE O DIZER SEM PALAVRAS

A arte como meio de humanização no mercado ou na indústria
Anna Christina Madrid 294

Interestelar: o imaginário moderno inspirando filmes de ficção científica
Caio Cesar Guedes da Cunha 311

O fragmento do corpo em Duchamp
Polyana Zappa 324

XXVII MOSTRA DA PÓS-GRADUAÇÃO
“EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA” – UPM E
“EDUCAÇÃO” DA UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE.

PROFA. DRA. ROSANA MARIA PIRES BARBATO SCHWARTZ

Os artigos que compõem este livro explicitam os ricos aprendizados dos seus autores construídos antes, durante e depois da **XXVII Mostra da Pós-Graduação**, realizada em parceria entre os Programas de Pós-Graduação em “Educação, Arte e História da Cultura” – UPM e de “Educação” da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Com o objetivo de ampliar, apoiar a formação de uma nova geração de pesquisadores interdisciplinares e consolidar redes de pesquisa, o programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura tem trilhado caminhos na direção do compartilhamento teórico e metodológico entre docentes e discentes de diversas instituições comprometidas com as humanidades, da produção de experiências inovadoras com impacto social, cultural, educacional e artístico e com a interdisciplinaridade.

As interlocuções com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho foram auspiciosas desde a organização do evento, submissão e predisposição, à avaliação por pares dos artigos submetidos. Do apoio nas exposições, nas sessões, até a publicação deste volume. Os pesquisadores das duas instituições, além de articularem suas temáticas de pesquisa, renovaram suas escritas, falas e escutas. Exercício profícuo em resultado e promissor de amadurecimentos teórico-metodológico.

Acreditamos ser esse o papel que a Mostra de Pós-Graduação, desde a sua primeira edição, em 2001, deseja reafirmar. Contribuir para o aprimoramento intelectual e resoluções de problemas para o desenvolvimento social, comunitário, local, regional e nacional do país.

As pesquisas apresentadas, centradas no campo da interdisciplinaridade, em diferentes perspectivas, deram visibilidade a um repertório de indagações instigantes que remetem a campos essenciais da história cultural, do ensino e aprendizagem, da educação e tecnologia, da educação e sociedade, das produções artísticas plurais, poéticas e estéticas, da visualização, dos movimentos sociais, das culturas populares, culturas comunitárias e culturas educacionais, das políticas públicas e das questões e problemas sociais. Desvelaram-se inovadoras epistemologicamente e metodologicamente, com acento conceitual centrado no âmbito das Humanidades. Reverberaram as ações dos Grupos de Pesquisa e Projetos de Pesquisa das duas instituições, centradas nas problemáticas contemporâneas do fenômeno humano, no que concernem às convivências das múltiplas culturas, raças/etnias e identidades.

A XXVII Mostra caracterizou-se como um território de experimentação, de construção de reflexões sobre os dilemas sociais, educacionais, culturais e artísticos contemporâneos. O conhecimento interdisciplinar manifestou-se substancial para a construção de um “novo” projeto de educação e sociedade, pautado nos direitos humanos, na ética e na democracia.

Durante os compartilhamentos teórico-metodológicos e trocas de experiências entre novos e maduros pesquisadores, notou-se a busca por repertório científico compatível ao novo perfil de pesquisador do futuro, preocupado com as questões da educação, da arte e da história da cultura como meios e possibilidades de oportunizar às pessoas e a se colocarem de forma ética no mundo.

Diante disso, enalteçemos a ideia da divulgação dos resultados da Mostra com a publicação do livro e agradecemos aos pesquisadores, à comissão organizadora e a todos que contribuíram de uma maneira ou de outra para a concretização deste primoroso trabalho acadêmico.

Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Coordenadora e Professora do PPGEAHC.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove) foi criado em 1996. A consolidação do mestrado abriu as portas para aprovação do doutorado no ano de 2009 encaminhando reformulações que permitiram sua configuração como hoje se apresenta.

Academicamente, o PPGE-Uninove compõe-se de Área(s) de Concentração cujo(s) Campo(s) Estruturante(s) de Pesquisa (CEPs) articulam-se, organicamente, às Linhas de Pesquisa que, por sua vez, se abrem em três Eixos Estruturantes de Pesquisa (EEPs), que se definem pelas temáticas e/ou pelos referenciais teóricos que os constituem. Assim: I – Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH); II -Educação popular e culturas (LIPEPCULT); e III – Políticas Educacionais (LIPED).

A finalidade do PPGE é a formação científica e humana para a docência e para pesquisa, com vistas ao desenvolvimento e o aperfeiçoamento do pensamento crítico, da criatividade, do aprofundamento teórico-reflexivo que encaminhem a análises, ponderação e produção de saberes aptos a subsidiarem políticas públicas, projetos e programas educacionais que demandam a atuação de profissionais competentes e qualificados. Além disso, promove o diálogo com outras áreas do conhecimento com o intuito de pôr em discussão as condições de vida de grande parte da população brasileira.

O PPGE conta com um programa editorial que contempla três revistas científicas – *Revista Científica Eccos*, *Dialogia* e *Cadernos de Pós-Graduação* – que acolhem a produção acadêmica nacional e internacional cada uma com um escopo particular.

Lançada em 1999, a *Eccos* difunde artigos científicos originais gerados no campo das ciências e das humanidades. A *Dialogia*, tem o propósito de criar espaços para o debate de temas que versem sobre educação e assuntos específicos de Pedagogia e das licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Estudos Sociais (Geografia ou História), Letras (Português/Inglês) e Matemática. E a *Cadernos* é uma publicação do PPGE e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas educacionais (PROGEPE) que objetiva a produção discente e docente interna e externa.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA¹

O Programa forma pesquisadores e docentes que produzem conhecimento interdisciplinar com ênfase na contemporaneidade. A interdisciplinaridade é investigada por meio de manifestações artísticas, culturais e sociais, além de pesquisas que propagam estes conhecimentos em diferentes meios de divulgação e dos avanços tecnológicos.

São três as linha de pesquisa desenvolvidos no programa: “Formação do educador para interdisciplinaridade” – investiga processos de ensino e aprendizagem a partir de dimensões cognitivas, técnicas e políticas, histórico culturais-artísticas, tendo como eixo questões postas pela tecnologia e contemporaneidade; “Linguagens e Tecnologia” – desenvolve pesquisas de cunho histórico-crítico das linguagens e das tecnologias nos processos de comunicação humana, seus impactos nas áreas das artes, da história e da educação, tendo como eixo as expressões das novas mídias; “Cultura e Arte na Contemporaneidade” – tendo como cenário referencial as sociedades contemporâneas e a sua história, investiga também as artes em suas expressões eruditas, populares e folclóricas em diálogo com as mais diversas expressões.

¹ Texto retirado do e-book da Mostra de 2018, disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQ_UIVOS/Public/1mackenzie/universidade/unidades-academicas/CEFT/2018/E-books/XXVMostra P%C3 %B3s-Grad_-UPM_USP_2018.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQ_UIVOS/Public/1mackenzie/universidade/unidades-academicas/CEFT/2018/E-books/XXVMostra%20P%C3%B3s-Grad_-UPM_USP_2018.pdf).

GESTOS DE LEITURA

PESQUISAS CORRELATAS DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

M.^ªDENISE VARGAR FIUZA GARCIA
DRA . MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE

RESUMO: A partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apresentam-se dezesseis pesquisas de mestrado e doutorado, realizadas no período de 2015 a 2020, que tratam do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). São pesquisas que estão correlacionadas com o presente estudo. Inicialmente, utilizou-se como descritor o termo “PNAIC” e, com isso, foram encontrados 160 trabalhos. Na sequência, foram acrescentados os descritores “concepções de alfabetização” e “políticas públicas” e encontrados vinte e três trabalhos. A partir do levantamento feito, após a leitura do resumo, foram selecionamos dezesseis trabalhos, os quais se julga ter relação com este estudo. A seguir, as pesquisas são apresentadas, comentadas e, na parte final, pontua-se os aspectos levantados pelos pesquisadores que tiveram relação com a presente pesquisa.

Palavras chaves: PNAIC, políticas públicas, concepções de alfabetização

Análise da pesquisa correlata: estudos sobre o PNAIC

Considerando os objetivos da presente pesquisa, a seguir são apresentados, no quadro 1, as dezesseis pesquisas selecionadas por apresentarem relação com este estudo. Na organização dos dados, procurou-se identificar os dados da pesquisa e o seu objetivo. Na sequência, faz-se um breve relato de cada estudo, procurando evidenciar as conclusões **dos pesquisadores**.

Quadro 1 - Pesquisas correlatas

<p>Nome do pesquisador</p> <p>Instituição Modalidade</p> <p>Ano</p>	<p>Título da pesquisa</p>
<p>Marineiva Moro Campos de Oliveira</p> <p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus Francisco Beltrão</p> <p>Mestrado 2016</p>	<p>Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.</p>
<p>Paula Mangolin de Barros</p> <p>Universidade de São Paulo (USP)</p> <p>Mestrado 2017</p>	<p>A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso.</p>
<p>Viviane Carrijo Volnei Pereira</p> <p>Universidade de Brasília, Faculdade de Educação (UNB)</p> <p>Mestrado 2016</p>	<p>Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</p>
<p>Priscila Bier da Silveira</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. (UFRGS)</p> <p>Mestrado 2016</p>	<p>Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.</p>
<p>Jozeildo Kleberson Barbosa</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)</p> <p>Doutorado 2017</p>	<p>Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC.</p>

<p>Silmara Cássia Barbosa Mélo</p> <p>Universidade Federal da Paraíba (UFPB)</p> <p>Mestrado 2015</p>	<p>Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador.</p>
<p>Elaine Pimentel Camilo</p> <p>Barra Nova de Melo</p> <p>Universidade Federal de São Carlos, (UFSCAR) campus Sorocaba</p> <p>Mestrado 2015</p>	<p>PAINAC – uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação do docente.</p>
<p>Edna Rosa Correia Neves</p> <p>Universidade de São Paulo (USP)</p> <p>Doutorado 2018</p>	<p>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores.</p>
<p>Celina Loose</p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p> <p>Mestrado 2016</p>	<p>Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</p>
<p>Rosemare Vieira Gomes</p> <p>Universidade Federal da Paraíba (UFPB)</p> <p>Mestrado 2016</p>	<p>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): ressignificando a alfabetização.</p>
<p>Cármem Maria França da Silva</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria UFSM</p> <p>Mestrado 2019</p>	<p>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul.</p>

<p>Anisia Ripplinger de Abreu Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS Mestrado 2017</p>	<p>Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</p>
<p>Marina Carvalho Gracino da Silva Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) Mestrado 2018</p>	<p>Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</p>
<p>Susana Vera Basso Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE Francisco Beltrão Mestrado 2018</p>	<p>Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC.</p>
<p>Vanessa Santana Dos Santos Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Mestrado 2017</p>	<p>Reforma Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013): Concepções de Alfabetização e Letramento em Duas Escolas Localizadas Em Territórios Vulneráveis.</p>
<p>Karlliny Martins da Silva Universidade Estadual Paulista (UNESP) Mestrado 2019</p>	<p>O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e / ou aquilo?</p>

Fonte: A própria autora (2020)

1. A pesquisa realizada por Marieiva Moro Campos de **Oliveira (2016)**, desenvolvida no campus da Unoeste, teve o propósito de analisar as concepções e fundamentos do PNAIC e os seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. O trabalho é dividido em três partes:

(1) As relações político-formativas da alfabetização no Brasil; (2) A constituição, os fundamentos e a organização do PNAIC; (3) A formação no PNAIC em Xaxim/SC, suas possibilidades e limites com a alfabetização na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. Oliveira (2016), ao apresentar o PNAIC, procurou evidenciar o conceito de alfabetização em uma perspectiva do letramento. Os dados da pesquisa demonstraram que o PNAIC não proporcionou impactos significativos na ação docente.

Oliveira (2016) apresentou duas lacunas que impossibilitaram o trabalho com uma alfabetização emancipatória. São elas: (1) a formação que o PNAIC propicia não dá autonomia, tanto para o formador quanto para o professor alfabetizador; (2) evidencia-se a inversão de identidade, pois o alfabetizador repassa para os alunos o que foi prescrito pelo orientador. Oliveira (2016) conclui o seu trabalho com a ressalva de que o projeto de alfabetização apresentado pelo PNAIC trouxe contribuições para o processo de alfabetização, propondo práticas pedagógicas diversificadas (atividades lúdicas, jogos, materiais pedagógicos). Contudo, isso não foi suficiente para possibilitar alfabetização emancipatória.

2. A pesquisa de Paula Mangolin de **Barros (2017)**, realizada na USP, objetivou conhecer os mecanismos de planejamento utilizados na organização da implantação da meta 5 do PNE 2014/2024, no âmbito Federal, na rede municipal da cidade de São Paulo, procurando identificar e analisar os instrumentos de aferição do cumprimento dessa meta. A pesquisadora organizou o seu trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo retratou os aspectos do processo histórico das políticas públicas de alfabetização do Brasil. Neste primeiro momento, identificou as implantações das políticas, as suas concepções de alfabetização adotadas pelo MEC, bem como suas contribuições. O segundo capítulo apresentou a história dos Planos Nacionais de Educação no Brasil, com ênfase no PNAIC

e o cumprimento da Meta 5. O terceiro se referiu ao PNAIC em sua estrutura e legislação. Por fim, no quarto capítulo, a pesquisadora discorreu sobre as estratégias de implantação da Meta 5 do PNE implantadas na cidade de São Paulo.

Segundo Barros (2017), durante a pesquisa de campo, observou-se algumas das estratégias elencadas para realização da Meta 5, entre elas, a formação única e uniformizada para todo o país, trabalhando com conteúdos específicos por ano do Ciclo de Alfabetização. Outra estratégia é a avaliação de larga escala – a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) –, para aferir, ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização, se a criança é capaz de escrever pequenos textos, se adquiriu domínio da leitura e se consegue resolver os problemas de matemática envolvendo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Na cidade de São Paulo, o processo de implantação foi conflitante devido a muitos conteúdos e concepções discutidos nos materiais do PNAIC, que eram discordantes com a prática paulistana.

De acordo com Barros (2017), a pesquisa conclui que o Plano Nacional de Educação e a articulação do Sistema Nacional da Educação, por meio de uma ação cooperada entre os entes federados, com objetivo de cumprir metas e responsabilidades compartilhadas, em relação à educação nacional, estavam distantes de ser cumpridas. Os resultados da pesquisa comprovam que o PNAIC era de conhecimento apenas dos gestores e professores. Logo, os pais e a comunidade não conheciam nem tinham participação no programa. Constatou-se que havia grande dificuldade em colocar em prática a gestão democrática nas instituições pesquisadas, apesar de haver uma política pública como o PNAIC, que atingiu todas as redes públicas com a proposta de um exercício coletivo de decisão, participação e planejamento conjunto.

3. A dissertação de Viviane Carrijo Volnei **Pereira (2016)**, realizada na UNB, analisou as concepções de formação que norteiam

a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC, com intenção de apresentar as concepções de formação de professores no Brasil, propostas no programa.

Pereira (2016), trabalhando com análise documental, apontou as categorias que emergiram do objeto de estudo pesquisado: (1) Mudança de identidade profissional docente, (2) Relação teoria e prática, (3) Professor reflexivo, (4) Multiprofissional, (5) Responsabilização do professor e qualidade da educação, (6) Formação na perspectiva do Multiplicador, (7) Formação e valorização docente, (8) Perfil alfabetizador, (9) Alfabetização cultural. Elencaram-se tais categorias para melhor compreender as concepções que legitimam e sustentam essa formação docente.

Conforme Pereira (2016), a maioria dos docentes e profissionais da educação afirmou que o PNAIC, ao ser implantado, ignorou os seguintes problemas: a superlotação das salas, a falta de recursos materiais e recursos geridos pelos Conselhos de Escola, a ausência de formação de qualidade em serviço, a desarticulação da equipe gestora como responsável pela gestão pedagógica, a falta do envolvimento com das famílias em conhecer o estudante, o trabalho individualizado do professor, a falta de ouvir os estudantes e suas expectativas em relação à sua formação e os baixos salários dos profissionais.

4. A pesquisa de Priscila Bier da **Silveira (2016)**, produzida na UFRGS, teve como propósito identificar as práticas avaliativas de professores alfabetizadores no final do ciclo, com intuito de refletir e contrastar a avaliação proposta pela universidade com as práticas avaliativas das alfabetizadoras. O estudo apontou que, apesar do programa propor estratégias para contribuir na aprendizagem do aluno, ainda há dificuldade em garantir o direito da criança a aprendizagem. A pesquisa de Silveira (2016) mostrou que o PNAIC propõe uma concepção de avaliação formativa que aparenta contribuir para

a construção de mudanças na qualidade da educação, no entanto, as concepções presentes na cadeia de formação nem sempre coincidem com a prática cotidiana da avaliação na escola.

5. A tese de doutorado de Jozeildo Kleberson **Barbosa (2017)**, realizada na PUC (2017), intitulada “Mudança nas práticas docentes de alfabetizadores no contexto do PNAIC”, teve o objetivo de investigar junto aos professores que participaram do curso PNAIC, em 2014, os aspectos relacionados ao desenvolvimento de sua formação, as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e as dificuldades que enfrentaram.

A pesquisa foi dividida em três partes: (1) O pesquisador discorreu sobre o surgimento do PNAIC e sua estrutura; (2) Apontou os princípios de formação propostos pelo programa: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes e a constituição da identidade profissional; (3) Por último, relatou os procedimentos, os dados e os resultados da pesquisa alcançados junto aos professores.

Segundo Barbosa (2017), alterou-se a concepção das professoras sobre alfabetização e letramento, pois afirmaram ter modificado as suas relações estabelecidas com os alunos. Em seus relatos, compartilham que os alunos passaram a ter mais participação e há mais compartilhamentos nas decisões entre professores e alunos. Os planejamentos das aulas passaram a ser mais dinâmicos, o que despertou as práticas que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos. Na rotina escolar, as estratégias pedagógicas contribuíram no processo de ensino.

Barbosa (2017), apontou que, para uma mudança significativa das práticas pedagógicas e para que haja o desenvolvimento profissional a partir do PNAIC, deve-se aperfeiçoar os saberes e práticas alfabetizadoras. No entanto, o pesquisador deixa claro que precisamos continuar as reflexões, pois há muito que avançar na educação brasileira.

6. A pesquisa de Silmara Cássia Barbosa **Mélo (2015)**, realizada na UFPB, teve como foco a formação continuada do pedagogo.

O seu objeto de pesquisa eram as séries iniciais que formam o ciclo de alfabetização. A pesquisadora procurou investigar como ocorre a formação do professor alfabetizador, as concepções de alfabetização e o letramento dos projetos políticos pedagógicos de formação inicial dos cursos de Pedagogia, segundo o que está proposto no PNAIC.

Para Mélo (2015), o PNAIC oferece orientações e a metodologia de como alfabetizar, propondo, ao professor alfabetizador, a elaboração de sequências didáticas para atender às exigências relacionadas aos currículos da avaliação de larga escala ANA. Conforme a pesquisadora, “de acordo com o Pacto, a alfabetização está relacionada à capacidade da criança de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, garantindo a inserção da criança na ‘cultura escolar’” (MÉLO, 2015, p. 122).

A proposta do PNAIC é alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade. Atribui-se, ao professor, a responsabilidade de cumprir a meta de alfabetização, fazendo uso das orientações de práticas pedagógicas propostas no programa. O resultado da ação alfabetizadora do professor é aferido por meio da avaliação de larga escala ANA.

Segundo a pesquisadora, é nítido que o discurso das políticas públicas educacionais brasileiras se preocupa com a qualificação dos docentes. Mélo (2015) concluiu, ao analisar os projetos políticos pedagógicos dos cursos das universidades públicas da Paraíba, que não havia uma relação entre a formação inicial e a formação continuada do pedagogo quanto às práticas alfabetizadoras propostas pelo PNAIC.

7. A pesquisa de Elaine Pimentel Camilo Barra Nova de **Melo (2015)**, realizada na UFSCAR, em 2015, teve o objetivo de desvendar a perspectiva teórica que fundamentou o curso do PNAIC, as

concepções de alfabetização e a formação docente expressas em seu discurso. A pesquisa estava estruturada em cinco capítulos. Os dois primeiros apresentam uma abordagem histórica, com ênfase na alfabetização, tratando de sua origem e concepções, considerando o período de 1880 a 2013, ano de divulgação e implantação do PNAIC.

O terceiro capítulo conceitua e descreve a visão de alfabetização fornecida pelo programa, abordando os fatores que interferem no processo do ensino e aprendizagem, os quais são: biológicos, psicológicos, sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, políticos e econômicos. Finalizando a pesquisa, Melo (2015) apresenta, nos dois últimos capítulos, por meio de uma pesquisa documental, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os cadernos do PNAIC. Melo (2015) conclui, em seu estudo, que o conceito de alfabetização apresentado pelo PNAIC é inconsistente e o método defendido fortaleceu o neotecnicismo. Além disso, a formação continuada prepara e delega, ao alfabetizador, o dever de ensinar seus alunos a técnica de ler e escrever e prepará-los para as avaliações externas.

Segundo Melo (2015), o PNAIC formou um professor tecnicamente competente e politicamente inofensivo.

O programa, segundo Melo (2015), caracteriza-se como mais um instrumento de padronização e massificação do processo educativo no Brasil, que conta com ações políticas de responsabilização e com uma formação limitada. A escola é conceituada como um aparelho ideológico do Estado, responsável por perpetuar as desigualdades sociais vigentes em nossa sociedade.

8. A tese de doutorado de Edna Rosa Correia **Neves (2018)**, realizada na USP, teve a finalidade de investigar os destinatários da PNAIC, e, para isso, discorre sobre as experiências com o programa nas escolas, com vistas a refletir sobre como as contribuições teóricas e metodológicas da PNAIC têm sido colocadas em prática. Neves (2018) concentrou-se em analisar as relações sociais, históricas e

intersubjetivas entre os sujeitos aluno-professor para compreender as peculiaridades e particularidades do programa.

A pesquisa foi dividida em 4 partes: (1) apresentação de uma reflexão sobre os conceitos que norteiam a revisão bibliográfica, realizando uma análise que se baseia em estudar práticas cotidianas como modos de ações e operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social; (2) demonstração das razões metodológicas utilizadas na investigação; (3) fornecimento de um breve histórico das principais políticas que antecederam o PNAIC; (4) discussão sobre a unidade escolar como campo de estudo e reflexão acerca das concepções da orientadora, formadora e professora alfabetizadora diante do “poder” dos cursos de formação e suas táticas.

Neves (2018) relata, em sua primeira constatação, o velho dilema da educação, e, assim, aponta que o profissional que atua em sala de aula não possui propriedade para expor suas concepções, logo, é delegado a ele a responsabilidade de executar as práticas pedagógicas implícitas no programa.

9. Celina **Loose (2016)** realizou sua pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com propósito de investigar as apropriações da concepção de leitura do PNAIC, com vistas a analisar as concepções de leitura sustentadas pelo programa, bem como atentou-se, também, às apropriações realizadas pela equipe de formadores por meio da formação continuada. Em sua análise, Loose (2016) menciona que o modelo apresentado pelo programa é interacionista. Isto explicita que o leitor é levado à interação, sendo a leitura o principal objeto, e, assim, conta-se com um conjunto de pistas e estratégias que possibilitam a interpretação e a compreensão da leitura realizada.

A pesquisa menciona que, apesar do PNAIC ter uma proposta que apresenta o texto como um meio, um objeto de interação que estimula o processo de ensino e aprendizagem, é constatado que o

programa não conseguiu atingir suas metas a partir de uma abordagem interacionista junto à prática de ensino da leitura, de modo que não incorporou a formação discursiva, a fim de que os alunos possam se constituir leitores críticos e participativos.

A pesquisadora encerra seu trabalho com a ressalva de que outras atividades de leitura, com a finalidade de repensar a leitura e que possibilitam a formação de um leitor crítico e participativo, ficaram de fora das sugestões apresentadas pelos cadernos do PNAIC.

10. Rosemare Vieira **Gomes (2016)** realizou a sua pesquisa na UFPB, com a intenção de identificar a contribuição do PNAIC no que concerne à alfabetização. Analisou o sistema grafofônico (relações grafema-fonema), que constitui o objeto de ensino direto e explícito. A partir da análise documental, Gomes (2016) procura conduzir o docente em formação a compreender as relações entre a consciência fonológica e alfabetização na perspectiva do letramento.

No decorrer de seu trabalho, aponta algumas considerações da realidade dos docentes no estado da Paraíba, das quais citarei duas: (1) os docentes, em sua maioria, desconhecem os termos linguísticos, habilidades de consciência fonológica, reflexão fonológica, grafia de palavras e consciência fonêmica; e (2) não há continuidade da sistematização e acompanhamento dos alunos e dos professores das escolas da rede. Gomes (2016) finaliza sua pesquisa com a observação de que, para o PNAIC, ressignificar a alfabetização é importante, assim, é necessário que os administradores de ensino do Estado, os gestores educacionais e os professores participem da formação, com vistas a conhecerem a proposta do programa e se comprometerem com a aplicação das diretrizes que o plano apresenta.

11. A pesquisadora Cármen Maria França da **Silva (2019)** realizou seu trabalho na UFSM. Ela apresentou sua proposta de trabalho com o intuito de investigar a repercussão do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da Rede

Pública de Ensino do Rio Grande do Sul. Silva (2019) centralizou sua pesquisa em compreender a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas alfabetizadoras dos professores.

Para Silva (2019), o processo de alfabetização compreendido pelo programa encontra-se ligado: (1) à maneira que projeta o espaço; (2) onde as aprendizagens ocorrem; (3) a compreensão do desenvolvimento da criança; e (4) a ligação desses aspectos com o processo ensino e aprendizagem. Logo, o professor é instigado, por meio da formação continuada, a repensar suas práticas pedagógicas, realizando um planejamento que considera os diferentes níveis do desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, por se tratar de políticas públicas curriculares, a pesquisadora faz uma ressalva que deve ser mencionada: ao pensar na construção de um currículo é preciso promover o diálogo, a reflexão e a participação dos professores na elaboração e implantação dessa política pública.

12. A pesquisadora Anisia Ripplinger **de Abreu (2017)** elaborou sua pesquisa na UFFS, com a finalidade de analisar o processo de formação de professores, desenvolvido pelo PNAIC. Contempla, também, em sua pesquisa, a definição da concepção de alfabetização do PNAIC e o currículo sistematizado dos PPPs das escolas da rede pública estadual de Chapecó.

Abreu (2017) relata o PNAIC como um programa que contém uma dinâmica de formação de professores, de avaliação externa e de acordos internacionais, seguindo uma organização dos programas de formação de professores antecessores, como o Pró-letramento (MEC) e o Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará. A formação continuada presente no programa tem a função de preparar o docente com a intenção de atender à uma padronização internacional que se baseia na construção de um currículo estruturado, que conta com diferentes frentes, como, por exemplo, a política e a cultura (ABREU, 2017).

O PNAIC assume uma concepção construtivista, porém defende o alfabetizar letrando e contrasta em um ecletismo de concepções teóricas, apesar de não estarem explícitas no projeto político pedagógico (PPP) (ABREU, 2017).

13. Marina Carvalho Gracino da **Silva (2018)** produziu sua pesquisa na UNOESTE. O estudo em questão teve o propósito de evidenciar, a partir das reflexões, os elementos relevantes dos processos históricos que permeiam o fracasso escolar. Para isso, a pesquisadora considerou os fatores de investimentos insuficientes do poder público aplicados na educação, os métodos de formação continuada, as estruturas educacionais, dentre outros que estão ligados ao fracasso escolar.

Gracino (2018), nesse contexto, a partir das suas reflexões sobre o fracasso escolar, constatou alguns elementos: (1) que a escola propõe um trabalho teoricamente democrático com seus estudantes, contudo, propaga ações que minimizam a autonomia do estudante; (2) a incompreensão das crianças referente às atividades propostas pelos docentes, pois, em muitas vezes, estão desvinculadas dos sentidos pessoais construídos pelos estudantes; e (3) o insucesso das relações estabelecidas entre professor e aluno demonstra que sofrem pelo estigma do não aprendizado, acarretando o isolamento desses estudantes, gerando, inclusive, um sentimento de abandono.

As diretrizes impostas pelo Governo Federal não levaram em conta os aspectos de individualidade na aprendizagem e, também, não proporcionam um processo educativo adequado, tornando, para a criança, o processo de alfabetização um transtorno, pois evoca-se um sentimento de impotência (Gracino, 2018). Do mesmo modo, a autonomia do docente pregada teoricamente não pode ser vivenciada na prática. A ação pedagógica do docente obrigatoriamente precisa estar vinculada aos prescritos nas políticas públicas que, muitas vezes, encontram-se descontextualizadas das necessidades de

aprendizagem do aluno. Para Gracino (2018), este padrão imposto pelo programa apresenta o estudante destituído do seu papel de protagonista. É levado ao mero papel de reprodutor de cartilhas escolares, que procuram atender políticas públicas neoliberais.

14. Susana Vera **Basso (2018)**, por sua vez, produziu a sua pesquisa na UNIOESTE, com o propósito de analisar as relações entre a formação continuada de professores alfabetizadores, fomentada e amparada pelo PNAIC, enfatizando-se os conteúdos de conhecimento linguístico necessários à formação do professor alfabetizador. A pesquisadora explicitou como a linguagem surgiu e se desenvolveu no sentido da filogênese, bem como dissertou sobre a concepção de linguagem da psicologia histórico-cultural e sobre o desenvolvimento da linguagem no sentido da ontogênese, desenvolvendo esse que se origina do aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores.

15. A pesquisadora Vanessa Santana dos **Santos (2017)** produziu a sua pesquisa na UNIFESP. Seu trabalho teve o objetivo de compreender as concepções de alfabetização e letramento, e, desse modo, o objeto de estudo foi o Programa de Reorganização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, documento esse que concerne à reforma educacional instituída pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Assim sendo, foi utilizado como referência para escolas municipais de São Paulo, e, desse modo, a autora analisou a relação dessas concepções no âmbito da leitura e escrita, atentando-se às práticas pedagógicas das professoras que lecionam em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis.

Santos (2017) relata que o PNAIC foi o produtor da política de reforma, com a forte argumentação de alfabetizar letrando. A partir das análises e das práticas pedagógicas das escolas situadas em territórios vulneráveis, percebeu-se que as professoras priorizaram a alfabetização em torno do sistema de escrita alfabética (SEA), que

viabiliza a aprendizagem pelo primeiro eixo (cujas crianças se apropriam de diferentes textos, estando em contato com diversas práticas de leitura), com atividades dinâmicas, oriundas da apropriação do SEA, sendo consolidadas no 1º ano. E, para dar sequência ao processo de alfabetização, deve-se consolidar os eixos: leitura, produção textual, oralidade, análise linguística, que devem ser consolidados no processo de ensino e aprendizagem até o final do 8º ano.

As professoras, em seus discursos, afirmam que o PNAIC deve fomentar práticas pedagógicas que as possibilitassem alfabetizar letrando.

16. Karlliny Martins da **Silva (2019)**, realizou a sua pesquisa na UNESP e a sua reflexão de pesquisa parte da poesia de Cecília Meireles: “Isto ou Aquilo”; e nos convida analisar o que os professores compreendem como o papel da escola pública. A pesquisadora relata as considerações e percepções das professoras sobre o papel da escola, a partir dos documentos oficiais e das políticas públicas, e, para ela, as ações e intervenções necessárias devem ser introduzidas ao docente. Silva (2019) relata que, para os docentes, há incoerência entre o que se pede nos documentos oficiais referentes ao que as políticas públicas têm implantado, essencialmente no que se diz respeito à contemplação da ludicidade no processo de ensino.

Também ressalta que a participação das famílias dos alunos na vida escolar é insatisfatória e que, muitas vezes, o professor tem assumido funções que eram da família, sendo que muitos não possuem recursos para educar, orientar, ensinar, instruir e acompanhar seu filho na vida escolar.

Considerações Finais

Com a análise dos documentos do PNAIC, identificamos aproximações com uma concepção de alfabetização interacionista que reconhece o aluno como sujeito, ou seja, a criança é valorizada, tem

potencialidades e voz de direito. A partir das consultas dos documentos, a criança é reconhecida como um ator social e produtora de cultura.

Os cadernos do PNAIC de 2015, além de apontaram uma fundamentação teórica, se preocuparam com a formação prática dos professores alfabetizadores, apontando algumas diretrizes para o trabalho com a leitura e a escrita.

Da análise dos dados, constatamos que o PNAIC foi um programa que teve como base a formação do professor alfabetizador. Há uma explicitação teórica, com a tentativa de se repensar as práticas pedagógicas do docente. A intenção com isso é a melhoria dos resultados de aprendizagem no período da alfabetização. Na análise dos documentos, as temáticas que foram mais ressaltadas foram: a importância do

lúdico, o letramento, a aprendizagem da língua pautada na função social e a integração de saberes (interdisciplinaridade).

Referências

ABREU, A. R. D. **Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, RS, 2017.

BARBOSA, J. K. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

BARROS, P. M. de. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso**. 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

BASSO, S. V. **Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC**. 2018. 168

f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2018.

GOMES, R. V. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC):** resignificando a alfabetização? 2016. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

GRACINO, M. C. da. S. **Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar:** análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2018.

LOOSE, C. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

MELO, E. P. C. B. N. D. **PNAIC:** uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2015.

MÉLO, S. C. B. **Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba:** “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2015.

NEVES, E. R. C. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

OLIVEIRA, M. M. C. de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.** 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2016.

PEREIRA, V. C. V. **Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SANTOS, V. S. D. **Reforma curricular da rede municipal de ensino de São Paulo (2013):** concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis. 2017. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2017.

SILVA, C. M. F. D. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 155. 2019.

SILVA, K. M. D. **O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?** 2019. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2019.

SILVEIRA, P. B. D. **Me ensina o que você vê?**: Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

AS EPOPEIAS HOMÉRICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE POESIA E EDUCAÇÃO

JULIANA CRISTHINA MURARI ASSUNÇÃO
(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA- UPM)¹

Resumo: Este trabalho reflete sobre as preocupações gregas quanto ao processo educativo, com vista a entender o sentido de educação para Homero e para os homens de seu tempo. Para tal, procura-se analisar o caráter formativo das epopeias homéricas: *Ilíada* e *Odisseia*, pois elas fundamentavam as preocupações gregas quanto ao processo formativo dos jovens. Assim se procura apresentar qual era o conceito de educação para os gregos em quais práticas ele consistia e em quais valores ele era fundamentado.

Palavras-chave: Educação, Poesia, Epopeias Homéricas, Valores.

Introdução

A educação engloba os processos de ensinar e aprender, além disso, é um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência a comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros (JAEGER, 1986, p. 3).

Sendo assim, todo povo sente-se inclinado à prática educativa conforme o seu desenvolvimento. A educação contribui para que se crie e se desenvolva uma sociedade, é por meio dela também, que a sociedade conserva a sua identidade enquanto progride e evolui. É pelo ato de educar que se transmite e se preservam os valores consolidados em uma determinada cultura, e ao mesmo tempo que proporciona oportunidades para o aprimoramento pessoal dos indivíduos que a compõem. A educação depende essencialmente dos valores válidos para cada sociedade. Deste modo, tem-se que o ato de educar é um ato comum aos homens de todas as sociedades, uma vez que nenhuma ficou alheia a esta função, todavia, é um ato tão natural do homem que se faz, por vezes, inconscientemente, ou não intencionalmente. Para Jaeger (1986, p. 17) é devido ser tão natural e universal nos seres humanos o intuito de educar que se leva muito tempo para aqueles que o fazem perceberem que são executores de tal função.

Em face disto, antes de ser propriamente institucionalizada, estruturada metodologicamente e ministrada formalmente nas escolas, a educação é um ato espontâneo, natural e empírico. É no momento do nascimento que se inicia o processo de aprendizagem, e todos e tudo a sua volta tornam-se educadores e formadores do ser humano que aquela criança irá tornar-se. Nesse sentido a primeira educação é social, e seu conteúdo é semelhante na maioria dos povos, como nos egípcios, assírios e fenícios.

Com os gregos a educação se deu inicialmente da mesma maneira, no entanto, esses se mostraram com uma capacidade reflexiva diferenciada dos demais povos da época. Os gregos possuíam uma identidade cultural e organização política, social e econômica elevada, superior. A educação, que antes era um processo inconsciente passa a ser uma ideia que contém uma finalidade para a vida em sociedade. Formar tipos elevados de homens era um objetivo cujo alcance a comunidade deveria esforçar-se a cumprir. Os gregos estabeleceram um ideal de formação, o qual não bastava educar de qualquer modo, mas sim era preciso educar com valores e princípios concretos a serem seguidos.

Quando se reflete sobre educação, especificamente sobre história da educação na antiguidade, inicia-se os estudos com a Grécia antiga, isso porque a Grécia representa um progresso e inovação fundamental no que se refere à vida dos homens. Jaeger afirma (1986, p. 4) que “[...] por mais elevadas que julgemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo que podemos chamar cultura só começa com os gregos”.

A antiguidade grega representa nesse sentido, a passagem de simples costumes educativos para a teoria, ou seja, os gregos tiveram uma preocupação sobre os problemas humanos e educacionais, e estruturaram um ideal universal de formação humana. Para Jaeger (1986, p. 7) a importância universal dos gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade. O homem é colocado no centro das preocupações e questionamentos, sendo considerado a preocupação central da cultura grega. Os próprios deuses gregos assumem a forma humana, assim como nas artes plásticas e nas pinturas a figura humana é primordial. Também na poesia, encontramos o homem como motivo central, seus problemas e seu destino são o cerne da trama, tal como são apresentados nos versos dos poemas homéricos. Em

todas as áreas da cultura grega encontramos um ideal antropocêntrico de criação e formação, a imagem de um homem ideal, superior torna-se um princípio fundante da vida grega.

O ideal grego de Paideia:

A *Ilíada* e a *Odisseia* constituíram-se como manuais morais, que ensinavam por meio dos exemplos dos heróis que lá eram apresentados, com vista a criar no futuro um herói guerreiro com determinados valores, atitudes e ideias. Os heróis encontrados nesses poemas incorporavam as características fundamentais do ser humano da época e do seu *ethos*. Aquiles, Odisseu e Heitor, eram heróis de extrema bravura, honestidade, sabedoria e um elevado senso de justiça, os quais se tornaram exemplos para os gregos. Tais exemplos incitavam os jovens a adquirirem virtudes modelares, assim como a honra, a bondade, a nobreza, a coragem; e ao mesmo tempo indicavam como deveria ser o comportamento ideal, enaltecendo o gesto de reverência aos deuses, o respeito aos estrangeiros, aos seus antepassados e à sua pátria. Acima de tudo os poemas eram uma forma de ciência ou conhecimento, uma tentativa de explicar os fenômenos naturais e espirituais. Desse modo, as lendas estabeleceram-se como eminentes portadoras de uma função educativa, moral e prática.

A poesia homérica se tornou muito influente norteando todo o processo educativo. Além disso, a própria poesia tornou-se modelo de beleza e estética. O modelo do herói ideal, intencionalmente provocava uma busca pelas virtudes e pelo comportamento excepcional do herói. Tal como afirma Goergen (2006, p. 185): “[...] O modelo de educação homérica funda-se no comportamento virtuoso do herói. O comportamento dos heróis, representados por personagens humanas excepcionais e nobres, serviam de modelos de comportamento para todos.”

Justamente por prescrever regras e determinados modos de viver é que os textos homéricos tornaram-se fenômenos estruturadores da cultura grega, fixando-se como o núcleo da educação daquela sociedade. Segundo Jaeger:

O coração do poeta está com os homens que representam a elevação da sua cultura e costumes, e isso se percebe passo a passo. A contínua exaltação que faz das suas qualidades tem, sem dúvida, uma intenção educativa. (...) A posição e o domínio preeminente dos nobres acarretam a obrigação de estruturar os seus membros desde a mais tenra idade segundo os ideais válidos dentro de seu círculo. A educação converte-se aqui, pela primeira vez, em formação, isto é, na modelação do homem integral de acordo com um tempo fixo (1986, p. 44-45).

Através da literatura os gregos indicavam o que era necessário para a formação do homem ativo socialmente. Nesse sentido o educar para os gregos consistia em uma preocupação social, em uma atividade prática com a finalidade de se formar um elevado tipo de homem.

Inicialmente o fenômeno educativo para os gregos não era elaborado e pensado metodologicamente, não tinha nenhuma organização institucional específica. Os ensinamentos sobre aquilo que era minimamente necessário para a vida eram aprendidos em casa, no convívio familiar e com pessoas próximas, e nessas relações ensinava-se aos jovens aquilo que lhes seria imprescindível nas práticas da vida adulta. As crianças eram assistidas pelas mulheres e viviam sob a autoridade do pai. As meninas não recebiam qualquer ensinamento formal, mas aprendiam os trabalhos manuais e os afazeres domésticos com as mães (CAMBI, 1999, p. 80).

Para formar tais homens os sábios das cidades deveriam ser os tutores dos jovens e deveriam transmitir a eles seus conhecimentos. Os jovens eram orientados pelos mais experientes e deveriam aprender tudo o que era necessário para tornarem-se homens excelentes. Em decorrência disso surge a ideia de educador, alguém

que acompanha o jovem no seu crescimento e o conduz a uma vida virtuosa. Na *Ilíada* encontra-se vários exemplos desses educadores, tal como os tutores de Aquiles: Fênix e Quíron.

Importa lembrar que a educação desse período não se preocupava com métodos de aprendizagem, mas sim, estava direcionada ao seu fim, ou seja, à determinação da finalidade da educação e aos meios para concretizá-la. Por isso a preocupação educacional não se dirigia somente à criança, mas também e, sobretudo, ao adulto que essa criança iria se tornar. E para tornar essa criança um adulto virtuoso ela deveria ser instruída a partir de valores morais tradicionais, valores que deveriam delinear o seu comportamento e seu caráter. Esses valores morais que dirigiam a educação grega necessitam de uma reflexão mais detalhada, pois, compreendem uma série de aspectos e características, que refletem a busca grega pelo homem ideal. Sendo assim, é sobre esses valores morais que se procura discutir a seguir.

Os valores homéricos: *areté*, *agathos*, e *kleós*

A educação grega era originariamente privilégio de uma aristocracia de guerreiros, e isso é fundamental para compreender as suas características, tal como afirma Marrou (1998, p. 20). O destaque para a educação deste tipo está em sua preocupação com o desenvolvimento da personalidade do jovem, inserindo-o em um processo educativo que visa sua formação física e espiritual. Na educação grega a cultura literária, musical e artística encontra-se harmoniosamente valorizada juntamente com as aptidões físicas.

Uma das características da educação homérica é que ela englobava tanto aspectos técnicos, quanto éticos, sendo esses dois aspectos igualmente necessários para a sua concretização. Aos aspectos técnicos inclui-se a preocupação com as aptidões físicas, por exemplo, no manejo das armas, ou na prática de esportes, ou ainda

a oratória, a dança, o canto e a habilidade com os instrumentos musicais. Este aspecto educacional consistia, sobretudo, no treino de atividades práticas definidas, transmitidas e aplicadas pelos mais velhos aos mais novos.

Quanto aos aspectos éticos, destaca-se a formação para as artes musicais, tal como o canto, a dança e a habilidade com a lira. O aspecto ético implicava na aquisição de virtudes e assimilação dos valores heroicos, tal como a coragem, a bondade, a justiça, a honra e a glória. Para o homem tornar-se aprimorado pela educação ele deveria conhecer os poemas homéricos e realizar suas potencialidades em suas virtudes e em suas ações. Ainda sobre os aspectos éticos vale ressaltar que a epopeia homérica é a representação da moral heroica, uma moral guiada por valores tradicionais norteados por uma cultura comum e produto de uma memória social.

Os poemas homéricos são guiados por um rígido código de valores norteados principalmente pelas ideias de *areté* (excelência), *agathós* (nobreza), *kléos* (glória). Devido a isso, ao considerar-se os ideais de formação humana entre os gregos é preciso destacar alguns conceitos fundamentais para eles, mesmo quando intraduzíveis (ADKINS, 1997, p. 698):

Areté: designa excelência moral, prática, física ou intelectual. Indica um grau de superioridade, assim como também valorosas habilidades militares.

Agathos: pessoas de status social superior, nobre. Torna-se um *agathos* por defender sua pátria, seu oikos, revelando ser portador da *Areté*. Um guerreiro que sobressaiu-se nos campos de batalha é considerado um *agathos*.

Kléos: é a glória obtida por meio dos feitos grandiosos ou ações virtuosas dos heróis.

Sendo assim, é preciso refletir sobre eles separadamente e procurar entender o que representavam na educação homérica.

Sobre o primeiro desses conceitos, a *areté*, pode-se dizer que é muito comum traduzir *areté*, como virtude, isso, porém, pode acarretar alguns problemas, pois diretamente significa que o ideal educacional grego compreendia apenas uma natureza ética, quando na realidade ia muito além disso. Sendo assim, o termo que melhor traduziria a *areté* seria excelência; contudo essa palavra, ainda que expresse preceitos morais, carrega consigo uma multiplicidade de significados que precisam ser abordados, pois é ela que fundamenta o modo de pensar da educação na Grécia pré-arcaica (ADKINS, 1997, p. 698).

O núcleo da ética homérica se fundamenta no valor de cada homem, ou seja, nos méritos ou qualidades pelos quais esse homem se mostra excelente, possuidor da *areté*. Nessa sociedade guerreira os homens deviam buscar exibir sua *areté* por meio de atos e palavras, o que implicava que, nas aptidões que lhe eram próprias, o homem devia buscar fazê-las do modo mais perfeito possível, sempre buscando o ideal. Conforme Marrou (1998, p. 30), “[...] O homem grego, não é verdadeiramente feliz senão quando se sente, quando se afirma como o primeiro em sua categoria, distinto e superior”. O homem grego tem que sempre desenvolver suas habilidades, para que possa mostrar-se superior aos demais, tanto nas olimpíadas quanto na guerra, nas riquezas ou na beleza.

Os heróis procuravam se destacar em relação aos demais, buscando a glória, mesmo que, por vezes, tivessem que morrer por ela. A vida do herói se destinava a esse exercício constante de aprimoramento, em que, espelhando-se em uma conduta ideal e desejando provar o seu valor, eles buscavam realizar-se como tal, cultivando a honra (*Time*) e buscando a glória (*Kléos*).

É em combate que o herói demonstra toda sua *areté* e consegue obter *time*. A distinção entre quem é *agathos* (“bom”) e quem é *kakos* (“mau”) faz-se no campo de batalha de acordo com a

habilidade bélica. É principalmente na luta que o herói demonstra seu valor, sua *areté*, e consegue obter a *time* (honra), são as habilidades bélicas que os diferenciam, quanto melhor esse guerreiro se mostra na guerra, melhor homem ele prova ser. Em uma sociedade guerreira, como a descrita na *Ilíada*, obter honra e glória significa na maioria das vezes, uma vida breve, com o destino traçado no campo de batalha. Essa brevidade se dá devido aos esforços empregados pelo herói na guerra, demonstra a sua ânsia de provar-se superior aos demais, adquirindo o apreço e a admiração de sua comunidade. O herói precisa ser reconhecido pelos seus companheiros, é aos olhos dos que com ele convivem que alcançará seu reconhecimento (ADKINS, 1975, p. 32).

Sendo assim, de um modo geral, *Kléos* exprime um tipo de fama que, para além do efeito imediato, ecoa ainda ao longo do tempo. Essa noção de sobrevivência no tempo valoriza a concepção de glória e tem um papel didático. Pois, estimulam uma consciência social e coletiva, influenciando os jovens a buscarem a glória e a respeitarem seus deuses. *Kléos* é, essencialmente, algo que o herói deve construir de acordo com os feitos que realiza. O desejo de obter a glória constituiu um estímulo interior que dá determinação ao guerreiro e o põe em atividade. Acima de todas as fragilidades que constituem a condição humana, *kleós* (glória) coloca-se como um troféu que promete aos verdadeiros heróis uma recompensa suprema: o da eternidade (SILVA, 2005, p. 32).

Conseguir a glória depende, das qualidades pessoais de cada guerreiro e o quanto ele se empenha na guerra ou na função para qual foi designado. Como a exemplo, Heitor no livro X, da *Ilíada*, procura entre os troianos, alguém para espionar o acampamento aqueu. Diz que aquele que aceitar a tal função caberá a glória que deverá ser reconhecida por todos e, além disso, receberá várias recompensas materiais, tal como o carro de Aquiles (SILVA, 2005, p. 25-26).

"[...] O ousado terá glória caso
se acerque dos navios célere-singradores
e espione se, como antes, velam sobre as naus
ou se, domados já, por nossas mãos, meditam
na fuga, em conciliábulo, sem mais vigiá-las
noite adentro, tomados de exaustão"
(HOMERO, *Ilíada*, X, vv. 307-312).

Ao herói que atingisse certa idade, e não pudesse mais esforçar-se na batalha, caberia o prestígio conquistado ao longo dos anos pelo bom desempenho de sua missão guerreira. Com os inúmeros feitos conquistados esse herói foi adquirindo credibilidade e ao envelhecer já tenha garantida sua importância e reconhecimento frente aos demais.

Do mesmo modo que alguns homens idosos, alguns guerreiros jovens obtêm certa credibilidade devido terem vencido diversas batalhas, como também, ao se mostrarem superiores nas atividades físicas ou habilidades musicais. Heitor mesmo sendo muito jovem é o guardião de seu povo, pois ao custo de muita valentia e feitos excepcionais ele adquiriu respeito e prestígio. O filho de Príamo recebia de todos seus concidadãos, a saudação própria dos deuses imortais, em decorrência a imensa glória que detinha (SILVA, 2005, p. 26).

"[...] Filho, ai de mim! Viver como, depois de tanto
Infortúnio? Estás morto, meu orgulho e orgulho
Diuturno da cidade, amparo de troianos
e troianas. Vivo, eras um deus, uma glória
grandiosa para Troia. A morte e a Moira agora
Te colhem!" (HOMERO, *Ilíada*, XXII, vv. 431-435).

Sendo assim, a glória de Heitor era um bem para toda a sua cidade. Na medida em que se mostrava excelente, ele contribuía para a prosperidade de Troia. Sua glória não era apenas um bem pessoal, era uma glória colocada ao serviço da comunidade, e desse modo, afetava o interesse geral.

Para além das habilidades pessoais, o anseio em se obter a glória depende da ajuda e cooperação daqueles que convivem com o herói, ou seja, estão em torno dele. Outros agentes atuam para ajudá-lo a promover e a testar seus dotes naturais. Cumpre esse papel auxiliador os companheiros de armas, os deuses, e o comandante do exército. Do mesmo modo que a glória do guerreiro depende da ajuda de seu comandante a glória do comandante depende dos resultados obtidos pelos seus homens. Se aqueles que são comandados ou estão subjugados as ordens de um chefe de estado, vencerem uma batalha, na mesma hora, a glória será direcionada a esse chefe, e ele será considerado tão excelente quanto seus guerreiros. No livro IV Diomedes avalia essa relação de dependência entre o comandante e seus soldados e usa como exemplo Agamenon, dizendo, que se seus guerreiros conquistarem Troia a glória será sua e, do mesmo modo, se esses guerreiros fracassarem o sofrimento e a derrota também lhe pertencerá.

No entanto, os adversários também são colaboradores na construção e na obtenção da glória do herói. Quanto mais forte e reconhecido for o seu inimigo, mas glorioso será derrotá-lo. Odisseu usa este argumento para convencer Aquiles a voltar ao combate no livro IX. O rei de Ítaca afirma que a imensa glória caberá a aquele que destruir Heitor, o príncipe de Troia. Até então Heitor ganhou muitas batalhas e está convencido de que não há no exército um guerreiro a sua altura (SILVA, 2005, p. 28).

“[...] honras de farão
E como a um deus; ganharás, entre eles, glória suma.
Poderás abater enfim esse Hector – certo
Vai-te assaltar, pois ébrio de fúria funesta
Contra os Dânaos que aqui fundearam naves gregas
Propala que ninguém o iguala entre os navarcas
Aqueus [...]” (HOMERO, *Ilíada*, IX, vv. 302-308).

Nesse sentido, Odisseu mostra a Aquiles uma oportunidade inestimável para se obter glória, pois já que ninguém conseguiu vencer Heitor a glória e a admiração estão destinadas a aquele que o fizer. Heitor, por sua vez, obtém, cada vez mais, respeito dos seus cidadãos e dos seus adversários por ganhar sequencialmente várias batalhas. Ao matar Pátroclo, Heitor representa um benefício para o exército troiano, e ao tentar arrastar o cadáver do guerreiro grego para dentro dos portões de Troia, seria como ostentar um troféu ganho por seu sucesso.

Outro momento crucial é do duelo final entre os dois guerreiros que simbolizam a excelência máxima de cada campo: Aquiles e Heitor. A luta entre os dois deveria ocorrer até que um dos dois morresse, e matar o adversário tomando-lhe o corpo como troféu era conquistar a glória suprema. A luta termina com a morte de Heitor. O resultado do confronto revela Aquiles vitorioso e Heitor derrotado. Assim, Aquiles obtém a glória, mostrando-se superior a outros gregos que não desempenharam tal façanha.

Obter a glória causa um questionamento e induz a uma escolha entre uma vida breve e que permite ao herói destacar-se ou uma vida longa, mas anônima. Os grandes guerreiros como Aquiles optavam pela vida breve e a conquista da fama, pois era desejo dos homens aristocratas gregos serem lembrados no decorrer da história. Eles queriam que seus grandes feitos fossem recordados. E para tal, possuía mais valor uma vida breve e ser lembrado por futuras gerações do que uma vida longa que acabaria sendo esquecida. A fúria com a qual Aquiles se lança no combate é de certo modo suicida, na medida em que não comporta qualquer preocupação de sobrevivência, pois, a glória será sua recompensa.

Essa era a problemática vivida por Aquiles, antes de ir para a guerra ele é advertido pela sua mãe a respeito de sua morte, mesmo assim ele precisa escolher o seu destino. Aquiles precisou escolher

entre uma vida tranquila e longa ou uma vida breve mais que lhe proporcionasse a glória.

Tétis, desfeita em lágrimas, lhe respondeu:

“[...] Ai de mim! Te criei nutrido de infortúnio:
Sem lágrimas, sem dor, assim eu te quisera
Sentado junto às naves, pois te espreita a Moira
Tens vida breve” (HOMERO, *Ilíada*, I, vv. 414- 417).

No exército troiano há Heitor, que se iguala em valor à Aquiles, mas a quem a sorte planejou diferente destino. No entanto, o príncipe troiano vive a angústia semelhante ao seu rival. Percebendo que a morte estaria próxima, ele reconhece e aceita os desígnios divinos. Todavia, ainda que pressinta que irá morrer, ele se preocupa em morrer com glória.

“[...] Ai de mim! Para a morte, os deuses me reclamam.
Pensei que aqui estivesse o herói Deífobo. Mas
Dentro dos muros ele estava; Atena faz-me
De tolo. Agora a morte má não está longe,
Ronda-me. Não me é dado fugir. Zeus o quer,
Desde muito e seu filho, o deus longiflecheiro.
Antes benignos davam-me eles proteção.
Agora a Moira colhe-me. Não quero vil
E sem glória morrer. Algo de grande quero
Aos vindouros legar” (HOMERO, *Ilíada*, XXII, vv. 297- 306).

O herói busca, nesse sentido, a forma mais digna de morrer, ainda que tenha que perder, ele deve fazê-lo com resistência e preocupa-se com o que será dito sobre si depois da morte. Aos amigos e aqueles que conviveram com o herói que devem contar sua história. Cabe aos familiares e amigos o registro da fama do herói. Para honrar o seu marido, Andrômaca, se apressa para queimar as vestes de Heitor, fazendo-lhe uma homenagem pública e consagrando a sua glória (SILVA, 2005, p. 37).

[...] Vestes
Finais, tecidas pelas fâmulas, já não
Mais te envolverão. Todas queimarei no fogo:
Nem de mortalha servem para ti, nem para
Que em Troia, envolto nelas o povo te honre
(HOMERO, *Iliada*, XXII, vv. 511-514).

A noção de *kleós* está entre um dos princípios sólidos que alimentam o ânimo guerreiro e estimulam a valentia. Alcançá-la exige grande esforço e, ao mesmo tempo, produz enorme compensações; pela glória o ser humano conquista a consideração daqueles que o rodeiam e adquire prestígio entre os demais, diferenciando-se, tornando-se superior.

Nessa sociedade cada indivíduo está sendo constantemente avaliado pelos outros, é a forma como os outros o veem que determina como ele será tratado, ou seja, sua conduta e seus feitos o proporcionam uma certa avaliação social de seus pares, é essa avaliação que dirá se ele diferencia dos demais, se é ou não um homem honrado (*time*), nobre (*agathós*) e excelente (*areté*).

Uma outra forma de mostrar o valor de um herói remete à questão de parentesco. Pertencer a uma determinada linhagem o faz mais ou menos nobre, torna-o, de certa maneira, melhor ou pior. Ter em sua genealogia e entre os seus antepassados, heróis, figuras ilustres, senhores de uma *areté* admirada, já proporcionava ao homem qualidades e virtudes modelares. O guerreiro devia honrar seus antepassados, procurando ser como estes foram, ou melhor. Na *Iliada* é comumente visível os heróis descreverem a sua linhagem, tentando demonstrar que são nobres, superiores, e principalmente dignos daqueles que enfrentam. O guerreiro, ainda que pertencente a uma linhagem ilustre, deveria agir de modo compatível com o esperado para manter a notoriedade de sua família.

Pode ainda ser citado como valor fundamental para esses homens a hospitalidade. Pela quebra da hospitalidade é que Menelau

também foi ofendido, já que recebia diplomaticamente os troianos em sua casa quando sua esposa foi levada. Menelau precisava punir Páris por ter quebrado a tradição da hospitalidade, e essa punição deveria ser estendida a toda Troia, pois, ao ser príncipe, todos de sua cidade deveriam sofrer.

Embora haja outras virtudes que merecem ser buscadas, as citadas já demonstram aquilo que era esperado no tocante ao comportamento de um homem aristocrata na Grécia desse período. Esse comportamento, idealizado nas figuras míticas heroicas, fundamentava a finalidade da educação homérica: a constituição de um homem completo, excelente em todas as suas aptidões, para cuja concretização o fenômeno educativo concentrava-se no aprimoramento humano e em oportunizar o engrandecimento físico e espiritual. Essencialmente a educação homérica buscava desenvolver a totalidade do humano.

Conclusões

A partir das análises dos modelos heroicos e das virtudes consagradas a eles, pode-se estudar os valores educativos gregos na antiguidade. Utilizando-se os heróis apresentados na *Ilíada* e na *Odisseia* esboçaram-se os dois modelos que deveriam ser seguidos pelos gregos, esses modelos eram Aquiles e Odisseu e representavam sequencialmente: a força bruta e a astúcia. Esses heróis possuíam características morais distintas, contudo, representavam juntamente o ideal formativo da Grécia.

Os gregos buscaram desenvolver o homem em sua totalidade, tornando-o superior, excelente tanto nos aspectos físicos, quanto morais. A excelência heroica compreendia a própria função e objetivos humanos; ser possuidor da *areté*, obter a *kleós*, era uma busca existencial, pois sem ser portador de tais virtudes o homem grego aristocrata não poderia se sentir verdadeiramente feliz. Desse modo

instaurando heróis como exemplo, muitos gregos foram incitados a buscarem seu desenvolvimento tanto físico como intelectual, destacando-se entre seus pares e alcançando reconhecimento. Apesar das diferenças estruturais constatadas na *Ilíada* e na *Odisseia*, por meio dos mencionados poemas organizou-se o ideal pedagógico da Grécia, criou-se um ideal de homem e pensou-se uma espécie de modelo de guerreiro heroico que deveria ser seguido por todos os homens. A educação homérica consistia principalmente em perseguir esse ideal guerreiro. Quando o jovem procurava ser igual ao herói representado e almejava ter as mesmas virtudes de que esse herói era portador, ele era educado. Para ter valor e se destacar entre os seus, ele tinha que pertencer a uma linhagem notável, honrar sua família, sua pátria e seus pares; deveria ser hospitaleiro, amigo, justo e bom, além de corajoso, astuto e viril. Deste modo, envolvendo tanto os aspectos práticos quanto os morais, essa forma de educação objetivava desenvolver o homem na sua completude, fazendo-o alcançar os mais altos níveis de suas aptidões próprias e oportunizando que ele fosse excelente: senhor da *areté*.

O modelo criado por essa literatura foi usado para educar o homem grego ao longo dos séculos, e até hoje os heróis presentes nos mitos podem ser buscados quando se precisa destacar um exemplo de homem completo, verdadeiro, portador de todas as características que compõem o homem perfeito, ideal. Por meio de uma educação não preconcebida, mas poeticamente empregada, os mitos ajudaram a formar homens em busca da excelência.

Aquilo que eles concebiam como valores necessários em um homem para viver em sociedade, são alguns dos valores que faltam hoje em dia. Ideais de virtude, temperança e justiça são atributos fundamentais que os jovens deveriam aprender e que hoje faltam na educação. Possivelmente seja o momento de se começar, ou melhor, se continuar a repensar o ato pedagógico e não se esquecer

de vinculá-lo a alguns valores éticos os quais, ao lado dos valores intelectuais, possam dar um fundamento profundo e duradouro ao ato do conhecimento e da formação do futuro adulto que deve ser agente de ação propositiva na Sociedade.

Referências

ADKINS, W. H. Homeric gods and the values of Homeric society. London: Journal of Hellenic studies, vol. XCII, 1972.

_____. Values, goals, and emotions in the Iliad. In. Classical Philology 77, 1984, p. 292-326.

AUBRETON, R. Introdução a Homero. São Paulo: FFCL da USP, 1956.

BALDRY, B. C. A Grécia Antiga: cultura e vida. Trad. Mario Matos e Lemos. Lisboa: Verbo, 1969.

BLEGEN, C. W. Troia e os troianos. Lisboa: Editorial Verbo, 1966.

BONNARD, A. A Civilização Grega. Trad. José Saramago. Lisboa: Edições 70, 1980.

BRANDÃO, J. S. Mitologia Grega. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BURKERT, W. Religião grega na época clássica e arcaica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

FINLEY, M. I. O legado da Grécia. Trad. Ivette V.P. de Almeida. Brasília: EdUnB, 1998.

_____. Os Gregos Antigos. Trad. Arthur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1963.

_____. O mundo de Ulisses. Lisboa: Presença, 1988.

GOERGEN, P. De Homero e Hesíodo ou das origens da filosofia e da Educação. In. Pro-Posições, v. 17, n. 3 (51) - set./dez. 2006

HAMILTON, E. A Mitologia. Trad. Maria Luisa Pinheiro. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

HOMERO. Ilíada. Trad. Haroldo de Campos. São Paulo: Arx, 2002.

_____. Ilíada. Trad. Robert Fagles. New York: Penguin books, 1990.

_____. Odisseia. Trad. Manuel Odorico Mendes. 3ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. Odisseia. Trad. Robert Fangles. New York: Penguin books, 1990.

JAEGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAMBERTON, R. Homer in Antiquity. In: Morris and Powell. 1997.

MARROU, H.-I. História da educação na antiguidade. São Paulo: EPU, 1990.

MOSSÉ, C. A Grécia arcaica de Homero a Ésquilo. Lisboa: Ed. 70, 1989.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Estudos de história da cultura clássica. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

ROSTOVTZEFF, M. História da Grécia. Trad. Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SCHEIN, Seth L. The mortal hero: an introduction to Homer's Iliad. Berkeley and Los Angeles and London, University of Califórnia Press: 1984.

VERNANT, J. P. As origens do pensamento grego. Trad. Isis B.B. da Fonseca. São Paulo: Difel, 1984.

_____. Mito e pensamento entre os gregos. (Trad. Haiganuch Sarian) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. e NAQUET, Pierre Vidal. Mito e tragédia na Grécia antiga. Trad. Anna Lia A. de Almeida Prado e outros. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VIDAL-NAQUET, P. O mundo de Homero. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

A CRIANÇA E A IMAGEM: A LEITURA DE MUNDO NA INFÂNCIA

VALQUIRIA BERTUZZI VERONESI

(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE)

DR. JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO - ORIENTADOR

RESUMO: A pesquisa foi mobilizada pela questão “Como a leitura de imagem na Educação Infantil contribui para a aprendizagem das crianças em escolas públicas?” Visa perscrutar quais imagens e leituras são oferecidas às crianças, de que forma são discutidas ou trabalhadas e quais as aprendizagens possíveis nesses momentos. Em um primeiro momento, foi realizado um estudo bibliográfico para as discussões iniciais. O aporte teórico teve contribuições de Vigotski (2001, 2007, 2011), Faria (2002, 2005, 2015), Debray (1993), Romão (1981, 1998, 2005), Francastel (1973), Barbosa (1975, 1989, 2003, 2007, 2012) e Freire (1979, 1987, 1989, 1996, 1997, 2001, 2018). A pesquisa está em andamento e terá como universo experimental e de controle um grupo professoras, que trabalham na Educação Infantil, que responderão a questionários. As crianças participarão de círculos de cultura ressignificados em círculos epistemológicos, instrumento de investigação, inspirados e sustentados pelas categorias de Freire (2007) e de Romão (2010). A hipótese considera que a leitura de imagem articulada com a leitura de mundo amplia possibilidades de compreensão de si e do entorno, possibilitando práticas, cujo engajamento aciona o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem. Imagem, Infância,

1. As imagens e as crianças

A imagética sociedade contemporânea causa impactos nas pessoas influenciando-as em seus pensamentos, modos de ver, entender e expressar-se no mundo. Essa influência pode atingir todas as instituições, tanto as privadas quanto as públicas. As crianças – público suscetível a muitas influências – estão expostas à persuasão

das mídias visuais e, por isso, foram criadas formas de protegê-las, sobretudo do abrangente caráter invasivo da publicidade.

Existem vários apontamentos em leis para a proteção das crianças: Constituição Federal, ECA e outras normas específicas regulamentando a exposição das crianças à comunicação mercadológica e às pressões consumistas. Esse cuidado com a infância merece destaque e deve estender-se aos cuidados em todas as instâncias. Barbosa salienta que:

A influência da comunicação de massa, cinema, revistas, rádio, propaganda, discos e, especialmente, a televisão, atua sobre a criança muito antes que ela vá à escola. Elas aprendem a ler imagens, mecanicamente, antes da normal. A escola é como uma extensão do estúdio da TV. A ideia é não desestimular a criança, já estimulada pelas mídias, mas fazê-la refletir sobre a imagem (1975, p. 92).

A Educação Infantil é uma etapa singular e essencial na formação humana. A criança é um ser integral, com suas dimensões cognitiva, afetiva, motora, cultural e histórico-social, que está em constante desenvolvimento. O desenvolvimento da criança até os cinco anos configura a base da formação desse indivíduo, portanto, requer atenção especial, não somente proporcionando acesso a uma instituição de Educação Infantil, mas sua permanência com práticas emancipatórias que considerem a criança protagonista da construção de seus conhecimentos nos diferentes campos de experiências e linguagens.

A cultura infantil traz pistas sobre a criança, porque [...] “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Considerando as crianças nesse cenário imagético, infere-se que a imagem pode ter influência negativa quando domina ou

manipula, impondo formas de pensar, de ver ou de ser no mundo, perpetuando a cultura dominante. Por outro lado, a imagem pode ser uma ferramenta pedagógica interessante para a criança que ainda não lê a palavra, entretanto, ela é capaz de pensar sobre as imagens, problematizá-las, discuti-las, estabelecer relações que desvelam a realidade, de modo que as significações sejam desenvolvidas de forma dialética e não transmissiva, **com** as crianças e não **para** elas.

Esse movimento de respeito, de acreditar na capacidade da criança, de provocar desafios a ela, objetivando criar necessidades de diálogo, aproxima-se do que Vigotski concluiu em suas pesquisas: “O desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver a necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (2011, p. 866). Essa pressão de que fala Vigotski não é fazer por ela; quer dizer que a criança precisa estar mobilizada para...

Refletindo sobre a necessidade da criança em sua jornada de descobertas e aprendizagens, a leitura de imagens, realizada sob a perspectiva de uma leitura de mundo significativa, torna-se uma prática emancipatória, já que é preciso desenvolver com as crianças a decodificação dessas imagens e, para isso, o professor precisa assumir uma posição política, democrática, ética e estética:

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. (FREIRE 2002, p. 21-22).

A leitura de imagem não pode ser uma prática que é prescrita ao professor ou à criança. Tendo isso em vista, a Abordagem

Triangular¹ de Ana Mae Barbosa (2003) dialoga com os princípios freirianos que concebem um professor capaz, pesquisador, alguém com habilidades criativas, que inventa, que encanta e, assim, desafia e mobiliza as crianças para as descobertas. Nem a criança e nem o professor são seres passivos, nem meros reprodutores de práticas ou procedimentos.

Machado reforça a configuração da Abordagem Triangular, apontando que ela “não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho” (2010, p. 79) [...]. A abordagem vem ao encontro de uma prática educativa progressista, que considera o sujeito participante e não um ser manipulado, aderindo assim aos preceitos de Freire (1979, 1987, 2001), quando ele esclarece sobre a vocação ontológica do ser, de “ser mais”.

Sabe-se que práticas emancipatórias estão contra o sistema, pois buscam investigar/descobrir a realidade, para uma transformação na educação e, conseqüentemente, na sociedade, superando injustiças. “Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão” (FREIRE, 2001, p. 28). Assim, não se paralisam diante da realidade que não é determinante sobre eles, mas alcançam a consciência de seu papel e do lado de quem deve estar, visto que:

[...] não está condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de compreender a dialeticidade entre infra e supra estrutura, que o problema dos limites à sua prática se põe a ele ou a ela.

¹ Ana Mae Barbosa (2003) propõe que o ensino de arte seja organizado em três momentos: Contextualização, Leitura de Imagem e Produção, ou seja, quando ocorre a coadunação entre a informação, a codificação e a experimentação.

É exatamente nesse nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa, igualmente, o desprezo por ela, como se a educação fosse coisa a ser feita só “depois” da mudança radical da sociedade (*id. ibid*, p. 28).

Alcançar a consciência crítica não é algo que acontece de forma espontânea, ou sozinha. Como a educação, que não pode tudo, o mesmo serve para o educando e o educador: eles também não podem tudo sozinhos; somente o oprimido consegue sua libertação. Entretanto, a educação tem suas contribuições que são peças chave para articulações, para fazer pensar, para provocar inquietações que podem alavancar reflexões que causam mudanças. Sem a educação também não ocorre transformação alguma.

2. Inquietações e a pesquisa

A pesquisa, de caráter quali-quantitativo visa investigar as contribuições da leitura de imagem no desenvolvimento de crianças de cinco anos, de escolas municipais de Educação Infantil, na região do grande ABCDMR, do estado de São Paulo.

O primeiro momento foi dedicado ao estudo bibliográfico, levantando conceitos e categorias fundamentados em Lev S. Vigotski (2002, 2007, 2011), para o desenvolvimento infantil; em Ana Lúcia Goulart de Faria (2002, 2005, 2015), que aborda a cultura da infância; em Régis Debray (1993) e em José Eustáquio Romão (1981, 1998, 2005, 2010), que tratam da imagem. Pierre Francastel (1973) trabalha a realidade figurativa. Ana Mae Barbosa (1975, 1989, 2003, 2007, 2012) desenvolve a discussão da leitura de imagem. Em Paulo Freire (1979, 1987, 1989, 1996, 1997, 2001, 2018) busca-se a leitura de mundo. Lucien Goldman (*passim*) discute a estrutura significativa e José Eustáquio Romão desenvolve a leitura significativa.

Na sequência, para a pesquisa quantitativa será realizado um inquérito com docentes que trabalham com a respectiva faixa etária.

Será feita uma pesquisa de tendência de opinião, com tratamento estatístico por meio da escala Likert. Para a pesquisa qualitativa será realizada uma entrevista semiestruturada em profundidade com docentes, identificando os universos de controle e experimental. Com as crianças, a proposta é trabalhar o círculo de cultura, pautado nos conceitos de Freire (2007), não como metodologia de intervenção, mas ressignificando-o como metodologia de investigação, como “círculo epistemológico” (ROMÃO, 2010).

As questões que mobilizaram a pesquisadora foram: Como a leitura de imagem é realizada com as crianças da Educação Infantil? Como as professoras trabalham as imagens? Apenas descrevendo-as? Como as crianças participam desse momento? Como a leitura de imagem pode impactar nos aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos?

É legítimo afirmar que, para trabalhar com crianças na Educação Infantil, basta mostrar imagens aleatórias ou estereotipadas? Práticas assim descomprometidas são suficientes para que as crianças tenham acesso e garantam um repertório de imagens antes de aprenderem a decodificar as palavras? A imagem por si só é suficiente para contemplar as necessidades infantis de comunicação, expressão e de todo o conhecimento que ela necessita?

Não é suficiente apenas olhar ou escutar, precisa-se aprender a ouvir, aprender a ver. Estudos mostram que as imagens são representações e que têm linguagem própria. Portanto, precisam ser decodificadas, lidas, compreendidas e discutidas. [...] “é preciso levar em conta que as obras de arte nos remetem, muitas vezes, a objetos já vistos, a formas ou fatos do cotidiano e passamos a identificar aspectos comuns entre os mesmos. Essas nuances passam despercebidas a um olhar desacostumado” (KEHRWALD, 2006, p. 28-29). Não basta olhar sem ver ou escutar sem ouvir. Há necessidade de ensinar a ouvir e ensinar a ver. Deste modo, quanto se ensina a ver, é preciso fazer relações com outros contextos e textos, dialogar com

outras narrativas, notando [...] “as semelhanças e diferenças, fará analogias e, por consequência, identificará as inter-relações [...]” (KEHRWALD, 2006, p. 28-29).

Considerando a atual sociedade e os impactos que as imagens causam, a investigação analisará se essas experiências com leituras de imagens na infância são práticas que se aproximam de uma educação emancipatória, tendo a dialogicidade como categoria de análise, e se contribuem efetivamente para a aprendizagem das crianças.

Em relação ao universo experimental e de controle, serão verificadas (com as professoras e com as crianças) as categorias para cada dimensão (FERRAZ; BELHOT, 2010): cognitiva (entender/compreender), afetiva (resposta) e motora (mecanização/manipulação).

Após a coleta de dados discutir-se-á as relações estabelecidas, dos diálogos firmados, ou não, e das propostas com as imagens que são organizadas e trabalhadas com os adultos diante das inquietações que impulsionam as crianças. Em seguida, será feita a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) do material coletado.

A pesquisa busca, nas relações dialéticas identificadas na Educação Infantil, a compreensão da realidade desse contexto. De fato, a prioridade do ensino da fala e da escrita ocorre em detrimento das outras linguagens, na medida em que vivemos em uma sociedade imagética que não se empenha a ensinar a leitura de imagem às crianças, visto que ler imagens, de forma crítica, comprometeria a manutenção do *status quo*. E assim, essas práticas distanciam-se de uma sociedade equânime e com educação de qualidade para todos.

Considerações Finais

Freire (1987, 2018) sempre advertiu sobre a incompletude, inconclusão e inacabamento do ser humano, ou seja, que o ser é dependente do outro (ser social), está em transformação e é imperfeito. E, diferentemente dos demais seres, é consciente de sua

finitude, desejando saber mais, “ser mais”. Assim, sua curiosidade o mobiliza para uma jornada de buscas e aprendizagens.

Nas relações com o outro e imerso na cultura, modifica e é modificado, transforma e é transformado. É ciente de não poder tudo e também de estar em constante movimento. Entretanto, é legítimo que não seja alvo de manipulação. Para tal, requisita-se do professor uma postura política, estética e ética para que, ao combater a desumanização, lute lado a lado daqueles que são alienados, enganados por um sistema que almeja sua evidente perpetuação.

A influência das imagens não é determinante, mas pode ser condicionante. Doravante, há que se adotar práticas dialógicas, visando a escuta atenta, o diálogo, o compromisso ético com o educando, respeitando seus saberes e ampliando suas possibilidades; adotando um posicionamento desafiador que o faça refletir em sua leitura significativa de mundo infantil.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. São Paulo, outubro, 2012. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>> Acesso em: 19 de maio 2017.

BARBOSA, Ana Mae. A arte-educação no Brasil: realidade de hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**. v. 3, n. 7. São Paulo. Set – dez, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010> Acesso em: 5 nov. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p. 13.563. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/L8069.htm>Acesso em: 3 de set. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamelia B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. Tradução? Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

DIDONET, Vital. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **A LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Peterson R. Campos de experiência: A contribuição italiana para uma pedagogia emancipatória. **Revista Pátio**. N. 42, ano. XIII, p. 8-11, jan.-mar. 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; Mello, Suely Amaral (Org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**: elementos estruturais de sociologia da arte. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva; EdUSP, 1973.

FERRAZ, Ana Paula do C. M.; BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão da Produção e Sistemas**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, Universidade de São Carlos, USP, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo *et al.* **Pedagogia do oprimido** (O manuscrito). São Paulo: Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time/BT Acadêmica, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

KEHRWALD, Isabel. P. Ler e escrever em artes visuais. *In*: NEVES, Iara. Conceição. B. *et al* (Org.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 23-33.

LÖWI, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2000.

LERNER, Delia. **Ler na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Regina S. Sore mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. *In*: Barbosa, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Introdução ao cinema**. Juiz de Fora: Centro de Ação Cultural da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1981.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a imagem. **Educação & Linguagem**. São Paulo: v.13, n.22, p. 77-97, jul-dez. 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é esse? **Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo, v. 4, Educação, p. 19-32, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Razões oprimidas. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 23, n.2. Braga: Universidade do Ninho, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

EXPRESSÕES DA HISTÓRIA SILENCIADA

REGIME MILITAR E ARTES PLÁSTICAS: MEMÓRIA, MATERIALIDADE E EXPRESSÃO^{1 2}

ROBERTA GONÇALVES DE SOUSA MIRANDA (PPG-EAHC/UPM)³

PROF^a DR^a Ingrid HÖTTE AMBROGI

RESUMO: O Regime Militar Brasileiro, ocorrido entre 1964 e 1985, foi um longo período no qual o país foi submetido a um governo autoritário que, ao encontrar resistência, reagiu de forma violenta marcando nossa história com mortes, desaparecimentos, cerceamento e coibição de direitos. A luta por liberdade tornou-se armada e o perfil da nação mudou tanto social quanto culturalmente. Hoje, com uma democracia sob constante ameaça e com algumas ideias arbitrárias sobre o que de fato foi o Regime, faz-se necessário buscar nos registros, a memória dos chamados “anos de chumbo”. O objetivo deste artigo é apresentar as formas de expressão encontradas por artistas plásticos e como a sua materialidade foram transformadas em memórias e suas memórias em história do período do Regime Militar. Para ilustrar a discussão proposta serão apresentadas imagens de algumas obras de Artur Barrio e Cildo Meireles, sob a luz das teorias de Barthes, Bosi, Calirman, Gaspari, Maffesoli, Napolitano e Nora. Ao final, poderá se notar que essas obras ainda deixaram legados, marcas eternas àqueles que ainda virão, que desconhecem a história e que, ao entrar em contato com a arte, o toca e faz sentir, como se a obra conversasse com ele e o instigasse a conhecer o passado e evitar a repetição dos fatos.

Palavras-Chave: Ditadura. Artes Plásticas. Cultura. Materialidade. Memória.

¹ Este artigo é parte do estudo preliminar da tese de doutorado da autora, que se encontra em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, bolsista Prosuc/CAPES.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste artigo é apresentar as formas de expressão encontradas por artistas plásticos e como a sua materialidade foram transformadas em memórias e suas memórias em história no período do Regime Militar.

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:

Ser historiador especializado num tema tão contemporâneo é muito difícil, sobretudo porque as questões herdadas daquele período ainda são muito vivas, com muitos dos personagens históricos ainda atuantes na sociedade. Em outras palavras, a memória dos grupos e indivíduos que passaram por aquelas experiências ainda está viva e presente, como mostram os debates veiculados pela mídia. O maior problema é que, ao buscarmos uma análise histórica mais crítica, precisamos tomar cuidado como peso da memória social sobre nosso objeto, que tende ser muito parcial e comprometida. Se é verdade que o historiador não pode querer ser “neutro” em sua análise, ele também não pode ficar preso às experiências que alguns segmentos ideológicos específicos tiveram do período. Mesmo que o historiador tenha alguma identificação pessoal com algum desses segmentos... (p. 1-2)

Apesar de ser um tema referente a fatos extremamente recentes, os debates e dúvidas suscitadas atualmente a cerca do Regime Militar requerem estudos históricos com o objetivo de evitar a repetição de determinados eventos e um possível prejuízo irreparável. Trata-se de um período longo e polêmico, marcado por conflitos, mortes, desaparecimentos, cerceamento e coibição de direitos, o que qualifica o sistema político da época (1964-1985) como ditadura, a exemplo de Portugal, Argentina, entre outros.

Ainda há questionamentos sobre seus impactos, pois, para muitos, o Regime Militar não os afetou diretamente. Dada a extensão territorial de nosso país, indivíduos de cidades interioranas ou residentes em regiões periféricas, de classe social desfavorecida, muitas vezes não percebiam o que de fatos estava acontecendo e ignoravam o que ocorria com brasileiros de outras cidades ou condições sociais. Além do fato dos governos que sucederam o regime também se mostrarem incompetentes em sanar as necessidades básicas da população, como ressalta Napolitano (1998, p. 3).

Há quem diga que foi um “bom momento para economia” e que havia “ordem”, mas a verdade é que as medidas políticas e econômicas adotadas conduziram o país a uma crise sem precedentes. Com a economia fechada e sem um plano eficiente de longo prazo, os anos que se seguiram registraram índices recordes de inflação e, posteriormente, no início da década de 1990, o país entraria na pior espiral inflacionária já registrada no mundo, superando a hiperinflação alemã.

E não foi apenas a área da economia a ser afetada. Os programas educacionais também não foram bem-sucedidos, não melhorando os índices de alfabetização. O acesso ao ensino superior era baixo, a necessidade de pessoas com conhecimento e formadas era elevada. A ausência de pessoas com este perfil, o baixo investimento em saúde e os grandes problemas sanitários foram ocultados.

A opressão e a falta de liberdade de expressão foram os grandes agravantes do período. Cabe registrar que nenhuma sociedade suporta em silêncio a opressão.

Mesmo que em menor número, grupos diversos se uniram por uma causa em comum. Direito de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de escolha, simplesmente liberdade.

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.

Cada grupo tinha uma forma de protestar. Sob cerco fechado, assim como os jornalistas protestando meio a receitas de bolos em jornais repletos espaços vazios pertencentes a textos censurados, os artistas plásticos utilizaram 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 HISTÓRIA

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 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.

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 havia se desenvolvido o suficiente para possuir 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 ter sido

promulgado, em 13 de dezembro de 1968, não cessaram até que a democracia fosse reestabelecida.

Os anos que se seguiram foram de forte tortura e opressão. Neste ínterim, os artistas, fossem eles das artes cênicas, plásticas ou visuais, tiveram um papel fundamental, pois a criatividade e o inesperado eram impossíveis de serem ignorados.

Para ilustrar a discussão proposta serão apresentadas imagens de algumas obras de Artur Barrio e Cildo Meireles, sob a luz das teorias de Barthes, Bosi, Calirman, Gaspari, Maffesoli e Nora.

ARTE E HISTÓRIA

1. Trouxas Ensanguentadas (1970), de Artur Barrio

Devido ao desafio de criar estratégias de ocupação de espaço de forma que dificultasse a captura do autor, o artista plástico português Artur Alípio Barrio de Sousa Lopes, mais conhecido como Artur Barrio, adotou uma nova estética visual 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 exposta 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 “Trouxas Ensanguentadas” possuem esta composição.



Imagem 1 – 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 di Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Coleção Inhotim Centro de Arte Contemporânea, Minas Gerais. Registro: César Carneiro. Disponível em <artealdia.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 – Registros de César Carneiro. Disponível em <<https://cartografiasentimental.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.

2. Cildo Meireles: Tiradentes – Totem-Monumento Ao Preso Político e Projeto Coca-Cola (1970)

Cildo Meireles foi artista mais jovem da ditadura (apenas 22 anos) a projetar em suas obras a rejeição ao Regime Militar. Meireles nasceu no Rio de Janeiro, porém, mudou-se para Brasília em 1958, dois anos antes da cidade ser inaugurada. Influenciado pelo local e pela família, Cildo desenvolveu sua consciência política e social precocemente. Quando o Regime Militar se instalou, não pode ignorar

seus anseios ideológicos. Criativo e astuto, ele compôs o grupo de artista da clandestinidade e suas obras e exposições eram sempre uma verdadeira surpresa.

A obra *Tiradentes: Totem-monumento ao preso político* fez parte da exposição *Do Corpo à Terra*, a mesma a qual foram apresentadas as *Trouxas Ensanguentadas* de Artur Barrio. Tiradentes, conhecido como mártir da independência do Brasil, também se tornou icônico. Com muita destreza e ousadia, Meireles comparou cada preso político com Tiradentes e para demonstrar a situação dramática vivida pelos presos políticos, ele amarrou dez galinhas a uma estaca de madeira e, depois de encharcá-las com gasolina, incendiou-as vivas, num ritual público de grande crueldade. Junto a obra, havia um termômetro que visava indicar o grau de sofrimento devido ao calor. Durante a performance, o termômetro explodiu, causando ainda mais comoção. Esta obra foi crítica direta ao Regime Militar, expondo a tortura e a morte, aqueles que se opusesse ao Estado. Após a exposição, Calirman (2013) conta que o que restou da obra,

(...) ou seja, a estaca na qual as galinhas haviam sido amarradas e queimadas, tornou-se um símbolo do ataque de Cildo Meireles ao regime. (...) a estaca tornou-se um símbolo antinacionalista, e a queima das galinhas, uma representação do uso brutal da tortura contra presos políticos. (p. 121)



Imagem 4 – *Tiradentes: Totem-monumento ao preso político* (1970). Poste de madeira, pano branco, termômetro, dez galinhas vivas, gasolina, fogo. Durante e após a apresentação. Fotos: Luiz Alphonsus de Guimaraens.

Algumas vezes é difícil descrever o poder do símbolo. No caso desta obra, ela promoveu sentimentos distintos no público: indignação e medo. Independentemente do que se sentisse, o Totem-monumento tornou-se um marco por ter rompido os limites entre realidade e representação.



Imagem 5 – Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola (1970). Garrafas de Coca-Cola, transferência do texto em vidro. Foto: Wilton Montenegro

Para este trabalho, Meireles utilizou silkscreen com tinta branca, não sendo possível enxergar o texto enquanto as garrafas estivessem vazias, somente quando elas retornavam das fábricas cheias com o produto. O artista interferiu em mais de mil garrafas com a seguinte mensagem: “Gravar nas garrafas informações e opiniões críticas e devolvê-las à circulação”. Não houve como mensurar a abrangência desta intervenção, mas é certo que atingiu uma quantidade razoável de indivíduos visto que houve repercussão, seja por meio de discussões, seja por meio do próprio objeto – muitos de fato escreveram nas garrafas, protestando, difamando ou escrevendo sobre algo não relacionado (nem todos compreendem este tipo de mensagem).

Barthes (2005) já dizia “Vivemos impregnados de imagens e, no entanto, ainda não sabemos quase nada de imagem. O que é? O que significa? Como age? Como se comunica?” Estas perguntas se adequam ao Projeto Coca-Cola de Meireles. Em obras posteriores, o artista voltou ser mais explícito, como na intervenção feita no papel moeda, simplesmente carimbando “Quem matou Herzog?”



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em períodos de extrema violência e privação de direitos e liberdade de expressão, contestar e libertar-se não são processos fáceis.

Ao passo que políticos, jornalistas, escritores eram alvos mais fáceis devido à dificuldade de realizar seu discurso de forma indireta e ser compreendido por um volume maior de indivíduos, os artistas plásticos conseguiram realizar com maior sucesso a apresentação dos acontecimentos. Imagens, fotografias, esculturas e outros tipos de obras atingem o público de diversas formas, sutis ou impactantes, gravando na memória algo que pode ser um leve incomodo ou uma profusa revolta. Quem se deparou com as obras aqui citadas não

teve como não questionar. Sentimentos de medo, angústia, terror estavam explícitas, impossíveis de serem ignoradas. A mensagem era transmitida, a conscientização propagada.

Essas obras ainda deixam legados, marcas eternas aqueles que ainda virão, que desconhecem a história e que, ao entrar em contato com a arte, o indivíduo sente, como se a obra conversasse com ele e o instigasse a conhecer o passado e evitar a repetição dos fatos.

Assim como os livros, as artes plásticas e as fotografias são registros, documentos, ícones que não permitem que o passado seja ignorado.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. A informação visual. In **Inéditos**. Volume 3 - imagem e moda. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

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: Réptil, 2013

GASPARI, E. A ditadura envergonhada, 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Portal Memórias da Ditadura**. Disponível em <<http://memoriasdaditadura.org.br>>. Acesso em junho de 2020.

MAFFESOLI, M. **O poder dos espaços de celebração**, (59-70) Rio de Janeiro, Revista Tempo Brasileiro, jan-mar 1994.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998.

NORA, **Entre a memória e a história**. Proj. História, São Paulo, (10), dez. 1993.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MÚLTIPLAS VOZES

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DE PROFESSORES FILÓSOFOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CONTEXTO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS

JOSÉ HUMBERTO DE REZENDE

(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UNINOVE).

ORIENTADOR: ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO.

RESUMO: O objetivo do trabalho é analisar a formação e práticas de professores de Filosofia na Educação Básica, **com vistas ao preparo do aluno com competências** que lhe garantam conhecimentos para a vida, incluindo na base material de produção. O ensino por competências incorpora os mecanismos de regulação educacional nacionais, suscitando questionamentos sobre sua viabilidade para além de uma subordinação da escola ao mercado de trabalho. No contexto acadêmico brasileiro, a Filosofia tem supervalorizado a pesquisa em detrimento do ensino, fato que reforça a necessidade da análise das práticas de professores filósofos no nível médio, bem como a abordagem de questões essenciais, tais como identidade e competências específicas da disciplina. Trata-se de abordagem teórica e empírica, com base em pesquisa filosófico-educacional, envolvendo leitura e análise de conteúdos dos textos e documentos primários e secundários. No momento empírico, procedeu-se à observação das práticas de ensino de três professores filósofos no Ensino Médio e o envolvimento deles com a escola e a comunidade. A fundamentação teórica pautou-se em Perrenoud (1999, 2013); Gallo e Kohan (2000); Cortella (2009) e Severino (2012, 2014). O estudo conclui que a valorização de práticas pedagógicas na formação de professores de Filosofia e a predisposição da academia em não estigmatizar competências como pedagogia a serviço do capital darão oportunidade de que, a partir dos avanços produzidos, se configurem e se subsidiem boas práticas didático-pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores filósofos, Ensino por competências, Competências em Filosofia.

I - INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio - desencadeada pela Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016 e processada com a aprovação da Lei nº. 13.415 em fevereiro de 2017 - trouxe mudanças que representam profunda transformação na estrutura da educação brasileira. A nova sistematização para esse período da educação concebe competências como centralidade do ensino e determina que se passa a considerar Filosofia – juntamente com Sociologia e Educação Física - não mais como componentes curriculares obrigatórios. Impôs a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática e conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil.

O conceito por competências passou a ter posição essencial com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os currículos escolares relativos à Educação Básica no Brasil; a versão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 e a referente ao Ensino Médio em 2018. O Currículo Paulista reitera as competências propostas pela BNCC, sinalizando explicitamente esse compromisso na versão para o Ensino Médio, homologada em agosto de 2020.

A Filosofia, por sua vez, é alvo de políticas públicas que retiraram o seu ensino por mais de 40 anos da matriz curricular das escolas públicas do país. Em 1961 (Lei 4.024/61) ela deixa de ser obrigatória e em 1971 (Lei 5.692/71) é excluída do currículo escolar oficial. E embora na década de 1990 a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) tenha determinado em seu artigo 36 que ao final do Ensino Médio “o aluno deverá demonstrar, entre outros, domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, nem por isso o componente curricular passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais.

Somente em 2006 a Filosofia voltou a ser implantada com caráter de disciplina e mesmo assim não sendo incorporada na matriz curricular do Ensino Médio de todas as escolas da rede pública de ensino; fato esse que ocorreu somente em 2009 com a aprovação do projeto de Lei nº. 11.683/2008, que previu sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica, juntamente com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio. No entanto, sem ter se consolidado como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica, o ensino de seus conteúdos foi retirado como componente curricular obrigatório, juntamente com o de Educação Física e Sociologia. Respalhada pela Lei no. 13.415/2017, a BNCC implementa essa realidade no cotidiano escolar brasileiro.

O currículo voltado para o ensino por competências é decorrente de uma política global e sua concepção na legislação educacional brasileira é institucionalizada a partir da LDB 9.394/1996. Documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitam o caráter pedagógico da noção de competências. Especificamente para a Educação Básica, competências são adotadas como princípio curricular de preparação do educando para a resolução de situações-problema que enfrentará em sua atividade futura, qualquer que seja o seu campo de formação e de atuação. Na BNCC competências são adotadas como recurso epistemológico para mobilizar “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASI, 2018, p.8).

Competências perpassam por todos os componentes curriculares e trazem à tona a controversa sobre o seu encaminhamento teórico-metodológico, principalmente no contexto da cidadania e do mundo do trabalho. A LDB 9.394/1996, Art. 2, introduz como

“finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Um dos argumentos presente na diretriz é a aproximação entre escola e trabalho, numa tentativa de mudar a relação entre a teoria e a prática, entre o geral e o específico. Os problemas acerca da noção e da lógica do ensino por competências, no entanto, transitam na dicotomia de opiniões favoráveis e contrárias à sua institucionalização (PERRENOUD, 1999). Aqueles que consideram positivamente a formação por competências, veem essa proposição como possível alternativa para a adesão dos alunos ao projeto formativo da escola. Os críticos a essa visão creditam a lógica das competências à subordinação da escola ao mercado de trabalho e à redução dos saberes, ao passo que a missão da escola é primeiramente instruir e transmitir conhecimentos.

Nesse contexto da educação brasileira, torna-se imprescindível a análise da formação e práticas de professores filósofos na Educação Básica, com vistas ao preparo do aluno com competências que lhe garantam conhecimentos para a vida, incluindo para a base material de produção. Com este objetivo, este artigo tem como eixo epistemológico basilar o diálogo entre a abordagem teórica e empírica, com base em pesquisa filosófico-educacional, envolvendo leitura e análise de conteúdos de textos e documentos primários e secundários. No momento empírico, procedeu-se à observação das práticas de ensino de três professores filósofos – denominados de Professor 1, 2 e 3 - e o envolvimento deles com a escola e a comunidade.

A pesquisa empírica, com base em metodologia de natureza qualitativa, analítico-descritiva, detectou, por meio da observação das práticas e da oitiva com os sujeitos entrevistados, que é senso comum entre eles a concepção de que a Filosofia não tenha se consolidado como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica. A afirmação do Professor 1 - coletada mediante

entrevista com perguntas abertas semiestruturadas - corrobora com essa análise.

A Filosofia retornou à grade curricular da Educação Básica em 2009, depois de mais de 40 anos ausente. Os poucos mais de 10 anos de seu retorno não foram suficientes para ela se firmar como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem. O currículo dos cursos de graduação confirma essa realidade. A meu exemplo, o professor que estuda Filosofia sai da faculdade com muitos saberes sobre teorias, correntes filosóficas e filósofos e pouca ou nenhuma prática pedagógica. Em sala de aulas nada disso tem interesse para o aluno se o professor não souber recorrer a práticas que façam com que os saberes filosóficos tenham sentido para esse aluno. Depois de mais de 10 anos em sala de aulas, ainda tenho dificuldades com práticas pedagógicas e me vejo muito teórico por causa dessa deficiência (PROFESSOR 1).

No contexto acadêmico brasileiro, a exemplo do que se configura no depoimento do Professor 1, a Filosofia tem sido supervalorizada na pesquisa, em detrimento do seu ensino, “como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática - ou bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 181).

Os três docentes, que atuam na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo por cerca de 10 anos, expressam as sequelas em suas práticas por uma formação acadêmica que “ofertou um currículo excessivamente conduzido para a pesquisa e pouco valorizou as práticas pedagógicas [...] ainda hoje sinto dificuldade de fazer com que o aluno da escola pública entenda a importância de estudar Filosofia. Tenho domínio dos fundamentos filosóficos, mas em relação a práticas pedagógicas, sinto-me autodidata”, confidencia o Professor 2.

A carência de práticas pedagógicas amplia a problemática enfrentada pelos docentes no contexto das competências. Eles deparam com concepções em que o seu ensino é dirigido para o saber fazer desprovido de conhecimento e análise crítica sobre os processos em construção; concepção essa que contraria a dimensão da Filosofia

no “processo de consciência/ação crítica no modo de compreender e ver o mundo” (GHEDIN, 2008, p.35). A instrumentalização da pedagogia das competências está posta na atual Reforma do Ensino Médio, sob a ótica de diretrizes como a BNCC e o Currículo Paulista. Seus conceitos basilares, elaborados na perspectiva de um currículo único obrigatório, estão assentados na Lei no. 13.415/2017, em cujo produto - as aprendizagens - “não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações” (ANPED, 2018).

A formação continuada, que deveria ser um processo em benefício da superação dos problemas pedagógicos e conceituais, apresenta-se também como mais um problema. O Professor 2 explicita essa realidade:

A falta de formação dos professores é um dos principais fatores que dificultam implementar em sala de aulas o ensino por competências. Ele foi incorporado como prática para o trabalho. Nós professores de Filosofia podemos usá-lo como prática de ensino para a vida. Mas como fazer? Na faculdade tive formação voltada para a pesquisa. As disciplinas pedagógicas eram muito poucas. O foco estava na história da Filosofia e nos textos filosóficos. No dia a dia, não tenho tempo de participar de cursos de formação. Normalmente os professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo têm dois cargos e lecionam em 2 a 3 escolas (PROFESSOR 2).

Por conta dessa realidade, o ensino de Filosofia na Educação Básica suscita questões essenciais, que resultam em um dos aspectos em que impera maior incerteza e desorientação entre os professores de Filosofia no nível médio, tais como a identidade da Filosofia e as competências específicas da disciplina. Tais desafios envolvem problemas de ordem didática, metodológica e de domínio de conteúdo; portanto, ao como e ao o que ensinar, que conduz, inevitavelmente, à formação docente (RODRIGO, 2009a).

II - ESPÍRITO CRÍTICO DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

O retorno da Filosofia como disciplina obrigatória em 2009 (res)suscitou questões que – independente da sua retirada da matriz curricular prescrita na Lei no. 13.415/2017 - demandam investigações epistemológicas na organização do trabalho pedagógico. A disciplina “no ensino médio necessita conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional como no plano de sua efetivação no currículo” (GHEDIN, 2008, p. 24) São indagações que emergem sobre a natureza dos conteúdos filosóficos a ser ensinados, dos pressupostos epistemológicos e metodológicos que fundamentam a prática do seu ensino e da formação e prática do educador.

A análise pautada na indicação da BNCC e do Currículo Paulista mostra que a questão chave do objetivo da Filosofia no Ensino Médio é o exercício da cidadania, visando ao preparo para certas competências ou habilidades que garantam conhecimentos gerais e formação para o mundo do trabalho. A dimensão filosófica proposta para a educação, principalmente no que se refere a essa fase de ensino, foi circunscrita à perspectiva da compreensão e problematização, sendo entendida enquanto questionamento crítico que permita dar sentido à vida e à ação em todas as áreas.

Essa dimensão que direciona o ensino e aprendizagem para uma educação que privilegie o conhecimento geral, com ênfase na cidadania e no mundo do trabalho, conduz à necessidade da formação do sujeito como ser pensante, que se integra numa sociedade crítica e reflexiva, desprovida da fragmentação do saber, proporcionada pelo trabalho alienado, característico nas sociedades capitalistas. Nessa perspectiva, o professor filósofo deve fazer uso de práticas pedagógicas que permitam à Filosofia “destrinchar e desmascarar os falsos símbolos que lançam a sociedade humana num estado de alienação. [...] Nossa saída, para impedir que a ideologia nos seduza, é desenvolver o espírito crítico” (GHEDIN, 2008, p.70-71).

A educação pode desempenhar o papel de emancipação social, como também atuar na reprodução ideológica de grupos hegemônicos, representados na sociedade hodierna pelo capital neoliberal. Para que o espírito crítico da Filosofia se torne evidente, a prática do professor deve adotar como princípio o uso de práticas pedagógicas contraideológicas; ou seja, práticas que afirmem “a cosmovisão de um grupo não hegemônico (SEVERINO, 2012, p. 78). Esse processo conduz ao que Severino (2012) denomina de “vigilância crítica”, objetivando destacar “a especificidade da filosofia na construção do discurso contraideológico [...] Mas para construir essa crítica, a filosofia precisa apoiar-se na contribuição de todas as formas sistemáticas e rigorosas da atividade cultural” (SEVERINO, 2012, p. 118).

A construção da crítica filosófica evidenciada por Ghedin (2008) e Severino (2012) encontra no conceito perrenoudiano de competências matriz referencial para desconstruir a adoção utilitarista dessa pedagogia pelas diretrizes resultantes da atual Reforma do Ensino Médio, materializadas na BNCC e, em nível estadual, pelo Currículo Paulista. Perrenoud (2013) concebe a pedagogia por competências em processo inverso ao adotado pelos aparelhos reprodutores da alienação e exploração da massa. Partindo do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com o seu meio, competências são incorporadas por ele não como caminho, mas como adaptação do homem às condições de existência. Desse modo, cada pessoa, conjugando diferentes fatores circunstanciais segundo o contexto em que vive, desenvolveria, de maneira diferente, competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de situações específicas. Isso implica no desenvolvimento de competências fundamentado na utilização de saberes teóricos e práticos.

Em Perrenoud (1999, p.7), competências tem *status* de “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação,

apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Segundo ele, “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERREOUD, 1999, p.7). Competências estão relacionadas a operações cognitivas diversas. Mas não basta conhecer, é preciso que a noção de competências seja transportada para outras esferas da existência humana, compostas pela tríade prática social, prática produtiva, prática simbólica (SEVERINO, 2014).

No plano da ação a pedagogia das competências utiliza-se de múltiplos saberes apreendidos na escola formal e, informalmente, com as experiências vividas (PERRENOUD, 2013). Nessa perspectiva é que a instituição escolar – mediada pelas práticas docentes – poderá proporcionar saberes teóricos e práticos que se fundam sinergicamente, possibilitando ao aluno desenvolver a práxis - entendida como atividade prática que não se opõe à teoria, mas possibilita que ambas se completem. A práxis educacional, por sua vez, “realiza-se na ação concreta e singular dos educadores agentes” (SEVERINO, 2012, p. 139), que para materializarem a ação transformadora da prática educativa precisam de sólida formação e prática.

III – FORMAÇÃO DO PROFESSOR FILÓSOFO NO NÍVEL MÉDIO

Sendo a escola o lugar de conhecimento, o que se propõe é que ela não deixe de oportunizar ao aluno a aquisição de competências. Sabe-se que uma boa parte dos saberes é adquirida por vias que não a escola (PERRENOUD, 1999). Com essa premissa, dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso, mas relacionar os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Isso vale tanto para cada disciplina quanto para a sua inter-relação. No que se refere à Filosofia, é – ou no mínimo deveria ser - da natureza das atividades docentes e

de pesquisa preceder à mediação reflexiva e entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionar os modos de pensar, sentir, agir, produzir e socializar conhecimentos (GHEDIN 2008). A realidade do aluno no contexto global demanda dele conhecimentos que sejam aplicáveis em sua postura como cidadão e no mundo do trabalho.

A Filosofia, por sua ação reflexiva, problematizadora e questionadora em busca de respostas racionais às situações-problemas, não pode deixar de analisar a contribuição de saberes escolares que sejam aplicáveis ao mundo do trabalho. Essa esfera enfrenta sérios desafios pela falta de formação de professores nessa área do saber. No que se refere ao ensino de Filosofia, a questão amplia de dimensões. A disciplina precisa consolidar-se como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica e encontrar sua identidade nos cursos superiores, onde o filósofo e o professor de Filosofia são conceituados como duas entidades separadas e com naturezas diferenciadas (RODRIGO, 2009a; GALLO e KOHAN, 2000). O depoimento do Professor 3 legitima essa realidade:

Em minha graduação em Filosofia deparei-me com um modelo de formação muito mais para a pesquisa do que para o ensino. Essa metodologia não me possibilitou, durante o processo formativo, discussões consistentes sobre uma didática do ensino de Filosofia e menos ainda com o caráter contextualizado e interdisciplinar, presente na disciplina e imprescindível na sociedade do conhecimento, tal como se caracteriza o contexto social contemporâneo. O resultado dessa incursão acadêmica, ao assumir o cargo de professor de Filosofia em escola estadual de São Paulo, foi a constatação de que a formação inicial obtida não me preparou para a prática em sala de aulas (PROFESSOR 3).

A desvalorização da disciplina no contexto acadêmico expressa uma determinada organização curricular que tende a prestigiar certas áreas e conhecimentos considerados relevantes em detrimento de outros campos do saber, delineando, desta forma, uma concepção

de educação e de sujeito que se pretende formar para determinada sociedade. Rodrigo (2009a) aborda essa realidade na qual existe uma nítida distinção entre os que produzem o saber filosófico e aqueles que o ensinam. Segundo a autora (2009a), o Brasil reforça e consagra tal distinção quando permite a existência dos Centros Universitários, Faculdades Integradas e Universidades - estas últimas com dedicação total à pesquisa, considerada pela academia como a essência do saber filosófico; as primeiras estão ligadas apenas ao ensino, saber menor reprodutor e a serviço da pesquisa e produção filosófica.

Embora formalmente classificadas como instituições de pesquisa, em boa parte das universidades privadas - nas quais os cursos de pós-graduação ocupam um lugar insignificante e o regime de contratação de professores predominante é por hora/aula - o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que consta de seus estatutos, não passa de letra morta. (RODRIGO, 2009a, p.80).

Gallo e Kohan (2000) também explicitam a supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino na área da Filosofia, tornando a docência a opção menor àqueles que não obtiveram êxito como pesquisadores.

[...] em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do 'alunopesquisador', considerando-se que as mentes mais lúcidas devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram, na visão dos professores pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia. Aos que não podem ser 'pesquisadores filosóficos' se aconselha que sejam 'professores de filosofia'. Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática - ou bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo. Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia (GALLO; KOHAN, 2000, p.181).

O diagnóstico levantado por Rodrigo (2009a), Gallo e Kohan (2000) coloca em evidência a urgência de políticas sérias e reais com o objetivo de reestruturar a formação dos professores que devem e deverão atuar com o ensino de Filosofia na Educação Básica; mesmo que essa atuação venha a ser de forma transversal, dado a retirada da obrigatoriedade da disciplina da matriz curricular. A dicotomia entre o filósofo e o professor filósofo coloca em pauta outras preocupações, imprescindíveis para consolidar a disciplina na Educação Básica, a exemplo do conteúdo de seu ensino. O “como” e o “o que” ensinar, igualmente são enfrentados como problema no âmbito do ensino de Filosofia. Segundo Rodrigo (2009b, p. 39), “um dos aspectos em que impera maior incerteza e desorientação entre professores de filosofia no nível médio refere-se aos conteúdos programáticos”.

Como consequência da preocupação para com o conteúdo do ensino de Filosofia, podem-se identificar duas principais tendências: uma que postula que a Filosofia consiste na tradição do pensamento filosófico e outra que aposta nos temas e problemas filosóficos (CORTELLA, 2009). Para a primeira corrente, o conteúdo tem como base a história da Filosofia, que recebe uma abordagem sistemática, mais comum nos manuais tradicionais do ensino da Filosofia. A segunda corrente inclina-se em utilizar-se de temas e problemas filosóficos como recurso para ensinar a pensar.

Para o grupo que concebe a perspectiva histórica, que consiste na tradição filosófica, a Filosofia tem gerado um produto, que é o pensamento filosófico, que precisa ser ensinado e aprendido. Para o grupo que concebe a Filosofia como um pensar, não há um produto, não há conteúdo a ser ensinado, mas deve-se ensinar a filosofar, focando o ensino no processo (CORTELLA, 2009). Na ótica dessa corrente, não se pode ensinar a Filosofia, já que não se trata de algo pronto ou acabado, de um conteúdo informativo que pode ser transmitido e reproduzido, mas pode-se ensinar a filosofar no sentido de motivar ou impulsionar

para a busca. Esse grupo tem como ponto de partida Immanuel Kant (2015), para quem “não se ensina filosofia, mas a filosofar”.

O debate polarizado em torno dos conteúdos programáticos levou Cortella (2009, p. 50) a classificar o ensino da Filosofia em “clássica/tradicional” e “temática/vivencial”. Segundo ele, a primeira refere-se a um conteúdo baseado na História da Filosofia e foi “a que mais predominou até três décadas atrás e até hoje continua bastante ativa nos programas e livros didáticos”. Já a segunda vem se afirmando nos últimos anos e “caracteriza-se fundamentalmente por procurar lidar com um conteúdo e com situações que partam dos interesses mais circunscritos à problemática específica do adolescente de Ensino Médio e seu desenvolvimento psicológico” (CORTELLA, 2009, p. 52).

Os dois grupos de conteúdos programáticos referenciados por Cortella (2009) referem-se a professores filósofos que assumem diferentes métodos para o ensino de Filosofia. Mas a Filosofia não emprega um método único, mas uma variedade de métodos, que diferem uns dos outros de acordo com o objeto ao qual são aplicados. “Pensar na questão do método em filosofia significa pensar a totalidade das coisas que nos envolvem permanentemente” (GHEDIN, 2008, p.141). Se de um lado isso possibilita ao professor privilegiar a linha de pensamento e de metodologia a adotar, por outro, todas devem estar comprometidas com práticas de ensino que deem ao aluno condições de construir seu conhecimento crítico e se orientar na direção da autonomia da ação, a partir de sua realidade.

O caráter prático da Filosofia, como mudança de atitude em direção da autonomia da ação, tem nas competências presentes no pensamento perrenoudiano categoria para a busca de respostas em uma sociedade em que preparar o educando para a base material de produção é direito inalienável; direito, porém, que não pode se submeter às artimanhas do poder, desprovido esse educando de saberes gerais que o levem a refletir em busca de respostas às indagações da própria experiência.

“O conceito de competências de Perrenoud se aproxima de um enfoque didático, mais especificamente para a formação geral” (RICARDO, 2010, p. 613). “No campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos” (PERRENOUD, 1999. p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de competências é fortemente polissêmica, apresentando diferentes conceitos tanto no mundo do trabalho quanto da esfera da educação. “Esta polissemia se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos” (DELUIZ, 2001, p. 11). As escolhas em educação, por sua vez, não são neutras; propiciam à instituição escolar atuar como produto de submissão ideológica ou contraideológico aos grupos hegemônicos (SEVERINO, 2012).

Com esta perspectiva, este estudo conclui sobre a importância da academia não estigmatizar competências como pedagogia a serviço do capital. Enquanto perdurar esse pensamento, ela estará formando pesquisadores e docentes com saberes e práticas descontextualizados da realidade. Uma sociedade na qual competências são centralidade nas matrizes curriculares, a rejeição a seu ensino é estímulo para que os meios de produção configurem a Educação Básica como o devir da educação profissional, formadora de uma mão-de-obra acrítica, construtora de um país sem identidade político-econômica e sociocultural. Perrenoud é um dos referenciais, objetivando configurar avanços que subsidiem boas práticas didático-pedagógicas no ensino por competências. Para Deluiz (2001, p. 11), esse é um desafio que deve ser enfrentado com urgência.

A noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e deem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores. A ressignificação da noção de competências é, portanto, uma tarefa válida e urgente (DELUIZ, 2001, p. 11).

No processo de ressignificação da noção de competências, faz-se necessário à academia reestruturar o currículo nos cursos superiores de Filosofia. Inaceitável reduzir o seu ensino na bipolaridade “pesquisadores filosóficos” e “professores de Filosofia”; prática que não cultiva os espíritos com vocação de educador e desestimula a dimensão educacional da Filosofia (GALLO; KOHAN, 2000). O espaço conquistado pela Filosofia na Educação Básica desde os anos de 1960 reflete essa realidade, em que o pensar filosófico torna-se cada vez mais produto de consumo de grupos quantitativamente minoritários, mas majoritariamente hegemônicos.

REFERÊNCIAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio:** alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961** - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB Nº 3, DE 26 de Junho de 1998. Brasília: MEC, CEB/CNE, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.683, de 2 de junho de 2008**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra. Brasília, DF, 23/9/2016,

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16.fev;2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Filosofia e ensino médio** – certos porquês, alguns senões, uma proposta. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, set/dez. 2001.

GALLO, Sívio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Vozes, 2015

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe (Org.). **As Competências para ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A Escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013.

RODRIGO, Lídia Maria. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos.** São Paulo: Loyola, 2009a. p.79-93. (Col. Filosofar é preciso).

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas: Autores Associados, 2009b.

RICARDO, Ello Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em 12 out. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista** – etapa educação infantil e ensino fundamental. Volume 1. SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), 2019.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista** - Ensino Médio. Volume 2. SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D'água, 2012

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM AS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

LUCIAN DA SILVA BARROS (PPGE-USCS)

ELIZABETE CRISTINA COSTA-RENDERS (ORIENTADORA)

Resumo: O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa narrativa, que abordou as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes, em especial das juventudes trabalhadoras. A juventude é uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens, trazendo a emergência de inúmeras vivências. No cenário educacional da atualidade, torna-se importante compreender como a escola e a educação compreendem as juventudes e como consideram seus conhecimentos e vivências na construção dos currículos e no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem. O objetivo foi descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos. Este estudo ocorreu em uma unidade escolar, na cidade de São Paulo, que oferece o curso de formação de jovens aprendizes. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no curso de formação, assim como os próprios jovens. Como instrumento de pesquisa, optou-se por cartas, as quais foram escritas por professores e alunos, relatando seu ponto de vista a respeito do processo educacional desenvolvido. Na constituição do material documentário para a construção de narrativas a respeito da prática docente, também foram utilizadas cenas do cotidiano da unidade escolar pesquisada, sendo estas registradas em diário de pesquisa. Após o tratamento analítico do material coletado, foram criados os seguintes eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; tribos fora do gueto; projetos e projetos de vida; surpresas e expectativas. Quanto aos resultados desta investigação, as reflexões sobre estes eixos levaram à proposição de uma Pedagogia das Juventudes, a qual se constitui em uma proposta teórico-metodológica, embasada na ecologia de saberes, como uma prática educacional que atenda aos diferentes jovens nos mais diferentes contextos.

Palavras-chave: Juventudes; educação profissional; formação de professores

Introdução

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, que buscou compreender as práticas docentes junto às juventudes no contexto da educação profissional. O

objetivo da pesquisa foi descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos. Este estudo ocorreu em uma unidade escolar, na cidade de São Paulo, que oferece o curso de formação de jovens aprendizes. Os participantes da pesquisa foram os professores que atuam no curso de formação, assim como os próprios jovens.

A educação profissional no Brasil, enquanto modalidade de ensino, figura como responsável por promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, possibilitando aos sujeitos condições de exercer, por meio de conhecimentos e habilidades, atividades produtivas. As transformações na educação brasileira, principalmente a partir da LDB/96 (BRASIL, 1996), trazem importantes mudanças ao campo da educação profissional. Avança de uma proposição historicamente voltada ao fazer técnico, para uma concepção de sujeito crítico capaz de intervir em seu meio social e no mundo do trabalho.

A ação docente na educação profissional, conforme proposto por Gomes e Marins (2004), deve configurar-se por meio da mediação constante, que possa levar os alunos ao desenvolvimento das competências necessárias à sua atuação profissional. A reflexão sobre seu papel, sobre o profissional que se está formando, para qual mundo e sociedade, complementam sua atuação. Neste contexto “a construção de cada aula é como a construção de uma história, de uma narrativa viva, envolvente e significativa para o bem comum”. (GOMES e MARINS, 2004, p. 107)

Fundamentação teórica

A juventude é uma experiência psicossocial, produzida por meio da intersecção entre condições sociais, culturais, psicológicas, históricas e econômicas, que perpassam o sujeito jovem. Arantes et al (2016) destaca que, a ONU, por meio da proposição de um critério etário (dos 15 aos 24 anos), auxilia a delimitar, apenas, os sujeitos

jovens, como todos aqueles que se encontram neste período etário. Mas, para estas autoras, a questão etária seria, provavelmente, a única regularidade partilhada entre todos os jovens, sem exceção, os diferenciando dos demais grupos. A experiência psicossocial, denominada juventude, vai além de classificar sujeitos coetâneos, pois requer captar os modos de vida, a condição social, etc. Portanto, cada jovem tem uma experiência única e particular da juventude. “Acreditamos que é no ‘modo de viver a vida’ que os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros”. (ARANTES et al, 2016, p. 79)

Diversos outros autores, no campo da sociologia da educação, como Abramo (1997; 2005), Abramovay (2015) e Dayrell (2007; 2016), auxiliam nesta compreensão da multiplicidade das juventudes. Apresentam aspectos da relação entre juventude e sociedade, assim como também da relação juventude e escola, possibilitando a reflexão para se pensar uma educação e uma escola feita para/com as juventudes. Nesta construção a ação docente ganha importante atenção e destaque, uma vez que são estes que estabelecem contato direto e cotidiano com os jovens.

A inserção laboral de jovens no Brasil tem atendido a diferentes interessantes econômicos e políticos, conforme o momento histórico vigente. A partir dos anos 2000, com a consolidação do Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) o ECA e outras políticas de governo, a eminência de movimentos sociais dos jovens, vemos a possibilidade de construir novos significados para esta prática social. Além de garantir o acesso dos jovens às vagas de emprego, é preciso também assegurar seu desenvolvimento de maneira plena e saudável, por meio da qualificação profissional e formas de trabalho mais justas.

A Lei nº 10.097 de 19 de dezembro 2000 (BRASIL, 2000), conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, surgiu como uma proposta para realizar, de modo assegurado, a inclusão dos jovens

brasileiros no mercado de trabalho formal. A lei garante aos jovens de 14 a 24 anos a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho na condição de jovem aprendiz, fornecendo-lhes uma formação profissional básica. Tal lei tem como objetivo garantir o acesso à qualificação adequada, visando a continuidade dos estudos dos jovens que, muitas vezes, abandonam as escolas para poder trabalhar. Sendo assim, falar da educação profissional de jovens é também falar dos processos de formação, pelos quais passam seus professores.

A prática pedagógica cotidiana dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente de diversos autores (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2004; TARDIF, 2010; SHULMAN, 2014). Estes enfocam suas discussões, no modo como a própria ação docente pode configurar-se como elemento essencial no repensar da formação inicial e continuada dos professores.

Nóvoa (2017) apresenta a ideia de *continuum* profissional como característica essencial ao processo de formação docente, ligando as diferentes etapas aos diversos momentos de formação. Para este autor a formação continuada, ou melhor, o desenvolvimento profissional docente, surge como proposta de ampliar a formação de professores enquanto um *continuum*, que se realizará por toda sua trajetória profissional. As discussões de Tardif (2010) a respeito dos saberes experienciais, assim de Day (2001), a respeito da inteligência emocional necessária ao professor e sua prática cotidiana, constituem-se pontos de discussão para esta pesquisa.

Shulman (2014) chama a atenção para os elementos que compõem a base de conhecimento do professor, relatando que este vai além da configuração de um estilo pessoal, de uma boa comunicação, domínio do conteúdo e sua aplicação. Dentre os itens destacados por Shulman, a respeito da base do conhecimento do professor, o item conhecimento dos alunos e suas características, parece um ponto central a ser considerado e refletido, pois, trata justamente

da necessária busca feita pelo professor, em sua prática cotidiana, por conhecer e reconhecer seus alunos e alunas: suas histórias, vivências, conhecimentos, desejos, necessidades, contextos de vida.

Neste ponto compreende-se que a formação de professores para a atuação junto as juventudes é um trabalho que reconhecimento das diferenças e valorização das experiências e saberes produzidos pelos alunos (jovens) e trazidos contidamente para o contexto escolar, por meio de suas músicas, modos de vida, entre outros, os quais contribuem para o aperfeiçoamento do trabalho dos docentes.

Justificativa

Segundo Feldmann (2009), a formação de professores tem sido afetada diretamente pelas mudanças no mundo trabalho e dos modelos de produção, diretamente ligados aos avanços tecnológicos. Para esta autora, o professor vem, neste contexto, sendo solicitado a assumir cada vez mais um novo perfil em sua ação cotidiana. Este perfil deve atender às demandas e desafios da sociedade contemporânea, de instabilidade, insegurança e provisoriedade do conhecimento, no qual as ditas verdades científicas são questionadas a todo o momento.

Os cursos de aprendizagem profissional, deverão contemplar (BRASIL, 2012), os jovens em seu desenvolvimento de maneira integral, possibilitando a estes, condições de aprender e refletir sobre sua prática profissional na empresa e sua inserção profissional no contexto de uma sociedade mais ampla. Além de discutir a cerca de suas atividades na empresa que devem ir, de acordo com o segmento em que atuam, os jovens deverão estudar conteúdos que contemplem sua formação nos aspectos sociais, humanos e cidadãos.

Em uma análise geral, os conteúdos estabelecidos apresentam uma grande variedade de temáticas a serem abordadas. Despertam maior atenção, neste momento, conteúdos como: diversidade cultural, ECA (BRASIL, 1990), educação financeira e fiscal, comunicação,

tecnologias e redes sociais, uso e abuso de álcool e drogas, direitos humanos com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, educação para a saúde sexual e reprodutiva, relações de gênero e meio ambiente. Tais temáticas são desenvolvidas ao longo do curso de formação e pretendem abarcar o desenvolvimento dos jovens de maneira biopsicossocial.

Para desenvolver tais temáticas com as turmas de jovens, os docentes utilizam as mais de diversas estratégias de ensino: o trabalho por projetos, pesquisas de campo, visitas técnicas e culturais, discussão de filmes e séries, entre outros, são frequentes nas dinâmicas das salas de aula. Sendo assim requerem dos professores, maior flexibilidade, sensibilidade e interdisciplinaridade, pois muitas vezes discutem temas que não fazem parte de sua área de formação inicial.

Neste ponto chega-se ao aspecto relacionado ao perfil dos docentes encarregados de ministrar as atividades teóricas dos programas de aprendizagem, pois não há na lei nenhuma especificidade de formação e experiência. É previsto apenas que as instituições contem com quadro técnico-docente devidamente qualificado e recursos de apoio a execução dos programas.

Em sua maioria os docentes não apresentam uma formação pedagógica inicial, em cursos de licenciatura, por exemplo, mas foram ao longo de suas carreiras buscando caminhos de desenvolvimento docente, seja em especializações, formações oferecidas pela própria instituição ou mesmo no por meio da autorreflexão e estudos pessoais. Estes, em algum momento de suas trajetórias, optaram pela docência voltada as juventudes em formação profissional e aqui reside um dos focos desta pesquisa.

Metodologia

O desenho metodológico desta investigação remete à pesquisa de natureza qualitativa na modalidade narrativa. A pesquisa

qualitativa, de acordo com Minayo responde a questões bastante particulares e se preocupa, no campo das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado em termos meramente numéricos. Para esta autora, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (2002, p. 22), em contraponto à pesquisa quantitativa que, em muitos casos, trabalha com estatísticas a respeito dos fenômenos.

No universo das pesquisas qualitativas, encontra-se na modalidade narrativa uma forma de envolver professores e alunos neste processo de investigação. A narrativa é, segundo aponta Telles (1999, p. 81), “a estrutura fundamental da experiência humana”. Contar histórias faz parte da trajetória da humanidade ao longo dos séculos, mantendo vidas, lembranças e experiências. Como apontam Sousa e Cabral (2015, p. 150), “a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”. Segundo estas autoras, o intérprete assume papel fundamental na narrativa, uma vez que deverá extrair os significados do enredo construído a partir de uma sucessão de eventos descritos.

Como instrumento de pesquisa, optou-se por cartas, as quais foram escritas por professores e alunos, relatando seu ponto de vista a respeito do processo educacional desenvolvido. Na constituição do material documentário para a construção de narrativas a respeito da prática docente, também foram utilizadas cenas do cotidiano da unidade escolar pesquisada, sendo estas registradas em diário de pesquisa. O convite pela busca de memórias e escrita das cartas foi feito a 14 professores (incluindo a professora convidada a escrita da carta piloto), dos quais recebemos 8 respostas (5 professoras e 3 professores). Todas as cartas foram digitadas pelos professores e enviadas por e-mail ao pesquisador

Após o tratamento analítico do material coletado, foram criados os seguintes eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; tribos fora do gueto; projetos e projetos de vida; surpresas e expectativas.

Discussão dos resultados

Pensa-se, agora, acerca da compreensão das práticas docentes desenvolvidas no contato com as juventudes trabalhadoras, a partir das memórias de professores e alunos. Não há a intenção de trazer verdades, por meio da análise de suas falas, mas compreender os sentidos que carregam, os caminhos que percorrem e a maneira como, nesta relação viva e dinâmica, constroem-se dia a dia, rumo a uma pedagogia das juventudes.

A leitura das cartas, aliada às reflexões e observações do cotidiano na qualidade de pesquisador-reflexivo, propõe-se, aqui, a construção de eixos de discussão, que deem pistas de uma prática docente pensada a partir das juventudes, com as juventudes e para as juventudes, em um processo dialógico e contínuo, que qualifica o trabalho docente e contribui com o desenvolvimento profissional do professor.

Nesta reflexão, as experiências das juventudes (objeto de aprendizagem do professor) referem-se às vivências de jovens trabalhadores, na cidade de São Paulo e sua região metropolitana. Em sua maioria, são jovens que vivem em situação de pobreza, advindos de espaços periféricos, são alunos de escolas públicas, de ensino médio noturno ou oriundos delas. Este recorte socioeconômico auxilia a delimitar o público, mas não o define em sua totalidade, mesmo sendo algo que, para além da faixa etária, aproxima estes jovens e serve de ponto de referência para a atuação docente. Por meio deste ponto de partida, o professor pode começar a compreender melhor seus alunos e as vivências destes, mas sem achar que, por serem jovens, todos têm os mesmos problemas e questões a colocar em pauta.

Muitas vezes os professores tentam traçar um “perfil” dos alunos, ou pelo menos compreender o que eles têm ali de mais em comum, como uma forma de iniciar seu trabalho.

Ser um jovem negro, com um estilo de roupas e fala considerados periféricos, que transita por um bairro nobre, muitas vezes

pode não ser algo fácil. O olhar sempre desconfiado dos outros, as perseguições dentro de estabelecimentos, como supermercados, as batidas policiais, o sentimento de não pertencimento a esta realidade ou mesmo de incompreensão da sua realidade de vida, podem ser constantes. “Você não sabe nada da minha vida, professora!” (Relato do cotidiano) pode ser uma fala constante. Mesmo que muitas vezes não dita, ela é pensada e sentida pelos alunos. Uma pergunta que desafia se coloca: Como trabalhar para o desenvolvimento e aprendizado de alguém, sobretudo de sua autonomia, em um lugar no qual este alguém não se sente pertencente?

Dois mundos diferentes – do professor e do aluno – conectam-se neste espaço de formação. Um espaço repleto de aspectos afetivos, o qual também requer uma compreensão cognitiva de suas intenções, tensões e possibilidades. A professora desloca-se para outro mundo - de seus alunos, jovens negros periféricos. Ela passa a compreender e a afetar-se com o modo como eles são vistos em seu mundo: são alvos da polícia, são julgados e discriminados, desperdando, assim, sua maior sensibilidade para tais vivências.

A maneira como o professor se afeta quando os alunos ficam no celular durante as aulas, quando chegam atrasados ou tem atitudes menos colaborativas com os colegas, está intimamente ligada ao modo que irá responder e atuar nestas situações. Mesmo levando a sério seu trabalho em sala de aula, com ética e respeito ao aluno, assim como ao papel da escola e da educação, vê-se que o professor não precisa levar tudo tão a sério assim. Pode ser mais acessível, flexível e humano.

Com menos rigidez, mas sem perder de vista seu papel de educador, o professor vai construindo esta relação com os alunos. É perceptível que, nas respostas dos alunos aos professores, eles agradecem por perdoarem seus atrasos, pela sua paciência diária, por compreenderem suas situações específicas de vida, entre outros aspectos

existentes nos cotidianos das turmas. São gestos docentes que afetam os alunos e afirmam o sentido de pertencimento dos alunos ao espaço escolar. E como relata a professora Rafaela “um olhar, uma escuta e uma palavra ao aluno que, às vezes, só precisa disso, pode fazer mudanças eternas em suas vidas”.

Sentir-se parte, querido e valorizado é um aspecto básico para todo ser humano e, na escola, não seria diferente. Saber que na escola se pode falar e ser ouvido, ter opiniões e jeito próprio. Encontrar, muitas vezes, na figura do professor, um confidente de seus anseios e dificuldades. Tudo isto coloca-se como potencializador de aprendizagens para ambos, professores e alunos. O que aproxima, ainda mais, o professor do universo de seus alunos, compreendendo suas vivências do ser jovem, neste tempo e espaço específicos.

Interpretar e compreender a biografia das outras pessoas, suas histórias de vida, rompendo com preconceitos, não é um processo que ocorre de dentro para fora, a partir do que já se sabe. Isto só ocorre por meio da aproximação, do contato, do diálogo respeitoso e empático.

Christopher Day (2001), discute a diversidade existente em cada sala de aula. Para o autor, as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, e nesse caso é preciso pontuar que nem sempre os professores conseguem distinguir essas motivações e disposições. Nestes contextos de múltiplas motivações e disposições, a inteligência emocional do professor assume papel importante. Saber reconhecer, analisar e ter atitudes que contribuam com o processo educacional de cada aluno, compõem esta inteligência emocional, desenvolvida pelo professor na reflexão de sua prática.

Seguindo esta compreensão, os saberes docentes são uma categoria que ganham destaque ao estudarmos a prática e formação de professores. Maurice Tardif (2010), aponta que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano devido a esse ser o objeto do

trabalho docente, envolvem ainda questões de ordem pessoal, apresentam uma abrangência social, os quais surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade.

Tais saberes, justamente por apresentarem características culturais e heterogêneas, que se personalizam e se situam na pessoa do professor, são inter cruzados em sua história de vida e em suas escolhas. Assim como os alunos apresentam suas individualidades e diversidades, os próprios professores também as têm. Desta forma compreendemos que cada professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentar das situações cotidianas da atividade docente, ou seja seus saberes docentes, com base em suas sensibilidades, seus repertórios, conhecimentos e inteligência emocional.

Lee Shulman (2014) chama a atenção para os elementos que compõem a base de conhecimento do professor, relatando que este vai além da configuração de um estilo pessoal, de uma boa comunicação, domínio do conteúdo e sua aplicação, entre outros aspectos. Em resumo, segundo o autor, as categorias da base de conhecimento do professor deveriam incluir: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para Shulman (2014), a forma como a docência se desenvolve está baseada no que Piaget dispõe acerca do desenvolvimento da inteligência nos mais jovens. Ao observar como aprendem, como organizam sua inteligência, como erram e têm êxito, até chegar ao refinamento da sua ação, descobre-se os caminhos que o conhecimento percorre até ser consolidado. Da mesma forma, ao observar as práticas dos professores, tem-se indícios de como ocorre o desenvolvimento do conhecimento do docente e a construção do seu raciocínio pedagógico sobre os conteúdos e as formas de transmiti-los aos seus alunos.

O autor aponta seguir este modelo de desenvolvimento da inteligência, ao pensar no desenvolvimento do professor, compreendendo o momento em que cada professor começa a aprender e ensinar. “Sua evolução, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor”. (SHULMAN, 2014, p. 201)

Shulman destaca a importância de olhar-se para a prática dos professores mais experientes, como uma forma de trabalho empírico, em que se pode aprender como estes fazem bem o seu trabalho, ou seja, como um professor se torna competente. Ao apresentar o caso da professora Nancy, este autor analisa que seu estilo de ensino não é uniforme (estático) e simplesmente previsível, mas como “ela responde de maneira flexível à dificuldade e o caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos (que podem mudar ao longo do mesmo curso) e aos seus propósitos educacionais”. (SHULMAN, 2014, p. 199)

Dentre os itens destacados por Shulman, a respeito da base do conhecimento do professor, o item *conhecimento dos alunos e suas características*, parece um ponto central a ser considerado e refletido, pois, trata justamente da necessária busca feita pelo professor, em sua prática cotidiana, por conhecer e reconhecer seus alunos e alunas: suas histórias, vivências, conhecimentos, desejos, necessidades, contextos de vida. Saber como crescem e se desenvolvem as juventudes, neste tempo histórico em que vivemos, como se relacionam com as tecnologias, seus planos e projetos para o futuro, entre tantos outros aspectos, é parte integrante da prática docente, junto às juventudes trabalhadoras.

Talvez, seja impossível ao professor compreender todas as realidades e vivências dos alunos, visto a multiplicidade de juventudes existentes. Porém, saber que estas influem no processo educacional, na compreensão e assimilação dos conteúdos, assim como no próprio engajamento dos jovens, é imprescindível.

Considerações finais

Este percurso investigativo teve como seu objetivo descrever de que maneira os saberes e vivências, trazidos pelas diferentes juventudes, cotidianamente, ao curso de formação profissional, alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos.

As pistas deixadas pelos professores e alunos em suas cartas, bem como a observação do cotidiano escolar, registrada em um diário de pesquisa, abriram janelas de reflexão a respeito de temas como: as muitas juventudes existentes em cada sala de aula; as tribos que vão se constituindo fora dos guetos; a importância dos projetos no desenvolvimento educacional e a emergência dos projetos de vida nas juventudes; as expectativas e surpresas que sempre acompanham o trabalho pedagógico; a pedagogia da convivência como elo de ligação entre alunos e professores. Entende-se que todos estes temas compõem o processo de construção de uma pedagogia das juventudes.

Neste cenário, destaca-se a necessidade de encorajar os professores a refletirem e investigarem o seu pensamento e a sua prática, assim como a interação entre a sua experiência e a dos outros. Em sua reflexão contínua, o professor deve considerar as posturas que adota, diariamente, em sua performance docente, analisando como reage aos alunos, quais preconceitos ainda carrega em si e como se afeta perante os diferentes alunos. Concorda-se com Day (2001), que destaca a necessidade de os próprios professores empenharem-se num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira.

Reconhecer o trabalho do professor como algo que requer conhecimentos e técnicas específicas, advindas de estudo e formação constantes, possibilita o situar-se como profissional da educação, que compreende, atua e interfere neste campo de saber. A necessária flexibilidade do professor impele a pensar que ele nunca conhecerá todos os alunos, todas as suas realidades e necessidades,

nunca será um *expert* capaz de ensinar a todos, em qualquer contexto. Mas, ele pode ter isto em perspectiva quando se mostra aberto, sensível, solidário, reflexivo e empático, junto às juventudes com as quais trabalha.

Referências

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARANTES, Valéria Amorim; DANZA, Hanna Cebel; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; PÁTARO, Cristiane Satiê de Oliveira. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, Mandrúv, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/7794Valeria&.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2019.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 723**, de 23 de abril de 2012. Criar o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional – CNAP. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte723-2012.htm>. Acesso em 05 de abril de 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28 n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escola**. In: Formação de professores e escola na contemporaneidade. FELDMANN, Marina Graziela (organizadora). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 290 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. 287 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 81 p.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Firmar a profissão como professor; afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dezembro, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, julho/dezembro, 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

TELLES, João Antônio. A trajetória Narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 34, p. 79-92. 1999.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ANÁLISE DE NARRATIVAS EM CARTAS: RECORTES DA PESQUISA

THATIANA F. GUEDES PINEDA

(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA
DA CULTURA – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)

MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar recortes dos estudos iniciais da pesquisa de doutorado (em andamento) sobre o uso de cartas como instrumento de investigação. O projeto visa investigar professoras que atuam na educação básica a partir da análise de narrativas em cartas trocadas entre elas, sobre seu desenvolvimento profissional docente e a apropriação no uso do termo “professora experiente”. O trabalho traz problematizações e hipóteses que circundam a formação docente, envolvendo a autodesvalorização, tais como ações formativas que contemplam a composição da experiência das mesmas no contexto escolar. Na pesquisa, outros instrumentos de coleta de dados das professoras participantes farão parte das escolhas metodológicas do trabalho como questionário e entrevista final, no entanto, nesse momento daremos foco ao uso das cartas como processo de investigação e reflexão. O estudo tem recorrido ao aporte teórico dos campos da Educação e da História da Cultura, considerando a formação integral do professor por suas vivências no exercício docente. Para a ampliação do tema e dos conceitos de experiência e desenvolvimento profissional docente, têm sido tomados como referência DEWEY (1978, 2010); GARCIA (1999); MIZUKAMI (2002); VAILLANT e MARCELO (2012). Quanto aos estudos que se pretende dialogar nesse trabalho, refere-se às contribuições teóricas para a análise de narrativas das cartas em COELHO (2011) e OLIVEIRA (2011). Espera-se nesse diálogo, que a apresentação dos estudos teóricos contribua com a etapa da análise dos escritos.

Palavras-chave: narrativas, cartas, professor experiente.

Apresentação do projeto de pesquisa

A fim de contribuir com o cenário mundial de educação a formação de professores tem sido investigada de maneira crescente nas últimas décadas em busca de um ideal. Estudos se concentram no processo de formação inicial e continuada, analisam-se ações formativas e programas específicos de formação, se debruçam em teóricos de diversas áreas, investigam toda comunidade escolar, entretanto carecemos de ouvir em maior escala os professores. Afinal, quem mais esteve sentado em cadeiras na sala de aula, possivelmente desde a infância e, detêm experiências com o ensinar e o aprender não somente na frente dela, mas circulando entre os alunos? Os professores experientes.

O termo experiente é cotidianamente empregado nas falas ao que se refere à atuação profissional. Frases como “tenho X anos de experiência” ou “minha experiência vem de anos na sala de aula” são recorrentes entre professores. Todavia, um dos nossos interesses de pesquisa é compreender com qual significado esse termo tem sido utilizado, de qual ou quais experiências os docentes têm se apoiado nos discursos e se percebem essas transformações a partir de suas vivências.

Em contrapartida, se o termo experiente é utilizado pelos professores para qualificar algo que exacerba seu tempo de atuação, por vezes a sociedade desvaloriza com um discurso de que os professores estão desatualizados para um novo momento da educação. Reconhecemos e confirmamos que a formação docente deve ser contínua, contudo nossas intermediações devem considerar também que buscam colocar a responsabilidade dos problemas da educação no professor e na sua formação como únicas causas. Nosso questionamento estende-se ainda para investigar se a desvalorização da sociedade pelo professor experiente atinge a autodesvalorização deles e suas possíveis consequências.

Ao considerarmos as experiências docentes na pesquisa temos ângulos a serem analisados para refletirmos sobre o termo

experiente. Um terceiro, refere-se ao que o professor consegue reconhecer do que ele mesmo sabe e das experiências vivenciadas. Deste Lee Shulmann fez considerações que

[...] Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consciência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros. [...] Carece de uma história da própria prática.

Sem esse sistema de notação e memória, os passos seguintes, de análise, interpretação e codificação de princípios da prática, são difíceis de dar. [...] Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular. (SHULMAN, 1987, p. 212).

Desta forma, consideramos que além de compreendermos de que forma o termo experiente tem sido utilizado e se a autodesvalorização de suas experiências tem sido impactada pela desvalorização da sociedade, temos a intenção de registrar a história da própria prática das professoras participantes desta pesquisa, conforme Lee Shulman destaca. Nossa proposta é registrarmos as práticas a partir de suas memórias trazidas em cartas e analisarmos as narrativas presentes.

Este trabalho tem como propósito apresentar estudos iniciais com o recorte da pesquisa sobre o uso das cartas como instrumento de coleta de dados. Ouviremos 18 professoras polivalentes, atuantes na região metropolitana de São Paulo na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, não a partir de suas falas, mas através de suas escritas com memórias sobre o seu desenvolvimento profissional e sua nomeação como professoras experientes nas cartas trocadas entre elas.

1. As cartas dentro da pesquisa

A carta na pesquisa não é tratada somente no momento de apresentação dos instrumentos metodológicos para coleta de dados das professoras participantes, mas é inserida nos objetivos e estudos teóricos.

Como objetivos da pesquisa, três deles são: 1) as cartas buscam registrar experiências das professoras como forma de propor para elas rememorarem suas histórias, revisitá-las, refletir e legitimá-las com a escrita dos sujeitos que desempenham o mesmo papel; 2) compreender a escrita como reveladora dos sujeitos em sua forma subjetiva, investigando a relação entre o real e o imaginário que contornam a noção de experiência delas nos seus exercícios docentes e; 3) perceber se tal proposta de escrita pode contribuir com futuras pesquisas na educação.

Nos estudos iniciais do aporte teórico levantado, tivemos como inspiração o livro de Ina von Binzer, “Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil” (1994), que chegou por aqui no final do século XIX e se correspondia com uma amiga da sua terra natal. Em 30 cartas a educadora revelou suas impressões de uma terra tropical de maneira singular, assim como foram suas experiências docentes com crianças e jovens de cultura e situações políticas bem diferentes da sua realidade durante a formação.

Querida Grete!

Você sabe quem afundei hoje nas profundezas mais profundas de minha mala? O nosso Bormann, ou melhor, suas quarenta cartas pedagógicas que não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas! Durante a viagem quando me assaltava o receio de não chegar a um entendimento com os meus alunos brasileiros, lembrava-me sempre do livrinho prestimoso, entre meus apetrechos de viagem, e sentia-me logo mais calma, dizendo-me: “faça assim”!... E agora? Grete: creio que o próprio Bormann não saberia muitas vezes como agir aqui... Sinto-me desnorteada entre tantas coisas inatingíveis mas patentes e sempre presentes!

Esta abençoada família tem doze filhos e sete deles sob meu punho pedagógico. (BINZER, 1994, p.22).

Binzer (1994) utilizou-se da carta como um meio de comunicação usual na época, entretanto atualmente, as cartas não têm sido utilizadas com tanta frequência. Assim como ela, muitos utilizaram-se das

cartas por longa data, levando desde períodos bem longos de espera até os menores de acordo com a distância e o roteiro de chegada. A verdade é que, hoje em dia, a comunicação tem sido cada vez mais instantânea diminuindo a espera e modificando o gênero e formato textual.

Esse livro serviu de inspiração para uma atividade realizada com alunos do curso de Pedagogia, em 2018, em uma universidade privada de São Paulo. A leitura de trechos dele para diálogo sobre a história da educação brasileira aguçou questionamentos dos alunos não somente pelos fatos destacados, mas pela forma de registro deles em cartas. No decorrer do diálogo foi feita uma proposta aos alunos de maneira facultativa, que escrevessem cartas para professores atuantes sobre suas angústias e curiosidades da carreira. O interesse era na comunicação através de cartas, todavia a próxima temática no programa do curso seria sobre a formação docente e, desta forma, seria feito uma ponte para novas discussões.

Como a atividade foi opcional, dos 65 alunos da turma, 30 entregaram as cartas sendo seis delas digitadas. Outro dado interessante é que da turma toda, apenas quatro alunos disseram já ter se comunicado com alguém por meio de cartas nos últimos dez anos, doze indicaram ter tido pelo menos uma experiência dessa na vida e os demais, no máximo fizeram uso de bilhetes escritos manualmente para se comunicarem.

Desta maneira, vemos que a carta não tem sido de fato, frequentemente usada na sociedade como forma de comunicação, mas outros resultados foram obtidos nessa prática. São eles que, todos os alunos que fizeram manuscrito afirmaram que se impressionaram na escrita e reescrita das ideias por conta da dificuldade de se expressarem dessa forma e, todos que escreveram, manual ou digitado, afirmaram ter sido positiva a experiência de leitura das cartas respondidas pelas professoras.

Trinta professoras diferentes com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental I responderam as cartas dos alunos seguindo

seus questionamentos. Dessas, oito professoras responderam as cartas digitadas, todas afirmaram que ainda não tinham tido esse tipo de experiência de diálogo com futuros professores e que foi de extrema relevância rememorem suas histórias de vida pessoal e profissional.

Vemos desta forma, que as cartas são relevantes na pesquisa e nos indicam dados a serem analisados. Outros dois materiais nos serviram como referenciais teóricos por terem analisado cartas em suas pesquisas, são eles de Coelho (2011), Peres e Alves (2009).

Em todos eles, foi possível perceber que a carta permite uma alta descrição dos fatos e das informações ocorridas que levam o leitor a visualizar a cena, o momento como escrito e a rememora-los. Tal possibilidade fica muito clara nas cartas da educadora alemã (BINZER, 1994) ao descrever como eram as casas, as famílias, a sociedade e as crianças no final do século XIX, nas cidades que passou. Essa característica da carta nos leva a considerar as possibilidades de descrições dos dados trazidos pelas professoras participantes desta pesquisa.

Outra característica trazida nos referenciais destacados refere-se a carta permitir uma linguagem mais próxima do leitor. Ela não apresenta a necessidade de uma escrita formal, trazendo uma linguagem mais utilizada no cotidiano do escritor e do leitor, podendo ser percebida formas de tratamento, palavras da época, expressões presentes nas falas e nas conversas. Isso facilita inclusive, compreendermos outra característica marcante na obra de Edgar Coelho (2011) que estudou cartas de Paulo Freire escritas antes, durante e pós período de exílio: a possibilidade de diálogo das cartas.

Coelho (2011), afirmou que Paulo Freire tinha uma predileção pela escrita por correspondência aproximando-a da forma clássica de escrita e considerando que ao escrever uma carta espera-se uma resposta. Desta forma, a carta possui caráter de diálogo onde não de forma autoritária, ambos perguntam e ambos respondem. Ele destaca que

A sua insistência com instrumento “carta” tem a ver com o chegar, com maior facilidade ao outro, ao distante. O diálogo fácil, abundante, simples, generoso, mas rigoroso, que não caia em falas ocas, desprovidas de sentido, incapacitadas para a “pronúncia do mundo”.

[...]

Percebo que essa forma de escrita, acima de tudo, traduz a sua preocupação com a dialogicidade, pois esse formato de escritura exige, ou pelo menos espera, respostas do interlocutor. É um gênero antibancário, pois que o uso não quer dar lições, nem depositar informações no outro, mas com ele conversar, trocar ideias e construir, coletivamente, a leitura e a pronúncia do mundo. (COELHO, 2011, p. 163).

Logo, ao considerarmos essa característica relevante das cartas, percebemos a possibilidade de diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa, considerando tanto a linguagem próxima do público como a permissão de ambos perguntarem e ambos responderem nas escritas.

Não podemos desconsiderar a preocupação de Paulo Freire com a população que não sabia ler e escrever, muito próprio dessa situação é a escrita de cartas ditadas por outra pessoa, assim como a leitura em voz alta na impossibilidade de leitura própria. A questão, é que por todas as pessoas, a carta pode ser mais do que um meio de comunicação, é um canal de diálogo entre dois interessados ou de um grupo deles. As cartas na pesquisa podem não se referenciar apenas aos que estão nomeados nela (pesquisador e participantes da pesquisa), mas em todos os interessados pelo tema.

Outra característica da carta percebida mais especificamente na obra de Eliane Peres e Antônio Alves (2009) é a intencionalidade dos escritores nas narrativas. O livro organizado por esses autores traz trabalhos com análises de correspondências diversas, cartas e bilhetes escritos por professores, alunos, editoras e outros personagens ligados à educação. Um dos trabalhos é escrito por Guterres e Barum (2009) e apresentam considerações feitas com a análise de

cartas escritas pelas editoras aos professores em cartilhas de alfabetização. Eles consideram que as intencionalidades estão tanto explícitas quanto implícitas nos escritos, podendo estar presentes desde a saudação inicial ao leitor à sua despedida, sempre estabelecendo uma relação afetiva na carta. Vejamos um exemplo:

CARO PROFESSOR

Um dia você também foi criança. Teve brinquedos. Brincou. Você cresceu e muita coisa mudou. Mas a infância alegre, descontraída, confiante ainda permanece no coração e na lembrança de cada um de nós. Hoje, você tem em mãos o material Pa-ta-ti Pa-ta-tá. Ele lhe trará de volta a fantasia, o mundo do faz de conta que o realismo do dia a dia afasta de nós.

Apesar de retratar um mundo de sonhos ele propõe um trabalho sério. (*apud* GUTERRES e BARUM, 2009, p. 61).

A credibilidade do material e o apelo ao seu uso estão ligados à maneira afetiva de fazer com que os professores rememorem sua infância e seu momento de alfabetização. Desta forma a intenção da editora é de comércio do material.

O envolvimento de sentimentos na escrita é constantemente presente nas cartas e um deles, que vemos em todas as obras lidas, é o saudosismo. Ao lidarmos com as memórias das professoras participantes da pesquisa, compreender essa característica das cartas pode contribuir para uma análise mais aprofundada.

Todas essas características da carta apresentadas, nos levam a necessidade de compreender melhor sobre a análise de narrativas. Sobre isso, Rosa Maria de Oliveira (2011), nos apresenta considerações importantes a partir de seu trabalho com elas. A pesquisadora aponta que a escrita de narrativas revela aprendizagens significativas da docência e são fontes na compreensão de questões históricas e culturais. De acordo com seus estudos, Oliveira aponta que essa prática contribui nas ações formativas de professores, tanto na etapa inicial quanto continuada.

O conceito de narrativa considerado pela autora é como proposta de análise e intervenção em pesquisas na educação, o qual corrobora com nosso estudo. Quanto à escrita na pesquisa, Oliveira afirma que:

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Vemos que as cartas e a análise de narrativas contribuem com as pesquisas e o processo de desenvolvimento profissional de professores e, nos convida a continuar nossos estudos para melhor compreensão dos seus aproveitamentos na investigação, análise e reflexão sobre a educação.

Considerações finais

Neste trabalho demos foco sobre a possibilidade de investigação e reflexão na educação a partir do uso de cartas e a análise delas, dos seus discursos e narrativas de forma crítica e aprofundada. Uma das problematizações da pesquisa refere-se ao uso delas especificamente no sentido da relevância em compartilhar experiências a partir das cartas durante a pesquisa entre professoras desconhecidas, mas que atuam em etapas de ensino conhecidas. Uma das hipóteses é que as memórias e práticas compartilhadas sirvam para análise de programas de formação de professores considerando a escrita como fonte de reflexão dos próprios professores envolvidos e que, seja possível o diálogo entre as participantes mesmo sem conhecer pessoalmente, mas com interesses e motivações semelhantes.

Apenas para esclarecer, o uso das cartas como instrumento de coleta de dados da pesquisa será nossa segunda etapa metodológica do trabalho, pois antes recorreremos ao uso de questionário

prévio para caracterização do grupo de professoras participantes com questões fechadas e abertas, disponibilizado em formulário do *Google Forms*.

A troca de cartas terá dois momentos, sendo ambos acompanhados previamente por guias de orientações específicas para a escrita. O primeiro guia contempla a necessidade de apresentação das professoras considerando suas trajetórias de formação docente e profissional, seus sucessos e dificuldades enfrentadas na carreira, tal como a escrita de questões à outra professora relacionada à experiência docente. O segundo guia refere-se à orientação de responder as questões da primeira carta, o aprofundamento das histórias de vida delas e suas considerações em ser uma professora experiente.

Após a troca das cartas haverá ainda um terceiro momento previsto no caminho metodológico da pesquisa que nomeamos de cartas-entrevistas em que, o aprofundamento das questões para a análise dos dados trazidos nos primeiros instrumentos, sejam feitos pelo pesquisador em outra carta. O propósito consiste em experimentar o diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa onde ambos perguntam e ambos respondem.

Para a pesquisa em educação, esperamos que as cartas possam ser uma possibilidade de ouvir mais os professores, suas experiências significativas, suas realidades e necessidades, de forma que possa contribuir para legitimar suas práticas e para as reflexões em torno da educação e do desenvolvimento profissional docente.

Referências

BINZER, Ina von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira – 6.ed. rev. e bilíngue. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Liber Livro, 2011.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira – 10.ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução por Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GUTERRES, Geisa dos Santos; BARUM, Sylvia Tavares. “Caro professor: boa sorte em seu trabalho!”. In: PERES, Eliane; ALVES, Antônio Maurício Medeiros (orgs.). **Cartas de professor@s, cartas a professor@s**: escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai/ago. 2011.

PERES, Eliane; ALVES, Antônio Maurício Medeiros (Orgs.). **Cartas de professor@s, cartas a professor@s**: escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ENCRUZILHADA ENTRE FORMAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO

VANESSA ZINDERSKI GUIRADO (PPGEAHC-UPM)

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE

Resumo: O presente artigo faz um recorte dentro da pesquisa de doutorado da autora, com a finalidade de analisar, como as pesquisas acadêmicas realizam a investigação sobre a influência que os organismos internacionais multilaterais exercem nas políticas públicas educacionais de formação de professores, visando a averiguar quais são os posicionamentos adotados e como eles contribuem ou não para o preparo profissional docente. Para tanto, foram realizadas algumas buscas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de verificar como as produções acadêmicas estavam investigando essas questões e aprofundar o conhecimento acerca da mercantilização do ensino, políticas públicas educacionais e formação de professores. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com a intenção de estruturar uma análise de como as questões apontadas vêm sendo investigadas.

Palavras-chave: Organismos Internacionais Multilaterais; Políticas Públicas Educacionais; Formação de Professores.

Introdução

Esse trabalho foi elaborado a partir de um recorte da pesquisa de doutorado da autora, que investiga o processo de mercantilização da educação, buscando compreender como as necessidades estabelecidas pelo capital estão presentes nas concepções e indicações dos organismos internacionais multilaterais para a educação, de forma que seja possível ainda entender como essas orientações repercutem nas políticas educacionais brasileiras e na formação de professores. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, que

conta ainda com referências específicas sobre os temas abordados – mercantilização do ensino, formação de professores, políticas educacionais brasileiras, influência dos atores nacionais e internacionais na educação – com a intenção de estruturar uma análise de como as questões apontadas vêm sendo investigadas na produção acadêmica.

A pesquisa compreende que a educação é transformadora e o professor exerce um trabalho fundamental enquanto agente de mudança, sendo possível deduzir que os professores devem ter o constante desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da postura investigativa, de forma a oferecer experiências e ações educacionais que favoreçam e suscitem em seus discentes a mesma atitude crítico-reflexiva, a autonomia e o exercício da cidadania.

Porém, quando a investigação é direcionada para as indicações presentes nos documentos dos organismos internacionais multilaterais analisados, simultaneamente ao discurso da importância da educação e da formação de professores, constata-se uma tendência à mercantilização do ensino, o que acaba gerando um embate quanto ao direcionamento da educação, visto que as ações formativas apontadas em seus documentos buscam trabalhar com o desenvolvimento do capital humano, para a inclusão no mercado de trabalho, de forma a gerar lucro para o capital.

Para tanto, torna-se necessário compreender como os demais pesquisadores analisam tais questões, assim possibilitando não apenas a compreensão de como elas são abordadas nas pesquisas científicas, como também propiciando o aprofundamento dos temas trabalhados, de forma a permitir a elaboração de um mapeamento que contribua com a presente pesquisa. Nesse sentido, o presente artigo apresenta o percurso desenvolvido para localizar os trabalhos mais pertinentes, na intenção de que esse exercício reflexivo possa também contribuir como uma possibilidade investigativa de metodologia para outros pesquisadores.

Entre pesquisas: a descoberta reflexiva no percurso investigativo

Antes de iniciar a busca por pesquisas científicas que trabalham com os temas abordados, foi realizada uma análise para verificar qual tipo de material acadêmico – artigos ou dissertações e teses – seria mais produtora para o desenvolvimento do percurso investigativo. Após um período de coleta de informações, optou-se pelo exame de dissertações e teses.

Uma vez definido qual tipo de material acadêmico seria analisado, foi necessário determinar como realizar essas buscas, de forma a obter resultados pertinentes no rastreamento dessas produções. Esse exercício contribuiu ainda para delimitar o recorte temporal da investigação, que ficou compreendido entre 2008 e 2019, pois mesmo que a mercantilização da educação tenha sido amplificada de uma maneira mais direta desde os anos de 1990, sendo intensificada nos anos 2000, para efeito da pesquisa, destaca-se o ano de 2007, em que foram promulgados alguns documentos oficiais alinhados com o discurso capitalista neoliberal aplicado na educação, sendo que tais orientações foram orquestradas tanto internacionalmente, pelos organismos internacionais multilaterais, quanto nacionalmente, por governos e seguimentos ligados ao empresariado educacional, resultando em uma série de propostas, que foram incorporadas de forma legal nas políticas educacionais brasileiras.

Como exemplo do resultado da articulação do discurso dos organismos internacionais na política educacional brasileira é possível citar a forma como a educação básica passou a ser colocada no centro da discussão, por meio da promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), da Portaria Normativa Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação e pelo Decreto nº 6.094, também de 24 de abril de 2007, que dispôs e implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Logo, os trabalhos encontrados deveriam fornecer recursos que auxiliassem nos processos de compreensão e análise dessa conjuntura.

Portanto, as buscas deveriam revelar pesquisas que possibilitassem analisar a influência que os organismos internacionais multilaterais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são instituições que desenvolvem documentos tanto para os direcionados às políticas educacionais e currículos, quanto para a formação de professores, com a finalidade de averiguar as percepções dos pesquisadores, quanto aos conceitos e aos posicionamentos adotados por essas agências e como tais aspectos influenciam ou não nas ações educacionais, bem como, se eles contribuem ou não para a formação docente.

Diante disso, um dos termos a ser pesquisado deveria ser “mercantilização”, contemplando as variantes dessa questão na educação, no ensino superior e na formação de professores. Consequentemente, deveriam ainda ser analisadas as consequências provocadas pelos organismos internacionais multilaterais nas políticas educacionais e de formação de professores, portanto, os termos “OCDE”, “Banco Mundial” e “UNESCO” também deveriam ser contemplados, sendo essas organizações consideradas “palavras-chave” para o processo de busca das pesquisas acadêmicas.

O exercício de reflexão sobre as questões abordadas contribuiu ainda para gerar aquilo que será identificado, na tese de doutorado e no presente artigo, como sendo as “categorias específicas” de busca, conforme seguem:

1. Mercantilização da Educação
2. Mercantilização da Educação Superior
3. Mercantilização da Formação de Professores
4. Mercantilização da Rede Federal de Formação de Professores
5. Políticas Públicas Educacionais
6. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras
7. Políticas Públicas para a Educação Superior

8. Políticas Públicas de Formação de Professores
9. Formação de Professores
10. Rede Federal de Formação de Professores

Optou-se por realizar as buscas no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em virtude de ser uma rede que reúne as dissertações e teses produzidas e publicadas em mais de 120 instituições.

Portanto, para a realização das buscas no *site* da BDTD, foi realizada a junção das palavras-chave com as categorias específicas, resultando em 105 trabalhos com os termos “OCDE + categorias específicas”, 466 trabalhos com “Banco Mundial + categorias específicas” e 718 trabalhos com “UNESCO + categorias específicas”, totalizando 1289 pesquisas acadêmicas encontradas.

Diante da quantidade de trabalhos revelados na procura inicial, foi necessário realizar uma leitura pormenorizada de pontos específicos, como: resumo, palavras-chave, objetivos gerais e específicos das pesquisas, com a finalidade de filtrar os trabalhos mais pertinentes e descartar aqueles que não discutiam os temas da mercantilização da educação e das políticas educacionais e de formação de professores.

Após a realização desse processo pontual de leitura, foi possível diminuir a quantidade de pesquisas encontradas para 23 trabalhos com os termos “OCDE + categorias específicas”, 57 trabalhos com “Banco Mundial + categorias específicas” e 32 trabalhos com “UNESCO + categorias específicas”, que totalizou 112 trabalhos acadêmicos. Ao comparar esses 112 trabalhos e verificar os resultados obtidos em todas as buscas realizadas, foi possível constatar que

¹ O endereço eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) está disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

algumas dessas pesquisas apareciam simultaneamente em até 10 categorias específicas diferentes e em mais de uma palavra-chave.

A partir dessa constatação, foi iniciada uma nova leitura das 112 pesquisas encontradas, que visou realizar uma análise pormenorizada da introdução e a exploração dos capítulos dos trabalhos, com o objetivo de identificar o tipo de pesquisa, hipótese, metodologia e dos resultados obtidos, de forma que fosse possível constatar a relevância desses trabalhos, para a presente pesquisa. Após a realização desse exercício, foram identificados 23 trabalhos que perpassavam mais de uma categoria e que acabaram sendo caracterizados como repetições persistentes, ao longo do processo de busca, sendo que essas pesquisas foram identificadas como aquelas que representavam as contribuições mais pertinentes.

Com o exercício de leitura sistemática das pesquisas, constatou-se ainda que apenas 3 trabalhos entre os analisados optaram por examinar os documentos direcionados para a questão educacional de 3 organismos internacionais simultaneamente, porém, apenas 2 desses trabalhos, Avelar (2017) e Stênico (2019), investigaram as mesmas organizações escolhidas pela presente pesquisa de doutorado.

As análises de Avelar (2017) sobre a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO revelam a influência dessas organizações na mercantilização do ensino superior, sendo que a autora embasa a sua investigação no exame pormenorizado das missões institucionais das universidades públicas federais brasileiras, de forma a averiguar as modificações sofridas na função e na finalidade dessas instituições em função do capital.

As análises de Stênico (2019) sobre a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO também abordam a questão da mercantilização da educação, mas a autora trabalha a questão por meio de um comparativo entre os discursos internacionais adotados por esses organismos para a educação e as propostas nacionais do “Todos Pela Educação”

(TPE), com o objetivo de demonstrar as similaridades e congruências das instâncias internacionais e nacionais.

As informações obtidas a partir do exame das pesquisas revelou ainda que os demais trabalhos analisaram entre 1 e 2 organismos internacionais multilaterais simultaneamente, sendo também identificados como objetos dessas pesquisas a Organização Mundial de Comércio (OMC), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como foram investigadas outras instâncias, que produzem discursos contra as reformas educacionais, tais como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

Os dados obtidos também revelaram que das 23 pesquisas acadêmicas analisadas, todas foram realizadas em programas de Pós-Graduação dentro da área de Ciências Humanas, das quais 16 foram desenvolvidas em programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 10 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado.

A investigação também apontou que 20 das 23 pesquisas analisadas realizaram trabalhos bibliográficos e/ou documentais, 15 delas escolheram o materialismo histórico-dialético como metodologia de análise das questões pesquisadas, por vezes aliada a análise do discurso.

As 3 pesquisas restantes, desenvolveram pesquisa de campo, sendo que Ferreira (2011), realizou entrevistas semiestruturadas e examinou as informações por meio da análise de conteúdo, de Bardin (1977, 2008); Areque (2014) fez um estudo de caso, onde aplicou um questionário e, após a análise das informações, realizou uma entrevista semiestruturada e, também, examinou o material coletado por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977); Fernandes

(2015) desenvolveu um exercício de observação do ambiente escolar, somado à realização de entrevista semiestruturada. As informações foram analisadas por meio da teoria histórico-cultural, embasada nos trabalhos de Luria e Leontiev, a partir da teoria de Vygotsky.

Quando a análise foi direcionada para o formato administrativo das Instituições de Ensino Superior (IES) onde essas 23 pesquisas foram realizadas, as informações demonstram que elas estão concentradas em 15 instituições, sendo 2 universidades privadas, com 4 pesquisas – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2 trabalhos) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2 trabalhos).

Os outros 19 trabalhos analisados foram todos desenvolvidos em instituições públicas de ensino superior, sendo 4 instituições estaduais, com 5 trabalhos – Universidade Estadual de Londrina – UEL (2 trabalhos), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (1 trabalho), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (1 trabalho), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (1 trabalho), e 9 instituições federais, com 14 trabalhos – Universidade Federal do Pará – UFPA (1 trabalho), Universidade Federal do Ceará – UFC (2 trabalhos), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (4 trabalhos), Universidade Federal de Viçosa – UFV (1 trabalho), Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (1 trabalho), Universidade Federal do Amazonas – UFAM (1 trabalho), Universidade de Brasília – UnB (2 trabalhos), Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL (1 trabalho), Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (1 trabalho).

Quando a investigação das 23 pesquisas é direcionada para a região do país em que elas foram desenvolvidas, as informações mostram que 9 são da região sul, 6 do sudeste, 4 do centro-oeste, 2 do nordeste e 2 do norte, demonstrando que a influência do discurso dos organismos internacionais e da mercantilização da educação podem ser observados em todo o Brasil.

Com relação ao período adotado pela presente pesquisa para realizar a investigação, compreendido entre 2008 e 2019, é possível observar uma interrupção de trabalhos entre os anos de 2009 e 2010. Portanto, torna-se necessário esclarecer que essa informação não representa um hiato ou uma descontinuidade no desenvolvimento de pesquisas que abordam a mercantilização da educação, a influência dos discursos dos organismos internacionais multilaterais e dos direcionamentos das políticas educacionais brasileiras, mas que entre os resultados obtidos nas buscas realizadas no *site* da BDTD, para os anos de 2009 e 2010, não foram encontradas pesquisas que se mostraram pertinentes para o aprofundamento dos temas propostos, na presente pesquisa.

A opção pela ordem cronológica no desenvolvimento das análises das 23 pesquisas, contribuiu para identificar o processo de atuação de mercantilização da educação, além de favorecer a identificação dessas transformações nas diretrizes e nas políticas educacionais.

Considerações Finais

É possível afirmar que tanto a realização das buscas no *site* da BDTD, quanto o exercício de leitura realizado, mesmo demandando muito tempo e esforço, foram profundamente relevantes e contribuíram para o aprofundamento dos temas pesquisados, como também revelaram os vínculos entre os mais variados atores, empreendendo discursos e exercendo influência sobre as múltiplas formas de compreender e direcionar a educação, bem como, as interferências e orientações no desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras.

Os resultados obtidos após a leitura dos trabalhos também revelam que existe uma imensa preocupação tanto com a mercantilização da educação, quanto com os discursos e os atores que influenciam na tomada de decisões dos rumos das políticas educacionais, visto que a ação dessas instâncias repercutem nos ambientes formativos, na

forma de compreender a educação, nos objetivos traçados para a formação, no desenvolvimento do ensino e nos currículos, que acabam sendo pensados para o desenvolvimento de habilidades e competências para obter a aprovação nas avaliações em larga escala.

Todos esses fatores apontados estão intrinsecamente vinculados com os discursos internacionais e nacionais, que orientam a educação para o ambiente de trabalho, visando à potencialidade que ela tem para o desenvolvimento econômico e para a produtividade do capital, dessa forma, ignorando que a educação deve contribuir para toda a sociedade e não apenas para os ambientes laborais, bem como, as ações formativas devem possibilitar o desenvolvimento amplo do sujeito, tornando-o capaz de analisar a sua própria condição e também as mais variadas situações que o cercam, tais como as condições sociais, econômicas, políticas, etc.

Dessa forma, quando simultaneamente, a função social da educação é desconsiderada e a perspectiva educacional adotada é atrelada sobretudo às aprendizagens úteis para o capital, que implica em ações educacionais que visam a preparar os sujeitos na aquisição de determinados aspectos que viabilizem a eficácia e eficiência no trabalho. A perspectiva adotada para a educação é pensada para gerar lucro para o mercado. Dessa forma, as experiências de aprendizagem que contribuem para uma formação cidadã, para o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva e da autonomia do sujeito são preteridos.

Destaca-se ainda que formar um bom trabalhador, não é o mesmo que formar um cidadão consciente, sendo necessário destacar também que a influência do capital na educação não é algo recente, visto que a relação sociedade, trabalho e educação atravessa a história da humanidade e perpassa todo o estabelecimento das sociedades, assim, evidenciando que a educação sempre foi um ambiente de disputa, para além das instâncias e urgências dos

processos formativos, sendo seus embates travados principalmente em esferas sociais e político-econômicas.

O exercício reflexivo e a possibilidade investigativa apresentada, além de revelar ótimas contribuições, também demonstrou a importância de conhecer e analisar o que os demais pesquisadores estão desenvolvendo, quais são os seus objetivos, as metodologias empregadas, as suas hipóteses, seus problemas e o quanto as questões levantadas e as respostas encontradas colaboram para uma maior compreensão das várias vertentes envolvidas na discussão de políticas educacionais.

Referências Bibliográficas

ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe: do protagonismo à subordinação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95581>>. Acesso: 02 maio 2020.

AREQUE, Ingrid Câmara. **O Programa Universidade para Todos - Prouni no contexto da reforma universitária (1990-2010)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2014. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4177>>. Acesso em: 04 maio 2020.

AVELAR, Bruna Carvalho Moura. **A mercantilização do ensino superior: análise crítica do discurso das missões institucionais de universidades federais brasileiras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2017. Disponível em: <<https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1105>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BIAGE, Marina de Castro Domingues. **Qualidade na educação superior: a realidade canadense e brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107035>>. Acesso em: 03 maio 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008) = ruptura e/ou continuidade?** 2011. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286357>>. Acesso em: 02 maio 2020.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169522>>. Acesso em: 05 maio 2020.

FAUST, Juliana Matias. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158895>>. Acesso em: 05 maio 2020.

FERNANDES, Sílvia Reis. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1132>>. Acesso em: 05 maio 2020.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2738>>. Acesso em: 02 maio 2020.

KOCK, Fabrycio Crizostomo. **Análise dos discursos de atores sociais sobre a educação superior brasileira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2496>>. Acesso em: 04 maio 2020.

LIMA, Cláudia Gonçalves de. **Educação Superior no Brasil no limiar do Século XXI**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22710>>. Acesso em: 03 maio 2020.

MILAGRE, Gêssica Filgueiras. **Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais: a questão da qualidade de ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3840>>. Acesso em: 07 maio 2020.

OLIVEIRA, José Rogério de. **A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/32835>>. Acesso em: 08 maio 2020.

PEREIRA, Jéssica Adrielle Tomaz. **Uma análise dos relatórios do Banco Mundial e a mercantilização da educação nos países periféricos em particular no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, MG, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11259>>. Acesso em: 09 maio 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/22756>>. Acesso em: 06 maio 2020.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. **As influências do (neo)liberalismo na formação de professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, PR, 2008. Disponível em: <<http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000128870>>. Acesso em: 02 maio 2020.

SANTOS, Silvia Alves dos. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, PR, 2008. Disponível em: <<http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000140119>>. Acesso em: 02 maio 2020.

SOUZA, Cezar Amario Honorato de. **Plano Nacional de Educação (Lei 13.005): materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22508>>. Acesso em: 07 maio 2020.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy. **A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Rio Claro), Rio Claro, SP, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183245>>. Acesso em: 09 maio 2020.

STRASBURG, Quênia Renee. **Professores excelentes: Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8721>>. Acesso em: 09 maio 2020.

THIENGO, Lara Carlette. **As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e produção de consenso.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/3447>>. Acesso em: 03 maio 2020.

WAISMANN, Moisés. **O Banco Mundial e as políticas públicas para o ensino superior no Brasil: um estudo a partir dos dados do INEP (1995- 2010).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4781>>. Acesso em: 03 maio 2020.

WERLANG, Adriana da Cunha. **As políticas públicas de formação dos professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua relação com o programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL).** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2012. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3605>>. Acesso em: 03 maio 2020.

CORPOREIDADES EMUDECIDAS

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES DAS CRIANÇAS, CONSIDERANDO A PROBLEMÁTICA DA OBESIDADE INFANTIL.

ANA CRISTINA MEDEIROS MOREIRA CABRAL (PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA)
PROF.^a. DR.^a. PETRA SANCHEZ SANCHEZ

Introdução: as mudanças de comportamento alimentar ocorridas na sociedade brasileira estão promovendo um aumento das doenças crônicas não-transmissíveis, associadas às causas mais comuns de morte na atualidade. Essas alterações também têm afetado as crianças. A incidência da obesidade infantil triplicou nas últimas três décadas. A escola tem sido apresentada como um espaço privilegiado para promover saúde, incluindo a formação de hábitos alimentares saudáveis. **Objetivo:** o estudo visou conhecer a atuação de uma Escola de Educação Infantil do Município de São Paulo, frente ao desafio da educação nutricional, partindo da observação da merenda escolar, dos projetos educacionais e das ações dos professores nesse sentido. **Metodologia:** o trabalho caracterizou-se por um estudo exploratório com abordagem qualitativa. A população alvo constituiu-se de uma amostra de 400 alunos e 14 professoras. Foram utilizados diários com registros pessoais, entrevista, observação de campo, questionário aplicado aos professores, fotos e vídeos. Foi efetuada uma análise dos dados antropométricos das crianças, por meio da utilização do aplicativo Epiinfo. **Resultados:** a merenda escolar apresentou pouca variação de cardápio. Nos aspectos qualitativo e sensoriais, a refeição era mais adequada do que o lanche. Os agentes escolares e as merendeiras não participam de ações de educação nutricional. Verificou-se que a escola possui o Projeto Horta, relacionado com ações de educação nutricional. O percentual de obesidade encontrado entre as crianças foi de 14%, maior entre as meninas. A palestra realizada na escola foi bem-sucedida na consecução de seus objetivos. **Conclusão:** o caráter interdisciplinar da pesquisa mostrou que a interação profissional entre nutricionista e educadores é possível e necessária para ações de educação nutricional. O Projeto Horta apresentou resultados significativos quanto à experimentação de alimentos *in natura*. Os educadores acreditam na importância do tema, mas faltam ações efetivas de forma integral. Observou-se pouca comunicação entre órgãos do governo, centros de saúde e escola.

Palavras-chave: Educação nutricional. Hábitos alimentares. Educação infantil. Merenda escolar.

1. INTRODUÇÃO

Por ser nutricionista, a alimentação e a saúde fazem parte do meu cotidiano profissional e da minha esfera de interesse. Conforme os princípios da Ciência da Nutrição, o nutricionista tem a responsabilidade de contribuir para promover, preservar e recuperar a saúde do homem. Isso significa que cuidar do bem-estar do indivíduo e da coletividade, por meio da assistência alimentar e nutricional, é um dos preceitos fundamentais do Código de Ética do Nutricionista (CFN,1994). Essa responsabilidade profissional faz-me lançar um olhar atento para as mudanças de comportamento alimentar que nossa sociedade vem sofrendo e para suas consequências na saúde dos indivíduos.

Nas últimas décadas, a mulher passou a assumir uma vida profissional extradomicílio e as pessoas começaram a fazer pelo menos uma das refeições fora de casa. Simultaneamente, ocorreram mudanças nas relações familiares com diminuição do compartilhamento das refeições em família, perda da identidade cultural no ato de preparar os alimentos devido à urbanização/globalização e um crescente consumo de alimentos industrializados (BRASIL, MS, 2005a). Paralelamente a essas mudanças de comportamento alimentar, o sedentarismo é característica do cotidiano de muitos adultos e crianças, ressaltando-se, nas crianças, o excessivo tempo gasto com programas de televisão e videogame. Essas alterações no cotidiano alimentar das famílias brasileiras promoveram um profundo impacto no panorama da saúde no Brasil. De acordo com o Guia alimentar para a população brasileira em relação à saúde pública no Brasil, ficamos sabendo que: “as deficiências nutricionais e as infecções ainda são desafios fundamentais da saúde pública no Brasil. Ao mesmo tempo, o perfil epidemiológico adquiriu uma maior complexidade, tendo os padrões de doenças mudado radicalmente. As doenças crônicas não-transmissíveis vêm assumindo importante magnitude, estando associadas às causas mais comuns de morte registradas atualmente” (BRASIL, MS, 2005a, p.19).

Entre elas estão: diabetes, hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, obesidade, osteoporose e alguns tipos de câncer.

Esse mesmo documento afirma que, em grande parte, o aumento da incidência das doenças crônicas não-transmissíveis está relacionado com os hábitos de vida que vêm sendo praticados pela população nas últimas décadas; são comportamentos que promovem um desequilíbrio alimentar, induzindo o ganho excessivo de peso. Nesse Guia são destacadas algumas causas comuns dessas doenças: o hábito de fumar; a inadequação alimentar e a falta de atividade física. Caroba (2002) fez uma pesquisa na cidade de Piracicaba, no Estado de São Paulo, sobre o consumo alimentar de 578 adolescentes, entre 10 e 16 anos de idade, matriculados em escolas estaduais localizadas nesse município. Segundo esse estudo, as transformações de ordem econômica, social e demográfica ocorridas também nas últimas décadas, afetaram o perfil nutricional da população. Relata a pesquisa que o reflexo dessas transformações pode ser observado na redução progressiva da desnutrição e no aumento da obesidade. Outra pesquisa realizada com educadores de crianças da Educação Infantil de uma escola da rede particular de ensino no Município de São Paulo sobre capacitação docente para educação nutricional, realizada por Macedo (2003), nutricionista especializada em nutrição infantil, afirma que tem havido uma tendência da população brasileira em ingerir uma alimentação com maior densidade energética. O Brasil, diz Macedo (2003, p.5), está substituindo rapidamente o problema da escassez pelo excesso dietético. Nesse mesmo estudo, a autora afirma que existe uma relação estreita entre a má qualidade da alimentação e a ocorrência de enfermidades crônicas, como as doenças crônicas não-transmissíveis.

Vitolo (2003), em seu livro *Nutrição da gestação à adolescência*, aponta que: “no Brasil, estudos comprovam que mudanças nos padrões nutricionais – relacionando-os com mudanças

demográficas, socioeconômicas e epidemiológicas ao longo do tempo – estão refletindo-se na redução progressiva da desnutrição e no aumento da obesidade” (VITOLLO, 2003, p.230).

Por essa problemática aqui levantada de modo sucinto, observa-se que a população está adoecendo em função dos maus hábitos alimentares. Todavia, cabe acrescentar ainda que os maus costumes alimentares não envolvem apenas a população adulta; eles atingem as crianças e os adolescentes. Eles também têm sofrido consequências graves em seu estado de saúde decorrentes da má alimentação. De acordo com Caroba (2002, p.20), “estudos recentes demonstram que vem ocorrendo um crescente aumento da obesidade no Brasil, tanto em crianças como em adolescentes, da mesma forma como tem ocorrido com os adultos”. Segundo o relatório publicado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que é a seção latino-americana da Organização Mundial de Saúde (OMS) com o título A Saúde no Brasil, afirma que entre os anos de 1975 e 1989 “a proporção de adultos obesos quase dobrou, passando de 5,7% para 9,6%, fato observado em todos os estratos sociais” (OPAS/OMS, 1998, p.24). Dados divulgados pela Sociedade Brasileira de Pediatria têm demonstrado que a obesidade infantil cresceu assustadoramente nos últimos anos. No jornal Diário do Grande ABC, encarte Dia-a-Dia, foi relatado que a obesidade infantil está virando epidemia e as estimativas indicam que 8% das crianças e dos adolescentes brasileiros são obesos. Nessa reportagem, Durval Damiani salienta que esse resultado é assustador: “essa frequência é o dobro da de quinze anos atrás que era de 4%. Ainda não chegamos aos níveis norte-americanos, que em algumas cidades chegam a 50% entre adultos, adolescentes e crianças, mas a situação de São Paulo e do Brasil é muito preocupante” (MORAES, 2004, p.9). De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, alguns trabalhos realizados em escolas da capital paulista observaram que mais de 30% das crianças e adolescentes estão com sobrepeso

(MORAES, 2004). Quando há obesos na família, a chance de as crianças desenvolverem obesidade é muito maior. Por essas razões, esse problema na criança é determinante de morbidade na vida adulta. Além disso, a obesidade está associada a outras doenças como hiperlipidemias, diabetes, hipertensão arterial, entre outras (VITOLO, 2003). Acrescente-se a essa realidade o fato de que o excesso de peso traz um impacto importante no equilíbrio emocional das crianças e dos adolescentes. É do conhecimento de todos que existe um preconceito contra as pessoas obesas. Um estudo realizado com crianças de 10 a 11 anos, de peso normal, demonstrou que elas preferem ter amigos deficientes físicos a ter amigos obesos. Culturalmente, as pessoas nessas condições são tidas como se fossem acomodadas com a condição que apresentam, e por isso são marginalizadas (VITOLO, 2003). Assim sendo, verifica-se que o tema em pauta possui também inquestionável relevância social e demanda imediata resposta por parte dos atores participantes da formação de hábitos alimentares das crianças (família, escola, setor produtivo, mídia e outros). Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu estudar o papel da escola dentro da problemática demonstrada e apresentar os seus resultados. Como a alimentação não se resume ao seu aspecto biológico, nutricional, mas engloba aspectos sociais, culturais e psicológicos, são diversos os fatores que influenciam na formação dos hábitos alimentares das crianças. Considerando, ainda, as transformações culturais e sociais que a sociedade atual vem apresentando, dentre as quais está inserido um processo de mitigação da tarefa educativa da família, a escola passou a assumir papel ainda mais relevante na formação dos hábitos de vida da criança. Ressalta-se que, pelo fato de ser nutricionista e ter desenvolvido o presente estudo em um ambiente de educação infantil, local onde atuam profissionais de diferentes formações (professores, coordenadores pedagógicos, merendeiras e agentes escolares), houve um potencial desenvolvimento conjunto de atividades,

permitindo uma interação entre esses profissionais, o que conferiu à pesquisa um caráter inerentemente interdisciplinar.

2. OBJETIVOS

O estudo visa a conhecer a atuação de uma escola de educação infantil do Município de São Paulo frente ao desafio da educação nutricional, considerando a problemática da obesidade infantil, a partir da observação da merenda escolar, dos projetos educacionais da escola, do grau de conscientização e das ações efetivas dos professores nesse sentido.

3. METODOLOGIA

O trabalho caracterizou-se por um estudo exploratório e participante, com uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados, de acordo com os objetivos propostos foram: diários com registros pessoais; entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, a fim de obter dados sobre as atividades curriculares dos alunos e sobre os projetos pedagógicos; observação de campo na escola - do comportamento dos alunos, dos professores e dos agentes escolares durante o momento da merenda dos alunos do turno da manhã (lanche) e da tarde (almoço) e as atividades de três professoras relacionadas com a educação nutricional, em sala de aula; aplicação de questionário para a obtenção das informações relativas às professoras com perguntas sobre quatro assuntos específicos: o seu perfil profissional e a sua relação com a educação nutricional, a sua relação com a merenda escolar e a sua relação com o Projeto Horta. Quanto à utilização de questionário, Gil (2002, p.115) afirma que “é o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. A aplicação do questionário foi realizada em novembro e dezembro de 2005;

registro por fotos – alguns momentos da merenda, as atividades de três professoras voltadas para a educação nutricional e alguns momentos de atividades com a horta da escola, tudo foi registrado em fotografias, com autorização da coordenação e diretoria da escola, preservando a exposição das crianças; ministração de uma palestra como atividade de intervenção aos educadores da escola.

A população-alvo constitui-se de uma amostra de aproximadamente 400 alunos e de 14 professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de São Paulo.

Foram realizadas visitas semanais à escola no período de setembro a dezembro de 2005, distribuídas da seguinte forma: duas visitas em setembro; duas visitas em outubro; oito visitas em novembro e uma visita em dezembro, sendo esta última, o dia da realização da atividade de intervenção (palestra ao corpo docente).

Foram analisados os dados antropométricos das crianças da escola, aferidos pelos agentes do posto de saúde próximo à escola, através do programa EPIINFO. Este programa de domínio público, a partir de um pacote estatístico, permite fazer a classificação nutricional de crianças e de adolescentes (até 20 anos) baseada nas curvas de crescimento do *National Center for Health Statistics* (NCHS) de 1977 e de 2000. O usuário escolhe qual padrão prefere utilizar, se de 1977 ou de 2000. Neste estudo foi adotada a curva de crescimento NCHS de 1977, uma vez que essa é a referência internacional recomendada pela Organização Mundial da Saúde e pelo Ministério da Saúde. A partir daí, foi possível quantificar o percentual de crianças desnutridas, normais, com sobrepeso ou obesas, resultando na tabela “Perfil nutricional das crianças”.

Foi realizada uma palestra dirigida aos educadores, com o objetivo central de promover uma conscientização sobre a necessidade e a importância de a criança praticar hábitos alimentares saudáveis, além de destacar o papel da escola e dos educadores na

formação desses hábitos. Seu conteúdo abordou a situação da saúde da população brasileira, principalmente no que tange às doenças decorrentes de uma má alimentação. Também foi exposto o resultado da avaliação do estado nutricional das crianças por meio da tabela “Perfil nutricional das crianças” e foram apresentados alguns exemplos de atividades relacionadas com a educação nutricional, realizadas na escola pelas próprias professoras.

4. RESULTADOS

A partir da análise dos resultados obtidos no transcorrer da presente pesquisa, pôde-se afirmar que a metodologia adotada permitiu alcançar com êxito os objetivos propostos resumidos no conhecimento da atuação da escola frente ao tema educação nutricional.

Quanto à observação do momento da merenda escolar, destacou-se o problema da falta de diversidade do cardápio efetivamente oferecido, tanto do lanche como da refeição, o fato tende a dificultar a aceitação por parte das crianças. Do ponto de vista qualitativo e dos aspectos sensoriais (sabor e aparência), a refeição apresentou, no período observado, maior adequação do que o lanche. A refeição compreendia alimentos pertencentes aos grupos básicos dos alimentos, não-industrializados e preparados de forma saudável. Em contrapartida, o lanche tinha grande quantidade de produtos industrializados, como bolachas e sucos, com pouca oferta de alimentos naturais. As crianças, em geral, aceitaram bem a merenda, tanto o lanche como a refeição; entretanto, demonstraram baixa aceitação de verduras e de legumes. Foi percebido que os agentes escolares e as merendeiras não são orientados no sentido de contribuírem com a educação nutricional das crianças no momento da merenda escolar, bem como parecem não estar conscientizados de que a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica. Cabe salientar que, dentro da estrutura hierárquica da escola, as

merendeiras respondem a uma nutricionista da prefeitura, responsável por essa unidade escolar, que faz visitas esporádicas ao longo do ano. Esse fato promove certa independência e até mesmo isolamento das merendeiras, o que parece prejudicar a comunicação e a integração delas com os demais profissionais da escola.

Quanto aos projetos educacionais, verificou-se que a escola possuía em andamento o denominado Projeto Horta, cujos objetivos incluíam despertar nas crianças o gosto pela alimentação e incentivar a prática de uma alimentação saudável. Ou seja, era um projeto educacional que tinha como base atividades inerentes a uma horta (plantio, acompanhamento, colheita, contato com a terra, legumes e verduras), e que utilizava tais atividades como recursos para o desenvolvimento de atividades de educação nutricional. No âmbito da coordenação pedagógica, a escola demonstrou considerar relevante o tema educação nutricional, e estar preocupada com os hábitos alimentares de seus alunos, entretanto, pela avaliação das respostas do questionário aplicado aos educadores, foi possível detectar que não havia a mesma preocupação com o tema por todo o corpo docente. Apesar da dissonância entre os objetivos propostos pelo Projeto Horta e a não compreensão por algumas professoras, todas elas apontaram a importância da educação nutricional no ambiente escolar. A maioria delas (85,8%) referiu já ter desenvolvido alguma atividade sobre o assunto com as crianças. Cabe destacar os relatos das professoras em relação ao momento da merenda escolar. A grande maioria (71,4%) descreveu-a como um momento de socialização com colegas e funcionários da escola, demonstrando a percepção de que o ato de comer envolve outros aspectos que não apenas a ingestão de alimentos. Em termos gerais, pode-se afirmar que os educadores perceberam a importância de a educação nutricional estar inserida nas atividades da escola, porém, essa inserção não se transformou em ações efetivas por parte de todo o corpo docente. “Para que o professor se transforme em agente promotor de hábitos alimentares

saudáveis é essencial que possua, além do conhecimento dos preceitos teóricos de dieta equilibrada, uma postura consciente de sua atuação na formação dos hábitos alimentares da criança” (DAVANÇO; TADDEI; GAGLIANONE, 2004, p.183).

Quanto ao resultado da avaliação do estado nutricional das crianças a partir dos dados antropométricos obtidos pelo posto de saúde foi preocupante. O percentual de obesidade encontrado foi de 14% (70 crianças), sendo maior entre as meninas, 9,5% a mais do que entre os meninos. Em relação ao percentual de sobrepeso, o valor encontrado foi de 22% (106 crianças). Esses índices são muito altos e estão maiores do que os valores encontrados nas referências registradas na presente dissertação: Prefeitura da Cidade de São Paulo (2005); Garcia (2003) e Taddei (1995).

Por meio das experiências realizadas com as três professoras em atividades de educação nutricional foi possível perceber que há um potencial aumento de qualidade no resultado final das ações integradas entre professores e nutricionista.

A palestra realizada foi bem-sucedida. O objetivo central era promover a conscientização dos professores sobre a necessidade e a importância de a criança praticar hábitos alimentares saudáveis e destacar o papel da escola e dos educadores na formação desses hábitos. O corpo docente e a coordenadora pedagógica demonstraram bastante interesse nos resultados expostos da avaliação nutricional das crianças e nos exemplos de atividades da própria escola e de algumas professoras relacionadas à educação nutricional.

5. CONCLUSÃO

O panorama de sobrepeso e obesidade encontrados entre as crianças da escola indica a possibilidade da presença de doenças crônicas não-transmissíveis. Os pais deveriam ser alertados pela escola quanto à condição do estado nutricional de seus filhos e receber

orientações sobre os procedimentos a tomar nestas situações, descobrindo as consequências que tais situações acarretam no estado de saúde de seus filhos. Deveriam também receber informações sobre a importância de uma alimentação saudável associada a modos de vida saudável, o que inclui a prática de exercícios físicos. Para essas recomendações, o ideal seria que um nutricionista ou um profissional de saúde pudesse orientá-los.

Coordenadores pedagógicos, educadores, agentes escolares e merendeiras, podem e devem estar envolvidos nas ações de educação alimentar e nutricional dentro do ambiente escolar, pois melhores serão as chances de alcançar resultados positivos. Essas chances significam as crianças adquirirem hábitos alimentares saudáveis experimentando e praticando uma alimentação saudável. Os pais também precisam estar integrados nessas atividades, permitindo a continuidade do trabalho educativo em suas casas.

Ainda tratando da possibilidade de interação profissional, foi visto que a formação de hábitos alimentares nas crianças sofre a influência de diversos fatores ambientais, que a alimentação é um ato social inserido num contexto cultural e que o comportamento alimentar envolve aspectos práticos, sociais e psicológicos.

Ao que pôde ser observado, não existia dentro da estrutura burocrática atual do sistema municipal de alimentação escolar, um responsável pelo acompanhamento intersetorial de projetos de educação alimentar ou de programas contínuos de promoção de hábitos alimentares saudáveis. Há pouca comunicação entre os órgãos da prefeitura (Divisão de Administração da Merenda Escolar da SEMAB, Secretaria Municipal de Educação – DOT/EI) que atuam juntamente com a escola e a própria escola, e quase nenhuma retroalimentação das informações. A Secretaria Municipal da Saúde, que também poderia atuar através de seus Centros de Saúde, não tem sido integrada às atividades de educação nutricional no ambiente escolar. Conforme

observado no decorrer da pesquisa, o Centro de Saúde próximo à escola efetuou a medição e a pesagem dos alunos, contudo, esse trabalho não foi concluído, deixando de apresentar recomendações à direção da escola, aos educadores e aos pais a respeito do estado nutricional das crianças. E muito menos esclarecer possíveis consequências no que diz respeito ao desenvolvimento de doenças crônicas não-transmissíveis, dentre outros aspectos. Faltou articulação, encadeamento e organização nas partes envolvidas.

A relevância do tema educação nutricional na educação infantil tem se tornando recorrente na mídia, em seminários e congressos de profissionais de saúde e em iniciativas do terceiro setor. O próprio poder público tem confirmado seu significado social. No dia 8 de maio de 2006, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação assinaram Portaria Interministerial, de nº1.010, que trata de várias questões que foram discutidas nesse trabalho. Tal documento institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. O documento apresenta, em sua exposição de motivos, diversas considerações que bem resumem algumas das premissas estabelecidas na presente dissertação e merecem ser destacadas: a mudança no perfil epidemiológico da população brasileira com o aumento das doenças crônicas não-transmissíveis, com ênfase no excesso de peso e obesidade, assumindo proporções alarmantes, especialmente entre crianças e adolescentes; que as doenças crônicas não-transmissíveis são passíveis de serem prevenidas, a partir de mudanças nos padrões de alimentação; o grande desafio de incorporar o tema da alimentação e nutrição no contexto escolar, com ênfase na alimentação saudável e na promoção da saúde, reconhecendo a escola como um espaço propício à formação de hábitos saudáveis e à construção da cidadania; que a alimentação não se reduz à questão puramente nutricional, mas é um ato social, inserido em um contexto cultural

e que a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica (BRASIL, MS, 2006b).

Dentre as ações propostas na citada Portaria, pode-se destacar: estimular a produção de hortas escolares para a realização de atividades com os alunos e a utilização dos alimentos produzidos na alimentação ofertada na escola; sensibilizar e capacitar os profissionais envolvidos com alimentação na escola para produzir e oferecer alimentos mais saudáveis; desenvolver estratégias de informação às famílias, enfatizando sua corresponsabilidade e importância de sua participação nesse processo; aumentar a oferta e promover o consumo de frutas, legumes e verduras; desenvolver um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis, considerando o monitoramento do estado nutricional das crianças, com ênfase no desenvolvimento de ações de prevenção e controle dos distúrbios nutricionais e educação nutricional e incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares (BRASIL, MS, 2006b).

Pode-se afirmar que a escola pesquisada já desenvolve, ainda que de modo fragmentado e intuitivo, atividades voltadas à educação nutricional. Mas, indubitavelmente, ainda há inúmeros passos a serem dados a fim de que ela venha a desenvolver todo o seu potencial como agente formador de bons hábitos alimentares, com muito maior repercussão na vida dos alunos e em toda a comunidade escolar, realizando, por fim, o papel social que cabe à escola desempenhar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKRÉ, James (Ed). Alimentação infantil: bases fisiológicas. São Paulo: IBFAN Brasil, 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF 2002-2003. IBGE, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_Noticia=278>. Acesso em: 21 abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. Resolução/FNDE/CD/nº 038, de 23 de agosto de 2004. Estabelece critérios para execução do PNAE. FNDE, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/legislacao_manuais/alimentacao_escolar/res38_23082004.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável. Brasília: Ministério da Saúde, 2005a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção à Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. Guia alimentar para crianças menores de 2 anos. Brasília: Ministério da Saúde, 2005b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. Estudo da OMS define novo padrão de peso de crianças. Atenção Básica Notícias, Brasília, 2006a. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/nutricao/noticia/noticia_ret_detalhe.php?cod=105>. Acesso em: 05 mai. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Ministério da Saúde, Brasília, 2006b. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/sas/legislacao/portaria_1010_08_05_06.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2006.

CAROBA, Daniela Cristina Rossetto. A escola e o consumo alimentar de adolescentes matriculados na rede pública de ensino. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos)–Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CFN - CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Código de ética dos nutricionistas. Brasília: Gráfica Valci Editora, 1994.

COZZOLINO, Silvia M. Franciscato; COLLI, Célia. Novas recomendações de nutrientes: interpretação e utilização. In: International Life Sciences Institute (ILSI) do Brasil. Usos e aplicações das “dietary reference intakes” – DRIs. São Paulo: ILSI Brasil, 2001.

DAVANÇO, Giovana Mochi; TADDEI, José Augusto de A. Carrazedo; GAGLIANONE, Cristina Pereira. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. Revista de Nutrição, Campinas, v. 17, n. 2, p. 177-184, abr./jun. 2004.

FISBERG, Mauro. Obesidade na infância e adolescência. In: FISBERG, Mauro et al. São Paulo: Fundação BYK, 1995.

GARCIA, Giorgia Christina Barbosa. Avaliação do estado nutricional de crianças matriculadas em creches do município de São Paulo. 2003. 61 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública)–Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. 142

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAWATSCH, D.E. A comparison of two teaching strategies on nutrition knowledge, attitudes and food behavior of preschool children. Journal of Nutrition Education, v. 22, n. 3, p. 117-123, 1990.

MACEDO, Irene Coutinho de. Capacitação para educação nutricional dirigida a professores de um curso de educação infantil. 2003. 79 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública)–Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MORAES, Ana Lúcia. Obesidade infantil: um problema entre mães e filhos. Diário do Grande ABC, Santo André, 22 fev. 2004. Dia-a-Dia, p. 9. MOTTA, Denise Giacomo da; BOOG, Maria Cristina Faber. Educação Nutricional. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987. 143

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Carta de Ottawa. Organização PanAmericana da Saúde, Brasília, 1986. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/coleitiva/uploadArq/Ottawa.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2006.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE / OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. A saúde no Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/saudebr.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2006.

MUNDIAL DA SAÚDE. A saúde no Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/saudebr.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2006.

PELLICIONI, Maria Cecília Focesi; TORRES, André Luis. A escola promotora de saúde. Biblioteca Virtual em Saúde Pública, São Paulo, nº12, EIXO, 1999. Disponível em: <<http://www.bvs-sp.fsp.usp.br/tecom/docs/1999/pel001.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo é uma escola. Prefeitura da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=3120>>. Acesso em: 5 mai. 2006a.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Abastecimento. Alimentação escolar – histórico do programa de alimentação escolar no município de São Paulo. Prefeitura da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006a. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/abastecimento/organizacao/estrutura/merenda_escolar/0017>. Acesso em: 18 abr. 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Abastecimento. Alimentação escolar – programa de alimentação da prefeitura do município de São Paulo: “merenda escolar”. Prefeitura da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006b. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/abastecimento/organizacao/estrutura/merenda_escolar/0019>. Acesso em: 18 abr. 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Abastecimento. Merenda escolar – programas de alimentação desenvolvidos pelo Departamento de Alimentação e Suprimento. Prefeitura da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006c. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/abastecimento/organizacao/estrutura/merenda_escolar/0005/0006>. Acesso em: 18 abr. 2006.

TADDEI, José Augusto de A. Carrazedo. Epidemiologia da obesidade na infância. In:

TADDEI, José Augusto de A. Carrazedo et al. Desvios nutricionais em menores de cinco anos. São Paulo: UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, 2002. 145

TADDEI, José Augusto de A.C.; COLUGNATI, Fernando A.B.; RODRIGUES, Eliana M. Transição nutricional em menores de cinco anos: evidências dos inquéritos antropométricos brasileiros. In: CARDOSO, Ary Lopes; LOPES, Luiz Anderson; TADDEI, José Augusto de A.C. (Coord.). Tópicos atuais em nutrição pediátrica. São Paulo: Atheneu, 2004.

TAYLOR, Jennifer P; EVERS, Susan; MCKENNA, Mary. Determinants of healthy eating in children and youth. Canadian Journal of Public Health, Canadá, v. 96, n. 3, p. 20-26, jul./ago. 2005.

VALADÃO, Marina Marcos. Saúde na escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial. 2004. 139 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)–Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VITOLLO, Márcia Regina. Nutrição: da gestação à adolescência. Rio de Janeiro: Reichmann & Autores Editores, 2003.

**TENSIONAMENTO
E JUVENTUDE:
ROMPENDO SILÊNCIOS**

A EDUCAÇÃO SOCIAL DO JOVEM NO NORDESTE DO BRASIL: IMPLICAÇÕES NOS ÂMBITOS PESSOAL, EDUCACIONAL E RELIGIOSO

SEBASTIÃO JACINTO DOS SANTOS

(PROGRAMA EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA)

PROF. DR. JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO - ORIENTADOR

Resumo: A comunicação tem como propósito discutir as teorias bibliográficas que sustentam a pesquisa com a juventude atendida pela Articulação da Juventude Salesiana (AJS) no Nordeste do Brasil. Busca-se elucidar como as bases da ética cristã do Catolicismo podem corroborar a percepção dos elementos que compõem a pedagogia social nos âmbitos pessoal, educacional e comunitário. Embora a religião possa ser observada como meio de intervenção assistencialista ao longo da história, também se encarregou de interferir na vida social e educativa em todas as instâncias da comunidade, posicionando-se entre a fé e a razão, criando múltiplos meios de trabalhar com as comunidades onde os jovens estão inseridos. O estudo tem a intenção de desenvolver argumentos sobre a realidade da educação e a formação profissional desses atores na realidade atual. Observa-se uma ocorrência silenciosa de esvaziamento das propostas de projetos de educação profissional, que acabam por não alimentar esperanças satisfatórias para essa etapa da vida na sociedade brasileira. Argumenta-se que a forma como a política econômica e a oferta de trabalhos nos diferentes setores da sociedade vêm se desenvolvendo – com pouca expressividade – interferem diretamente nas perspectivas futuras de formação da juventude para o mercado de trabalho. A metodologia é descrita pela leitura de autores como Caliman (2006), Freire (2014), Groppo (2017), Foracchi (2018), Graciani (2014), Morin (2003, 2011), Paiva (2010), Howlett-Martin (2012), entre outros, que possibilitam a organização de dados de compreensão do imaginário social da juventude e a percepção de como os jovens se posicionam, visando à inserção na lógica das comunidades do Nordeste do Brasil com seus variados cenários de desigualdade social, o que requer reconhecimento de seus direitos. Concorda-se que as Políticas Públicas para a Juventude vêm sendo silenciadas na região e que os projetos de educação que almejavam até então o sucesso do País passaram a ser vistos com descrédito. Assim, dada a dinâmica das pastorais sociais, os grupos de jovens podem acionar o intercâmbio de formação em educação social na luta por reconhecimento e justiça social.

Palavras-chave: Jovem, formação profissional, pedagogia social, religião, educação social.

Introdução

Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa de campo que estamos realizando a partir de entrevistas com 20 jovens regressos da Articulação da Juventude Salesiana (AJS), sob orientação do professor João Clemente. A pesquisa está inserida no Programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie.

A comunicação trata de reflexões abertas e em construção, que colaboram com o diálogo para que possamos compreender melhor a busca travada pelo pesquisador em sua relação com o objeto de pesquisa, considerando a forma como a universidade elabora as relações com os territórios que compõem a cidade e seus arredores periféricos.

Neste caso, as nossas análises são reconstruídas a partir da percepção da pesquisa que realizamos de dentro para fora da academia, nos ambientes sociais. Ao sairmos do espaço da universidade para percebermos a realidade externa, o que muitas vezes fazemos enquanto pesquisadores é confrontarmos os entrelaçamentos sociais, cujas frestas nos mostram o que ainda não foi percebido enquanto meio para definir o “fato social” (DURKHEIM, 2019). Os jovens vão compondo sua historicidade, cada um a seu modo, e ao longo da vida assumem seus projetos de vida de modo dinâmico. Neste contexto, o jovem contemporâneo passa a assumir as astúcias dos ambientes dos adultos (DIÓGENES, 2020), como forma de crescer e passar para outra fase da vida, dentro dos padrões sociais pré-estabelecidos. Assim, esta pesquisa se propõe, de alguma forma, também a essa reinterpretação da realidade juvenil, buscando estabelecer diálogos e mediações que podem ser constituídas por imaginários pessoais e coletivos, bem como articular os fios condutores que compõem os muitos ambientes nos quais transitam a juventude.

Este estudo tem como propósito discutir brevemente sobre as teorias geográficas e sustentar a pesquisa com a juventude atendida pela AJS do Nordeste do Brasil. Busca verificar como as bases

da ética cristã do catolicismo, as intervenções em educação nos diferentes parâmetros, podem corroborar para percebermos os elementos que compõem a pedagogia social do pessoal no educacional e no comunitário. Neste sentido, buscamos elementos que socializem os meios científicos no cotidiano de participação dos jovens, em suas comunidades de origem.

Lembramos que a pesquisa está sendo realizada a partir de entrevistas com jovens que foram participantes da AJS. Buscamos entender, a partir da participação que ocorreu no passado, como os jovens percebem hoje os efeitos da Educação Salesiana que receberam nessa instituição.

Este estudo tem a intenção de desenvolver argumentos sobre a realidade da educação e da formação profissional desses atores na realidade atual. Apontamos que existe a ocorrência silenciosa de um desligamento das propostas que promovem projetos de educação profissional nas políticas do atual governo federal. Assim, esses cortes nas Políticas Públicas para a Juventude representam retrocessos nas conquistas e lutas que têm sido afirmativas na sociedade brasileira.

Cada vez que o jovem se depara com dificuldades para acessar os meios que o possibilitam sair com segurança dessa fase da vida, ele se encontra em vulnerabilidade social e pode ficar mais propenso a assumir propostas que promovam a delinquência juvenil, já que “[...] a exclusão evoca a condição de pobreza daqueles que são excluídos do acesso aos recursos e aos quais é negado a satisfação das necessidades fundamentais” (CALIMAN, 2006, p. 108). As muitas formas de exclusões atingem as diferentes frentes de promoção social e educacional, o que acaba por não alimentar uma esperança satisfatória para essa etapa da vida na sociedade brasileira – mais especificamente da região Nordeste, em que percebemos que as Políticas Públicas para a Juventude têm sido atualmente esvaziadas. Nesse sentido, em sua missão de evangelizar a juventude, a AJS tem

como objetivo ser promotora de meios educativos que possam auxiliar jovens motivados e interessados por sua formação, advindos de diferentes realidades.

Os grupos de jovens constituídos pela AJS têm que ser marcados pela “alegria e esperança”, marca fundamental de todos os que assumem a pedagogia de Dom Bosco. Esses grupos devem se organizar de forma a proporcionar ao jovem uma educação preventiva, que não visa institucionalizá-lo (DAMAS, 2004), mas ser promotora de uma educação libertadora, para que o jovem se sinta motivado a assumir a sua autonomia e protagonismo social. Neste sentido, é extremamente necessário que exista o aceno de meios que levem a esses jovens uma formação para o mundo profissional, na qual eles encontrem sentido para assumirem seus projetos pessoais.

Neste caso, a AJS também se sente confrontada na sua missão, pois não é capaz de remover as inquietações do jovem no que diz respeito ao mundo do trabalho, que muitas vezes tem se apresentado como um desafio para os jovens pertencentes a algumas realidades do Nordeste. A pesquisa em andamento vislumbra diferentes meios para entender a realidade dessa juventude e tem uma particularidade, principalmente por entendermos que o fato de esses jovens estarem em determinados territórios nordestinos faz com que sejam vistos de forma diferenciada, considerando a lógica do preconceito e do pré-julgamento social.

Entendemos que AJS não faz distinção na escolha dos jovens para participar de suas estruturas, de forma que encontramos desde a organização de grupos nas escolas, que desenvolvem uma formação extremamente voltada para a capacitação profissional e o processo de intelectualidade dos jovens. Encontramos também realidades extremamente diversas, como é o caso da realidade da comunidade de Matriz de Camaragibe, no Estado de Alagoas, que se encontra no polo das usinas da cana-de-açúcar: uma comunidade

extremamente pobre, cujos jovens necessitam principalmente de uma atenção voltada ao desenvolvimento de sua cultura pessoal.

A AJS acaba por desenvolver meios que levam esses jovens a entenderem sua própria realidade e, ao mesmo tempo, juntos articularem formas de intercambiarem a sua formação. Neste sentido, os desafios são múltiplos, já que em determinadas realidades as políticas públicas não colaboram para esta formação. Se “os que habitam do outro lado da fronteira da desigualdade são vistos como inimigos reais e potenciais” (CARMO, 2001, p. 214), os desafios se multiplicam e tornam esse público, na maioria das vezes, potenciais vitimizados e marginalizados.

A AJS, por ser um movimento ligado à Igreja Católica, assume a lógica da Pedagogia das Pastorais Sociais, a partir das bases da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Ela se enquadra nas normas que regem a Pastoral da Juventude presente em todo o território nacional. Na igreja, as pastorais atendem diretamente os jovens e tentam fugir da dinâmica de outras pastorais, que muitas vezes foram consideradas atuantes de forma assistencialista no trabalho com o seu público.

Atualmente, a AJS desenvolve projetos que possuem visões próprias da cultura juvenil. Leva os jovens a compreenderem as razões pessoal, comunitária e educacional dos trabalhos realizados, e ganha sentido com a participação de cada um dos envolvidos, ao fornecer meios para que se sintam integrados, para que possam assumir seus projetos pessoais de vida e se organizem a partir da própria realidade da comunidade.

Existem os princípios religiosos próprios da missão de formação da Juventude Salesiana – que se pauta pelo sistema preventivo e pedagogia de Dom Bosco – e os projetos que se constituem como essência da Pastoral da Juventude na sociedade brasileira. Com isso, atualmente, a AJS tem assumido as propostas das Políticas Públicas para a

Juventude e colocado em prática algumas ações que levam os jovens a se prepararem politicamente também para a sua realidade social.

As estruturas históricas desta instituição demonstram que no passado ela atuou diretamente na constituição das Políticas Públicas para a juventude na realidade brasileira, e especialmente os jovens do Nordeste têm participado com muita desenvoltura dentro dessa realidade, assumindo de alguma forma o seu protagonismo pessoal a partir da presença e da organização conjunta realizada em cada comunidade e em cada grupo.

Formação pessoal do jovem

A forma como a política econômica e a oferta de trabalho dos diferentes setores da sociedade vêm se desenvolvendo, com pouca expressividade, interfere diretamente nas perspectivas futuras de formação da juventude para o mercado de trabalho nordestino. Nesse sentido, a AJS busca meios de proporcionar formação pessoal aos jovens, para que sejam construtores da sua própria história pessoal de vida.

Paiva (2010) e Howlett-Martin (2012) nos levam a uma compreensão de como se constituem as práticas políticas que engendram meios de garantia da promoção social na região Nordeste do Brasil, e como se constitui, principalmente, o histórico e a consideração sobre políticas públicas que interferem diretamente na realidade dos jovens. As bases bibliográficas desses autores nos permitem entender que, nesta fase de formação pessoal e humana, os jovens muitas vezes têm assumido formas de delinquência e de violência nos ambientes em que estão inseridos.

Os estudos sociológicos definem a fase da juventude como essencial para o desenvolvimento da vida humana, sendo frágil e cheia de incertezas, acarretando diferentes escolhas pessoais que pode direcionar o comportamento juvenil para a vida toda, o que a coloca sempre em conformidade com a aceitação ou não autorização dos adultos.

A Educação Salesiana leva o jovem a interpretar suas ações pelas bases de uma educação cristã, de forma que aprendam a fazer a leitura de sua própria realidade. As releituras da existência propostas pela AJS devem ser revestidas de meios que incentivem a autonomia e a formação de pessoas capazes de trabalhar pela construção social, pessoal e coletiva.

Ao descrever a realidade de uma educação em que a escola esteja atuante a partir do trabalho com projetos, Graciani (2014) nos aponta meios para o entendimento da pedagogia social e de como esta desenvolve as bases pessoal, comunitária e educacional. Isso nos permite interpretar que uma educação para a juventude deve ser estruturada por múltiplos meios e envolve grande complexidade, sem desconsiderar a realidade pessoal de cada jovem.

As muitas formas de participação do jovem na sociedade contemporânea desempenham funções que, por muitos anos, eram desenvolvidas por grupos religiosos de forma espontânea. Groppo (2017, p. 48) descreve que “os grupos juvenis espontâneos, na sociedade moderna, têm vários pontos de atrito para com os padrões da sociedade adulta e os próprios adultos”, o que demanda falta de liberdade dos jovens para a realização de suas escolhas pessoais na sociedade. Os jovens desejam mudar, mas se deparam com uma forma fragmentar de ser, de se comportar e de agir.

A metodologia interpretativa das bibliografias apresentadas nesta comunicação proporciona um entendimento de que esses jovens estão presentes em muitas realidades que não gostariam de estar, pois desejariam encontrar “a satisfação de suas necessidades, a realização de suas múltiplas potencialidades, o desenvolvimento de suas forças físicas e mentais, [...]” (VIANA, 2015, p. 79). Porém, a alienação e a manipulação de determinadas classes sociais acabam por gerar conflitos que os colocam à margem da realidade. Neste intermeio, é natural que a “contestação e reprovação” (FORACCHI,

2018) se estabeleça nos espaços de formação que vão da universidade aos territórios sociais em que estão inseridos.

Educação para a vida

A educação formal na sociedade brasileira vem passando por muitos desencontros e conflitos, desde as Políticas Públicas de Educação. Isso tem se colocado em evidência na desqualificação do papel do professor através das muitas opiniões que vêm de todos os lados da sociedade, implantadas nas mídias sociais como verdades. Da mesma forma, instituições e movimentos que trabalham com projetos de educação formal e informal têm sofrido as consequências dessa descaracterização do papel e do valor da educação.

Compreender que “as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (FREIRE, 2014, p. 27) é fundamental para todos os seguimentos que trabalham com projetos de educação. Neste caso, a AJS desempenha o papel de valorizar a cultura juvenil, como meio de consolidar projetos que promovam a cultura do esporte, a expressão pelas artes, a dinâmica interdisciplinar de formação, como forma de transformar a pedagogia de Dom Bosco em uma prática ativa nos grupos de jovens.

Ao estarem juntos na caminhada, os jovens dão sentidos e ressignificam as suas vidas, enquanto os coordenadores de grupos da AJS aprendem que se faz necessário, na promoção de cada jovem, “[...] respeitá-los em seu conhecimento sobre seu país, sua cultura e sua história” (FREIRE, 2014, p. 28). Dessa forma, o sentido de pertença surge como arcabouço para a garantia do entusiasmo, da audácia necessária aos jovens e de sua atuação no grupo ao qual pertencem.

É tarefa da educação valorizar a simplicidade pessoal dos jovens, e com ela vem a necessária evidência de que a missão de educar se faz na complexidade (MORIN, 2003). Este entendimento

pode ser um dos meios de indicar aos agentes de pastorais dos grupos de jovens que a perseverança e a paciência são exigências do compromisso de trabalhar com a juventude, pois as regras podem não se manter frente às mudanças rápidas que ocorrem na sociedade interligada com as mídias sociais.

A formação solidária como um dos princípios educativos da AJS é um dos meios de integrar os jovens e propor ações que os levem ao interesse pela realidade social. As propostas de formação do jovem devem levar em conta que “a solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções” (FREIRE, 2014, p. 81). Aos nos reconhecermos em nossa totalidade, vamos introjetando uma educação democrática como meio para formação de nossa completude, pois só “depois de compreender que a educação é uma consequência da nossa incompletude, da qual nós somos conscientes, nós podemos, então, tentar um exercício de reflexão crítica” (FREIRE, 2014, p. 28).

A reflexão crítica ganhará sentido a partir do momento em que a educação for constituída como meio de integrar a totalidade do indivíduo (MORIN, 2011), que o prepare para ser um cidadão que busca a reconstrução de sua comunidade e da sociedade em geral, fortalecendo uma democracia com garantia de direitos e deveres. Para Freire (2014), a essência da educação democrática é a possibilidade contida no indivíduo de travar relação de trocas, estabelecendo as possibilidades de reaprender e considerando todos os envolvidos no processo.

A religião como formadora do imaginário juvenil

As experiências de religião na vida dos jovens trazem esperança de transformação das expectativas que são apresentadas no Nordeste. Muitos aprendem a lidar com novas experiências a partir das vivências nos grupos de jovens.

As exigências da vida muitas vezes empurram os jovens para novas experiências no mundo do trabalho, fazendo-os deixar a sua terra natal. Quando isso acontece, esses jovens levam na bagagem experiências de ética e valores conquistados nos espaços de religiosidade, e é por isso que mesmo sendo em determinado momento apontados para os jovens como formatar o negativo, a religião ganha espaço de formação, principalmente nos aspectos da educação social. Podemos dizer que a partir das experiências vivenciadas nos grupos de igreja, os jovens despertam para sua militância política e passam a atuar de forma crítica nos ambientes sociais.

Neste caso, a religião representa uma ponte de ligação entre os jovens e aquilo que eles almejam. No entanto, não temos como definir com facilidade as experiências de educação no controle de mudanças da perspectiva juvenil no momento das vivências, pois isso só ocorre com o tempo, depois que o jovem se volta para a avaliação pessoal e começa a perceber que muitas das experiências que ele desenvolveu foram conquistadas a partir de sua manutenção, estadia e participação no grupo de jovens.

Na região Nordeste é notório que a participação dos jovens se distribui em muitos grupos que estão inseridos em atividades religiosas de diferentes igrejas das grandes cidades as pequenas localidades. São muitos os jovens que assumem seu protagonismo como catequistas e coordenadores de diferentes Pastorais Sociais. São considerados a “alegria da igreja”, porque assim agem no cotidiano da comunidade.

Nos últimos anos, os levantamentos sobre os dados de participação da Juventude nos grupos de jovens, realizados pela CNBB (2017), demonstraram que têm ocorrido mudanças significativas no cenário social, o que demanda maior atenção e compromisso missionário com essa pastoral. Isso porque as políticas de juventude são fenômenos recentes na sociedade brasileira, trazendo o desenvolvimento de meios formativos para os jovens estabelecidos pela Igreja Católica Apostólica em todo o território brasileiro.

Diante dessas percepções, este estudo se direciona para diferentes imagens que afetam diretamente a vida dos jovens e traz sinais de esperança ou de morte em sua formação.

A necessidade de quebrar as barreiras impostas por uma forma de ver a juventude como possibilidade futura é uma das necessidades deste estudo, por constatar que o jovem tem uma forma peculiar de ser que se estrutura na sua existência presente. Quando assumidos compromissos com sua formação, estes se tornam não esperança de futuro, mas sinal constante de resignificação da sociedade.

A religião atua como meio de fornecer preceitos éticos e morais, ao proporcionar aos jovens o entendimento de formas que os levem a assumir boas escolhas frente às decisões que surgem. Nesta dinâmica, compreendemos que as muitas realidades sociais interferem diretamente na constituição desses projetos de formação do jovem, e que mesmo estando ligados a um processo de fé cristã, não podem, de forma alguma, ficar distanciados da realidade social.

Considerações

A pesquisa se apresenta de forma extremamente complexa, pois envolve diferentes frentes de interpretações da realidade da juventude em seus meios social, pessoal, comunitário e educativo.

Compreendemos que as bases da religião dão aos jovens, de alguma forma, segurança para entenderem a sua realidade pessoal a partir dos argumentos da fé, mas necessariamente os jovens tendem a desenvolver uma cultura na qual assumem uma proposta, cuja razão pessoal os coloca nas relações pessoais e de aceitação do outro.

A convivência harmonizada nos grupos de jovens, proporcionada a partir dos projetos da AJS (FILHO, 2003), visa a uma formação direta dos princípios que dão suporte à realidade humana. Argumentamos que a educação promovida por esta instituição traz transformação pessoal e social para o grupo pesquisado.

Embora as abordagens sociológicas e antropológicas sobre a juventude demonstrem que eles não são capazes de construir uma cultura sólida sozinhos, buscamos refletir que de fato existe uma forma do jovem de agir e de intervir na sociedade de modo pacífico ou a partir de traços de delinquência próprios dessa fase. Embora os adultos busquem outorgar e autorizar os direitos dos jovens, só no encontro com o grupo esses jovens são fortalecidos e buscam transpor as pontes que os levarão para uma nova fase das dimensões sociais.

Referências

CALIMAN, Geraldo. **Desvio social e delinquência juvenil**: teorias e fundamentos de exclusão social. Brasília: Universa, 2006.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Cultura da Rebeldia**: a juventude em questão. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001

CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Evangelização da juventude**: desafios e perspectivas pastorais. São Paulo: Paulinas, 2017, (Documentos da CNBB 85).

DAMAS, Luiz Antônio Hunold. **A preventividade na educação salesiana**: do carisma a institucionalização. Brasília: Universa, 2004.

DIÓGENES, Glória. Diagramas da juventude contemporânea: Artes e astúcias de reinvenção na cidade. In: BITTENCOURT, João Batista de Menezes. **Juventudes contemporâneas**: desafios e expectativas em transformação. Rio de Janeiro: Telha, 2020,

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

FILHO, Genésio Zeferino da Silva. **Articulação da Juventude Salesiana**: princípios norteadores. Belo Horizonte: Inspeção São João Bosco, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução a sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HOWLETT-MARTIN, Patrick. **O Brasil do Nordeste**: riquezas culturais e disparidades sociais. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PAIVA, Melquíades Pinto. **Nordeste do Brasil**: terra, mar e gente. São Paulo: Õte, 2010.

VIANA, Nildo. **Juventude e sociedade**: Ensaios sobre a condição juvenil. São Paulo: Giostri, 2015.

ESPAÇOS EDUCATIVOS CANTANTES

ANDARILHAR E PERCEBER A CIDADE COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORTEJO, ARTE, MEDIAÇÃO CULTURAL

DILMA ÂNGELA DA SILVA

(PROGRAMA EDUCAÇÃO ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA, UPM)

MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS

RESUMO: A presente comunicação sintetiza a dissertação de Mestrado: Andarilhar e perceber a cidade com crianças da Educação Infantil: Cortejo, Arte e Mediação Cultural defendida em junho de 2020. A pesquisa buscou investigar se as ações mediadas pela escola, entre as crianças e a cidade por meio das caminhadas-cortejos, ampliam as linguagens expressivas das crianças e possibilitam experiências estéticas e educativas que transbordam para além dos muros da escola. O objetivo foi identificar e analisar quais são as percepções mobilizadas nas crianças enquanto andarilham e cortejam a cidade, além de mapear e analisar as práticas de cortejos realizadas por três escolas de educação infantil. O método da cartografia segundo Kastrupp (2015) permitiu acompanhar processos de subjetividade das experiências vividas pelas crianças e educadoras por meio da observação participante. A a/r/tografia, segundo Dias e Irwin (2013) fundamentou a possibilidade metodológica de integrar os saberes e fazeres entre artista, educadora e pesquisadora. Muitos autores contribuíram teoricamente com a pesquisa dentre eles: Corsaro (2011), Martins (2012), Freire (1989), Pesavento (2007). Os foto – ensaios, tal qual Martins (2018) permitiram pensar as imagens não como meras ilustrações, mas como textos visuais que permearam a pesquisa e revelaram toda a riqueza das produções e percepções das crianças em relação à cidade. No percurso de pesquisa concluiu-se que as caminhadas - cortejos são práticas que se constituem como experiências estéticas, realizadas como processos de mediação cultural, de descoberta e de exploração dos signos da cidade ampliando assim a percepção e a leitura de mundo das educadoras e das crianças envolvidas.

Palavras-chave: Infância. Mediação Cultural. Caminhada – Cortejo.

O presente artigo, fruto de leituras, pesquisas, registro de um percurso buscou investigar se as ações mediadas pela escola, entre as crianças e a cidade por meio das caminhadas-cortejos, ampliam as

linguagens expressivas das crianças e possibilitam experiências estéticas e educativas que transbordam para além dos muros da escola.

Assim, na realidade pesquisada buscamos as subjetividades das crianças na interação com as outras crianças, com os adultos com a cultura e a cidade mediados pela escola, sendo que tal realidade não é estática nem linear com informações a serem coletadas a priori.

Logo, o método da cartografia se fez pertinente ao ampliar nossas percepções para os saberes e conexões entre a educação das infâncias, a arte e a cidade nos colocando a refletir e problematizar as práticas educacionais cristalizadas e a presença das crianças nos espaços públicos da cidade.

Na cartografia segundo Passos e Kastrupp (2016) o cartógrafo realiza uma colheita de dados, pois não está preocupado exclusivamente em descrever um fenômeno, mas, deve estar atento aos processos em curso, expressos por afetos, rupturas, contradições dos discursos que vão sendo (des)construídos ao longo da pesquisa.

Tendo como base teórica o pensamento de Deleuze e Guattari (1995, p. 20) que toma o termo rizoma da botânica em contraposição a ideia de árvore que se encontra numa estrutura, numa raiz “toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução”.

No rizoma, no entanto, não existem pontos ou posições, apenas linhas que se conectam a outras. Não há noção de unidade, pois as linhas mudam de sentido ao se conectarem com outras, o rizoma possui múltiplas entradas podendo ser acessado de diversos pontos. Diferindo-se do paradigma cartesiano representacional, a cartografia visa acompanhar processos, mapear territórios, uma realidade, traçando as conexões, possibilidades e articulações.

Torregrosa (2018, p. 176, tradução nossa) contribui conosco, pois, segundo a autora a cartografia nos “convida a transitar de outra maneira nas formações, a desenhar trajetos de

aprendizagens vivos, que nos levam a pensar o espaço que ocupamos e como nos movemos”¹.

Dessa maneira, buscamos acompanhar os processos de produção de conhecimento e subjetividade propostos pela escola mediados pela experiência sensível entre a cidade, a cultura e a arte.

Seguimos a diretriz cartográfica em que cartografar implica entrar na experiência por meio dos encontros, com a atenção à espreita, sem saber aonde se vai chegar. Também porque, segundo essa perspectiva o pesquisador não é apenas um mero observador da realidade, mas se relaciona e se faz na experiência, em que conhecer e fazer se tornam indissociáveis.

Procurando registrar, acompanhar, planejar a ação cultural das caminhadas - cortejo e refletir sua potência como práticas para além dos muros da escola, optamos por adentrar a escola, pois como afirmam Barros e Kastrupp (2015) há ressonâncias entre a cartografia e a pesquisa etnográfica. Assim recorreremos à observação participante por nos possibilitar um contato direto com o grupo de meninas e meninos e as educadoras, também partícipes dessa pesquisa.

Dessa forma, nosso campo se constituiu em uma escola *pública de educação infantil na região central da cidade de São Paulo, sendo sujeitos 28 crianças com idade entre cinco e seis anos e uma educadora dado a sua relação com a prática de caminhada - cortejo*.

Com o intuito de enriquecer nosso percurso metodológico e tendo em vista a interface entre os campos da educação e da arte, bem como as percepções das crianças que foram registradas através de desenhos e/ou fotografias; lançamos mão da A/r/tografia como mais um referencial teórico - metodológico produtivo à pesquisa.

¹Texto original: “cartografía nos invitan a transitar de otro modo las formaciones, a dibujar trayectos de aprendizajes vivos, que nos llevan a repensar ele espacio que ocupamos y como alli nos desplazamos”.

A A/r/tografia segundo Dias (2013, p. 25) é uma forma de pesquisa educacional baseada em arte (PEBA), uma forma de representação que privilegia o texto escrito e visual em um momento de mestiçagem, caracterizando-se assim como uma linguagem híbrida que busca estabelecer relações entre os papéis exercidos pelo artista, pelo pesquisador e também pelo professor, integrando as conexões entre percepções, saberes, prática e criação. Neste sentido, as imagens, os textos poéticos, as reflexões e estudos somaram-se nesta pesquisa que adentra também na escola, acompanhando processos.

Do ponto de vista ético-metodológico recorreremos aos Termos de Assentimentos apresentados aos meninos e meninas participantes da pesquisa, tal como abordado por Ferreira (2010, p. 176), “o termo de assentimento é entendido como processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite”.

Quanto à análise, na perspectiva do método cartográfico não se separa a análise das demais etapas da pesquisa, pois as hipóteses iniciais podem passar por transformações, acolhendo as divergências na qual objetividade e subjetividade se relacionam. Barros e Barros (2016, p. 197) reforçam que a análise da pesquisa “deve nos informar a respeito do quão interessantes foram os efeitos produzidos e quais foram as articulações engendradas”.

Assim seguindo o método da cartografia buscamos colocar lado a lado a análise do processo e a experiência, considerando os aspectos subjetivos do cotidiano e da experiência criadora como parte fundamental da análise, bem como a objetividade que visa à multiplicidade de sentidos atribuídos ao fenômeno.

Logo, intentamos descrever o modo pelo qual as crianças percebem e experienciam a cidade durante as caminhadas - cortejos, com seus pares em contexto escolar. Qvortrup (2014) destaca a ação construtiva das crianças enquanto categoria histórica e intercultural que contribui para a formação da infância e da sociedade em

que vivem, desta forma, as crianças não são vistas como objeto, mas como sujeitos com os quais construímos os percursos da pesquisa.

Sob essa ótica, recorreremos também Corsaro (2011), pois na perspectiva da abordagem de reprodução interpretativa, as crianças ingressam nas culturas por meio das famílias, contudo, e segundo o autor, nas sociedades modernas as crianças interagem com outros locais institucionais sendo nesse domínio que começam a produzir e participar da cultura de pares.

As culturas de pares podem ser definidas como produções coletivas e inovadoras “tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir”. (CORSARO, 2011, p. 39).

As crianças passam parte do seu dia em interação com as crianças e os adultos dos espaços educativos. Encontramos em Corsaro (2011, p. 127) o uso do termo pares: “especificamente para se referir à coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” com um conjunto estável de rotinas, em nosso caso na escola de educação infantil.

A partir do recorte das saídas, caminhadas e ou cortejos, buscamos com essa pesquisa suscitar um diálogo a respeito da percepção das crianças sobre a cidade, em especial sobre as experiências estéticas, à luz de Dewey (2010) entendidas como apreciação, percepção e deleite, vivenciadas nas ruas e nos espaços públicos com seus pares.

Cotidianamente podemos observar múltiplas situações que envolvem as crianças no dia-a-dia das cidades, dessa forma, procuramos aqui refletir sobre as relações entre ser criança na cidade e a forma como elas percebem a cidade a partir das experiências estéticas vivenciadas por elas em contexto educacional para além dos muros da escola.

Há muitas definições para cidade, porém procuramos abordá-la como espaço e lugar que abriga inúmeras temporalidades e

sentidos que, por sua vez, possibilitam às crianças se desenvolverem e se relacionarem. Contraditoriamente, a cidade também se caracteriza como espaço de restrição e segregação.

Como resultado da ação humana sobre a natureza, à luz de Pesavento (2007) perscrutamos compreender a cidade como “materialidade” que pode ser percebida por suas formas visíveis, que são facilmente diferenciadas da realidade rural.

Outros dois aspectos destacados por Pesavento (2007) referem-se à cidade como sociabilidade e sensibilidade. Se a cidade é uma obra coletiva implica em diferentes atores, relações sociais e práticas culturais que modificam o espaço natural. Do ponto de vista da sensibilidade, a cidade é entendida como fenômeno cultural:

Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, 2007, p. 13).

É essa dimensão da sensibilidade da cidade descrita por Pesavento (2007, p. 14) como “aquela responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço e ao tempo que se realizam na e por causa da cidade” que nos interessa recuperar nessa pesquisa. Isto é, nos interessa investigar a percepção das crianças na interação com seus pares e seus modos de ver e serem vistas em seu território.

Atualmente, a maior parte das crianças vivem em centros urbanos, conforme dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), a urbanização só fez crescer nas últimas décadas. Entretanto, esse crescimento não vem acompanhado da criação de condições de igualdade, o que pode ser notado na forma como a cidade se (re)organiza. Tampouco foi assegurada a elaboração de políticas públicas pensadas a partir do ponto de vista das crianças.

Daí a importância de a escola promover encontros e usos da cidade pelo ato de caminhar e cortejar que implica uma atenção aberta e outro tempo para percorrer os espaços.

As crianças nos provocam a pensar sobre a cidade que temos, a que queremos e, também, sobre toda a sua potência enquanto obra humana. Dessa forma, pensar a educação e as aprendizagens das crianças em espaços formais abre um campo de possibilidades para integrar os saberes das crianças aos saberes historicamente construídos pela humanidade numa perspectiva da integralidade.

Entendemos como práticas integradoras, aquelas que respeitam as vozes e as potencialidades das crianças, que integram diferentes saberes e vivências, compreendem o brincar como inerente às infâncias e a arte como linguagem para o desenvolvimento do saber sensível. Segundo Duarte Jr. (2001) o saber sensível é primitivo, corporal e anterior aos nossos conhecimentos racionais e abstratos. Experimentar, saborear, atentar, sentir, contemplar, saber ser etc.

O saber sensível à luz deste estudioso nos devolve a consciência de que os sentidos estão no corpo e passam por ele, conhecer e sentir são saberes que se complementam. *Aisthesis!* Experiência estética que denota a capacidade de desenvolvimento integrado dos sentidos, da intuição, da imaginação e do saber racional / intelectual. Análogo às crianças que aprendem, se relacionam, sentem, pensam, percebem o outro e o mundo com o corpo brincante em movimento, por meio da experiência.

Tendo isso em mente nos deparamos com Sarmiento (2015, p. 79) ao trazer a problemática de que potencializar o lugar de encontro e diálogo com a cultura implicaria repensar e “sair do confinamento do espaço tempo em que as crianças estão, abrir a porta das instituições educativas e garantir uma diversidade de experiências”.

Assim, os cortejos foram se apresentando como prática de mediação cultural que possibilita situações de aprendizagens que

extrapolam os muros da escola apostando no valor de uso, na cultura e no potencial educativo do território.

Martins (2018, p. 85) define mediação como um “conceito que coloca ‘entre’ outros, na busca de maior aproximação com os objetos e as manifestações artísticas”. A mediação seria provocativa de encontros e compartilhamento de experiências estéticas ampliando a percepção no diálogo com o outro, com a cultura e com arte.

Cortejar a cidade pode conectar pessoas, territórios e ressignificar o papel da educação ampliando a percepção e os saberes que são construídos e constituídos dentro e fora da escola, em diferentes contextos: escola, família, comunidade, espaços culturais e a própria cidade.

As caminhadas – cortejo, enquanto prática educativa, traz em si uma potência de descobertas e tem mobilizado educadoras (es), crianças, famílias e, também a comunidade, rumo à crescente afirmação dessa ação. Abrindo seus portões, as escolas buscam uma articulação com seu território, com a diversidade, estreitando laços de colaboração e partilha de saberes.

Eis o desafio da mediação cultural das caminhadas cortejantes: despertar as crianças para a leitura de mundo, ampliando sua percepção, aguçando a curiosidade na relação com o patrimônio, com a arte, com a cultura preenchendo de sentido as ações das crianças na relação tecida com seus pares em contexto escolares que buscam ressignificar a prática cotidiana por meio de proposições mediadoras de exploração da cidade

Assim, ações poéticas como andarilhar, cortejar a cidade com as crianças, com seus corpos brincantes torna-se um prenúncio para uma forma mais criativa de ocupar os espaços impregnando de sentidos outros a relação de seus usos, contrariando assim a ideia de fragmentação e da relação de troca, abrindo brechas para experiências sensíveis com a cultura, com a arte e com a própria cidade, acreditando enfim na potência das crianças como produtoras de cultura.

Referência

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina Editora, 2015.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Coleção TRANS, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FERREIRA, Manuela. **“Ela é nossa prisioneira!”** Questões teóricas epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Revista Reflexão e Ação. Vol.18 n° 02, Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2010. p. 151-182. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/DAS%20PESQUISAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS%20AO%20ENCONTRO%20DA%20INF%C3%82NCIA%20CONTEMPOR%C3%82NEA>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste F.D. **Mediação**. In: Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História - Órgão Oficial da Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH, vol. 27, 53, jan. - jun., 2007.

QVORTRUP, Jens. **Visibilidades das crianças e da infância**. Tradução Bruna Breda. Revisão técnica Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. Linhas Críticas, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014

SARMENTO, Manuel J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.); SARMENTO, Manuel Jacinto. et al. **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

SILVA, Dilma Ângela. **Andarilhar e perceber a cidade com as crianças da educação infantil: cortejo, arte, mediação cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020

TORREGROSA, Apolline. Cartografias y efervescências en la formación artística. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel (Org.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crianças em um mundo urbano**. New York: UNICEF, 2012. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/imagens/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Rel_UNICEF_2012.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR

GILMAR ALVES ALMEIDA SANTOS

(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UNINOVE)

ORIENTADORA: CLEIDE RITA SILVÉRIO DE ALMEIDA

Resumo: Existe um indicativo de que o corpo na Educação Física escolar não é visto como um ser histórico-cultural produtor de conhecimento, sendo tratado de forma mutilada em uma Educação Física que tem como base o tradicionalismo e visa apenas um aprimoramento técnico esportivo, levando os(as) alunos(as) a uma visão fragmentada sobre o que é corpo. Assim, o objetivo deste estudo é fazer uma aproximação da teoria freiriana em relação ao corpo nas aulas de Educação Física escolar, de forma a pensar um corpo consciente, crítico e cultural, compreendendo que, por meio de uma corporeidade mais bem concebida, os(as) alunos(as) possam ser capazes de enxergar o mundo e entender que como corpo, também se aprende a ler. Dessa forma, buscou-se fazer uma pesquisa exploratória em relação ao papel fundamental das ideias do pensador para uma educação física libertadora, em uma tentativa de avançar nas principais questões da Educação Física. Para tal, Paulo Freire foi nosso principal referencial teórico, sem negar os esforços já realizados por autores da área. São poucos os trabalhos realizados em um alinhamento da teoria freiriana com a Educação Física escolar, e os já realizados indicam uma melhor conscientização por parte dos(as) alunos(as) sobre a cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Paulo Freire. Corpo. Educação Física.

Abstract: There is an indication that the body in school physical education is not seen as a historical cultural being that produces knowledge, treated in a mutilated way in a physical education that is based on traditionalism, aiming only at a technical improvement in sports, talking them students to a fragmentation about what the body is. Thus, the objective of this work is to make an approximation of Freire's theory in relation to the body in school physical education classes, in order to think about a conscious, critical and cultural body. Understand that through the body they also learn to read. In this way, it was sought to do an exploratory research in relation to the fundamental role of the thinker's ideas for a liberating physical education, in an attempt to advance in the main questions of physical education. To this end, Paulo Freire was our main theoretical reference, without denying the

efforts already made by authors in field. Apparently, there is little work done in aligning Freire's theory with school physical education. Those already done, indicate a better awareness on the part of the students about the body culture of movement.

Keywords: Paulo Freire. Body. Physical Education.

Introdução

A priori, lemos o mundo com nosso corpo, quando rolamos, engatinhamos, damos os primeiros passos e nos lançamos ao corpo de quem nos espera. Se sorrimos ou se choramos, estando felizes ou tristes, é pelo corpo que transmitimos tais sentimentos, logo, somos seres corporais, mesmo que neguem. Dialogando corporalmente, podemos compreender e atingir uma concepção global do ser humano, entender que o ser humano é mais que a soma das partes.

Tal consciência se dá quando o ser humano entende seu corpo de forma integral, estrutural e relacional. Para isso, é preciso compreendê-lo em seu processo histórico, entendendo que fazemos parte de uma rede de conexão com o todo. Essa postura nos proporciona uma compreensão de nossa verdadeira identidade.

O ser humano como um ser corporal sobreviveu por suas caças, comunicou-se com suas presas sentindo o tremor da terra, produziu ferramentas para ajudar na empreitada, leu o mundo mediante aquilo que denominamos de estações do ano e, dessa forma, em um determinado tempo-espaço para seu desenvolvimento, precisou se colocar na condição de investigar, observar, mudar e, consequentemente, aprender de forma unicamente corporal, já que ainda não havia desenvolvido a dialética (GONÇALVES, 2012).

Ao longo dos tempos, a concepção do corpo passou por mudanças, possivelmente por conta das alterações na forma de vida, sendo a Educação Física uma área do conhecimento que objetiva investigar o movimento humano e essa concepção do que é corpo,

ainda que, como destaca Ayoub (2005), a linguagem corporal não seja “propriedade” dela.

Assim como toda forma de conhecimento, imbricada em sua área de pesquisa, a Educação Física deve problematizar, provocar, fazer refletir sobre o que se realiza. Logo, fazem-se necessários o diálogo e a reflexão, ocorrendo por meio das práticas corporais, sendo elas as danças, ginásticas, esportes, jogos, brincadeiras, pois “[...] não basta assumir a prática das atividades físicas, mas, sim, questioná-las em um movimento de reflexão sobre elas” (NOGUEIRA *et al.*, 2018).

Dessa forma, o presente trabalho tem como proposta analisar e aproximar as ideias freirianas¹ à Educação Física escolar, entendendo que tais ideias colaboram na ruptura do corpo materializado, técnico e fragmentado constituído em um determinado tempo da história. Quando Paulo Freire propõe o diálogo para uma educação mais bem concebida, está fazendo uma tentativa de deixar para trás a imposição, dando espaço à liberdade de expressão. E é por meio do fazer ativo que essa liberdade acontece. O ato de refletir nada mais é do que ascender a consciência para que o ser humano se constitua de forma integral, ou seja, um ser humano capaz de ler o mundo.

Para uma liberdade corporal

Por que discutir liberdade na Educação Física escolar? Por muito tempo, o corpo esteve refém de uma Educação Física que visava um desenvolvimento físico-técnico, e essa visão sofreu mudanças ao longo do tempo, mas nunca saiu de um tecnicismo infundado. Ainda no início do século XIX, a Educação Física esteve fortemente vinculada às instituições militares e médicas, entendendo

1 Em alguns textos o dizer “freireano” aparece com a letra “e”, mas a forma correta é “freiriano”. Conforme aponta Moreira *et al.* (2017, p. 210), debruçados em Bechara (1997) entendem que o sufixo adquire uma função morfológica, em que na maior parte das situações, acaba alterando a categoria gramatical do radical do qual sai o derivado e traz relação da palavra com a qual se agrega a nomes. No qual os nomes próprios formam-se adjetivos em iano e não eano.

que o corpo deveria se constituir na sua forma saudável e equilibrado organicamente, estando menos suscetível às doenças, ou seja, pensava-se apenas no biológico. No ano de 1851, aconteceu a reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte, o que foi protestado fortemente por parte dos pais, já que consideravam desnecessárias atividades que não tinham caráter intelectual (BRASIL, 1997).

Já em meados do século XX, o esporte passa a ocupar o direcionamento central das aulas de Educação Física, tendo como base o Método Desportivo Generalizado, o qual, a partir de 1964, sofre, ainda mais, fortes influências da tendência tecnicista. Essa prática era vista como uma maneira de formar mão de obra qualificada, e tais concepções ganharam ainda mais força em 1968, com a Lei nº 5.540, e em 1971, com a Lei nº 5.692, reforçando a ideia de que a Educação Física era uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do(a) aluno(a) (Idem, p. 20).

Na década de 1980, a Educação Física, enfim, inicia seu processo de avanço quanto a uma educação integral do ser humano. *A priori*, discutiu-se a influência das teorias críticas da educação, havendo no questionamento o papel da dimensão política. Conseqüentemente, ocorreu uma mudança de enfoque, ampliou-se a visão de uma área biológica e foram realizadas e enfatizadas as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o(a) aluno(a) como ser humano integral (Ibidem, p. 21).

Tem-se na cultura corporal do movimento uma prática de liberdade que visa um sujeito integral e consciente. Dessa forma, a Educação Física, nos dias atuais, tenta superar essa concepção de corpo em que se buscava apenas obter o físico ideal para combates, propondo nas práticas esportivas com vertentes técnicas uma saúde do “corpo e mente”.

Segundo França e Neira (2014, p. 537), “O olhar atento às culturas que orbitam no universo escolar é a característica mais marcante

desse processo. O diálogo com os alunos possibilita ao professor identificar os temas significativos para o trabalho pedagógico”. Talvez o maior erro da escola seja desconsiderar a experiência prévia do(a) aluno(a), ao colocá-lo(a) em uma quadra e esperar que todos(as) façam as mesmas coisas, da mesma forma, deixando clara a pretensão de mecanizar os corpos que, antes de tal ato, eram pensantes.

Essa colocação fica ainda mais evidente nas palavras de Freire:

O que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade (1997, p. 20).

Como relata a história, a Educação Física escolar nunca foi percebida como uma disciplina com sua devida importância, pelo contrário, era tratada como “marginal”. Por exemplo, há tempos, havia “a hora do corpo”, sendo empurrada para horário diferente da considerada “hora da mente” (BRASIL, 1997). Embora, no atual momento da história, a Educação Física tenha conseguido seu espaço em horário regular de aula, isso não significa ter conquistado seu espaço como disciplina essencial. Ainda parece existir a mística de que Educação Física não serve como meio de produção de conhecimento, mas apenas para passar o tempo dos alunos.

Muitos aspectos corroboram para tal situação, e um deles, já trazidos aqui, é a priorização do fazer técnico ao invés do fazer reflexivo. Vejamos um exemplo retirado de Gallardo (2010). Um professor chega à quadra com a proposta de aula com a temática do saltar, para crianças de 10 e 11 anos de idade. O professor, com o apito ao peito (símbolo de autoridade), cumprimenta os(as) alunos(as) e logo diz sobre o que se trata a aula: “vocês deverão executar corretamente o movimento de saltar até o final desta aula”. Os(As) alunos(as) correm

em volta da quadra para aquecer, e, ao estarem perfilados, o professor demonstra como quer a execução de tal movimento. Após isso, os(as) alunos(as) executam seis variações de exercícios. Mostrando-se cansados(as), o professor logo trata de incentivá-los(as), agora de forma competitiva, e pede para eles(as) realizarem mais uma sessão de três saltos. Por fim, o professor os reúne e diz que algumas coisas precisam melhorar e que providenciará novos exercícios para a próxima aula (GALLARDO, 2010 p. 37).

Em relação a esse cenário do fazer técnico, sobretudo o entregar pronto, Freire (1981, p. 40) afirma que: “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”. E continua: “Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração” (*Ibidem*, p. 40).

Paulo Freire, em entrevista à *Revista Pedagógica* (RODRIGUES, 1995) explica que “Este é o trabalho pedagógico na perspectiva dos conteúdos... Os (as) professores (as), às vezes, magicizam a força do conteúdo e acreditam que o (a) educando (a) se conscientiza à medida que engole as informações discutidas em sala e em páginas e mais páginas de livro”.

É bem verdade que o ser humano pode ser adestrado, treinado e/ou domesticado, achando ele ter sido educado e o educando, achando ter educado, fato esse considerado por Faria Filho e Rezende (1990), tanto num contexto psicológico quanto sociológico, um processo de regressão, sendo um fator de desumanização e alienação.

A concepção corporal em Paulo Freire

Parece pertinente ressaltar que poucos estudos são realizados na área da Educação Física mediante as concepções de Paulo Freire.

Nogueira *et al.* (2018) fizeram um levantamento com as palavras-chave combinadas: Teoria Crítica - Educação Física, Freire - Empoderamento, Educação Física - Freire. Outros critérios foram adotados, como: englobar artigos que tratassem das danças, lutas, ginástica, esportes, jogos e brincadeiras, e que adotassem como referencial teórico Paulo Freire. Foram pré-selecionados 35 artigos, mas apenas 19 atendiam aos critérios estabelecidos, sendo que, desses 19, apenas dois artigos estavam relacionados diretamente com o ensino da Educação Física como componente do currículo escolar.

Assim, embora tenhamos levantado as deficiências que a Educação Física escolar apresentou no decorrer de sua história e que ainda pode estar apresentando, a ideia central não é demonizar ainda mais, mas fazer contribuições mediante um entendimento de que as ideias freirianas são importantes para seu avanço. Para isso, realizar uma aproximação de Paulo Freire e a Educação Física parece-nos pertinente, haja vista que o pensador brasileiro, por meio de diferentes vertentes, buscou por não dicotomizar o ser humano, olhando para o corpo de maneira indispensável no processo educativo, de forma direta ou indiretamente. Compreende-se melhor quando diz:

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura (FREIRE, 1997, p. 7).

É de se espantar as poucas publicações que tratem das ideias freirianas e o corpo na Educação Física, algo que nos parece indissociável, a concepção que o pensador tinha de corpo é de aproximarmos cada vez mais suas ideias à Educação Física. Quando Ayoub (2005, p. 151) diz que “[...] a linguagem corporal não é ‘propriedade’ da educação física”, parece estar chamando atenção para o fato de que a linguagem corporal é de todo ser humano, e é por esse motivo

que os(as) alunos(as) precisam se apropriar dos movimentos de forma que transcendam o mero fazer mecanizado, o qual aliena.

Um corpo que não pensa é fadado à obscuridade do fazer automático, o fazer por fazer, um fazer à toa, tornando um corpo alienado e alienante. Paulo Freire (1993) entende esse mecanismo como ações das administrações autoritárias, independente da escala em que ocorrerem, de forma que, por diferentes caminhos, introjetam no corpo o medo à liberdade.

É inegável que houve um avanço na Educação Física, sobretudo considerando os últimos 40 anos, mas é preciso avançar mais. E devemos nos conscientizar de que não será por meio da imposição que esse avanço acontecerá, mesmo porque era por meio dessa que a concepção de corpo regredia. É preciso dialogar com os(as) alunos(as), dialogar com os(as) professores(as), dialogar com a comunidade. Se queremos alunos(as) autônomos(as), pensantes e conscientes, o diálogo é primordial, fazendo jus ao que exalta Freire (2018), quando afirma que o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Na ação dialógica, temos sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo.

Em culminância ao diálogo, está a cultura, outro ponto importante que se deve ressaltar nessa aproximação entre Educação Física e Paulo Freire. *A priori*, a cultura está no cerne da questão para ambos. Para a primeira, a cultura está sendo a principal referência no que se entende como corporeidade. Diferentes autores enxergam essa questão por distintas nomenclaturas, mas com um denominador comum, a cultura. Oliveira (1998) prefere adotar o termo corporeidade, por entender que é um conjunto de práticas corporais do ser humano. Já para Kunz (1994) e o coletivo de autores (1992), a expressão corporal seria redundante, pois toda cultura é, em última instância, corporal. Segundo eles, citados por Bracht (2005), a cultura deve ser o “objeto” central, independente de se estar tratando do corpo ou do movimento.

É importante salientar o entendimento de cultura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (BRASIL, 1997. p. 23).

A cultura em Paulo Freire está contida na transformação das massas, uma revolução para a libertação dos oprimidos. Segundo ele, a ação cultural está posta, encontrando-se a serviço da dominação, consciente ou inconsciente, ou da libertação das pessoas. O autor ainda continua, dizendo que a ação cultural dialógica não pode ser o desaparecimento da dialeticidade, o que seria impossível de acontecer, pois o seu desaparecimento implicaria no desaparecimento da estrutura social; logo, deve-se superar as contradições antagônicas para a libertação humana (FREIRE, 2018).

Enfim, o que parece é que a maneira que o corpo se encontra fora do espaço escolar é considerada por muitos a forma que deveria se encontrar dentro da escola. Um corpo que explora, dialoga, conhece. Então, como se mover em um espaço em que essa ação é negada? Quando liberado, o movimento é limitado à mera condição mecânica? O esforço de quem pensa a Educação Física está sendo enorme, mas também a colaboração não fica só por conta de quem é da área. Por isso, faz-se importante a contribuição de um pensador que vê no diálogo e na cultura uma pedagogia libertadora e um papel importante para a mudança que a Educação Física se propôs a fazer pós-técnico-militarista-esportivo, se assim podemos dizer.

É muito comum ouvir que “teoria é teoria e prática é prática” ou “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. Esses são ditos populares que, infelizmente, podemos encontrar dentro da escola. Chamar atenção para questões como essas é fundamental para podermos entender

que essa é uma das vias pelas quais o corpo é negado dentro do espaço escolar, entendendo o corpo não sendo único e exclusivo da Educação Física, mas que essa, sendo a principal área de concentração para sua concepção, não pode ter apenas um mero olhar técnico.

A Lei 5.692, já citada anteriormente, culminou em uma dicotomia entre corpo e mente, teoria e prática no universo escolar, o que ficando claro nas palavras de Braghini:

A dicotomia teoria e prática surgiu, na Educação Física, a partir do momento em que lhe foi dada uma característica dentro do ensino escolar. Esta conotação ficou explícita no Parecer de nº 853 de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação onde a Educação Física é caracterizada como 'um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica'. Com este parecer a Educação Física teve a conotação de atividade desvinculando-a de qualquer teoria e afirmando assim seu caráter prático" (1996, p. 16).

Talvez possa haver um certo exagero de nossa parte em dizer que essa dicotomia aconteceu exatamente após essa lei, mas é inegável que a forma de olhar para o corpo nas escolas de hoje traz uma carga histórica muito forte, ao ponto de estarmos, ainda, conversando sobre um corpo que é convidado a não pensar.

O agir sem pensar e pensar sem agir leva-nos à condição da dicotomização da teoria e prática, corpo e mente, ou das diversas dualidades que alguns julgam necessário para entender o mundo. Essa forma de pensar é superada em Paulo Freire quando entende ser necessário o pensar dialético no qual ação e mundo, mundo e ação são acompanhados da reflexão, o que implica na práxis.

Segundo o autor, "[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2018, p. 14). Dessa forma, em uma aula de Educação Física, o(a) aluno(a) deveria ser convidado a refletir sua ação no mundo de tal maneira que a ocupação do seu corpo no espaço tempo representasse suas experiências, suas características, seu mundo. Afinal, no conceito de Freire, a educação deve partir da realidade.

Portanto, práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria, e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação. Paulo Freire assume a visão dos dialéticos modernos superando a separação entre teoria e prática. Para ele ambas estão estreitamente imbricadas, podendo ser definida como “a atividade humana e social sobre uma realidade concreta” (STRECK *et al.*, 2010, p. 539).

Haja vista o ser humano não se condicionar no universo sozinho, isso também ocorre na educação, tanto que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981). Dessa forma, parece cada vez mais importante uma aproximação entre Educação Física e Paulo Freire.

Considerações finais

Liberdade significa pensar o mundo, estar no mundo, ser o mundo. Não só temos corpo, não só estamos no corpo, nós somos corpo. O que se deseja no espaço escolar é que não apenas a Educação Física retome ou adquira a consciência do corpo, mas o espaço escolar como um todo se transforme cada vez mais em corpo.

O(A) professor(a) tem papel fundamental para essa elevação de consciência escolar, pois é ele(a) que está conectado com o(a) aluno(a), logo, é de sua responsabilidade entender que não é por meio do ódio que se educa, mas sim por meio do amor. Esse é um pensamento advindo de Freire, se fazendo entender que o ódio é uma forma de imposição, algo rigoroso, forçoso e alienante, enquanto o amor está no campo da liberdade, reflexão, diálogo.

Este estudo buscou explorar as contribuições que Paulo Freire tem a oferecer à Educação Física, e estamos apenas no início de uma longa jornada. O caminho é longo e árduo, mas também fundamental para que a Educação Física deixe aquele corpo fragmentado para trás. Dessa forma, espera-se que tantos outros trabalhos com essa aproximação possam ser realizados.

É importante deixar claro que toda forma de expressão de movimento como linguagem de comunicação é importante, até mesmo o esporte ou aquele que por ora se faz entender não ser compatível com o contexto que se busca dentro do que é o papel da escola. Não é que o esporte seja ruim, parece o contrário, necessário à raça humana, entretanto, sendo melhor utilizado fora do contexto escolar, como forma de entretenimento, prioritariamente. Quando em algum momento o esporte aparece ou qualquer segmento que vise um aprimoramento técnico mais refinado, entende-se que o espaço escolar não é o mais apropriado para tal questão. Nesse sentido, Freire (RODRIGES, 1995) afirma: “Sou tão intransigente com isso, toda vez que alguém usa a palavra treinar, eu critico e contraponho a palavra formar” faz total sentido.

A pretensão do trabalho foi olhar para uma vertente que, infelizmente, ainda é pouco explorada. Mesmo com os escassos trabalhos realizados com a proposta que aproxime a Educação Física das ideias de Paulo Freire, percebe-se a importância e até mesmo a necessidade para uma educação livre de qualquer conceito que se restrinja a um mero tecnicismo, que, no espaço escolar, não parece a melhor via, já que o fazer técnico visa à imposição, enquanto se é esperado dos(as) alunos(as) a reflexão.

Referências

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, 1º e 2º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1997.

BRAGHINI, Inezita. **Teoria e prática da Educação Física**: a práxis. 1996 - 30 p. Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso em 1996) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 36 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FARIA FILHO, Luciano. Mendes. de; RESENDE, Fernanda. Mendes. História da educação e estatística escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 197-211, 1990.

FRANÇOZO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuição do legado freiriano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. O manuscrito. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Uninove/BT Acadêmica, 2018. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Prática de ensino em Educação Física**: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 2010.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Papirus Editora, 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MOREIRA, Jaqueline Irala de; AGUILERA, Raul Silvestre Benitez; GOMES, Nataniel dos Santos. A formação dos adjetivos em Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara: um olhar historiográfico sobre Ismael Coutinho. **Revista Philologus**, Ano 23, Nº 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017.

NOGUEIRA, Valdilene Aline *et al.* Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265, out. /dez. 2018.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? Pensar a prática**. Goiânia, 2: 1-23, jun./jul.,1998.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

RODRIGUES, Neidson. Entrevista título Paulo Freire – crítico, radical e otimista. **Revista Presença Pedagógica**, jan./fev. 1995.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO INCLUSIVOÀ LUZ DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

ROBERTA DE ARAÚJO ROMÃO
(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE)
ORIENTADOR: PROF. DR. MAURÍCIO PEDRO DA SILVA

VALQUIRIA BERTUZZI VERONESI
(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE)
ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO

O presente estudo bibliográfico suscita um diálogo freiriano, abordando uma parcela de oprimidos da educação: as pessoas com deficiências. Neste contexto, emerge a denúncia de uma educação que coaduna práticas verticalizadas e o anúncio de propostas inovadoras e criativas, possibilitando uma educação inclusiva humana e equânime. A problemática surge da alternância e das contradições das concepções dos profissionais diante desses sujeitos e, portanto, fragilidades e ausência de mediações no uso da tecnologia nas relações educacionais ditas como “inclusivas”. O estudo objetiva alertar para a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências. Ressignificar a educação inclusiva, enfatizando as contradições presentes, caracterizando-a como uma educação oprimida, por ausência de políticas e mediações pedagógicas eficazes. O aporte documental é sustentado na legislação sobre a educação inclusiva e o referencial teórico fundamenta-se em FREIRE, (1996, 1979, 2016, 2018, 2019), BACICH, L.; MORAN, J. (2018), TERÇARIOL, A. *et al.* (Org.) (2018), ROMÃO (2010). Os resultados demonstram que as metodologias ativas contribuem não somente para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, mas para o desenvolvimento de todos os educandos. Dessa forma, os sujeitos em formação assumem uma prática emancipatória, ancorando o aprendizado ao seu contexto de vida.

Palavras-Chaves: Educação, Metodologia ativa, Inclusão

Discutir a Educação Inclusiva é algo que causa muita controvérsia, uma vez que a sociedade está impregnada de concepções que deveriam estar ultrapassadas. Muitos, imbuídos de comiseração, subestimam a capacidade das pessoas com deficiência e carregam em seus discursos que o mínimo para esses sujeitos já seria o suficiente e, assim, bastaria a convivência para uma possível integração social. Outros, com uma visão um tanto romântica, tentam minimizar a situação delicada, discorrendo que todos têm deficiência. Entretanto, é muito perigoso ter sentimentos “caridosos”, que não levam ninguém a lugar algum, bem como, quando se mistifica uma realidade, prejudicando sensivelmente a pessoa com deficiência. Ao negar as diferenças, considera-se que não há necessidade de fazer nada também. Afinal, se todos são iguais, podem aprender da mesma forma e com os mesmos recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, inicia a fundamentação para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas na época de “excepcionais”. Com a ditadura militar (1964-1985), a lei nº 5.692/71, substituiu a anterior e não promoveu a inclusão das pessoas com deficiências em salas regulares de ensino. A luta dessa e com essa parcela de oprimidos é reconhecida recentemente pela legislação. A Declaração de Salamanca trouxe grandes contribuições, firmando um compromisso e reconhecendo que:

- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e de dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (BRASIL, 1994, p.1-2).

As questões da inclusão da pessoa com deficiência estão muito além de sua matrícula garantida, mesmo sendo uma grande conquista e que se encontra prescrita na legislação. A Constituição Federal de 1988 já estabelece o acesso e permanência na escola para todos. Entretanto, colocado de forma genérica, nem sempre todos quer dizer todos efetivamente, para concepções pautadas no “capacitismo”, como as que foram indicadas acima. Tanto a comiseração daqueles que não acreditam na capacidade dessas pessoas quanto aqueles que defendem que somos todos iguais ameaçam as medidas de inclusão ou as tornam muito restritas, velando as reais necessidades, desresponsabilizando aqueles que deveriam investir e garantir o cumprimento da lei.

Além da Carta Magna citada, que resgatou a defesa desse público, quando orienta que a educação é direito de todos, outros documentos importantes vieram complementar e consolidar as orientações para os encaminhamentos do trabalho da educação especial, determinando para que ocorram adequações necessárias às necessidades específicas de cada indivíduo. A seguir, segue o quadro 1 com um breve histórico da legislação da Educação Inclusiva:

Quadro 1

Ano	Legislação: Lei, Portaria, Decreto, Resolução, Parecer, Plano, Política, Programa ou Nota técnica.
1990	Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente - entre várias medidas de proteção às crianças e adolescentes, garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.
1994	-Portaria do Ministério da Educação (MEC), nº 1.793. Recomenda-se incluir conteúdos relacionados aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos da formação profissional (docentes)

1996	<p>-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - definição de educação especial, assegurando o atendimento aos educandos com necessidades especiais e definindo critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e/ou financeiro por meio do poder público.</p>
1999	<p>-Decreto nº 3.298 - disposição sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Define-se que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino.</p>
2001	<p>-Resolução CNE/CEB nº 2 - designa as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirmado acerca da matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para educação de qualidade para todos.</p> <p>-Parecer CNE/CP nº 9 - estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Considerando que a educação básica deva ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Exigindo que a formação docente das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.</p> <p>-Parecer CNE/CEB nº 17 - baseando-se em vários documentos sobre a educação especial, amplia o atendimento desses alunos além da educação básica. De acordo com o item 4, a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais, mas a necessidade de rever concepções e paradigmas, visando o desenvolvimento do potencial dessas pessoas.</p>
2002	<p>-Lei nº 10.436 - discorre sobre a Língua brasileira de sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados.</p> <p>-Portaria MEC nº 2.678 - projeto da grafia braille para a língua portuguesa é aprovado. Bem como institui as diretrizes e normas de utilização (ensino, produção e difusão) em todo o território nacional e em todas as modalidades de ensino.</p>

2003	<p>-Portaria nº 3.284 - aborda os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.</p>
2004	<p>-Programa universidade para todos (PROUNI) - Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.</p>
2005	<p>-Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa incluir) - propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiências às instituições federais de ensino superior (Ifes). Dentre elas ações que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.</p> <p>- Decreto nº 5.626 - regulamenta a legislação que dispõe sobre Libras como disciplina curricular: a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.</p>
2007	<p>-Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - orienta a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM) e a formação docente para o AEE.</p> <p>-Decreto nº 6.094 -implementa o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, que garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.</p>
2008	<p>-Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva - fundamenta a política nacional educacional e ressalta o caráter de processo da inclusão educacional, indicando o ponto de partida: educação especial e demarca o ponto de chegada: educação inclusiva.</p> <p>- Decreto legislativo nº 186 – promove o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque (30/03/2007). O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva.</p>

2009	<p>-Decreto executivo nº 6.949 – promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.</p> <p>-Resolução MEC CNE/CEB nº 4 – estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Firmando que o AEE deve ser oferecido no contraturno do ensino regular, em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra de ensino regular.</p>
2011	<p>-Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite) – no art. 3º consta a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Baseia-se na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano organiza-se em quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo da educação prevê: Implantação de salas de recursos multifuncionais (AEE); Programa escola acessível destinando recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; Programa caminho da escola ofertando transporte escolar acessível; Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec); Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir); Educação bilíngüe – formação de professores, tradutores-intérpretes em Língua brasileira de sinais (Libras); Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola.</p> <p>-Decreto nº 7.611 – dispõe que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; o aprendizado ao longo da vida; a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, dentre outras diretrizes.</p> <p>-Nota técnica MEC/SEESP/GAB nº 6 – discorre sobre a avaliação do estudante com deficiência intelectual, estabelecendo que o professor de atendimento educacional especializado identificará, por meio de avaliação pedagógica processual, as especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada à sala de aula regular. Avaliando e organizando estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto aos demais da sala. Portanto, é fundamental a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.</p>

2012	- Decreto nº 7.750 – regulamenta o Programa Um computador por aluno (PROUCA) e o regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM). Objetivo: promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência , mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.
2013	- Parecer CNE/CEB nº 2 – dispõe sobre a possibilidade de aplicação de “ terminalidade específica ” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, O Ifes compreende que, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, a “terminalidade específica” possibilita à escola o registro e o reconhecimento do percurso escolar que ocorrem de forma específica e diferenciada.
2014	- Plano Nacional de Educação (PNE) – estabelece as bases da política educacional brasileira para o próximo decênio. A meta 4 , em sua redação final, acerca da educação especial, indica um retrocesso quando utiliza o termo “preferencialmente” para a educação dos alunos com deficiência ocorrer no sistema público, o que contraria a Convenção sobre os direitos dessas pessoas, a Constituição federal e o texto indicado nas preparatórias, que determinam a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns, não usando o atenuante do termo “preferencialmente” .
2015	- Lei nº 13.146 - Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI) - Capítulo IV: direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino ; garantir condições para o acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras . Dentre outras medidas, contempla-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2016	- Lei nº 13.409 - trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino . O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Nota-se, ao longo das determinações e orientações dos documentos citados, como o termo para identificar a pessoa com deficiência sofre mudanças (grifos nossos): excepcionais, portadora de necessidade especial, educando com necessidade especial, portadora de deficiência, educandos com necessidades educacionais especiais, até que, a partir de 2004, adota-se o termo pessoa com deficiência, utilizado até hoje.

Outro ponto importante a observar, é que no início a legislação dita apenas a integração da pessoa com deficiência, o que reforça o caráter de uma educação que não inclui efetivamente, não deixando clara a equidade. Mas, aos poucos, a legislação vai se modificando e complementando os direitos e as condições de acesso das pessoas com deficiências, trocando as palavras por termos mais coerentes e alusivos à legítima inclusão desses indivíduos.

Porém, com toda essa legislação, ainda há redes, tanto particulares quanto públicas, que transgridem a lei sem que sofram punição pela vil ação. Não aceitam, ou rejeitam essas pessoas, colocando empecilhos no processo da matrícula, de tal forma que as famílias, desinformadas de seus direitos ou compreendendo esse ambiente cheio de hostilidade muitas vezes velado, tentam buscar outro espaço educacional que possa acolher seus filhos de forma digna.

Conforme Sasaki (2006), são seis os tipos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal e tecnológica, os quais perpassam, cada um deles, tanto os cenários educacional e profissional, quanto o cenário cultural e/ou de lazer.

O acesso envolve desde o acolhimento das pessoas até as adequações e recursos necessários para que possam permanecer nos espaços/ambientes, engajando-se a cada dia. Tem a ver com todas as condições necessárias para que todos possam estar envolvidos nos processos educativos.

Desde a Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, da Educação, Art. 214, a lei visa “à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração do Poder Público que conduzam à: [...] V- Promoção humanística, científica e tecnológica do País”.

A tecnologia merece destaque, uma vez que está imersa em antagonismo. Ao mesmo tempo em que a tecnologia pode contribuir e impulsionar o acesso e o aprendizado com uma amplitude magnífica, ela pode construir falácias entre aqueles que têm acesso e os que não têm.

Segundo o CENSO do IBGE (2010), quase 24% da população têm algum tipo de deficiência. Pesquisas mostram que, no Brasil, em 2016, apenas 36,8% da população com deficiência fazia uso da *internet*, diante de 59,3% da população sem deficiência. Conforme o tipo de deficiência, aumenta a percentagem do uso das novas tecnologias: computador ou celular e da *internet*, de acordo com o quadro 2.

Quadro 2

Deficiência	Uso do Computador	Uso do Celular	Uso da Internet
Visual	27,3%	72,7%	42,1%
Auditiva	15,0%	48,3%	22,2%
Motora	11,7%	54,0%	20,5%
Mão e membros superiores	13,2%	42,9%	20,5%
Mental ou intelectual	12,0%	25,9%	18,3%

Fonte: Instituto Rodrigo Mendes

Como se pode analisar, com exceção dos deficientes visuais, em relação ao uso do celular (72,7%), a falta de acesso às novas tecnologias mostra o quanto são necessários investimentos para que todos tenham acesso a essas tecnologias essenciais nos tempos atuais.

As informações sobre o acesso aos *websites* brasileiros são mais desoladoras. Somente 0,74% deles não apresentam barreiras de acessibilidade. Dentre os *sites* educacionais, 3,88% não têm barreiras para o acesso. Em relação a outros tipos de *sites* que não apresentam barreiras encontram-se apenas: 3,03% dos sites de notícias, 2,81% dos sites corporativos, 1,30% dos *sites* de *e-commerces* e 1,24% dos *blogs*.

A luta desse e com esse público é árdua, e a legislação tem trazido aspectos importantes acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Mesmo que os frutos ainda sejam ínfimos, são reflexos de grande luta dos direitos desses indivíduos. Desde a Declaração de Salamanca já havia proposta para que o professor tivesse habilidades para atender às necessidades dos alunos, uma vez que:

Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões etc. (BRASIL, 1994, p.10)

Essa busca da tecnologia para potencializar a aprendizagem das pessoas com deficiências encontra-se traduzida na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no Capítulo I, Art.3º, Inciso III, como tecnologia “assistiva” ou ajuda técnica:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social...” (p.1).

Considerando que as metodologias ativas são compreendidas por Bacich e Moran, não como receitas prescritas, alertam que:

A reflexão pede uma mudança de postura, em que gradativamente o educador se posicione como um mediador, um parceiro na construção de conhecimentos que não está no centro do processo. Quem está no centro, nessa concepção, são o aluno e as relações que ele estabelece com o educador, com os pares e, principalmente, com o objeto do conhecimento (2018, p.14).

Estabelecendo uma breve comparação da “educação bancária”, que será chamada aqui de “metodologia bancária”, que Freire (2019) denunciou, com as metodologias ativas, percebe-se que se aproximam de uma educação progressista e vão contra uma educação que aliena, paralisa e desumaniza, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3

Metodologias Bancária (Opressora)	Metodologias Ativa (Problematizadora/Libertária)
Educador alienador	Educador desalienador
Educador narra	Educador animador
Aluno(a) espectador	Aluno(a) recriador
Falso saber	Verdadeiro saber
Desimpatizar	Simpatizar
Necrofilia	Biofilia
Objeto cognoscível propriedade	Objeto cognoscível reflexão
Contradição educador-educando	Superação educador-educando

Considerando que as metodologias ativas têm como referencial uma educação colaborativa, por intermédio da relação de diálogo entre o professor e o aluno, enfatizando o protagonismo do último, é

possível aproximar-se das ideias de Freire, que tem no diálogo uma categoria fundamental para uma prática emancipatória. Contudo, essa educação progressista que Freire defende ainda é uma luta dos oprimidos e daqueles que estão a seu lado.

A educação inclusiva implica em processos de reflexão constante sobre a práxis. O modelo de ensino tradicional e “bancário” se mostra ineficiente para esse objetivo; porém, é eficiente como instrumento de opressão. Essas reflexões acerca das metodologias ativas para a construção do conhecimento de todos os alunos, de forma a ressignificar o aprendizado, indicam possibilidades para uma educação autônoma, emancipatória e libertária.

Reflexões e inquietações são saudáveis para não se estagnar. Para novas problematizações buscam-se novas possibilidades.

Romão relembra que:

Todos têm como referência dois alertas do próprio Paulo Freire: (i) não repetir suas idéias, mas recriá-las em cada diferente contexto e (ii) que o(a) opressor(a) não liberta ninguém, nem a si mesmo. Recriando esta última assertiva, estes grupos tentam estender a todos os campos da criação humana o princípio da esterilidade do(a) opressor(a) e o da fecundidade do(a) oprimido(a) (2010, p. 28).

Embora Freire não tenha discorrido sobre a Educação Inclusiva especificamente, seus princípios vêm ao encontro desse público oprimido. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*: o manuscrito (2018), denuncia a opressão que acontece por meio da “educação bancária”. Freire utiliza essa denominação, pois, nela, o professor deposita o conteúdo no aluno e este o recebe de forma pacífica sem participar criticamente da leitura de mundo e, conseqüentemente, da construção do seu aprendizado. O educador bancário visualiza-se como detentor do conhecimento; somente sua palavra tem valor e significado; sente prazer em sua relação com o aluno “necrófilo”, morto, sem capacidade de pensar (criticamente). O educando, por sua vez, não participando

das discussões e contexto da aula, por não possuir voz ativa, sente-se desvalorizado, tornando-se desmotivado e oprimido.

Este estudo visa denunciar essa educação desumanizante e anunciar a necessidade de o discurso do educador ser coerente com sua prática, pois nota-se que a legislação busca garantir direitos que têm transitado nos discursos de profissionais da educação, mas que não estão se efetivando na prática, o que mostra um desencontro de falas e ações, em suma, falta de bom senso. Para Freire, o bom senso implica:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (1996, p.25).

O ensino problematizador e emancipador, implica na relação professor/aluno com base no diálogo, sobre o qual Freire nos faz refletir na maioria das suas obras: o respeito à escuta, o diálogo, o posicionamento ético e político do educador que luta em prol de uma educação de qualidade, que objetiva uma educação para todos.

Considerações Finais

A concepção de ensino tradicional, apoiado em uma educação vertical que desconsidera os saberes dos alunos e, por isso, deposita os conhecimentos de forma igual para todos, como se todos tivessem as mesmas necessidades e aprendessem da mesma maneira, está ultrapassada e se choca com a concepção ontológica de Freire (1979, 2019): “ser mais” e, conseqüentemente, com as possibilidades de acesso e conhecimentos dos alunos, distanciando-se de práticas criadoras e libertárias.

Diante da explosão de conhecimentos e das tecnologias em várias áreas do conhecimento, observa-se que o sistema de ensino inclusivo está enraizado em conceitos opressores e hierárquicos.

Nota-se que, ao buscar convergências entre a educação inclusiva, utilizando-se de metodologias ativas e do pensamento de Freire, sustentado pelo diálogo, anuncia-se uma educação libertária, na qual o professor, não considera o outro uma coisa/objeto; pelo contrário, considera-o um ser capaz e, portanto, a aprendizagem é construída junto com o aprendiz, engajando-o e tornando-o protagonista de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALLEGRAITI, Sonia M. M. Escola Híbrida: aprendizes imersivos. **Revista Cet**, v. 1, n 2, abril/2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.wordpress.com/2012/05/edutechi_puc20121.pdf> Acesso em julho de 2020.

ARAÚJO, Mariane. D.C.S.G de. SOUZA, Valéria I. de. TERÇARIOL, Adriana. A.L.de. GITAHY. Raquel.R.C. A Formação de professores para o uso das tecnologias ativas e construção de uma educação inclusiva: vivências na disciplina práticas docentes e novas tecnologias. **Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 19 a 22 de outubro, 2015**. Disponível em:<<http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20O%20USO%20DE%20TECNOLOGIAS%20ASSISTIVAS%20E%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20DE%20UMA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20VIV%C3%8ANCIA%20NA%20DISCIPLINA%20PR%C3%81TICAS%20DOCENTES%20E.pdf>>. Acesso em agosto de 2020.

BACICH, LÍlian. MORAN, José, (Org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=TTY7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT21&dq=METODOLOGIAS+ATIVAS+E+EDUCA%C3%87%C3%83O+INCLUSIVA&ots=ohXSaKuywA&sig=_LASKOko6bLsXELe6oZ6GfdXXw&redir_esc=y#v=onepage&q=METODOLOGIAS%20ATIVAS%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA&=false>Acesso em junho de 2020

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em Setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Especial. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. nº 13.146, 6 de julho de 2015. Brasília: MEC/SEESP, 2015. Disponível em: <<https://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei-13146-2015.htm>> Acesso em junho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo *et al.* **Pedagogia do oprimido** (O manuscrito). São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time/BT Acadêmica, 2018.

FREIRE, Paulo. Três categorias que marcaram a Pedagogia do oprimido. **Educação em Perspectiva**. v. 9, n. 3, set-dez, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv9i3.1104>>. Acesso em agosto de 2020.

INSTITUTO RODRIGUES MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://institutorodrigomendes.org.br/protocolos-covid19/>> Acesso em agosto de 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. Razões Oprimidas. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 23 n.2., p. 7-34. Braga: Universidade do Minho, 2010.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TERÇARIOL, Adriana. A. L.de. *et al.* (Org.). **Educação, formação e pesquisa na era digital**: reflexões e práticas em ambientes virtuais de aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

TECNOLOGIAS E SUAS FALAS DIGITAIS

FORMULA 1 NO *TWITTER*: A COMUNIDADE *ALWAYS ON*

EDUARDA PINA CANTALUPPI MELLO (PPG EM EDUCAÇÃO, ARTES E
HISTÓRIA DA CULTURA DA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)
GLAUCIA ENEIDA DAVINO (ORIENTADOR)

Resumo: As redes sociais são amplamente utilizadas na inter-relação entre pessoas, permitem suas manifestações e, principalmente, revelam as maneiras individuais de estarem presentes. Isso implica na escolha particular da plataforma mediadora, cuja interface determina os recursos e os limites expressivos disponíveis como textos, imagens, sons etc., e na escolha do grupo/tema de interesse (nicho) com as peculiaridades de seu universo único. Nesse trabalho pretendemos explicar as reflexões acerca da pesquisa sobre o olhar da comunidade dos esportes automobilísticos, na categoria *Formula 1®* (F1), sob o enfoque de suas manifestações no microblog *Twitter*, cujas características são a de permitir a publicação de textos (em até 140 caracteres), fotos, links e vídeos e a de ser baseado na noção de *followers*, usando teóricos como Pierre Lévy e Lúcia Santaella. Sendo a *Formula 1®* (F1) um esporte internacional, restrito a 10 equipes e 20 pilotos que viajam pelo mundo à cada etapa do campeonato mundial, nosso interesse é o de saber como esses fãs, que estão espalhado pelo planeta, se relacionam e reagem ao esporte, em tempo real, no *Twitter*. A escolha pela plataforma *Twitter* se deu pelo imediatismo das reações durante as corridas, ao vivo. O código de programação R com as hashtags oficiais divulgadas pela própria F1® são os parâmetros para as análises sobre as manifestações pessoais e que, balizadas, respondem a questão.

Palavras-chave: Humanidades Digitais, *Twitter*, Formula 1, Automobilismo, Redes Sociais

Introdução

Cada grupo social ou nicho tem suas características e peculiaridades que fazem seus universos serem únicos e abrem canais de comunicação para agrupar seus participantes. A plataforma de microblog *Twitter* permite que essa conexão vá além de barreiras geográficas e de idiomas.

Segundo Levy (2000, p.11), “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação”. No universo desportivo, isso não é diferente.

Em nossa pesquisa em desenvolvimento, ao olhar para a comunidade automobilística, essa ligação é clara, ainda mais quando filtramos para a categoria *Formula 1*® (F1), um esporte internacional e restrito a dez equipes e vinte pilotos que viajam pelo mundo à cada etapa do campeonato mundial. Como esses fãs, que estão espalhado pelo planeta, se relacionam e reagem ao esporte, em tempo real, no *Twitter*? De onde eles são? Como eles interagem entre si, mesmo com as barreiras geográficas e linguísticas? Isso de fato ocorre?

A escolha pela plataforma *Twitter* se dá pelo “imediatismo” das reações, onde “o típico usuário [...] recorre a plataforma por diversos motivos profissionais e pessoais.” (Shore et al. 2019, p.24)

Usando o código de programação R com as *hashtags* oficiais divulgadas pela própria F1®, é possível recolher essas reações na plataforma para analisar e, talvez, responder todas essas perguntas e outras mais, permitindo uma percepção mais clara do universo das redes sociais da internet e como seus usuários se relacionam com o esporte e sua comunidade.

Redes sociais, *twitter* e esporte

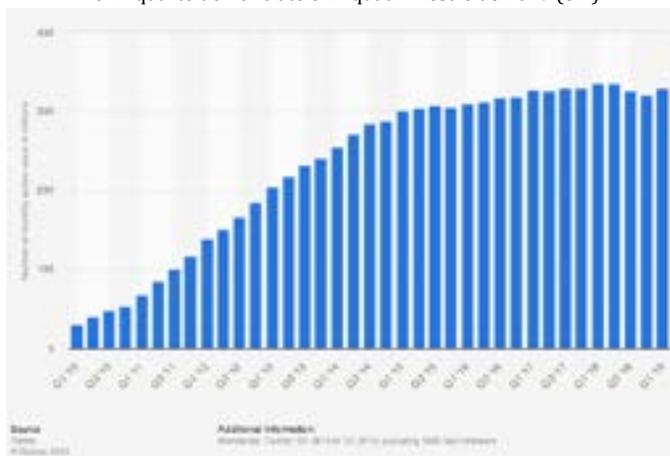
Atualmente, ao falarmos em “redes sociais”, é quase inevitável a associação às plataformas digitais como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*. Mas o conceito relacionado a tal termo no século XXI não se limita apenas ao universo virtual. “O conceito de redes não se limita às redes sociais. Estas são um dos tipos possíveis de rede” (Santaella e Lemos, 2010, p.13). Com a amplitude do termo, a complexibilidade de abordar cada definição é inviável e, de certa forma, dispensável para o propósito deste artigo.

O espaço explorado nesta pesquisa é o digital, mais especificamente as Redes Sociais da Internet (RSIs) com o foco voltado

para uma única plataforma: o *Twitter*. Suas peculiaridades tornam esta plataforma única e complexa onde *timing* e observação são imprescindíveis para sua compreensão e interação dos usuários.

Criando em 2006 como uma plataforma baseada no sistema de Short Message Service (SMS), o Twitter expandiu sua popularidade a partir de 2010, após a morte de Michael Jackson¹ (1958-2009) e a Copa do Mundo FIFA na África do Sul (2010). Desde então, a rede social é utilizada por empresas, personalidade públicas e celebridades como uma ferramenta de conexão direta com o público. No mundo desportivo, o uso do *Twitter* não é diferente. Atletas, clubes esportivos, etc. utilizam a plataforma como um meio de atingir e interagir com seus fãs e “expandindo sua influência além do esporte, demonstrando interesse em uma variedade de atividades sociais e negócios.” (Svensson, Mahoney & Hambrick, 2015, p.2, tradução nossa).

Figura 1 - Número de atividades mensais milhões dos usuários do Twitter no 1º quarto de 2010 até o 1º quadrimestre de 2019 (em).



Fonte: Statista.com

¹ Cantor, compositor e dançarino estadunidense, apelidado de “Rei do Pop”, com uma longa carreira musical iniciada ainda quando criança no grupo Jackson 5. Entre seus trabalhos mais conhecidos estão *Thriller*, *Billie Jean* e *Bet it*.

A plataforma, no primeiro quadrimestre de 2019, possuía cerca de 330 milhões de usuários ativos, segundo o site Statista.

Automobilismo, *formula 1*® e os fãs

Automobilismo é uma modalidade esportiva que envolve a competição entre pilotos e equipes. Dentro dele há diversas categorias e competições como NASCAR, MotoGP, Stock Car, etc. Para fins desta pesquisa, a categoria a ser observada é a *Formula 1*® (F1).

Oficialmente, a F1 surgiu em 1950 em Silverstone, na Inglaterra, quando ocorreu seu primeiro Grande Prêmio (*Grand Prix* ou GP). O esporte já possuía um significativo número de seguidores, mesmo sendo um esporte consideravelmente caro e perigoso.

Desde então, a categoria evoluiu até chegar ao formato utilizado atualmente com a participação de dez equipes (construtores) com dois pilotos em cada, totalizando vinte pilotos no *grid*² disputando dois campeonatos mundiais (entre construtores e entre pilotos) durante vinte e duas etapas³ que ocorrem em diferentes países, sendo alguns autódromos e outros em circuitos de rua, como por exemplo o Grande Prêmio de Mônaco⁴.

Uma das peculiaridades do esporte, desde seu surgimento, é a internacionalidade dentro e fora da pista. A presença de construtores de diversas nacionalidades como a Mercedes-Benz (Alemanha) e Ferrari (Itália) e pilotos como o pentacampeão, em 1951, 54, 55, 56 e 57, da categoria Juan Manuel Fangio (Argentina) e o bicampeão

² Grid: palavra inglesa que se refere à grelha. No automobilismo, é a estrutura, ou ordem, na qual os competidores são organizados na pista quando começam e/ou terminam a corrida.

³ Número de Grandes Prêmios prevista para 2020 antes da pandemia do Coronavírus. Esse número se mantém para o campeonato de 2021, até o presente momento.

⁴ O GP de Mônaco é um dos circuitos mais conhecidos no automobilismo tendo recebido diversas corridas desde 1929. Hoje é um dos GPs mais antigos do calendário da F1, estando presente desde 1950.

Graham Hill (Inglaterra), em 1962 e 68. Essa característica também reflete na formação de fãs espalhados pelo mundo.

O avanço da tecnologia da comunicação, o fácil acesso e a popularização das plataformas de redes sociais da internet permitem que hoje esses fãs disponham da oportunidade de interagirem em tempo real e o *Twitter* é uma dessas plataformas.

A Pesquisa

Observando o universo das redes sociais da internet, há uma considerável quantidade de plataformas disponíveis para o usuário acessar e trocar informações. É importante ressaltar que cada plataforma tem suas características e funcionalidades. O Facebook e Google Plus, por exemplo, são mais abrangentes e possibilitam aos seus usuários se conectarem com amigos, familiares e até mesmo instituições, mais informalmente. Por sua vez, no LinkedIn, os contatos e conteúdos são direcionados para informações de interesses profissionais com atividades concernentes às experiências e qualificações profissionais, assim como troca de informações de interesses e temas comuns às atividades que os usuários desempenham. Há também as plataformas de compartilhamento de imagens e vídeos, no caso do YouTube, Instagram e TikTok, por exemplo. Para fins desta pesquisa, a plataforma analisada é o microblog *Twitter*.

Disponibilizando apenas 140 caracteres e opções de uso de imagens e vídeos, essa rede social tem a característica de ser “imediatista” e dinâmica. Tal como as falas os usuários utilizam a rede para expor comentários e ideias, podendo também interagir com outras postagens publicadas. Observando a troca de ideias, a possibilidade de seguirem uns aos outros, de escolherem com quem se comunicam ou as falas de quem diz alguma coisa, faz com que se estabeleçam grupos e subgrupos e surgiu o questionamento sobre esses nichos dentro do microblog e como essas interações dentro de um grupo de interesse, se existem, ocorrem.

Tendo o conhecimento da utilização de *hashtags* oficiais por órgãos desportivos como a *Football Association* (Federação Inglesa de Futebol ou FA) e a *Fédération Internationale de l'Automobile* (Federação Internacional de Automobilismo ou FIA), foi possível identificar um grande fluxo de atividades (postagens, comentários, *likes* e *retweets*) durante os eventos esportivo. Isso possibilitou uma breve análise onde foi observado que, na variedade de *posts* referentes ao assunto e marcados com a *hashtag* indicada pela transmissão., se apresentaram diversos idiomas de países ocidentais, orientais e de ambos os hemisférios, i.e., se apresentou uma rede de conexões advindas de todas as partes do mundo.

Em 2020, a propagação da pandemia do COVID-19 e a consequente necessidade sanitária do distanciamento social, o universo digital tornou-se mais relevante. A importância da adoção do virtual como meio de comunicação, trocas e até encontros pôde ser observada em diversos aspectos do dia a dia como a formatos adaptados de reuniões profissionais, as atividades escolares e acadêmicas, o consumo de bens materiais, culturais e até os procedimentos de atendimentos médicos, dentre outros. As redes digitais e os dispositivos foram rapidamente adotados como alternativa para que as atividades pudessem ser continuadas, diante de uma situação sem precedentes

O setor de entretenimento e cultura também apresentou formas criativas de manter-se e estimular maior conexão com o público via internet. Concertos ao vivo (chamadas popularmente no Brasil de *lives*) e streaming de “bate-papo” e jogos começaram a expandir sua influência, popularizando ainda mais e ampliando o acesso a ferramentas de canais já conhecidos, como *YouTube* e até criando espaço para plataformas menos *mainstream* como o *Twitch*⁵

⁵ Plataforma de streaming voltada principalmente para gamers.

A F1 também foi impactada pela pandemia. Na véspera do início do campeonato mundial de 2020, em Melbourne, na Austrália, um integrante da construtora inglesa McLaren obteve resultado positivo para Covid-19, o que obrigou a equipe se retirar da etapa, por questões de segurança, doze horas depois, os órgãos responsáveis pelo evento anunciaram que a corrida seria cancelada e o campeonato seria suspenso por tempo indeterminado. O impacto dessa decisão foi grande e sem os grandes prêmios a serem transmitidos, a categoria anunciou o campeonato virtual onde participantes convidados competiriam através de seus computadores ou consoles e simuladores, com transmissão ao vivo nos canais oficiais da *Formula 1*® pelo *YouTube* e *Twitch*. Para isso, foi eleito o jogo de simulação *F1 2019*®, da empresa Codemasters.

No espetáculo da corrida por simulador, os competidores eram os pilotos do *grid* de 2020 da *Formula 1*®, ex-pilotos, criadores de conteúdo digital, jornalistas e atletas de outras modalidades esportivas como futebolistas. Esse evento foi chamado de *Virtual GP* e a organização e transmissão foi realizada no formato já estruturado para a *F1*® *New Balance Esports Series*.

Metodologia, Coleta e análise de dados

Além do referencial bibliográfico sobre esportes, *Formula 1*, novas mídias, o *Twitter* em particular, usuários e à netnografia foi feita, inicialmente, uma aproximação analítica da plataforma *Twitter*, sua usabilidade, os formatos de linguagens utilizados pelos usuários e a dinâmica desse uso. Em seguida, passamos para o recorte da comunidade fãs de *Formula 1*®, a ser observada, considerando a familiaridade com os recursos, assim como a dinâmica da espontaneidade e velocidade dos usuários ao usarem a ferramenta. Depois, de forma mais precisa, passamos para o recorte dos momentos e das motivações da troca de mensagens pelos fãs do esporte. Assim como com os fãs de tantos esportes, na Fórmula 1 há uma intensa e evidente atividade durante os eventos esportivos.

A etnografia é o campo metodológico responsável, em nosso trabalho, por ser uma maneira de observar se inserindo numa comunidade, no caso, uma comunidade. Dentro dessa metodologia, a ramificação voltada para esse estudo virtualmente é conhecida como netnografia ou etnografia digital, usada para esta pesquisa.

O período da comunidade de fãs de F1 no *Twitter* observada foi durante o ano de 2019, entre os meses de março e dezembro (duração do campeonato mundial de *Formula 1*®).

Coleta de dados

Com a significativa quantidade de *posts* e interação dentro da plataforma durante os GPs, achar um meio de extrair o máximo de informação possível se tornou um fator essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Como o *Twitter* possui interface de programação de aplicações (*application programming interface* ou API) aberta, a extração de dados se tornou viável.

Essa coleta foi iniciada no estágio de observação, de forma experimental, com o *software RStudio*, onde, utilizando a língua de programação R, postagens foram coletadas durante as corridas da temporada de 2019 de F1, sempre utilizando a *hashtag* divulgada oficialmente como palavra-chave da coleta.

Figura 2 - Tela do programa RStudio durante a coleta de dados do #VirtualGP.



Fonte: RStudio

Após o período de testes, foi estabelecido o padrão de coleta com uma amostragem de 500 *posts* por extração, sendo a primeira trinta minutos antes do início da competição, seguido de uma extração a cada 10 voltas (aproximadamente 13 minutos) e uma coleta final de 1000 *posts* uma hora depois do término do evento.

Como consequência da pandemia relativa ao Coronavírus-19, as corridas físicas foram suspensas e nos domingos onde haveria alguma etapa do campeonato foram preenchidas pela competição online, o *Virtual GP*, como já explicamos anteriormente. Para esse evento, o método de coleta estabelecido previamente foi adaptado. Por ser um evento com um tempo inferior comparado com a corrida física, cerca de 1 hora e 30 minutos, a extração dos dados foi realizada a cada 10 minutos, além de uma coleta 30 minutos antes do início do evento e outra uma hora depois. Todas as extrações foram de 500 *posts*.

Considerações finais: Análise de dados inicial

Ao todo, para esta pesquisa, ainda em andamento (finaliza em dezembro de 2020), foram utilizados 45.295 *posts*. É importante ressaltar que será usado apenas dados de 6 eventos⁶ e apenas postagens realizadas nos domingos.

Devido a extensa quantidade de informações, os dados de cada evento foram separados em 6 planilhas do *software* Excel. Dessa forma, é possível observar e analisá-los separadamente, com o auxílio do programa de processamento de dados Tableau.

Dentro das informações extraídas, pode-se obter não só a postagem realizada com sua data e hora (no formato Tempo Universal Coordenado ou UTC) mas também se são *posts* originais

⁶ Serão utilizados dados coletados em 2 corridas da temporada 2019 (GP de Singapura e GP do Brasil), em 2 transmissões do Virtual GP (GP do Bahrain e GP da Austrália) e de 2 corridas da temporada de 2020 (GP da Áustria e GP dos 70 anos da F1).

Figura 4 - Mapa de países onde originaram posts.



Fonte: Tableau

Para estas análises, foram considerados os dados extraídos durante o Grande Prêmio da Áustria de 2020, realizada entre os dias 03 e 05 de julho, usando a *hashtag* #AustrianGP, e só foram analisados os *posts* do dia 05 (domingo).

Figura 5 - Quantidade de *Tweets* originais e Retweets.



Fonte: Tableau

Como dito anteriormente, essa pesquisa ainda está em andamento, no entanto é possível perceber alguns possíveis padrões a serem explorados e comparados entre os eventos, como a significativa quantidade de *retweets*, com e sem comentários, entre as postagens coletadas para este evento, como é observado na figura 5. Como o *Twitter* possibilita a repostagem com comentário, essa análise também pode ser realizada (Figura 6).

de canais de informação oficiais como a *SkySportsF1*⁸ e *ESPNF1*, além de canais de conteúdo digital como a *WTF1* e *SoyMotor* e de páginas administradas por fãs, como *TeamLANDO* e *sebvettelnews*.

Essa análise inicial, focada apenas em dados quantitativos, indica uma série de possíveis padrões dentro dos nichos de usuários do *Twitter* estudado nessa pesquisa: fãs de *Formula 1*®. A proporção desigual de *tweets* originais e *retweets*, os diversos que tipo de conteúdo imagético compartilhado e a popularidade de alguns *posts* serão fonte de análises para pontuarmos os níveis de significação que transitam entre os fãs e os sentimentos compartilhados entre uns e outros ou considerando o coletivo desses fãs dentro do universo digital, na segunda fase dessa investigação.

⁸ A *SkySports* é um canal britânico de jornalismo esportivo com diversos segmentos. Sua transmissão das etapas do campeonato da *Formula 1*® é utilizada no streaming internacional da categoria, a F1TV.

Referências

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Luciana. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. Famecos/PUCRS. P.34-40. Edição 20. Porto Alegre: 2008.

ESPN UK. A brief history of Formula One. Disponível em: <http://en.espn.co.uk/f1/motorsport/story/3831.html>. Acessado em 10 de dezembro de 2019.

F1 ESPORTS. 2019 F1® New Balance Esports Series records largest ever audience. Disponível em: <https://www.codemasters.com/2019-f1-new-balance-esports-series-records-largest-ever-audience/>. Acessado em 20 de junho de 2020.

FORMULA 1. Formula 1, FIA and AGPC announce cancellation of the 2020 Australian Grand Prix. 13 de março de 2020. Disponível em: <https://www.formula1.com/en/latest/article.formula-1-fia-and-agpc-announce-cancellation-of-the-2020-australian-grand.KKpXZDcd77WbO6T0MGoQ7.html>. Acessado em 20 de março de 2020.

____ Statement from F1 CEO Chase Carey: 'When the situation improves, we'll be ready to race'. 23 de março de 2020. Disponível em: <https://www.formula1.com/en/latest/article.statement-from-f1-ceo-chase-carey-when-the-situation-improves-well-be-ready.605dLuJYFSuJlOw8E2T4F5.html>. Acessado em 24 de março de 2020.

____ Formula 1 launches Virtual Grand Prix Series to replace postponed races. 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.formula1.com/en/latest/article.formula-1-launches-virtual-grand-prix-series-to-replace-postponed-races.1znLA-bPzBbCQPj1IDMeiOi.html> Acessado em 20 de março de 2020.

____ F1 confirms first 8 races of revised 2020 calendar, starting with Austria double header. Disponível em: <https://www.formula1.com/en/latest/article.f1-confirms-first-8-races-of-revised-2020-calendar-starting-with-austria.36X98qZnF-FhNxQ8O2WdCON.html> acessado em 20 de junho 2020.

GLOBOESPORTE. Dia 13 de maio marcou a primeira corrida da história da Fórmula 1, em 1950. Texto disponível em: <https://globoesporte.globo.com/motor/formula-1/blogs/f1-memoria/post/2018/05/13/dia-13-de-maio-marcou-a-primeira-corrida-da-historia-da-formula-1-em-1950.ghtml>. Acessado em 12 de dezembro de 2019.

____ Siga a cobertura sobre as consequências nos esporte da pandemia de coronavírus. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/coronavirus/ao-vivo/acompanhe-a-cobertura-sobre-a-consequencia-da-pandemia-de-coronavirus-no-esporte.ghtml>. Acessado em 20 de março de 2020.

____ F1 confirma oito primeiras corridas da temporada 2020; campeonato começa na Áustria. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/motor/formula-1/noticia/f1-confirma-oito-primeiras-corridas-da-temporada-2020-campeonato-comeca-na-austria.ghtml> acessado em 20 de junho de 2020.

HUTCHINS, Brett. The Acceleration of media sport culture. Twitter, telepresence and online messaging. *Information, Communication & Society*, 14:2, p.237-257. 2011.

KLEINA, Nilton. A história do Twitter, a rede social de 140 caracteres. *Tecmundo*. 05 de setembro de 2015. Texto disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/120893-historia-twitter-rede-social-140-caracteres-video.htm>. Acessado em 20 de janeiro de 2020.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LONDON, Jack. *Adeus, facebook: o mundo pós-digital*. Rio de Janeiro: 2013.

MONTOVANI, Igor. O que é Esports: finalmente saiba tudo sobre essa modalidade de esporte. MKT Esports. Disponível em: <https://mktesports.com.br/blog/esports/o-que-e-esports/>. Acessado em 20 de junho de 2020.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SHORE, Jesse; BAEK, Jiye; DELLAROCAS, Chrysanthos. *Twitter is not the echo chamber we think it is*. MIT Sloan Management Review. MIT - Massachusetts Institute of Technology. 2019.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

STATISTA. Disponível em <https://www.statista.com/statistics/282087/number-of-monthly-active-twitter-users/>. Acessado em 12 de abril de 2020.

WILLIAMS, Jo; CHINN, Susan J.; SULEIMAN, James. *The value of Twitter for sports fans*. *Journal of Direct Data and Digital Marketing Practice*, 16, 36-50, 2014.

PROCESSOS CRIATIVOS DIGITAIS: A PALAVRA E A ARTE ORBITAM O CIBERESPAÇO

HUGO DANIEL RIZOLLI MOREIRA (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA)

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a Regina Lara Silveira Mello

Resumo: O artigo pensa o objeto de arte a partir de seus processos criativos instalados na ambiência digital. Essa contextualização é explorada por experiências digitais do artista contemporâneo Wilton Azevedo em obras de arte digitais que incorporam os códigos da palavra escrita e da imagem. São experiências criativas do professor-artista-pesquisador que encontram potência no software, se alojam na tela de um computador e orbitam o ciberespaço. Esses processos de criação são explorados nas relações que se estabelecem com seus métodos artísticos apoiados em autores como Sandra Rey (2002), Cecília Salles (2011) e sua significação no século XXI a partir de Flusser (2008). Encontra fundamentos teóricos para operar os códigos da arte em contextos digitais, amparados em Reas & McWilliams (2010), que tratam das conexões de dispositivos contemporâneos com as linguagens da arte na plataforma digital, referenciados aqui por experiências artísticas interpretadas em escrituras digitais. Experiências como essas são exploradas por softwares como *Tendril* e *Modul8* fomentando a arte digital no ciberespaço. Pela investigação de rastros criativos elucidados por autores e teorias, realiza-se aqui um recorte de uma pesquisa de Mestrado que investigou a arte de Azevedo na sua potência de processos criativos que se desenvolvem na ambiência digital representadas por obras como *Palimpsesto* (2013), *Encéfalo* (2013) e *Face-2* (2015). São representações das conexões da arte plasmadas em plataformas digitais potencializando as relações homem-máquina na contemporaneidade que agora orbitam o ciberespaço.

Palavras-chave: ambiência digital; arte digital; processos criativos.

Processos criativos digitais

O artigo proposto estabelece relações com a arte a partir de seus entrelaçamentos com a palavra e processos criativos instalados nas plataformas digitais. São obras experimentais, relações da

palavra e poesia inseridas em computadores e softwares realizadas pelo artista Wilton Luiz de Azevedo.

Artista-pesquisador-professor, Azevedo atuou em diversos campos do conhecimento diante das possibilidades que a tecnologia e os meios digitais proporcionam na contemporaneidade. O interesse no processamento criativo, em algum momento encontra no dispositivo tecnológico um acessório de transcendental importância para materializar seu ato.

Atuou como professor responsável pelo laboratório de Humanidades Digitais e docente do PPGEAHC na Universidade Presbiteriana Mackenzie até 2016, quando veio a falecer prematuramente, aos 59 anos de idade.

Suas experiências e processos caminharam entre as linguagens plásticas da arte, ambientes virtuais de criação, entre signos visuais, sonoros e verbais, atuando na fronteira entre o gesto humano e as possibilidades da ambiência digital, associados a novas mídias e novas tecnologias.

Estabelece-se, assim, Wilton Azevedo como um artista que quebrou barreiras procedimentais e de suportes criativos, tornando-se referência no cenário contemporâneo da arte brasileira. Caminha por experiências artísticas de Azevedo, sua relação com a palavra e a poesia digital em experiências que se expandem ressignificadas por softwares experimentais como *Modul8*, um dos primeiros softwares de manipulação de imagem que possibilitou ao usuário a amalgama entre linguagens da arte e códigos visuais, sonoros e verbais se materializando em um único código, o digital.

O artista penetra em experimentos no campo digital, onde manipula imagens por recursos de software, sobrepondo, inserindo palavras e transformando narrativas quando o pesquisador se depara com inusitadas experiências envolvendo a imagem, a poesia e seus entrelaçamentos.

Em outra faceta de seu processo criativo, Azevedo se relaciona com a tipografia, apropriando-se das letras, palavras e poesias, que invadem a matriz do computador, compondo e aglutinando a palavra e a imagem, resultando em textos experimentais e poesias digitais.

Na exploração desses contextos, a imagem e os códigos da escrita convergem para o pixel, desdobram-se nas escrituras digitais em busca da relação que se inicia nas cerdas de um pincel e alcança a matriz de um computador. Um código plasmado em uma informação visual de um software que alcança a potência criativa do artista e se estabelece em sua arte.

A arte, os livros e a produção acadêmica do artista revelam como Azevedo absorve as possibilidades que o computador infere nas linguagens da arte através da esfera digital, utilizando monitores e softwares para produzir suas imagens, poesias visuais e vídeos experimentais que resultam em uma potente e significativa produção artística, materializando suas escrituras gráficas no suporte digital.

O processo de criação, como processo de experimentação no tempo, mostra-se assim, uma permanente e ampla apreensão do conhecimento, que envolve, entre muitas outras questões, técnica e a compreensão daquilo que se quer das obras que estão sendo construídas. (SALLES, 2011, p. 156).

A arte do computador transbordou os limites da pintura e instalou-se nos dispositivos contemporâneos, segundo o filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), recurso essencial na mediação das relações humanas e na sociedade de massas, incorpora os conceitos desenvolvidos na pintura digital que expõe a imagem que o homem contemporâneo faz de si próprio, em diversos momentos e em inúmeros dispositivos.

O artista vê seu campo de atuação expandido quando da posse de novas mídias que habitam as linguagens da arte e seus meios, passa a dialogar com esse dispositivo que agora amplia as possibilidades

de expressão artística. Por outro lado, o artista se torna dependente desses novos dispositivos, como softwares de manipulação de imagem, ou outro método digital que armazene e replique os diálogos propostos por artistas nessas plataformas.

[...] parece uma provocação interessante cogitar como ele se posicionaria em relação à escritura digital e seu potencial de relação entre o visual, o sonoro e o verbal, bem como outras variáveis do atual cenário. Mesmo com possíveis conflitos na aproximação das ideias selecionadas, este exercício parece contribuir para pensar processos de criação contemporâneos que articulem a escritura digital, que busquem intercâmbio de linguagens, novas potencialidades e novos rumos. (LARA et al, 2016. p. 8-9).

A palavra digital

O movimento da tipografia domina as telas de todos os tipos e tamanhos, em todas as plataformas digitais, de celulares a computadores.

O navegador experimental *Tendril* (fig.1) constrói esculturas tipográficas a partir de um texto. A partir da página do texto, ao clicar em links destacados, outras colunas começam a crescer a partir do núcleo, produzindo estranhas paisagens biomórficas.



Fig. 1. FRY, Ben. *Imagem produzida pelo navegador Tendril*. 2000.

Disponível em: <<http://micromegameta.net/ben-fry-tendril/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Porém, diante de tantas possibilidades, os recursos técnicos do *software* possuem seu limite. Quando se discute a relação do artista com a sua matéria-prima, o criador estabelece um relacionamento íntimo com o objeto e a partir dessa relação a obra pode ser materializada. Nas trocas recíprocas de influência entre o artista e a máquina, criador e suporte material vão se conhecendo, sendo reinventados e incorporados por novas significações.

O movimento dá vida à tipografia ao adicionar complexidade e dimensão a letras bidimensionais. Já nos habituamos a esperar por tipos que se movem e se alternam em aberturas de filmes e na televisão [...] os programas e os equipamentos avançados de hoje em dia tornaram o processo de animar letras mais acessível do que nunca. (LUPTON, 2015, p. 165).

Essa forma de conhecimento artístico adquirido ao longo do processo faz com que o artista passe a reconhecer os limites técnicos do mecanismo por onde atua. “Conexão entre linguagem e prática é tão indissociável quanto o corpo e a alma: um precisa do outro para existir” (REY apud BRITES & TESSLER, 2002. p. 91).

O processo de experimentação digital se mistura pelos gestos gráficos, imagens e montagens de Azevedo, transportando o espectador para o interior do diálogo entre o artista e a máquina. Na construção dessa cena a palavra não só designa a imagem, mas se constitui na própria imagem, já que se está diante de formas que se movimentam num contexto visual.

Cada imagem e cada palavra são pontos de partida e não de chegada, segundo Salles (2011). São terrenos criativos onde a obra de arte se desenvolve na medida em que informações ganham organização, o que reflete a obtenção de conhecimento por parte do artista, que munido de suas necessidades, se apropria de informações, limites e potencialidades na relação com a máquina e o software.

Nessas abordagens, encontram-se processos criativos do artista que misturam elementos do universo gráfico: linha, luz/sombra, textura gráfica, etc., incorporados pelos pixels coloridos na interface de um programa digital.

É a criação de Wilton Azevedo agora circundada pelos recursos, limites e possibilidades de dispositivos digitais. Em relação a essas conexões, Flusser alerta para esses parâmetros que a arte digital impõe ao processo criativo.

[...] que não estamos mais condenados a criar empiricamente (com "intuição" ou "inspiração"); que doravante podemos criar disciplinadamente. (FLUSSER, 2008, p. 118).

A amálgama entre números, letras e imagens torna-se inevitável na sociedade digital. Cria-se nesse contexto um ambiente de fusão que alimenta a linguagem artística, o mundo se torna calculável, mas descritível. Flusser ainda salienta que os números e as letras deveriam livrar-se do código alfanumérico e tornarem-se independentes.

Os números migram do sistema alfanumérico para novos sistemas (como por exemplo os digitais) e alimentam os computadores. As letras, por sua vez (se quiserem sobreviver), devem simular os números. (FLUSSER, 2004, p. 81).

O texto agora é digital e toma outras proporções por comportamento de um código alfabético-matemático na condição de sua sintaxe, ocasionando muitas vezes um estranhamento em relação à sua colocação a qual se está acostumado, porque muitas vezes se afasta de uma eloquência que tenha um começo, um meio ou um fim.

Essa aparente falta de estrutura desses textos aparece na obra de Wilton Azevedo quando ele dialoga com o conceito de escritura digital expandida que estabelece no código digital as linguagens e códigos visuais, sonoros e verbais. O artista defende essas circunstâncias quando diz: "A escritura do ambiente digital dispensa a

pré-condição de uma escrita como a entendemos até os dias de hoje”. (AZEVEDO, 2010, p. 111).

Nessas associações, cada toque do teclado gera um som que envia um comando para o software, que por sua vez gera um código sonoro repercutindo sons audíveis. São articulações sensoriais e digitais que se alternam na reprodução das escrituras.

As experiências digitais orbitam o ciberespaço

No século XXI, a textura das tintas abre espaço para a textura dos pixels, tramas sequenciais que por meio de linhas e pontos desenham novas imagens. Esses e outros efeitos são conseguidos por softwares que interligam imagem, som e movimento, como o *Modul 8*, um dos primeiros programas do mercado a aglutinar linguagens digitais que associem a imagem, o som e o movimento simultaneamente. Esse software fora muito utilizado por Wilton Azevedo em seus processos frente à plataforma digital, servindo de ponto de partida para outros inúmeros programas que repercutem essas linguagens e estratégias.

O processo de experimentação digital se mistura pelos gestos gráficos, imagens e montagens de Azevedo, transportando o espectador para o interior do diálogo entre o artista e a máquina. Na construção dessa cena, a palavra não só designa a imagem, mas se constitui na própria imagem, já que se está diante de formas que se movimentam num contexto visual.

Wilton Azevedo sempre lidou com códigos e signos no universo da arte, mas não busca somente as diferenças e semelhanças entre os signos gráficos, mas as possibilidades que adquirem ao penetrarem no código binário do computador. Lida com a linguagem e suas ferramentas, e as condições que os meios tecnológicos exigem para hospedar os sistemas da arte dialogando agora com os pontos luminosos na tela do monitor.

Em um experimento intitulado *Face-2* (fig. 2), o artista materializa o percurso trilhado pelos códigos gráficos e as linguagens visuais e sonoras sendo incorporados pelo dispositivo. Durante o vídeo, elementos visuais parecem distorcidos, aparentemente sem nenhuma conexão identificável com contextos conhecidos na geração de um processo de ressignificação que ocorre a partir do processamento do software. O vídeo produzido por Azevedo registra esse percurso de fusão entre as linguagens e signos materializados na tela do computador.



Fig. 2. AZEVEDO, Wilton. *Face- 2*. 2015. Vídeopoema digital. Fonte: LHUDI, UPM.

No vídeo *Palimpsesto* (fig. 3), o artista volta a incorporar esses signos, subvertendo-os para o software, ou seja, o dispositivo digital vai incorporando as linguagens e códigos humanos, transformando-os em um único código, o digital. Durante o vídeo, o código da palavra aparece distorcido, fora do seu contexto original, num processo de ressignificação para a plataforma digital, que ocorre a partir do processamento do software. O vídeo produzido por Azevedo registra esse percurso de fusão entre as linguagens e signos materializados no suporte digital.



Fig. 3. AZEVEDO, Wilton. *Palimpsesto*. 2013. Vídeopoema digital. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tz1rSzaP3Go>>. Acesso em: 10 set. 2019.

O movimento da tipografia domina as telas de todos os tipos e tamanhos, em todas as plataformas digitais, de celulares a computadores. Para Reas & McWilliams (2010), o software influencia todos os aspectos do design contemporâneo e da cultura visual. Artistas integraram de maneira natural os programas digitais em seus processos para experimentar, criar, produzir arte, uma estética que habita os parâmetros do computador.

Com o avanço das mídias e dos softwares no século XXI, as possibilidades e as formas de arquivo e hospedagem dessas experiências digitais se expandem de forma muito rápida.

Essa contextualização é explorada por experiências digitais do artista contemporâneo Wilton Azevedo em obras de arte digitais que incorporam os códigos da palavra escrita e da imagem. São experiências criativas do professor-artista-pesquisador que encontram potência no software, se alojam na tela de um computador e orbitam o ciberespaço.

Em *Encéfalo* (fig. 4), as linhas laterais da imagem são negras, um fundo geométrico se organiza entre formas e a tridimensionalidade.

Triângulos coloridos que se movimentam e se encaixam compactando o formato do rosto, o retrato do artista, materializando um autor-retrato geométrico e digital.

As formas adquirem extensões variáveis, derivam de outras formas e se contorcem até o aparecimento do rosto de Wilton Azevedo. Placas coloridas sobrepostas e cores criam uma atmosfera de design gráfico que agora se movimenta pela tela de um computador. Portanto, aqui são travados diálogos com a pintura e com a experiência gráfica.



Fig. 4. AZEVEDO, Wilton. *Encéfalo*. 2013. Vídeopoema digital. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=84ZS3t1pDSw>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Azevedo sempre lidou com esses códigos, mas não buscou somente as diferenças e semelhanças entre eles, mas as possibilidades que esses símbolos encontram ao penetrarem no código binário do computador. Não lida assim somente com a linguagem, mas com as interpretações que a contemporaneidade exige para subvertê-la nas suas relações de identidade e de diferença no tenso diálogo que linhas, formas e cores travam com os pontos luminosos na tela digital.

Considerações finais

Ao percorrer a produção de Wilton Azevedo e compreendendo como ele realiza a transição e o amalgamento do universo manual para o digital influenciado pelas inevitáveis estéticas do mundo contemporâneo, desvendam-se caminhos que podem ressignificar o futuro da arte e da humanidade.

Se na pintura tradicional as representações e os significados da obra de arte e a autenticidade do processo de criação do artista aparecem materializados por tela e tinta, na ambiência digital que a sociedade contemporânea nos oferece, essa relação de artista-imagem desconecta-se da reprodução integral do artista em uma tela, passando a ser representada por fragmentos, pedaços ou nuances do criador, agora sistematizados no computador.

O artista contemporâneo não é mais um artista isolado em seu processo de criação individual, no atelier, mas agora escreve sua história para um grande número de pessoas ao mesmo tempo, pela tela do computador, pela internet e pelas redes sociais, onde ao mesmo instante, espectadores de todo o mundo podem ter acesso à produção artística e aos signos de linguagens do artista digital, aqui referenciados por Azevedo. É nesse percurso trilhado pela arte, por meio de reproduções, imagens, palavras, incertezas e possibilidades digitais que Azevedo estrutura sua produção artística. Em relação ao processo de criação digital pode-se dizer que:

São desenhos, pinturas, experiências com a palavra, imagens digitais, som e escrituras digitais. Essas experiências e processos se encontram distribuídos na trajetória artística de Azevedo e orbitam o ciberespaço do século XXI.

Conclui-se ainda que ocorreram mudanças nas organizações produtivas de sua arte, alternância nos métodos e possibilidades de dialogar com a arte e seus meios de reprodução. O trabalho de Wilton Azevedo sempre buscou a conexão entre o artista e o espectador,

ainda que de forma embrionária, elaborando conceitos que adiante foram desenvolvidos por outros pesquisadores.

No ambiente do artista-pesquisador Azevedo, pela matéria, pelos recursos disponíveis à época, pelas imposições da cultura, assim se fundem o manual e o digital, plasmados nos processos e resultados alcançados por uma obra de arte.

A pesquisa sobre arte deve inter-relacionar as instâncias histórica, teórica e crítica. Essas instâncias, que compreendem também, em seu cerne, a estética e a filosofia da arte, compõem os fundamentos teóricos das artes visuais, ou seja, a produção de conhecimentos, sob a forma de discursos, que se elabora a partir de, ou simultaneamente à produção artística. (CATTANI 1984 apud BRITES & TESSLER, 2002, p. 42).

Portanto, a obra de Wilton Azevedo tem muito a dizer. Os experimentos digitais do artista estão dispostos em sites e redes sociais à espera de um espectador que experimente o processo de fruição artística associado aos métodos criativos e experimentais do artista digital.

Assim, as experiências de Azevedo merecem ser exploradas, pois oferecem uma nova leitura de mundo e de arte que se fez com a contribuição entre tantos artistas, pelas mãos e pelos pixels de Wilton Azevedo, um grande artista-pesquisador, por meio de uma imagem digital que se escreve, se visualiza e se ouve, pois a contemporaneidade se estabelece como a época da tela, da tela digital.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Editora Argos, 2009.

AZEVEDO, Wilton. *O que é design*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

_____. *Os signos do design*. São Paulo: Editora Global, 1996.

_____. *Interpoesia: O início da escritura expandida*. 2009. Dissertação (Pós-Doutorado) - Universidade de Paris 8 Laboratoire de Paragraphe, Paris, 2009.

_____. *Poética das hipermídias, uma escritura expandida*. Revista Boitatá. Nº 4 (jul-dez): p. 1-17. 2007. Disponível em: <<http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.inf.br/revista/edicao/numero-4-semester-jul-dez-2007/4>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

AZEVEDO, Wilton. *Ambiência da escritura expandida*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, v. 6 – nº 1. p. 102-112, jan-jun. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/ARTIGOS%20REGINA/1379-Texto%20do%20artigo-5069-1-10-20101214.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

AZEVEDO, Wilton; SALES, Cristiano. *A literatura digital e sua escritura expandida: uma reflexão sobre a obra Volta ao fim*. Revista Brasileira de Literatura Comparada. São Paulo, vol. 14, n. 20: 49-62, 2012. Disponível em: <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/281>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRITES, Bianca; TESSLER, Elida. (org.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade UFRGS, 2002.

FLUSSER, Vilém. *Pós-história: Vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. *O mundo codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Ubu Editora, 2014.

_____. *O universo das imagens técnicas: Elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.

LARA, Regina. et al. *Wilton Azevedo: artista-pesquisador-professor - um percurso na cibercultura*. ABCiber Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, IX Simpósio Nacional ABCiber, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.abciber.org.br/anais-eletronicos/anais-eletronicos/textos-2/>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

LUPTON, Ellen (Org). *Tipos na tela*. São Paulo: Gustavo Gilli Editora, 2015.

MANOVICH, Lev. *Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições*. In: Lúcia Leão (org.). *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

REAS, Casey; MCWILLIAMS, Chandler. *Form Code in design, art, and architecture*. New York: Princeton Architectural Press, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo e criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2011.

TRANSITORIEDADE E JUVENTUDE: GRITOS CONTEMPORÂNEOS

A ARTE DO OLHAR E O OLHAR DA ARTE: ARTE-EDUCAÇÃO E BIOLOGIA NUM MOVIMENTO DIALÓGICO

AGNALDO APARECIDO GEREMIAS

DOUTORANDO NO PROGRAMA EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA
CULTURA DA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ORIENTADOR: JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO

RESUMO: Este artigo é fruto de reflexões produzidas a partir da dissertação de mestrado defendida em maio de 2020, intitulada *O olhar social como elemento metodológico e constitutivo do processo socioeducativo*, apresentada à Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. A aludida dissertação teve natureza exploratório-explicativa e tomou como objeto a metodologia utilizada no atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade (PSC). Objetivou compreender os significados e reverberações produzidos no desenrolar do processo socioeducativo, com foco na relação entre o educador social e o socioeducando. Para tanto, fundamentou-se no pensamento complexo de Edgar Morin, teoria na qual também foram apoiados os procedimentos da pesquisa, isto é, uma observação participante, numa abordagem qualitativa inspirada no “Método in Vivo”, metodologia experienciada por Morin e seu grupo de pesquisadores, tendo como lócus a comuna francesa de Plozévet, no ano de 1965. O processo de observação compreendeu um período de dois meses e ocorreu durante o desenvolvimento de um grupo de PSC formado por um educador de referência e onze adolescentes atendidos pelo Serviço de Atendimento Socioeducativo (CASE), da Fundação Criança de São Bernardo do Campo. O estudo da metodologia de atenção aos adolescentes em conflito com a lei, baseado no “Método in Vivo” permitiu afirmar que o trabalho desenvolvido pelo CASE revela elementos capazes de inspirar adolescentes e jovens envolvidos com a ilicitude, para a mudança de suas trajetórias de vida. Dentre esses elementos, destacam-se a multiplicidade de espaços educativos, a multidimensionalidade de experiências e vivências e, principalmente, os aspectos relacionais imbricados. O texto original da dissertação apresenta um diálogo ampliado sobre as múltiplas dimensões dessas relações, valendo-se do conceito de *Olhar Social*, criado durante a pesquisa, e que se revelou como o cerne da discussão teórica. Assim sendo, este recorte reflexivo apresenta um dos elementos constitutivos do referido

conceito, propondo uma breve discussão acerca das relações dialógicas entre a arte-educação e a biologia.

Palavras-chave: Adolescência. Medida socioeducativa. Método in vivo. Olhar social. Prestação de serviços à comunidade.

INTRODUÇÃO

A primeira constatação que fazemos é que somos organismos vivos, iguais a outros tantos de seres vivos, partícipes que somos do fluxo biológico que, há milhões de anos, povoou a superfície do planeta. Assim integramos a biosfera compartilhando de todos os processos vitais, de acordo com as “leis”, desvendados pelos conhecimentos da Biologia. (SEVERINO, 2017, p. 72).

Por intermédio deste artigo, pretende-se suscitar um movimento reflexivo e transdisciplinar, a partir do qual, elementos de estudo da biologia, aliados aos conceitos da estética, possam promover o despertar de um olhar diferenciado sobre a existência humana. A ideia é, auxiliar o educador social na percepção de nuances motivadores do cometimento de atos infracionais por adolescentes, muito além daqueles que costumam ser abordados ou reconhecidos socialmente pelo senso comum. Espera-se que essa reflexão possa contribuir para novas abordagens das questões sociais que costumam povoar o universo da adolescência envolvida com conflitualidade.

Assim sendo, estabeleceremos um diálogo entre os elementos da complexidade propostas por Edgar Morin e os estudos empreendidos pelo biólogo celular Bruce H. Lipton, autor do *best seller: Biologia da Crença*, intencionando uma reflexão transdisciplinar sobre a importância de que o educador social, principalmente aquele que se vale da arte como estratégia pedagógica, tome consciência das influências dos elementos biológicos dos sujeitos na sua relação com o meio no qual que se acha inserido.

RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE ARTE E BIOLOGIA

Na busca pela explicação dos aspectos biológicos dos sujeitos e as complexidades neles imbricadas Morin (2015, p. 29) propõe uma reflexão aprofundada:

A biologia não é apenas uma ciência que nos questiona cada vez mais. Ela é cada vez mais a ciência em questão. Descobrimos que ela gera um poder decisivo de intervenção, não somente sobre qualquer organização viva, mas também sobre nossa determinação genética e no funcionamento de nosso cérebro.

Bruce H. Lipton, por sua vez, apresenta suas descobertas no campo da chamada epigenética¹, a partir das quais, no capítulo seis da sua referida obra (Crescimento e proteção), o autor descreve dois dos principais mecanismos desenvolvidos pelas células: “A evolução nos trouxe diversos mecanismos de sobrevivência que podem ser divididos, grosso modo, em duas categorias: crescimento e proteção. Representam a base do comportamento que garante a vida dos organismos” (LIPTON, 2007, p. 94).

Esses processos biológicos apresentam-se como aspectos essenciais para a continuidade da vida e constituem dispositivos e estruturas a partir das quais os seres vivos estabelecem uma permanente relação entre o seu meio interno e o meio externo. Acerca disso, Lipton (2007, p. 93) destaca:

Quando estava clonando células endoteliais humanas, observei que elas se afastavam das toxinas que eu introduzia em seu ambiente, assim

¹ Conforme Fantappié (2013, p. 1): “A epigenética é definida como modificações do genoma que são herdadas pelas próximas gerações, mas que não alteram a sequência do DNA. Por muitos anos, considerou-se que os genes eram os únicos responsáveis por passar as características biológicas de uma geração à outra. Entretanto, esse conceito tem mudado e hoje os cientistas sabem que variações não-genéticas (ou epigenéticas) adquiridas durante a vida de um organismo podem frequentemente ser passadas aos seus descendentes. A herança epigenética depende de pequenas mudanças químicas no DNA e em proteínas que envolvem o DNA. Existem evidências científicas mostrando que hábitos da vida e o ambiente social em que uma pessoa está inserida podem modificar o funcionamento de seus genes”.

como as pessoas fogem dos leões e dos assaltantes. Notei também que se moviam ou gravitavam em direção aos nutrientes assim como nós buscamos café da manhã, almoço, jantar e amor. Esses dois movimentos opostos definem as duas reações celulares aos estímulos ambientais: a primeira é ir em direção a um sinal que promove a continuidade da vida – como os nutrientes – e que caracteriza uma resposta de crescimento, e a segunda é mover-se em direção oposta a um sinal ameaçador [...].

Lipton averiguou que assim como ocorre nos organismos unicelulares, ambos os comportamentos (crescimento e proteção), são igualmente basilares para a garantia da existência de organismos multicelulares, dentre eles, os seres humanos. Esses mecanismos, no entanto, nunca são acionados concomitantemente de maneira plena. Assim sendo, os seres humanos amainam os processos de crescimento quando ativam o mecanismo de proteção e reduzem o ritmo do seu mecanismo de proteção quando adentram um processo de crescimento/desenvolvimento.

Valendo-se de uma metáfora bem-humorada, Lipton apresenta sua tese: “Se você está fugindo de um leão, não há motivo para despender energia em crescimento. Para sobreviver (escapar do leão), você terá de reunir toda a sua energia para ativar mecanismos de luta ou de fuga”.

Por não poder colocar em ação os dois mecanismos ao mesmo tempo, instintivamente, o sujeito terá que priorizar um deles. Essa conduta pode ser observada quando alguém é acometido por qualquer doença. Em face da iminente ameaça, seu organismo direcionará quase que toda a energia disponível na busca por uma cura. Assim, a fim de que o mecanismo de proteção possa ser colocado em funcionamento da melhor maneira possível, o organismo colocará o mecanismo de crescimento numa posição de *stand by*, originando assim, sensações de fraqueza, indisposição, sonolência, falta de apetite.

Uma situação análoga pode ser observada quando um sujeito é exposto a uma situação de estresse. Nesse caso, grande parte de seu sangue é direcionado para pernas e braços numa reação

instintiva de defesa. Concomitantemente, o chamado córtex pré-frontal, área do sistema nervoso central, localizada na parte anterior do cérebro, responsável pelo raciocínio lógico e, consequentemente, pela tomada de decisões se contrai. Assim, a quantidade costumeira de sangue que nele circula diminui e o sujeito passa a apresentar dificuldades para pensar ou escolher uma solução mais assertiva para o problema que está enfrentando.

Em uma emergência, o fluxo vascular e os hormônios ativam a parte posterior, fonte de reflexos que mantêm e controlam de maneira mais eficaz os reflexos de luta ou fuga. Embora aumentem as chances de sobrevivência, os sinais de estresse podem causar um processamento mais lento da mente consciente e também a redução da inteligência. É um preço a se pagar [...]. (LIPTON, 2007, p. 96).

Esse processo dialógico entre proteção e crescimento produz um “caos organizado”, que faz ressoar como prioridade absoluta a pulsão pela vida², isto é, um desejo incontrolável a partir do qual tudo o que está vivo clama por permanecer vivo.

Uma forma simples e imagética, pautada num simples, porém rico fenômeno da natureza, possa talvez traduzir melhor o significado da pulsão aqui mencionado: Imaginemos um colibri, cujos filhotes acabaram de romper a fina casca de seus ovos e que precisam imediatamente de alimento. O pequeno pássaro poderia, se quisesse, abandonar os filhotes à própria sorte, seguindo seu destino. Uma força maior, no entanto, compele-o para que busque o alimento para aquelas diminutas e desarmadas criaturas, as quais, ausentes de seu cuidado, sem qualquer sombra de dúvida, pereceriam. Severino (2017, p. 71) corrobora nossa reflexão: “A característica mais significativa do fenômeno da vida é que ela tem como máxima prioridade a sua

2 O conceito de *pulsão da vida* aqui proposto fundamenta-se na discussão empreendida acerca do tema pelo professor Antonio Joaquim Severino em sua recente obra: *Filosofia na formação profissional: Por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?*; especificamente no capítulo 4: *A condição humana: imanência e transcendência*.

própria continuidade. Assim a finalidade primordial de todos os seres vivos é continuar vivendo”.

Conduzindo tal reflexão para o tema central proposto neste artigo, um adolescente que se encontre num contexto de vulnerabilidade ou risco social vivencia, cotidianamente, situações “encharcadas” pelo estresse. Tal ambiente de agressividade, em grande medida, propicia-lhe a assunção de uma postura defensiva, segundo Lipton, geradora de dificuldades para que haja o estabelecimento de pensamentos e reflexões acertadas diante dos problemas, podendo culminar em tomadas de decisão equivocadas, ou atitudes imediatistas.

Mister destacar que não se pretende propor nesta breve reflexão uma maneira determinista de enxergar o fenômeno da adolescência na sua relação com a infracionalidade. No entanto, cumpre considerar que, por estar cotidianamente exposto a uma ambiência povoada por questões sociais geradoras de hostilidades, violências, incertezas, o adolescente se acha constantemente envolvido em situações de estresse, podendo assim incorrer nos riscos de enredar por caminhos que o estimulem para a prática do ato infracional, não somente por aspectos materiais e objetivos, mas, principalmente por um movimento de “inter-retro-ações” Morin (2012, p. 212) destes com aspectos biológicos.

Seguindo esta trilha reflexiva, em face das referidas situações estressantes, se a prática do ato infracional for reconhecida por ele como uma saída, um atalho para que possa garantir os aspectos concernentes à pulsão pela vida, o adolescente se deparará com percepções e sensações, a princípio incontroláveis e, passíveis por culminar fortuitamente com a ilicitude.

Se focarmos o debate no contexto do trabalho desenvolvido junto ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), podemos, a partir das reflexões propostas até aqui, promover conexões acerca de alguns

diferenciais capazes de contribuir para a adoção de abordagens pedagógicas/metodológicas fundamentadas na arte-educação.

Reportando-nos novamente à Lipton, durante sua dedicação ao fazer artístico, o sujeito põe em movimento seu sistema de crescimento, “desarmando-se”. Assim, neste particular momento, seu mecanismo de proteção se encontra “desativado”. Esse contexto ao mesmo tempo que promove um ambiente mais propício ao diálogo, pode ser capaz de abrir caminhos para a construção de vínculos relacionais entre o educador e o socioeducando, elementos essenciais no que se refere à ação socioeducativa.

Numa inter-relação entre os estudos de Lipton e o pensamento complexo de Edgar, podemos situar a importância da arte, enquanto componente da cultura nesse contexto:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro. (MORIN 2003a, p. 40)

Se tomarmos a cultura como representação do mecanismo de crescimento descrito por Lipton, o fazer artístico, ou o interesse pela prática artística podem ser comparados a uma espécie de retroalimentação cultural, um caminho do sujeito em busca do seu desenvolvimento, do seu desenvolvimento (crescimento) como ser humano.

Ao afirmar a possibilidade de um indivíduo ser concomitantemente cultural e biológico Morin não quer dizer que o exercício dessas duas dimensões do sujeito ocorra ao mesmo tempo e com semelhante intensidade. Na verdade, o que ocorre é um processo

dialógico, antagônico e complementar. Dependendo da necessidade exigida diante do contexto vivenciado, a atitude do sujeito penderá ora para a busca pelo conhecimento, pelo convívio, pela interação social, pela prática artística, isto é, pelos elementos intangíveis da existência humana; ora para os nuances biológicos, imbricados nas questões objetivas, concretas e materiais. Essa condição aparentemente dúbia, não soa, no entanto, como um processo polarizado, mas sim, como parte de um todo que se traduz na energia que clama pela manutenção da vida e que estimula o movimento incessante para a conservação da existência humana.

Nesse sentido, a arte, se aplicada no contexto socioeducativo, pode se revelar como uma provocação permanente para que os adolescentes saiam de uma posição de defesa, abrindo espaços para o seu crescimento/desenvolvimento.

Ao envolver-se com a fruição dos múltiplos elementos da criação artística, sobretudo com seus aspectos perceptivos, afetivos e emocionais, características do envolvimento lúdico, a sensibilidade do adolescente pode fluir, amplificando e polindo possibilidades estéticas do seu olhar, dilatando a amplitude da visão sobre sua realidade, seu mundo particular.

Morin cunhou essa sensibilidade aguçada como “estado poético”, um estado alterado, a partir do qual a vivência artística compele o sujeito a distanciar-se dos aspectos prosaicos do dia a dia. Segundo ele,

Estamos tão habituados a considerar nossa identidade como algo fixo e estável que esquecemos o fato de que somos muito diferentes do estado tranquilo ao estado de emoção e, de acordo com as emoções, na cólera, no amor, no maravilhamento, na melancolia. [...]. O estado poético é um estado alterado, nele podemos nos sentir amorosos, admirados, em comunhão, maravilhados, transportados, transfigurados, inspirados. (MORIN, 2017, p. 22).

O referido estado alterado acontece na mesma medida em que o sujeito se permita, por exemplo, deixar-se contaminar com os

ajustes melódiosos que, numa união particularmente organizada, arranca do caos sonoro, por intermédio da inspiração e da habilidade, a harmonia de uma melodia; deixar-se levar, corpóreo e mentalmente pelos métricos arranjos cadenciados e comovidos do palavrório de um poeta, ou ainda pela dramática composição dos significantes e significados, que transmutam o vaivém das palavras num romance; contemplar os combinados movimentos, cuidadosamente construídos pelos elásticos corpos dos partícipes de um espetáculo coreográfico; adentrar na realidade fantástica e imagética de uma película que magicamente permite o contato com realidades nunca vivenciadas; captar os detalhes das pinceladas e camadas de uma tela pintada a óleo, ou o resultado preciso do cinzel do artista que foi capaz de resgatar do interior de um tronco ou monólito as linhas de uma escultura curvilínea.

Ao passar do prosaico para o poético, o sujeito vivencia emoções capazes de fazer vibrar sua identidade, fazendo soar um novo timbre, um movimento de transcendência capaz de fazê-lo migrar do profundo conforto para o intenso incômodo.

Por fim, esse incômodo, em grande medida só será capaz de produzir transformações efetivas, se for tomado com perspectiva que, mais uma vez talvez possam ser melhor compreendidas se abordadas imagética, metaforicamente.

Rubem Alves, numa alusão poética ao processo de transformação dolorosa enfrentado por uma ostra ao produzir uma pérola, explícita que tal produção só ocorre quando ela (a ostra), é invadida por um grão de areia. A fim de se livrar do intenso incômodo provocado pelas arestas pontiagudas da areia, o molusco só terá uma saída: cobrir incessantemente seu algóz com finas camadas de nácar, um material misto de calcário e aragonita, que ela mesma excreta, transmutando pacientemente, depois de três infundáveis anos, o cerne da sua agonia numa joia de valor inestimável

Ao final do ensaio, Alves (2008, p. 9) conclui: “A beleza não elimina a tragédia, mas a torna suportável. A felicidade é um dom que deve ser simplesmente gozado. Ela se basta. Mas ela não cria. Não produz pérolas. São os que sofrem que produzem a beleza, para parar de sofrer. Esses são os artistas”.

Não há aqui a intenção de afirmar que o processo socioeducativo necessita ser superado pelo adolescente por intermédio de sofrimento. [Ao contrário, o que se busca é construir uma perspectiva metafórica, a partir da qual a arte seja provocadora de incômodos, capazes de despertar no adolescente um novo olhar sobre o seu contexto. Espera-se que as perspectivas da poesia emanem tal potencial, a ponto de serem capazes de estimular a tomada de consciência desses meninos e meninas acerca da realidade que os cercam, na qual o ato infracional soa como um impeditivo para seu desenvolvimento como cidadão, como sujeito e mais do que tudo, como ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coexistência complementar e antagônica entre a dimensão jurídica (disciplina e rigidez) e a dimensão pedagógica (aceitação e compreensão), trata-se de um elemento constitutivo e inevitável da ação socioeducativa. Ciente de tal contexto, ao agregar tal consciência e intencionalidade a sua práxis, o educador social poderá abrir novos caminhos para construção de um raciocínio pedagógico que permita-lhe fazer com que as duas aludidas dimensões soem como partícipes de um mesmo movimento. Um processo que supere as meras perspectivas retributivas do processo socioeducativo e seja capaz de fazer brotar significados, trazendo vida e produzindo sentido para as ações empreendidas pelo educador social.

Nesta trilha reflexiva, a arte, ao ser tomada como elemento metodológico pode estimular momentos de suspensão e, ou transposição da trivialidade cotidiana, revelando possibilidades pedagógicas

para a abstração, para a tomada de consciência e para o aprendizado. Pode propiciar ao socioeducando novas perspectiva para a apreciação do seu universo particular, ampliando sua visão de mundo, quicã apontando caminhos para transformação, inspirando-o para mudança de sua trajetória de vida.

Para se valer da aplicação da arte na perspectiva da complexidade, entretanto, necessitará o educador aprofundar ainda mais sua compreensão acerca dos potenciais da estética, tendo como premissa as perspectivas da ecologia da ação, uma categoria da complexidade que também é discutida por Edgar Morin. Isso, no entanto é assunto para outro artigo...

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

FANTAPPIÉ, Marcelo. Epigenética e memória celular: **Revista Carbono.com**, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.revistacarbono.com/wp-content/uploads/2013/06/Marcelo-Fantappie-Epigen%C3%A9tica-e-Mem%C3%B3ria-Celular.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

GEREMIAS, Agnaldo Aparecido. **O olhar social como elemento metodológico e constitutivo do processo socioeducativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2020.

LIPTON, Bruce H. **Biologia da Crença**: a libertação do poder da consciência, da matéria e dos milagres. São Paulo: Butterfly, 2007.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método 2**: a vida da vida. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Sobre a Estética**. São Paulo: Pro Saber, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia na Formação Profissional**: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?. São Paulo: Cartago, 2017.

RACISMO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A VISÃO DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO NA ZONAL LESTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

NEIDE CRISTINA DA SILVA (PPGE- UNINOVE)

JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO

Resumo: Após dez anos da promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e dezessete da aprovação da Lei n.º 10.639/03, observa-se que tanto na rede pública como na rede privada de ensino, ainda persistem as práticas racistas. Sendo que o currículo de história deve ser analisado e questionado com o objetivo de entender se superou a historiografia ocidocêntrica, que apresenta a população negra como inferior. A partir dessa problemática, a presente pesquisa tem como objeto a visão dos discentes do Ensino Médio sobre a aplicação da Lei n.º 10.639/03 no currículo de História. O objetivo principal é explicitar as percepções desses(as) estudantes sobre o racismo no Brasil e especialmente no currículo escolar. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica tendo como principais teóricos: MEMMI, 1977, FREIRE, 2005 e SILVA, 1999, combinada a entrevistas. Optou-se por entrevistar seis discentes da terceira série do ensino médio, que se autodeclarassem negros(as), sendo três da rede pública e três da rede privada. Os resultados apontam que, na escola pública, houve poucas mudanças com relação à abordagem do negro na história. Na escola particular, o conteúdo da referida Lei é **abordada** com maior frequência, mas o currículo não é propício para assunção da identidade dos estudantes negros(as) presentes nessa rede.

Palavras-chave: Currículo, História, Racismo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o tráfico de seres humanos escravizados se inicia no primeiro século de colonização portuguesa, na década de 1530 e caracteriza-se pela crueldade com que os africanos foram tratados, tanto por ocasião do rapto em África, quanto durante a travessia no Atlântico.

O tráfico de africanos foi extremamente lucrativo para o comércio colonial, uma vez que permitia a acumulação primitiva de capital na metrópole e, por isso, dentre outros motivos, a escravização dos africanos foi preferida à escravização ameríndia, pois a segunda beneficiava muito mais o comércio interno (NOVAES, 1979). Estas informações estão disponíveis na historiografia há várias décadas e, no entanto, em pleno século XXI, autores como Telles (2012) continuam a reproduzir a história de que os ameríndios não se adaptaram à escravidão e, por isso, os portugueses se voltaram para a África.

Aliás, esta é uma das falácias de determinada historiografia do Brasil, que afirma que os ameríndios não se adaptaram – entenda-se aceitaram – à escravidão, subentendendo-se que os negros(as) adaptaram-se ao trabalho escravizado.

Considerando esta entre outras falácias que acredita-se que a História do Brasil precisa começar a ser contada a partir da visão de mundo dos “vencidos”, desconstruindo o estereótipo de que o negro é preguiçoso e combatendo ditados e expressões discriminatórias como: “amanhã é dia de branco”, “buraco negro”, “caixa preta”, “serviço de preto”, “um negro parado é suspeito, um negro correndo é ladrão” “a coisa tá preta” e tantos outros que difamam o ser negro no Brasil.

Partindo desse contexto, o presente estudo tem como objeto a visão dos discentes do Ensino Médio sobre a aplicação da Lei n.º 10.639/03 no currículo de História, bem como das práticas dos professores dessa disciplina no mesmo curso.

1. RACISMO

Em 2002, a cantora negra Elza Soares gravou a música “A carne”, de autoria de Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti e Seu Jorge. A canção é uma interessante definição do que é racismo, preconceito racial e discriminação:

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos.

A primeira frase “a carne mais barata do mercado é a carne negra” explicita o racismo como doutrina da superioridade de determinados grupos étnicos sobre outros. Para Lopes (2004), o conceito de superioridade racial carece de base científica, uma vez que as diferenças biológicas entre os diversos povos são variedades de uma mesma espécie. Entretanto, no Brasil, observa-se uma clara distinção entre o tratamento dispensado à população branca e à não-branca. “A carne negra vai de graça pro presídio e para debaixo do plástico”. O *Mapa da Violência de 2014* confirma esta frase, pois “[...] entre os brancos, o número de vítimas (homicídios entre 2002 e 2012) diminuiu de 19.846 para 14.928, o que representa uma queda de 24,8%. Entre os negros, as vítimas aumentaram de 29.656 para 41.127, crescimento 38,7%” (WAISELFSZ, 2014, p. 150), ou seja, no período pesquisado, o número de negros “debaixo do plástico” é quase três vezes maior do que de brancos.

Dados fornecidos pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) informam que “[...] a população penitenciária brasileira chegou a 622.202 pessoas em dezembro de 2014. O perfil socioeconômico dos detentos mostra que 61,6% são negros” (BRASIL, 2016, p.1). E é a “Carne negra que vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiátricos”: dados do IBGE publicados no Portal Brasil revelam “[...] que os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2014, 58,0% do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca” (BRASIL, 2015, p.1) e, de acordo com pesquisa realizada por Diniz (2013), o perfil dos internados psiquiátricos e sob custódia são: homens negros (44% contra 38%

de brancos), pobres, de baixa escolaridade e com inserção periférica no mercado de trabalho.

Esses dados exigem uma reflexão de como o preconceito transforma-se em discriminação racial, que “[...] é uma ação ou comportamento adotados de forma a prejudicar alguém, isto é, quando o racista ou o preconceituoso externiza sua atitude, em manifestações ou ação, ocorre a discriminação” (CONE, 2010, p. 8). A “Carne negra” poderia ser vítima de preconceito por conta de uma sociedade ignorante, mas, na verdade, é vítima de discriminação racial e racismo institucional, pois esses(as) senhores(as) com mentes branqueadas e colonizadas apoiam instituições, “[...] que entendem que um determinado grupo racial deve ter preferência em relação a outros grupos em matéria de acesso aos benefícios gerados” (*id., ib.*).

Memmi (1977) ponderou sobre as relações entre racismo e colonialismo e, apesar de referir-se ao racismo colonial que impregnava os países africanos na década de 1970, seus conceitos se aplicam ao caso brasileiro, em que o racismo é adquirido e exercido desde a infância. Há um esforço constante das classes dominantes para descobrir e evidenciar as diferenças entre os negros e brancos, valorizando-as em favor dos segundos, de modo que a população negra continue sendo “A carne mais barata do mercado”.

E após dez anos da promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e dezessete anos da aprovação da Lei n.º 10.639/03, a presente pesquisa apresenta os relatos de estudantes negros(as) tanto da região periférica, como de bairros de classe média da zona leste de São Paulo, buscando explicitar as percepções desses meninos e meninas sobre o racismo no Brasil e especialmente no currículo escolar.

2. CURRÍCULO

O currículo, que não se limita a uma série de disciplinas e seus conteúdos, mas trata-se do currículo em sentido amplo, que diz

respeito a, praticamente, todo fenômeno educacional e aos seres humanos envolvidos no processo. Para Libânio (2003) o currículo, mais do que os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas, é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens; valores, comportamentos, atitudes adquiridas nas vivências cotidianas na comunidade, nos jogos, no recreio e na interação entre professores, estudantes e funcionários.

Silva (2010) chama atenção para o currículo que representando um “corpus ideológico” da classe dominante, acaba se entrelaçando ao cotidiano escolar, interferindo no projeto de educação de toda comunidade. Portanto, o currículo não é imparcial e como afirma Apple (1999, p.59) o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele sempre é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”, sendo constituído não somente pelo currículo explícito, para além deste, existe também o currículo oculto.

Em virtude da coexistência dos currículos e da sua não neutralidade ainda é relevante as discussões nos meios acadêmicos e no “chão da escola” para debater tanto o currículo formal, quanto o oculto. Buscando caminhos para o currículo ser mais atraente e congruente com a realidade da comunidade escolar e possivelmente, como defende Silva (2001), enxergando o currículo como fetiche, superando a dicotomia entre as experiências reais e imaginárias, sendo um currículo em que os conhecimentos possam ser elencados pelos(as) sujeitos reinterpretando as divergências, conflitos e controvérsias e reconhecendo as características comuns das formas de conhecimento.

E considerando os inúmeros discursos sobre currículo, explicita-se que a presente pesquisa está pautada no conceito freiriano. Segundo Saul (2010, p. 109), “[...] currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço

escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

De acordo com esta dimensão do currículo, optou-se por partilhar a visão da escola do colonizado exposta por Albert Memmi, um intelectual nascido na Tunísia e com importantes obras que discutem o colonialismo. Este autor foi citado por Freire em seus escritos, especialmente em *Pedagogia do oprimido*, em um conceito que, possivelmente, o iluminou para expor a aderência do oprimido ao opressor¹.

Para Memmi (1977), a escola do colonizado não transmite ao povo sua própria herança. As tradições, aquisições, hábitos, conquistas, fatos e gestos das gerações precedentes do estudante colonizado serão inferiorizados e descartados e este estudante não se apropriará da memória do seu povo, pois a história que lhe é contada não é a sua.

Este conceito é aplicável ao currículo das escolas voltadas para as classes populares de São Paulo e mais especificamente da zona leste da cidade, já que, nessas escolas, valoriza-se a cultura erudita, repreendem-se os dialetos dos estudantes, criticam-se suas preferências musicais e seus gestos. Além disso, a história do povo preto, do povo nordestino, das mulheres, é apresentada de modo enviesado, associada à escravidão, ao analfabetismo, à seca e à exclusão. Essas escolas estabelecem uma dualidade, reforçam a negação e, no lugar de preparar o estudante para assumir-se totalmente, com uma postura crítica, forma um estudante que ambiciona ser como os dominantes, que deseja igualar-se à elite, ainda que seja por meios não lícitos.

¹ “[...] é interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da *consciência colonizada*, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de *apaixonada* atração por ele” (FREIRE, 2005, p. 56).

3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas individualmente, fora do ambiente escolar. Optou-se por entrevistar seis discentes da terceira série do ensino médio, que se autodeclarassem negros(as), sendo três da rede pública e três da rede privada.

Antes do início da análise das entrevistas, apresenta-se dados gerais dos entrevistados e, para homenagear a população negra, cada entrevistado foi chamado pelo nome de homens e mulheres negros(as) que lutaram e lutam contra o racismo e a invisibilidade da população negra.

Quadro 1
Identificação discente

Codinome	Carolina de Jesus	Pixinguinha	Dandara	Emanoel Araújo	Milton Santos	Solano Trindade
Data	23/11/2016	16/11/2016	19/11/2016	18/11/2016	19/11/2016	22/11/2016
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Estado civil	Solteira	Separado	Solteira	Solteiro	Solteiro	Solteiro
Cursou Ensino Médio	(X) pública () privada () as duas	(X) pública () privada () as duas	(X) pública () privada () as duas	() pública (X) privada () as duas	() pública (X) privada () as duas	() pública (X) privada () as duas
Horário	Diurno	Noturno	Vespertino	Diurno	Vespertino	Diurno
Idade	17 anos	30 anos	17 anos	17 anos	17 anos	16 anos
Como você se considera	Preta (X) Branca () Parda () Indígena () Amarela ()	Preto () Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()	Preta (X) Branca () Parda () Indígena () Amarela ()	Preto (X) Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()	Preto (X) Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()	Preto (X) Branco () Pardo () Indígena () Amarelo ()

Qual a sua denominação religiosa?	Cristã	Não tem	Espírita	Cristão	Evangélico	Católico
Participa de algum movimento social?	Sim, na igreja.	Não.	Feminista. Vaca Profana	Sim.	Às vezes, com a mãe (que é educadora)	Não

Fonte: autora, 2020

Como técnica de análise, optou-se por realizar a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem.

Para Fanon (2008, p. 33), “[...] falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, é, sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”

E foi por meio da fala dos discentes do ensino médio, que são atores nesta pesquisa, que se buscou desvelar o mundo que a linguagem desses protagonistas descreve e analisa.

Tendo como princípio a visão de currículo mencionada, sete questões foram elaboradas a respeito do tema (contudo, será explicitada apenas seis). A primeira refere-se à opinião dos estudantes no que diz respeito ao domínio, por parte dos docentes, de conteúdos comprometidos com a educação de negros e não negros e se estes docentes são capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Para Carolina, na sua escola, os professores não têm domínio dos conteúdos comprometidos com educação de negros e não negros para combater a discriminação, pois em uma discussão com

os alunos, apesar de o professor ser a favor das cotas para negros nas universidades, não teve argumentos para justificar sua posição.

Pixinguinha, que é da mesma escola, acredita que somente uma minoria dos professores está preparada, uma vez que já presenciou situações de discriminação na sala de aula com o professor presente e ele não interviu.

Dandara acha que os professores de ciências humanas são mais bem preparados do que os de exatas.

Para Emanuel, os professores negros são mais bem preparados.

Milton Santos também acha que a professora negra trata melhor a questão. E Solano informa que os professores de geografia, história e português têm melhor domínio.

Percebe-se que há uma divisão entre a opinião dos entrevistados. Na escola pública, dois afirmam que os professores não estão preparados e um crê que apenas uma minoria o está. Na escola privada, dois concordam que os professores negros estão mais bem formados e que os professores da área de humanidades lidam melhor com esses conteúdos.

Desse modo, os estudantes instigaram uma reflexão sobre formação docente e o porquê de os prof.(as) negros(as), em sua maioria, combaterem mais veementemente o preconceito e opressão.

Freire, na obra *Pedagogia da autonomia* (2000), retoma a questão da formação docente como prática educativo-progressiva e discute a inconclusão do ser humano, explicando que os educadores devem assumir a responsabilidade ética no exercício da docência, com reflexão crítica sobre esta prática, que não é de transferir conhecimentos, mas de produzir coletivamente o novo conhecimento.

Retomando o segundo ponto, professores negros são mais engajados, entende-se que, por esses professores terem sido vítimas do racismo e da opressão, desencadeou-se-lhes a luta por ser mais e, hoje, esses docentes são protagonistas da transformação da realidade opressora.

O tema subsequente diz respeito à discussão dos temas relacionados à história e cultura dos negros no Brasil.

Referentemente a essa questão, os três entrevistados da escola pública informaram que a história dos negros foi retratada na época da escravização, associada à tortura e ao trabalho forçado.

Pixinguinha disse que também houve uma discussão sobre religiões de matriz africana, com associação ao diabo.

Milton Santos informou que foram trabalhadas a escravidão e a resistência de Palmares.

Emanuel expôs que a professora tinha certo cuidado para falar sobre os negros, como se ficasse constrangida pelo fato de, em uma sala de 25 alunos, somente três serem negros. Solano disse que o professor pedia para ele contar a história da sua família, pois sabia que seu bisavô fora escravizado.

A partir dessas falas é possível inferir que o currículo real² das escolas pesquisadas não está pautado nas condições concretas dos estudantes negros(as); não promove a assunção e o orgulho de seu povo, que continua sendo retratado como escravizado. E mais: esse currículo continua promovendo o branqueamento das mentes colonizadas, associando o(a) negro(a) à favela e ao culto de demônios.

Como os relatos dos entrevistados revelaram, apenas a professora de Milton Santos, que é negra, conseguiu que os estudantes internalizassem a resistência negra, a partir do estudo do Quilombo dos Palmares. É sabido que o conteúdo do currículo oficial contempla a abolição e presume-se que os movimentos de resistência negra serão discutidos e haverá empoderamento dos estudantes negros, que conhecerão a história de homens, mulheres e comunidades inteiras, que foram guerreiras, não aceitaram a opressão e defenderam seus ideais com a vida. Contudo, o que se observa é que o currículo real

não cumpre esse papel, talvez, por não abordar os temas ou, se o faz, não é capaz de promover a tomada de consciência dos entrevistados.

O questionamento aos(às) entrevistados(as) subsequente é se os estudantes sabiam em quais revoluções os negros participaram ao longo da história do Brasil.

Carolina e Emanuel não têm nenhuma memória. Dandara e Solano só lembram-se do Mandela na África do Sul; no Brasil, não têm recordações sobre a participação de negros em lutas de resistência. Apenas Pixinguinha lembrou-se da Revolta da Chibata e Milton Santos, de Zumbi dos Palmares.

Ouvir tais respostas depois de mais de uma década da promulgação da lei que instituiu o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira é, no mínimo, desolador e ratifica que o currículo real ainda é colonizado e racista.

Como elucidou Memmi, a herança de um povo é transmitida pela educação e, caso se interrogue ao colonizado “Quais são seus heróis populares? Seus grandes líderes populares? Seus sábios? Mal pode dar-nos alguns nomes. [...] o colonizado parece condenado a perder progressivamente a memória” (MEMMI, 1977, p. 94). A escola continua a lhe inculcar a memória de um povo que não é o seu.

Nesta parte da análise, procurar-se-á responder à questão se durante o Ensino Médio, as aulas de história colaboraram para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política no Brasil? Em quais momentos? Ou, por que não?

Carolina, Pixinguinha e Dandara informaram que não, pois o negro é representado apenas no período escravocrata. Na escola particular, o assunto é mais abordado. Emanuel disse que houve um ano em que trabalharam consciência negra de forma interdisciplinar.

A pergunta subsequente da pesquisa teve como objetivo saber se os entrevistados acreditavam que estudar história e cultura do(a) negro(a) no Brasil contribui para o reconhecimento e o orgulho do(a) estudante negro(a).

Todos os entrevistados responderam que sim, estudar a história e cultura do povo negro contribuiria para assunção da própria identidade desses estudantes.

Munanga e Nilma Gomes (2016, p. 20) afirmam que “as contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são de três ordens: econômica, demográfica e cultural”. Os autores prosseguem narrando que os negros serviram como força de trabalho e sob a base econômica do país está o trabalho forçado do negro escravizado. No plano demográfico, os africanos ajudaram a povoar o país, sendo que, em 1830, os negros eram 63% da população total. No plano cultural, dentre as contribuições dos africanos, destacam-se a língua, a religiosidade, a arte, a dança, a música, a arquitetura etc.

Considerando os conhecimentos disponíveis sobre a contribuição do povo negro ao Brasil e sabendo-se que, de acordo com o IBGE (2014), ele representa 53,6% da população brasileira, temos a questão: por que o currículo das escolas públicas e privadas dedica um tempo e espaço ínfimo para tratar de suas contribuições para o País?

A questão subsequente solicitou aos entrevistados que fossem informadas quais as principais ideias vinculadas à população negra na escola.

Para os três estudantes da escola pública, as principais ideias são: negros assassinados, pobreza, conotação pejorativa.

Os estudantes periféricos veem reproduzida, na escola, a realidade dos seus bairros: negros assassinados, miseráveis, seduzidos pelo crime e “praticando o mal”, como Pixinguinha dissera em outra pergunta da entrevista: religião de matriz africana associada ao demônio.

Para esses estudantes, parece ser mais difícil perceber mudanças significativas no currículo, possivelmente porque essas mudanças não ocorreram e se vierem a ocorrer precisarão ser pautadas em uma educação emancipadora, pois, apesar da inclusão, no

currículo oficial³, da história e cultura afro-brasileira, existem outras práticas que anulam as potencialidades transformadoras desse componente curricular.

Na escola privada, percebe-se que existe uma maior apropriação por parte dos estudantes dos componentes história e cultura afro, mas ainda persiste uma visão equivocada que reproduz a ideologia da democracia racial. Afinal, Solano afirmou que hoje existem mais negros nas escolas particulares. Sim, em uma sala com 25 estudantes, três são negros.

Como a entrevista aqui relatada foi semiestruturada, reservou-se a última questão para que os estudantes pudessem falar livremente.

Carolina retoma o discurso de que as aulas reforçam apenas o período escravocrata e acrescenta que o preconceito racial tem resultado em morte, não só nas mãos dos policiais, mas as vítimas de racismo são torturadas mentalmente e às vezes tiram a própria vida. A estudante relatou que passou por um período de depressão profunda ocasionada pelo racismo e pensou em se suicidar. Essa revelação emocionou a pesquisadora e possibilitou refletir sobre o motivo da desolação da Carolina, o porquê de a estudante insistir em enfatizar a escravidão. Essa garota foi humilhada por ser negra e sente que lhe foi arrancada uma adolescência feliz em função de sua origem étnica.

Pixinguinha acredita que a mídia, a escola e outras instituições devem mostrar que a “cor da pele é só um detalhe” que não se deve julgar o outro pela cor. E defende que não se precisa julgar aquele que tem a pele dos escravizadores. Esse é o entrevistado mais velho, estudou no noturno trabalhando durante o dia. Afirma ser negro, mas critica o vitimismo do negro e prega que todos são iguais e não há motivo para cobrar nada dos brancos. Frente ao posicionamento do entrevistado,

³ É aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas e ou disciplinas de estudo (LIBANEO, 2003, p. 363).

pode-se inferir que trata-se de um rapaz com a mente branqueada que julga ser seus os valores do outro.

Dandara faz um apelo para que o negro seja visto como membro integrante da sociedade, não continue a ser invisibilizado. Esta garota tem a ira justa; enxerga e combate o racismo e, de forma firme, exige o que é dela por direito.

Para Emanuel, a realidade ainda vai demorar muito para mudar; o racismo vai perdurar entre a polícia e nas próprias comunidades. Por fim, tem uma esperança que “se cada pessoa acredita que pode fazer o bem com relação ao racismo, não ter mais discriminação e falar isso para o próximo, estar incentivando, isso muda”. Emanuel é muito perspicaz, disse ter sido das comunidades e hoje tem acesso a uma vida mais confortável, valoriza os bens materiais e acredita que o negro pode crescer sozinho; entretanto, ao longo da entrevista, em vários momentos, descreve casos de racismo, que ocorreram independentemente da sua condição social. Parece que o estudante não havia parado para refletir sobre o racismo até então, mas a própria entrevista transformou-se em um momento formativo que o levou à reflexão.

Milton Santos acha que o preconceito é resultado de inveja e se alguém o ofende é porque “você tem algo que o outro deseja”. Milton Santos é um menino muito reservado. A mãe informou que o transferiu de escola, pois ele era perseguido na anterior, mas essa dor deve envergonhá-lo, de modo que, em sua entrevista, ele não olhava a pesquisadora nos olhos e não demonstrava alegria ou raiva diante das questões, apresentando apatia.

Solano diz que sua família tem orgulho de ser negra. Trata-se de um garoto meigo, solidário e, por vezes, ingênuo; por ser de uma família de classe média, estruturada e que o protege, possivelmente ele ainda não tem consciência da perversidade do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou desvelar o olhar escravocrata e colonialista do currículo de História, tendo como objeto a visão dos discentes do Ensino Médio sobre a aplicação da Lei n.º 10.639/03 no referido currículo.

Para tentar responder a questões como a percepção do racismo por parte dos discentes, como o negro é visto na escola etc., seis discentes autodeclarados negros, foram entrevistados. As questões da pesquisa indagavam sobre a representação da população negra no currículo.

Todos os estudantes concordaram que estudar a História e Cultura da população negra seria um fator positivo para assunção da identidade negra e do orgulho de ser negro. Contudo, ainda estuda-se muito pouco sobre o tema e, ao abordar as personagens negras, suas origens não são reveladas, como ocorre com Machado de Assis, Aleijadinho, os irmãos Rebouças e tantos outros.

Relativamente ao racismo e o currículo, apenas Pixinguinha e Solano não percebem o racismo ocorrendo no momento presente. Carolina, Dandara e Emanuel confirmaram que já foram vítimas de racismo; Milton disse que não, só quando ele sai com o primo “é que lhe xingam de macaco”. Pixinguinha tem dificuldade de reconhecer o racismo e, inclusive, culpa os negros de se posicionarem no lugar de vítima.

As duas meninas foram vítimas de racismo na escola: Carolina entrou em depressão e chegou a tentar o suicídio. Dandara foi acusada de ladra e, depois que o episódio foi esclarecido, o diretor da escola disse que ela estava inventando “essa história de racismo”. Emanuel disse que procura andar arrumado, pois a polícia sempre o aborda na rua. Solano disse que nunca foi vítima de racismo, mas já presenciou um menino negro sendo agredido na escola e mesmo sem conhecer o garoto, Solano correu em seu auxílio.

Por fim, quando questionados quais as principais ideias vinculadas à população negra na escola, os estudantes da escola pública destacaram as seguintes: “negros assassinados”, “pobreza” e outros termos pejorativos. Os meninos da escola privada citaram Machado de Assis, a luta do povo negro e a inclusão de estudantes negros na escola.

As vozes dos estudantes demonstraram que não houve mudança significativa na abordagem da população negra na escola. A história do negro continua associada ao período escravocrata, sem alusão à inércia da elite branca que acumulou capital a partir da exploração do conhecimento e força de trabalho da população negra.

As duas meninas da escola pública, percebem e sentem o racismo em sua vivência diária; em contrapartida, Pixinguinha, apesar de negro e periférico, tem a mente branqueada e não consegue perceber que também é vítima de preconceito e até mesmo discriminação racial. Emanuel, apesar de ser de classe média, também é vítima do racismo, principalmente por parte dos policiais, mas não enxerga o racismo na escola. Solano e Milton Santos, também não. Os estudantes da escola pública informaram que as ideias associadas aos negros na escola são sempre acompanhadas de assassinato e pobreza.

Os resultados apontam que, na escola pública, houve poucas mudanças com relação à abordagem do negro na história. O currículo de história, implícito e explícito, ainda é tradicional e o negro continua associado ao atraso, ao crime e à pobreza. São poucos os projetos que buscam a valorização da população negra na história, na política, na cultura e na sociedade do Brasil e, apesar de os estudantes da escola pública perceberem melhor o racismo, essa percepção é decorrente de outros componentes e, não, da abordagem crítica do racismo e da história e cultura do povo negro na instituição escolar.

Na escola particular, o conteúdo da referida norma é abordado com maior frequência, mas os procedimentos dos docentes, o

material didático e o currículo oculto não são propícios para assunção da identidade dos poucos estudantes negros que têm acesso a uma escola privada.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Tradução de João M. Paraskeva. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *População carcerária brasileira chega a mais de 622 mil detentos*. Brasília, DF, 26 abr. 2016. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Portal Brasil. *Mercado ainda reflete preconceitos contra mulheres, pretos e pardos, revelam dados do IBGE*. Brasília, DF, 29 jan. 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. *Lei n.º 9.459, de 13 de maio de 1997*: altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, DF, 1997. Disponível em: . Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. *Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*: institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em . Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*: define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, DF, 2010. Disponível em: . Acesso em: 15 jun.2017.

COORDENADORA DOS ASSUNTOS DA POPULAÇÃO NEGRA – CONE. *Como reconhecer e como lidar com o racismo em suas diversas formas*. São Paulo: Ibraphel, 2010.

DINIZ, Débora. *A custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil: censo 2011*. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2013.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF, 2005. p. 39-62.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Tradução Roland Corbisier; Mariza Pinto Coelho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NOVAES, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial*. São Paulo: Hucitec, 1979.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TELLES, Edward E. *O Significado da raça na sociedade brasileira*. Tradução de Ana Arruda Callado. Versão divulgada na internet em agosto de 2012. Acesso em: 15 abr. 2014.

WAISELFISZ, Julio Jacob. *Mapa da Violência 2014: jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2014. Acesso em: 15 jan. 2017.

YOUNG, Michael. *Teoria do currículo: o que é importante*. Tradução Leda Beck. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n. 151, p.190-202, jan.- mar. 2014.

CIDADES: PROFUSÃO DE SONS E HISTÓRIAS

O SAMBA PAULISTA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: DO RURAL AO URBANO

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA NAVARRO (DOUTORANDA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA)
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSANA MARIA PIRES BARBATO SCHWARTZ

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender e contextualizar a formação da identidade nacional, admitindo a percepção do papel do samba paulista nesse processo de formação. Além disso, buscamos demonstrar o reflexo do samba rural paulista no urbano. Convém ressaltar que o foco deste estudo é o samba rural paulista. A metodologia utilizada foi a bibliográfica, buscando-se o método comparativo antropológico. Utilizamos a leitura dos clássicos da literatura brasileira, que relatam o transcurso da identidade nacional, desta maneira, encontramos elementos para melhor interpretação desta organização. Foram utilizadas obras dos seguintes autores: José Ramos Tinhorão, um dos principais estudiosos da música popular brasileira do século XIX e XX, Mário de Andrade e sua contribuição que propõe um paralelo entre o samba e a modernização da cultura brasileira. Magno Bissoli Siqueira, com tópicos a respeito do embranquecimento do samba, através da apropriação deste pelo governo de Getúlio Vargas no “Projeto Nacional”. Além de Florencia Garramuño, que traz uma análise comparativa da importância do tango e do samba; o tango para a Argentina, assim como o samba para o Brasil, trata do conceito de “primitivismo moderno”. Os dois ritmos são tomados como papéis fundamentais da formação da identidade nacional, pois tornaram-se símbolos nacionais nas primeiras décadas do século XX. Conclui-se neste artigo que há uma peculiaridade inerente do samba paulista e, esta peculiaridade se dá através do samba de bumbo de Pirapora, este migrando para a capital paulista e trazendo consigo características rurais, com Geraldo Filme, Toniquinho Batuqueiro, dentre outros nomes. Já no espaço urbano, o ritmo chega às ruas com cordões, blocos até o carnaval. E na contemporaneidade observa-se um movimento de resgate deste samba rural paulista, um movimento de resistência cultural por meio de grupos como Kolombolo, Samba Autêntico e Samba da Vela.

Palavras-chave: identidade nacional, cultura brasileira, samba paulista, projeto nacional.

Antes de falarmos do samba paulista, faz-se necessário contar uma breve história sobre: o que é o Samba? Para tanto, nos debruçaremos na obra de José Ramos Tinhorão (2012): “Os sons dos negros no Brasil”, além da contribuição de outras obras do mesmo autor. O autor nos traz a informação de que as primeiras referências ao termo *Samba* surgiram como identificação de: *festa típica de negros*. Segundo ele, suas primeiras aparições ocorreram no nordeste, depois espalhando-se por todo Brasil, num movimento diaspórico. A origem da palavra Samba não é certa, a informação que circunda este universo é de que deriva da palavra africana *semba*¹. Isto denota a nítida ancestralidade africana do Samba, ao mesmo tempo, ancestralidade do *semba* de Angola.

O apontamento de Mário de Andrade da suposta primeira ocorrência escrita do termo “samba” em São Paulo (recolhida numa ata da Câmara Municipal de Avaré, datada de 1889 e assinada por um fiscal municipal) mostra a vagueza de seu uso antigo: “Não me consta que houvesse jogo de búzio e cateretê ou fandango em outras casas, nas quais apenas fizeram tocatas, que são divertimentos próprios da Noite de Natal, havendo nos quartos do capitão Gabriel um divertimento denominado samba, o qual não me pareceu proibido pelas posturas” (extraído do *Dicionário Musical Brasileiro*, de Mário de Andrade). (CUÍÇA e DOMINGUES, 2009, p. 21).

A partir de um processo de busca pelo entendimento da formação cultural nacional com enfoque na música brasileira, mais especificamente no gênero Samba – que se tornou um ritmo nacional – com o enfoque no samba paulista, considerando sua relevância na composição identitária brasileira, principalmente no que tange ao caipira, Mário de Andrade volta-se para o *samba rural paulista*, classificando o gênero samba paulista especificamente enquanto caipira. Este samba surge no interior do estado de São Paulo como festa dos escravizados para celebrar a boa colheita.

¹ Etimologicamente, “semba” significa “umbigada” em quimbundo - língua de Angola, no entanto, há vários outros significados adjacentes ao mesmo, como: batuque, dança de roda, lundu, chula, maxixe, batucada e partido alto, entre outros, muitos deles convivendo simultaneamente.

De acordo com Tinhorão, após Mário de Andrade, a música popular brasileira caminhou de maneira diferente do até então apresentado, sempre com uma conotação folclórica. No seu primeiro livro, Tinhorão já se dedicava ao estudo sobre o surgimento do samba e sua relação com a música popular brasileira:

Com a honrosa exceção de Mário de Andrade, e de alguns poucos estudiosos mais, as manifestações de cultura urbana foram sempre definidas depreciativamente como “popularescas”, como no caso dos folcloristas (que se interessam pelo povo com o paternalismo de autênticos senhores feudais da cultura. (TINHORÃO, 2012, p. 13).

Das diversas formas de Samba, surgem várias nomenclaturas: samba antigo, samba caipira, samba campineiro, samba de Pirapora, samba de terreiro, samba de umbigada, samba lenço, samba paulista, samba sertanejo, batuque, ou, entre seus praticantes, simplesmente Samba (há também samba de roda, samba de bumbo e samba rural).

Romeiros fazendeiros levavam os escravizados que faziam um batuque à distância. Após a abolição da escravatura, os ex-escravizados e seus descendentes continuaram a frequentar Pirapora durante as Romarias e datas festivas. No começo do século XX, foram construídos dois barracões para abrigar os romeiros que não tinham onde se hospedar, os negros ficavam nestes barracões e ali mesmo realizavam o Samba.

As formas de samba que praticavam em suas cidades, eles as faziam em Pirapora para festejar o Santo. Eram os sambas de Umbigada, samba de Lenço jongo, o tambu, entre outros. A forte presença da zabumba (bumbo) que fazia o compasso do ritmo da dança, aos poucos provocou a fusão da denominação dos sambas que se praticavam nos barracões de Pirapora como samba de bumbo ou samba de Pirapora, os quais Mário de Andrade preferiu chamar de “samba rural paulista”.

A partir das décadas de 1910 e 1920, a presença crescente dos batuqueiros em Pirapora tornou a cidade o reduto do samba paulista,

e os batuques passaram a dividir a atração dos romeiros com a festa religiosa, caracterizando um sincretismo, a fusão de diferentes constituintes, a partir de elementos culturais aos religiosos, trazidos das origens africanas, aos elementos do catolicismo. Essa mistura de crenças e culturas levaram os padres responsáveis pela igreja de Pirapora a decretarem a demolição dos barracões. Estes eram considerados, o antro das festividades profanas, tentando, desta forma, coibir esta manifestação artística/cultural não compreendida na época. Foi o samba de bumbo de Pirapora que originou uma das mais importantes influências dos primeiros cordões carnavalescos de São Paulo.

Neste contexto, percorreu-se a história do Samba do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, partindo de algumas regiões do nordeste brasileiro, como o Ceará, Pernambuco e Bahia. Nesse percurso “diaspórico”, indo para o sudeste, o Samba chega ao Rio de Janeiro – onde se “patenteou” o samba nacional, até suas primeiras observações no interior de São Paulo por Mário de Andrade, a partir do antropólogo Claude Lévi-Strauss, pelo pintor modernista Di Cavalcanti, dentre outros acadêmicos ou não. A partir daqui, cabe mencionar a chegada dos negros escravizados nas roças de café do interior de São Paulo, na região de Pirapora do Bom Jesus, e no decorrer do crescimento da metrópole com a industrialização, o samba rural acabou por alcançar a capital paulista. Isto ocorre primeiramente em bairros como Barra Funda, Casa Verde, Liberdade, até atingir a região central, tendo como um dos bairros mais importantes o bairro do Bixiga na cidade de São Paulo.

Nota-se que em São Paulo o *samba rural* e o *samba urbano* se desenvolveram da mesma forma que em outras regiões do país, já que, comparativamente, notam-se semelhanças no processo da construção histórica do Samba, pois os negros que trabalhavam nas plantações de café migraram para a cidade levando consigo sua cultura. Desta forma, em São Paulo, o gênero primeiro surgiu no interior

do estado para posteriormente ser levado aos bairros como Barra Funda, Casa Verde e Liberdade na capital. O bairro do Bixiga destaca-se como um dos mais importantes nesta cena paulistana, e no centro, na Praça da Sé, onde se encontravam os engraxates sambistas, somando-se assim aos elementos do processo de construção identitária na diversidade cultural brasileira.

Inicialmente, podemos observar o *bumbo* como o principal elemento de identificação do samba rural paulista, revelando-se as primeiras especificidades do samba paulista em relação ao nacional. A ligação do Samba com a questão social e a religiosidade, já abordada neste artigo, é, como citado por Osvaldinho da Cuíca (2009), indissociável, pois estão intrinsecamente ligados desde seu surgimento em *Terra Brasilis*. O fato é que até agora o que não se tem dúvida é de que o Samba é de origem afrobrasileira, ele vem da ancestralidade africana, com suas crenças e tradições. Assim, seguem mais algumas informações de suma importância na construção desse artigo:

No próprio berço do samba paulistano, a Barra Funda, os terreiros tiveram suma importância, sobretudo, graças à *mãe-de-santo Tia Olympia, que costumava receber e incentivar o pessoal do Dionísio Barbosa em sua roça [...]*. Outro terreiro que teve grande relevância nos primeiros tempos, muito comentado por Geraldo Filme, foi o do campineiro Zé Soldado, situado no Jabaquara, um bairro então distante e semi-rural da zona sul da capital. Negro, Grandalhão, forte e intelectualizado, o pai-de-santo Zé Soldado mantinha a convicção da necessidade da conservação da cultura negra. [...] Apenas Mário de Andrade, no citado estudo "O samba rural paulista", anotou alguns improvisos de Zé Soldado, recolhidos em Pirapora, em 1937 (CUÍCA e DOMINGUES, 2009, p. 90).

Muito importante são as contribuições de Mário de Andrade ao estudo do samba rural paulista, pois pouco se tem de registros. O que temos na maior parte das vezes são testemunhos, como é o caso dos de Osvaldinho da Cuíca, Geraldo Filme, Germano Matias, Toniquinho Batuqueiro, que foi resgatado por Renato Dias e T-Kaçula, além da contribuição desses dois últimos com trabalhos magníficos

nas suas rodas de samba no século XXI, trazendo à luz esse samba rural paulista do início do século XX.

Ainda que o samba estivesse espalhado por toda a São Paulo da primeira metade do século passado, havia apenas um lugar onde era seguro encontrar batucada em qualquer um dos 365 dias do ano: o centro da cidade. Era o samba dos engraxates, tão divertido e tão legítimo, que hoje sobrevive apenas nas mãos e vozes de uns poucos, como o velho Gilson Bahia (Hermenegildo Francisco dos Santos), que tem sua cadeira na Praça da República, onde organiza uma animada roda de samba 2 ou 3 vezes por semana. Nos áureos tempos, era uma multidão de engraxates que se reunia em lugares como a Praça da Sé e Praça João Mendes (as Praças da República, Patriarca e Clóvis Beviláqua também tinham núcleos fortes) para, nos intervalos entre um serviço e outro, fazer sua batucada (CUÍCA e DOMINGUES, 2009, p. 91).

Esses *engraxates* foram os nossos principais nomes do samba paulista. Dentre eles, os nomes como Osvaldinho da Cuíca, Germano Matias, Toniquinho Batuqueiro e Geraldo Filme, ou melhor, nossos protagonistas na construção histórico-cultural do samba rural paulista.

Ser engraxate era um dos caminhos mais atraentes para um jovem de origem humilde – como eu fui –, obrigado a ganhar a vida sem instrução escolar, mas ainda desejoso de liberdade. No agitado dia a dia das calçadas era possível sentir-se o senhor de seu próprio destino, respirando a brisa que a própria cidade respirava, a brisa do progresso desembeado, das levas de migrantes e imigrantes que chegavam sem parar, dos automóveis tomando as ruas; enfim, do mundo que se construía e derrubava, minuto a minuto, diante dos seus olhos (CUÍCA e DOMINGUES, 2009, p. 92).

Esse ambiente do centro da cidade de São Paulo, acaba por se tornar um “laboratório” cultural, pois o que parece é que esse espaço público se torna favorável para novas construções que se dão pela forma cosmopolita com que a cidade vai se transformando, e o Samba é protagonista neste espaço com características multiculturais.

A principal pergunta que esse artigo se propôs a responder é: qual a relação do samba paulista na formação da identidade nacional? E a resposta encontrada está no subtítulo, sendo ele: do rural ao

urbano. As contribuições nasceram nos interiores paulistas com as tradições caipiras somadas às dos imigrantes europeus. Essas tradições em Pirapora se fundiram umas às outras, as crenças religiosas africanas com as ocidentais, além das expressões culturais incrementadas com batuques dos bumbos dos sambistas, sendo observados, inicialmente, no início do século XX por Mário de Andrade, que o denominou *samba rural paulista*. Essas misturas étnicas culturais deslocam-se para a capital de São Paulo, somando-se ao urbano.

Quando o samba rural chega ao espaço urbano, no início do século XX, apresenta-se nas rodas de samba na Praça da Sé, onde os engraxates se reuniam para fazer Samba. Dentre estes engraxates, na sua grande maioria pobres de descendência negra, surgiram nomes que ficariam gravados na história do samba paulista urbano.

A análise sobre a formação da identidade nacional e seus reflexos se deu considerando o período do final do século XIX e o início do século XX, e buscou-se ainda a compreensão quanto ao início do século XXI. Aborda-se a construção da identidade nacional no final do século XIX a partir de constituintes do Positivismo, do Romantismo e do Realismo. Entende-se que o positivismo é elemento de fomentação de discussões político-econômicas em *Terra Brasilis*, assim como o Romantismo – este representado na literatura, na música e nas artes plásticas.

O Romantismo tem destaque, pois valoriza o *eu lírico*, a saudade e a natureza brasileira. Segundo Bosi (2013), o movimento romântico no Brasil, principalmente no que diz respeito à literatura, contou com a participação dos filhos das famílias mais abastadas de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, além de filhos de comerciantes portugueses. Esta era a classe “pensante”, que reproduzia os padrões culturais absorvidos da Europa (Londres, Paris e Lisboa).

Dessa forma, a literatura e as artes foram contribuindo para a construção de uma identidade nacional, mas ainda com influências europeias, como no caso de *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de

Macedo – primeiro romance romântico brasileiro. Já *O Guarani* (1857), de José de Alencar, foi o primeiro romance de temática indianista publicado pelo autor, e estabelece uma visão idealizada da formação do povo brasileiro, por meio do índio Peri e da portuguesa Cecília.

Um fato relevante do movimento romântico foi a criação, pelo maestro Carlos Gomes, da *ópera O Guarani* – baseada no livro homônimo de José de Alencar – primeira obra musical brasileira a obter sucesso no exterior. Quanto ao Realismo, poucos autores foram tão importantes para a literatura brasileira como Machado de Assis; sua obra é marcada por pessimismo e ambiguidades, o que se identifica em personagens como Capitu e Bentinho.

Nas artes plásticas, os pintores brasileiros buscavam valorizar o nacionalismo, retratando fatos históricos importantes. Dessa forma, os artistas contribuía para a formação de uma identidade nacional. No início, assim como na literatura, os artistas plásticos brasileiros tinham como inspiração os índios, a natureza e temas afins, buscando representar os fatos ocorridos no Brasil naquele contexto histórico.

Neste contexto de busca por identidade nesse projeto nacional, volta-se para a questão de Raça e Cultura, tema absorvido de Franz Boas por Gilberto Freyre, que contribui para o entendimento dessa fusão étnica. Gilberto Freyre analisa geograficamente essa distribuição Brasil adentro, classificando-o nas suas misturas de raça e cultura. Segundo Schwarz, Gilberto Freyre constrói o mito e Florestan Fernandes é quem o desconstrói. No Brasil, coexistem as duas realidades dessemelhantes, isto é, de um lado, a constatação de um país profundamente mestiçado em suas práticas e credos; de outro, tem-se um local com um *racismo invisível* e de um caráter enraizado na intimidade (SCHWARZ, 2012, p. 82).

E esse povo que descende dessas misturas as reflete de forma notória nas suas formas de representação nas artes, em especial na

música, foco deste artigo, e mais especificamente no *Samba* e, numa análise antropológica, no *samba rural paulista*.

Tratamos neste diálogo às análises de José Ramos Tinhorão, Florencia Garramuño e Magno Bissoli Siqueira, estes três autores tratam da questão política entre o Samba e o governo de Getúlio Vargas, o Samba como símbolo de brasilidade.

Garramuño faz uma análise comparativa entre a importância do samba para o Brasil e do tango para a Argentina. A autora investiga as redes e os processos culturais que levaram tanto o tango como o samba a se tornarem, em seus respectivos países, ritmos nacionais nas primeiras décadas do século XX. Segundo Garramuño, é verdadeira a premissa de que a cultura é sempre um campo de conflitos. Dessa forma, ela investiga a dinâmica em que se deram essas tensões na história do samba e do tango. A autora ainda examina as relações estabelecidas por esses ritmos, inicialmente entre si e em seguida em outras esferas, como na moda, no cinema, na pintura, entre outras formas de expressão artística. Estas são ligadas aos vanguardistas na Argentina, assim como os modernistas no Brasil, e associadas ao sentido mais íntimo desse processo de construção de uma identidade nacional. Assim, segundo a autora, esses ritmos rapidamente tornam-se um palco no qual se apresentam Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, Carmem Miranda, Carlos Gardel, entre outros.

O paradoxo dessa “modernidade primitiva” não é exclusivo do tango e do samba. É possível encontrá-lo em Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, em Mário de Andrade e Jorge Luis Borges, no grupo *Martín Fierro*, e na Revista de Antropofagia, em Oliverio Gironde e Heitor Villa-Lobos ou Radamés Gnatalli. Como um movimento sinuoso e às vezes aporético, esse paradoxo define um núcleo de problemas em torno da nacionalização e modernização de uma cultura latino-americana, na qual o tango e samba funcionam como figuras de sentidos contraditórios e ambivalentes. Chamo esse paradoxo de “modernidade primitiva” porque recusa o pensamento dicotômico que separa os dois conceitos, mas principalmente porque, como conceito, o primitivismo deve ser pensado juntamente com a modernidade, já que é esta última que o cria como conceito (GARRAMUÑO, 2009, p. 14).

Nota-se a preocupação da autora em definir os conceitos em que se firma para discorrer sobre o tema que por si só carrega consigo uma bifurcação, uma dicotomia.

Nota-se então que a “modernidade primitiva” pode ajudar a explicar a presença do Samba e do tango argentino como elementos culturais nacionais.

Nestas análises, foi abordada como questão latente desse período (primeiras décadas do século XX) a apropriação do Samba pelo poder político de Getúlio - assim como Peron na Argentina que também apropriou-se do Tango - ao mesmo tempo, tirou-o da marginalidade, embranqueceu-o étnica, cultural e socialmente, segundo análises principalmente de Siqueira que trata fortemente deste ponto do embranquecimento do Samba.

O samba paulista desde sua construção nos interiores do estado de São Paulo traz uma ancestralidade africana, assim como em outras regiões do país, para onde foram trazidos e escravizados negros, mas em princípio, não escravizaram sua cultura, cheia de crenças e costumes. Estas crenças e costumes trazidos pelos negros escravizados se depararam com a cultura que já havia nestas regiões do interior paulista, isto é, de uma cultura “caipira”. Pode-se concluir que estas misturas refletiram de alguma forma, na construção do samba rural paulista. Na citação a seguir, Antônio Cândido define a formação da “cultura caipira”.

Da expansão geográfica dos paulistas, nos séculos XVI, XVII e XVIII, resultou não apenas incorporação de território às terras da Coroa portuguesa na América, mas a definição de certos tipos de cultura e vida social, condicionadas em grande parte por aquele grande fenômeno de mobilidade. Não cabe analisar aqui o sentido histórico, nem traçar o seu panorama geral. Basta analisar que em certas porções do grande território devassado pelas bandeiras e entradas - já denominado significativamente Paulistânia - as características iniciais do vicentino se desdobravam numa variedade subcultural do tronco português, que se pode chamar de “cultura caipira” (CÂNDIDO, 1998, p. 35).

E esta cultura caipira, que Antônio Cândido descreve, tem muita relação com o samba rural paulista, mas antes de nos atermos a ela, convém uma pergunta a qual permeia o universo do Samba e da música popular brasileira: onde nasceu o Samba? A partir daqui tem-se um caminho historiográfico a percorrer, pois da mesma forma que chegaram negros de diversas regiões da África – de diferentes tribos, com diferentes dialetos – na Bahia, também num movimento diaspórico, chegaram a outras regiões do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, em princípio, nas fazendas para o trabalho braçal. Por estas razões, talvez pelo clima ou devido às influências culturais regionais, surgiram nesses outros espaços variações rítmicas do Samba, antes uma dança ou danças, como a umbigada, o jongo, o samba de bumbo, entre outros.

Na contemporaneidade, enxergamos um movimento de resistência e resgate deste samba rural paulista. Dentre os expoentes dessas manifestações populares, menciona-se, em primeiro lugar, o nome de Renato Dias, músico e compositor, fundador do Grêmio Recreativo de Resistência Cultural Kolombolo Diá Piratininga, em 2002. Renato Dias produziu o projeto Memória do Samba Paulista (coleção composta por doze CDs da velha guarda do samba de São Paulo), lançou, em 2007, o disco “Samba Rural Urbano” em parceria com o músico T-Kaçula, sendo este também o idealizador do “Projeto Samba Autêntico”, fundado em 1999 por um grupo de jovens sambistas. Esse mesmo grupo realizou oficinas de instrumentos musicais para crianças e jovens e, posteriormente, ampliou sua atuação consagrando-se como Instituto Cultural Samba Autêntico, com espaço próprio na Freguesia do Ó, bairro da zona norte da capital paulista. Fundado em 1999 por um grupo de jovens sambistas, o mencionado Instituto foi idealizado para pesquisar, cultivar e difundir a história do samba – em particular, do samba paulista.

Já o “Samba da Vela” foi formado por um quarteto: Paquera (José Alfredo Gonçalves de Miranda – presidente da “Comunidade Samba da Vela” até meados de 2014, quando veio a falecer), Chapinha (José Marilton da Cruz) e os irmãos Maurílio de Oliveira (Maurílio de Oliveira Souza – compositor, produtor, diretor artístico e musical da Comunidade Samba da Vela) e Magnu Sousa (Magno de Oliveira Souza). Os irmãos de Santo Amaro, Magnu e Maurílio, são compositores fundadores da “Comunidade Samba da Vela”, tradicional roda de samba que ocorre no bairro de Santo Amaro às segundas-feiras, há dezessete anos. Os dois irmãos também são fundadores do Grupo de Samba *Quinteto em Branco e Preto*, formado em 1997 por jovens instrumentistas; estes jovens se conheceram num bar no bairro boêmio de São Paulo, o Bixiga. O Grupo foi apadrinhado por Beth Carvalho (sambista carioca).

Considerações finais

Quando nos atemos aos grandes nomes da história do samba paulista, encontramos Adoniran Barbosa, Paulo Vanzolini, Geraldo Filme, Demônios da Garoa, Toniquinho Batuqueiro, Osvaldinho da Cuíca, Dona Inah (dama do samba paulista) dentre muitos outros nomes, que são a prova de que o samba paulista tem identidade própria, esta demonstrada por intermédio de seus músicos e intérpretes. Pode-se concluir que essa é a relação do samba paulista com a formação da identidade nacional, pois músicas como Trem das Onze, Um homem de moral, Ronda, Tradição etc. são o retrato da contribuição paulista à cultura brasileira. Além de trazerem o fato intrínseco da cultura brasileira, que é a mistura, a miscigenação, o hibridismo cultural, características estas observadas desde a colonização do Brasil, com o recebimento das contribuições dos portugueses, holandeses, ingleses, italianos, espanhóis, japoneses. Mas o foco deste artigo é a análise do samba rural paulista e o urbano,

a partir daí, pode-se fomentar a comparação deste samba paulista urbano com o samba urbano carioca. No que tange ao samba carioca, pode-se analisar um outro Samba, num outro cenário, mas este foi o Samba do qual Getúlio apropriou-se e o seu processo de branqueamento é nítido, e sua transformação para produto de exportação. Voltando ao nosso foco: o Samba Paulista, em cinco de fevereiro de dois mil e vinte (05/02/2020) o carnaval paulista é reconhecido como Patrimônio Imaterial do Estado de São Paulo, decisão tomada por: Condephaat, ao reconhecer que práticas carnavalescas traduzem saberes, fazeres e identidade coletiva e, desta forma, criam relações de pertencimento, além da valorização da cultura popular e tradicional de São Paulo, sendo um vetor de identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Castro. **O navio negreiro e outros poemas**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

BAMBI, Ermelindo Francisco. **O sagrado nas culturas bantu em Angola**. Instituto Teológico Franciscano. Disponível em: <www.itf.org.br/o-sagrado-nas-culturas-bantu-em-angola.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BOAS, Franz. **As limitações do método comparativo da antropologia**: 1896. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

CUÍCA, OSVALDINHO e DOMINGUES, André. **Batuqueiros da Pauliceia**. São Paulo: Editora Bracarolla, 2009.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1972.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global, 2013.

GARRAMUÑO, Florencia. **Modernidades primitivas**: tango, samba e nação. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2012.

GOMES, Carlos Antônio Moreira. **Um batuque memorável no samba paulistano**. São Paulo: Gráfica Crisan, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÃO PAULO (Estado). **Samba paulista**: patrimônio imaterial do estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.patrimonioimaterial.sp.gov.br/patrimonios-imateriais/>. Acesso em 13 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Carnaval é reconhecido como patrimônio imaterial do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/carnaval-e-reconhecido-como-patrimonio-imaterial-do-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 13 out. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 a 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco muito pelo contrário 2013**: a sociabilidade brasileira -1ª- ed. — São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu Extático na Metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

SIQUEIRA, Magno Bissoli. **Samba e identidade nacional**: as origens à Era Vargas. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Música popular**: um tema em debate. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Os sons dos negros no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2012.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita**. São Paulo: Publifolha, 2004.

MODA E ARQUITETURA: A AVENIDA PAULISTA DO INÍCIO DO SÉCULO XX COMO PALCO DE MUDANÇAS CULTURAIS. A ESTÉTICA, OS MOVIMENTOS E AS REPRESENTAÇÕES.

MÔNICA ABED ZAHER

MESTRE E DOUTORANDA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA DA UNIVERSIDADE
PRESBITERIANA MACKENZIE

Este estudo tem por intenção desenvolver uma breve análise entre a moda feminina e a arquitetura presentes na França, trazidas para a cidade de São Paulo do início do século XX, tendo por cenário a Avenida Paulista e seus arredores.

Palavras-chave: *Belle Époque*. Moda. Arquitetura. Avenida Paulista.

Se a moda depende das condições sociais e utiliza -convenhamos- a propaganda e as técnicas da indústria, nem por isso deixa de ser uma arte. No jogo entre o modista e o freguês encontramos apenas, de maneira mais nítida e mais necessária, a ligação entre o produtor e o consumidor de arte. Mas hoje como ontem, fechado em seu estúdio, o costureiro, ao criar um modelo, resolve problemas de equilíbrio de volumes, de linhas, de cores, de ritmos. Como o escultor ou o pintor ele procura, portanto, uma Forma que é a medida do espaço e que, segundo Focillon, é o único elemento que devemos considerar na obra de arte. (SOUZA, 1987, p. 33).

Arte e moda encontram-se interligadas não apenas pelo meio das questões estéticas presentes em ambos, mas pela subjetividade de interpretação da aparência, pelas intenções de uso e pelas adequações a serviço do espírito de época, sejam elas por necessidade prática ou não.

No contexto deste estudo apresentamos uma breve intersecção entre moda e arquitetura, como forma de expressão visual

carregada de representações de uma época, cujo reflexo tem raízes tanto na subjetividade estética quanto na questão social das aparências. Ambas as linguagens estão relacionadas às formas representativas de volumes, linhas e proporções, conforme nos afirma Gilda de Mello e Souza (1987) em referência acima.

A pesquisa sobre o estilo de Gabrielle Bonheur Chanel, que estamos em vias de finalizar, iniciou-se no Mestrado, com continuidade no Doutorado, ampliando o significado dos termos relacionados à moda como forma de comunicação e representação social. Para contemplar o tema proposto nessa XXVII Mostra da Pós Graduação do Programa em Educação, Arte e História da Cultura, fizemos uma breve intersecção entre moda feminina e arquitetura, com a finalidade de contextualizar pequena parcela do período conhecido como *Belle Époque* na capital paulista, mais precisamente na Avenida Paulista e seus arredores, local de referência da urbanização da cidade de São Paulo.

O período iniciou-se em 1871 na França e, no Brasil, por volta de 1890, estendendo-se para além do final da I Guerra Mundial, até meados dos anos 1920. Na Europa o início da I Guerra, em 1914, trouxe o fim da *Belle Époque*.

Em relação à moda feminina, o período representava o gosto e os costumes por meio de vestimentas ricamente adornadas¹, diretamente proporcionais ao *status* financeiro de quem as usava. Nesse mesmo sentido, as edificações obedeciam ao excesso de informações visuais, aos detalhes e à riqueza ostensivamente apresentada em suas composições. Moradias e aparência pessoal refletiam o estilo de vida dos grupos sociais.

¹ As roupas da época eram ricas em detalhes, delicadas na composição de adornos, rendas e feitas com tecidos nobres, especialmente a seda e seus derivados; muitos botões na parte posterior e cintura intensamente marcada. Tais detalhes representavam a dependência física para movimentação e a fragilidade da figura feminina

Símbolo da vida urbana da capital de São Paulo, projetada em 1891, a Avenida Paulista abrigou inicialmente os paulistas desejosos de desfrutar a vida na cidade, oriundos do interior. Proprietários rurais, senhores de terras produtoras de café e cana foram os primeiros investidores em terrenos distantes dos centros urbanos da época, localizados no bairro de Higienópolis, arredores da Praça da República e Campos Elíseos. Casarões e palacetes foram construídos nos moldes da arquitetura europeia, com certo ar de liberdade nas formas, em oposição aos moldes acadêmicos que até então haviam dominado as linguagens artísticas, conferindo, assim um ar de desenvolvimento ao local. A modernidade recebeu assinatura de engenheiros e arquitetos famosos, atendendo ao desejo de grandes fortunas interioranas. Nesta mesma época a moda europeia também se fazia presente no gosto das brasileiras, encantadas com as criações de costureiros como Jean Patou (1887-1936), Jacques Doucet (1853-1929) e Jeanne Lanvin (1867-1946) entre outros. De forma ainda mais incisiva, o suíço Charles Edouard Jeanneret-Gris, Le Corbusier (1887-1965) e a francesa Gabrielle Bonheur Chanel, Coco Chanel (1883-1971), passam a influenciar arquitetura e moda, respectivamente, trazendo aos dois segmentos novos olhares permeados por praticidade de uso, liberdade de movimentos e simplicidade de composição. Para Le Corbusier, a casa deveria ser uma máquina de morar e a moda, para Chanel, deveria ser confortável para proporcionar a elegância ao vestir-se. Contemporâneos, ambos viveram as mudanças estéticas da época, acompanharam o desenvolvimento industrial e ofereceram um novo olhar à vida cotidiana, social e cultural: a utilidade, a praticidade e a estética desprovida de detalhes que não fossem utilizáveis.

ESPÍRITO DE UMA ÉPOCA – ZEITGEIST – L' AIR DU TEMPS²

Vale lembrar que o termo moda está diretamente relacionado ao modo, aos costumes e hábitos de uma época. Mais que uma questão subjetiva aceita ou não que retrata a aparência, a moda está presente em todos os segmentos de uma sociedade, representada por roupas, lugares, vocábulos, expressões, músicas, hábitos alimentares e todo e qualquer consumo que faça parte de um tempo.

Conforme nos explica Lipovetsky,

Nenhuma teoria da moda pode restringir-se aos fatores da vida econômica e material. Menos importantes, esses fenômenos não esclarecem em nada as variações incessantes e o excesso das fantasias que definem propriamente a moda. É por isso que tudo convida a pensar que esta encontra sua força mais na lógica social do que na dinâmica econômica. (LIPOVETSKY, 2009, p. 59).

Entendemos que o fenômeno relacionado à moda independe de qualquer classificação social que se possa imprimir a ela, visto refletir um comportamento pautado na subjetividade, não nas condições econômicas. É um movimento cujo reflexo está na compreensão individual dos movimentos sociais e que se apresenta em forma de comunicação, ideal comum, pertencimento ao grupo e que exterioriza, na forma de vestir-se, a identidade de um pensamento.

O motivo pelo qual brilhantes desenhistas de moda, uma raça notoriamente não analítica, às vezes conseguem prever as formas dos acontecimentos futuros melhor que os profetas profissionais é uma das mais obscuras questões da história; e, para o historiador da cultura, uma das mais fundamentais. (HOBSBAWN, 2019, p. 178).

Neste sentido, é possível compreender a moda como resultado de um sentimento, de uma percepção, cuja forma se concretiza por meio das diferentes criações que, por sua vez, encontram

² *Zeitgeist* e *L'Air du temps* são expressões alemã e francesa, respectivamente, que significam a ideia dos costumes de um tempo, ares de um tempo.

reciprocidade em quem as escolhe. Tais criações, no entanto, resultam na mesma estética, representadas por diferentes olhares, conforme o estilo de seus criadores, mas cuja intenção está relacionada com o mesmo espírito de época.

Em 1924, Jacques Doucet não é muito jovem, e a alta costura não lhe interessa mais. Aliás, ele detesta ser apresentado como um homem da moda. Mas indubitavelmente ele foi – e continua sendo – um dos libertadores da mulher da *Belle Époque*, aquele que introduziu a leveza nos tecidos, as rendas, os plissados, as transparências, os bordados. (FRANCK, 2015, p. 416).

Como se apresentam os estudos das imagens de moda, edificações e adornos da época, a preferência da composição estava nas formas curvilíneas, orgânicas, relacionadas à natureza, aos movimentos das flores, plantas, animais e à própria valorização da silhueta feminina: acinturada e com os seios e os quadris em destaque. Os modelos de vestidos eram ricamente adornados por laços, rendas, detalhes delicados e invariavelmente abotoados nas costas. Este último detalhe retratava o status social: quanto maior a dificuldade em vestir-se, maior a necessidade de criados para auxiliar.

Também nas edificações notavam-se detalhes concernentes ao estilo relacionado ao mesmo movimento visual criado para as roupas. Portas e janelas exibiam motivos florais, com curvas delicadas, lembrando em tudo a movimentação da natureza. Referências à arte greco-romana, acadêmica e correta para a época ainda se faziam presentes, reafirmando a inspiração das formas tidas como perfeitas. Nesta época surge o movimento *Art Nouveau* (Arte Nova) ou Estilo 1900, oriundo da França, cujo intuito era libertar dos moldes rígidos as criações das diferentes linguagens artísticas: pintura, escultura, arquitetura, artes decorativas e artes aplicadas, oferecendo-lhes justamente a liberdade nos movimentos. Em contraposição, a liberdade do corpo feminino estava atrelada ao uso do espartilho

e de armações nos saíotes. Este paradoxo durou até que a abolição de tais estruturas das vestimentas fosse validada posteriormente.

Nas artes, especialmente as decorativas, e também na arquitetura, os valores tinham, de fato, mudado. O que prevaleceu neste momento foi o gosto curvilíneo, orgânico e ornamental da *Art Nouveau*. Essa Arte Nova, que, na Inglaterra, recebe o nome de *Modern Style*, correspondeu a um período de grande singularidade, uma vez que a predominância das formas foram as linhas curvas. Os novos materiais empregados nas construções arquitetônicas, tais como ferro e vidro, criaram a possibilidade de novas linhas e novas formas até então inexistentes na prática. É claro que tudo isso influenciou a moda. (BRAGA, 2007, p. 66).

O mesmo começava a se aplicar à moda da vestimenta. A rigidez dos espartilhos e o peso dos chapéus estavam com seus dias contados, em favor de uma silhueta feminina mais leve, mas com contornos que traziam à vista a feminilidade.

Durante período em que se delimita a *Belle Époque* aconteceram inúmeras transformações no comportamento social, dentre as quais movimentos femininos, que trouxeram características práticas de liberdade: nos gestos, pelas roupas e na atuação, pela ideologia.

Este novo olhar estético representado pelos costumes e esta liberdade criativa estavam associados a uma arte jovem, que viria romper com os parâmetros determinados pelo academicismo. Dentre as manifestações artísticas surgidas na época encontra-se o Impressionismo³, precursor de outras vanguardas das artes visuais que romperam com os aspectos pré-estabelecidos e até então defendidos entre os representantes da arte.

Na Europa, a cultura urbana da época valorizava espaços de lazer e passeios, encontrando uma de suas referências na reurbanização de Paris por Georges- Eugène Haussmann (1809-1891) – o Barão de Haussmann – a pedido de Napoleão III. A vida ao ar livre, a

³ Impressionismo foi um movimento que buscou a independência artística, na segunda metade do século XIX, criando nova representação da realidade pelos olhos dos artistas, baseada principalmente na liberdade de expressão.

prática de esportes e a convivência social fora dos salões encontrava espaço no cotidiano europeu, especialmente em Paris, de onde se originaram tais movimentos, refletindo na construção de um número grande de parques, praças e passeios públicos.

Neste tempo aconteciam as apresentações de balé, ópera e os teatros ofereciam intensa programação cultural. A frequência a livrarias também era bastante comum à época, como reflexo de informações, criações, invenções e uma nova proposta de vida baseada nos estudos e na aquisição de conhecimentos, cercada de luxo e glamour.

A vida cultural de Paris inspirava todo o mundo. Do Brasil partiam viajantes interessados no novo estilo de vida, no intuito de trazer para o país não apenas as novas invenções, mas também características do cotidiano, hábitos próprios do local, representações visuais das moradias e do estilo de vida.

Neste sentido, a moda europeia desembarcou em terras tropicais sofrendo alguma mudança em função do clima, mas não o suficiente para que se perdessem as características de opulência as vestimentas.

Para as referências de moda feminina na França destacavam-se o costureiro inglês Charles Frederick Worth (1825-1895), criador da Alta Costura⁴ e os franceses Paul Poiret (1879- 1944) e Jacques Doucet (1853 -1929) dentre outros. Apesar de inovadores nos detalhes da arte da costura, suas criações mantinham a tradição dos costumes vitorianos⁵, reforçando a ideia da mulher-adorno, criada para cuidar da casa, dos filhos e desenvolver trabalhos domésticos, manuais, longe dos estudos e do trabalho fora do ambiente do lar. O contrário disso era realizado apenas por necessidade financeira ou rebeldia social, motivo de críticas e distanciamento da família.

⁴ Alta Costura é um termo usado para a costura feita sob medida, registrado e de uso exclusivo na cidade de Paris, criado pelo costureiro inglês Charles Frederick Worth, ao final do século XIX.

⁵ À época da Rainha Vitoria (1837-1901) as roupas tinham característica volumosa, babados, rendas, mangas bufantes e modelos sóbrios.

A questão da aparência feminina, presente em nosso estudo, era determinante inclusive para que se traçassem possibilidades de um bom casamento, unindo famílias cujo interesse estava em fortalecer fortunas, unir grandes sobrenomes e gerar descendentes dignos de seus antecessores, assim como estava diretamente relacionada ao comportamento e às noções de bons costumes e virtudes.

Em estudo sobre as mulheres portuguesas do século XIX, Irene Vaquinhas cita, acerca d'*O Jornal da Mulher*, n.1, 3 de julho de 1910:

Assumindo sobretudo uma postura educativa – “orientar a educação artística da mulher portuguesa, rasgar-lhe os horizontes mais luminosos da vida espiritual” é o programa proposto por esta revista no seu primeiro número de 3 de julho de 1910 – é dado particular destaque a todas aquelas que, pelo talento ou pelo gênio, se “elevam acima do destino inscrito na sua condição biológica”. [...] Numa tentativa de adaptação às modificações introduzidas pelo acesso das mulheres à instrução desde meados do século XIX e as suas inevitáveis consequências – profissionalização, trabalho fora do lar, etc. – o *Jornal da Mulher* procura reverter as atividades intelectuais e artísticas às funções tradicionais femininas. (VAQUINHAS, 2011, p. 72).

MUDANÇAS NA MODA E NO COTIDIANO

A moda e os costumes franceses serviam de inspiração aos demais países da Europa e fora dela. Não apenas no tocante ao vestuário, mas nos movimentos culturais, sociais e na vida cotidiana a França – mais especificamente, Paris – exportava seus modelos de atitudes, pensamentos e suas representações, por meio de vestimentas, edificações e movimentos culturais e artísticos: música, dança, literatura, teatro, escultura, pintura e outros.

Em 1883 nasceu em Saumur, na França, Gabrielle Bonheur Chanel. A criança órfã de mãe e abandonada pelo pai aos 12 anos de idade desenvolveu um talento peculiar na criação de novas propostas para a vestimenta feminina, com base no vestuário masculino, que viria representar algumas das características relacionadas à mudança de hábitos adquiridos pelas mulheres daquela época.

Como consequência do período em que a Europa via florescer grandes invenções, decorrentes da Revolução Industrial, a adequação do vestuário fazia parte das necessidades cotidianas. Neste quesito Chanel adiantou-se aos demais costureiros. Fosse por sua condição financeira, que não lhe dava acesso à aquisição de modelos refinados, ou pelo espírito rebelde que a fazia recusar imposições, ela soube aproveitar as oportunidades em mostrar-se diferenciada pela simplicidade com que compunha seu vestuário, tornando-se referência justamente pela oposição que fazia aos modelos da época. Suas composições eram simples, confortáveis e práticas. Utilizou-se inicialmente daquilo que tinha a sua disposição e, posteriormente, percebendo-se observada e tendo provocado certa curiosidade por um comportamento pouco comum para a época, passou a reproduzir seus modelos a pedido de artistas e senhoras da sociedade francesa.

Chanel retirou os excessos de detalhes usados na ornamentação de chapéus femininos; também foram características marcantes em suas criações as inspirações no vestuário masculino e a utilização de materiais nunca antes aplicados para vestidos, saias e casacos; foi pioneira na confecção de roupas em jérsei; validou tanto o uso de calça comprida para mulheres, como a abolição do espartilho, ambos sugeridos por Paul Poiret, conforme impunham as necessidades pelo trabalho feminino nas fábricas e outros locais.

Posteriormente, ao tornar-se referência de moda, Chanel havia criado um estilo próprio, cujo valor estava muito mais na forma de utilização das peças do que propriamente em alguma invenção. Esse estilo, bem como outras modas semelhantes foram adotados em diferentes países, adaptando a necessidade à nova realidade.

ARQUITETURA ECLÉTICA

As alterações visuais à época da *Belle Époque* foram traduzidas pelo progresso pelo entusiasmo criado nas situações cotidianas, que desfrutavam de facilidades trazidas pela tecnologia.

No Brasil a cultura francesa desembarcava por diferentes caminhos. A arquitetura, sem dúvida, foi um deles, representada pela busca em reproduzir algo da vida europeia – referência de cultura e luxo – por meio de um ecletismo apropriado ao clima e aos costumes.

Em Paris, a arquitetura da *Belle Époque* estava representada nas grandes lojas de departamentos, nos edifícios surgidos após a reconstrução da cidade pelo Barão de Haussmann, obra que apropriou milhares de moradores em nome do progresso urbano, em meados da metade do século XIX.

O empreendimento do prefeito parisiense veio inspirar o então prefeito do Rio de Janeiro, Francisco Pereira Passos (1836-1913), para que fizesse florescer na capital carioca os aspectos da *Belle Époque*.

A São Paulo da *Belle Époque* foi alvo de uma série de intervenções que seguiam parâmetros europeus. Remodelou-se a Praça da República, arborizou-se a Avenida Tiradentes, enquanto o Vale do Tamanduateí ganhava um tratamento paisagístico orquestrado pelo francês Joseph-Antoine Bouvard (1840 – 1920), contratado pela prefeitura municipal para elaborar um plano para a superfície verde do Vale do Anhangabaú, cujo leito fora canalizado em 1906. (CAMARGOS, 2013, p. 21).

Ao final do século XIX a cidade de São Paulo estava se tornando referência de vida urbana para os produtores de café do interior do Estado, atraídos pela possibilidade do desenvolvimento cultural que a cidade apresentava. As informações e influências trazidas da Europa por comerciantes, cientistas, estudantes e demais viajantes que costumeiramente visitavam Paris, especialmente, fizeram crescer o apreço pelos moldes artísticos lá encontrados, bem como inspiraram a moda e as moradias.

O engenheiro uruguaio Joaquim Eugenio de Lima (1845-1902) e o francês Paul Villon (1841-1905) escolheram um caminho utilizado como passagem de boiadas para projetar aquela que seria a referência das avenidas da cidade e, em 1891, foi inaugurada a Avenida Paulista, com três quilômetros de extensão e pedregulhos para a passagem de carroças. Em 1892, na mesma avenida foi inaugurado o Parque Trianon, também com projeto de Paul Villon. Sua esplanada servia de ponto de encontro dos mais jovens e no andar inferior encontrava-se um dos mais requintados restaurantes da cidade, cuja culinária francesa atraía a sociedade paulistana e os novos moradores do local, e onde as modas e os desfiles de roupas elegantes, muitas trazidas da Europa, outras copiadas por cuidadosas costureiras eram exibidas.

Foram construídos palacetes ao longo da avenida, com características do estilo arquitetônico eclético, com grandes jardins e um espaço de construção inédito para os moldes da cidade.

Um novo pensamento tomava conta das cidades de todo o mundo, reflexo desta nova mentalidade modernizada, tecnológica, que permitia que a vida social acontecesse fora das moradias, não sem antes empurrar a população menos favorecida às periferias.

As medidas e embelezamento eram também profiláticas, e visavam ao extermínio de qualquer informação visual que não atendessem à estética proposta para uma cidade limpa e agradável.

Nos moldes europeus, a ideia era afastar os aspectos que pudessem entrar em conflito com a intenção de elegância presentes nas edificações e dos transeuntes.

Em 1908 a Avenida Paulista recebeu um novo calçamento e em 1909 foi asfaltada, consolidando-se, então, a vocação para palco de desfiles tanto da moda a ser exibida pelos transeuntes quanto para o carnaval, por onde passavam os carros alegóricos para admiração do público.

Por toda a cidade percebiam-se as mudanças de inspiração europeia trazidas pelo progresso, o que facilitou e incentivou a vida cultural em teatros, cafés, casas de espetáculos, bem como diferentes aspectos da vida social refletiam tal desenvolvimento. A vida cotidiana contava com as facilidades da tecnologia, como a luz elétrica, os bondes elétricos, os novos sistemas de ventilação, e o cinema, por exemplo, permitindo a muitos o acesso à cultura, modificando os costumes, como um aprendizado da vida europeia.

VILLA KYRIAL

Ao final da Avenida Paulista, no bairro da Vila Mariana, foi criada aquela que viria ser a grande referência da *Belle Époque* em São Paulo, a Villa Kyrial. Ao contrário do Rio de Janeiro, São Paulo contava com poucos locais onde se pudessem reunir intelectuais e, conseqüentemente, criarem-se características e movimentos no âmbito da cultura e da educação.

Propriedade do mecenas José de Freitas Valle (1870-1958), a chácara da Rua Domingos de Moraes número 10 tornou-se um centro cultural por onde passaram importantes nomes ligados ao cenário cultural da cidade de São Paulo. Não diferente de outras edificações da época, sua arquitetura eclética complementava a intenção de equiparação aos modelos europeus.

“Ali promoviam-se saraus literários, audições musicais, banquetes e ciclos de conferências, dos quais participavam Lasar Segall, Guilherme de Almeida, Blaise Cendrars, Oswald de Andrade e Mario de Andrade.” (CAMARGOS, 2013, p. 16).

A sociedade insistia em manter vivas as influências francesas e inglesas em todos os aspectos da vida cotidiana, no intuito de fazer permanecer a cultura cosmopolita europeia. Por meio dos investimentos de seu proprietário, político voltado às questões das artes, da cultura e da educação, nomes como Anita Malfatti (1889-1964),

Victor Brecheret (1894-1955) e João de Sousa Lima (1898-1982) surgiram e cresceram no cenário cultural. A Villa Kyrial foi local de referência desta elite ligada à cultura, propagadora de movimentos que culminariam no fortalecimento do Modernismo⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se de um lado havia o conservadorismo das famílias brasileiras mais tradicionais, por outro era comum perceber o gosto pela modernidade e a busca pela semelhança de hábitos europeus, adaptados e regionalizados para um país com clima completamente diverso daquele que originava as inspirações (Alguns costumes, no entanto, como por exemplo o uso de peles na vestimenta, mantiveram-se, embora o clima tropical não impusesse ou sequer permitisse tal necessidade, mesmo nos períodos de temperatura mais baixa).

A sedução causada pelos costumes parisienses se fez presente de forma intensa na realidade paulistana, como referência para uma vida cosmopolita, conforme vieram buscar os fazendeiros do interior do Estado.

A vida cotidiana, entretanto, se manteve em grande parte conservadora apesar das alterações estéticas. Como um leve aceno à libertação, a construção de jardins e praças foi fortemente incentivada. Por outro lado, a dependência de serviços se manteve como o modelo utilizado nas fazendas. Essa distinção social também era um traço marcante na mentalidade dos novos habitantes da capital.

A área construída dos palacetes exigia tanto cuidado quanto as extensas plantações, e a dedicação dos empregados era

⁶ Modernismo é o nome dado ao conjunto de movimentos culturais do início do século XX, envolvendo artes e *design*, pintura, escultura, teatro, literatura e música, como forma de renovar os valores estéticos e filosóficos, a fim de alcançar a modernidade ou contemporaneidade. Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Expressionismo e Surrealismo foram as linguagens modernistas que valorizaram os elementos culturais do país.

imprescindível para que as aparências exigidas por meio das vestimentas pudessem significar o *status* a que estavam designadas.

A cidade de São Paulo cresceu eclética na arquitetura, na moda e nos desajustes advindos da modernidade, seguindo a cultura das aparências como forma de distinção social.

REFERÊNCIAS

BRAGA, João. **História da Moda**: uma narrativa. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2007.

CAMARGOS, Marcia. **Villa Kyrial**: Crônica da Belle Époque Paulistana. São Paulo: Senac, 2013.

FRANCK, Dan. **Paris Ocupada**: Os Aventureiros da Arte Moderna (1940-1944). São Paulo: L&PM, 2015.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos**: O breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero**: A moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O Espírito das Roupas**. A Moda no Século Dezenove. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VAQUINHAS, Irene. **“Senhoras e Mulheres” na Sociedade Portuguesa do Século XIX**. 2.ed. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

ARTE O DIZER SEM PALAVRAS

A ARTE COMO MEIO DE HUMANIZAÇÃO NO MERCADO OU NA INDÚSTRIA

ANNA CHRISTINA MADRID

(MESTRANDA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)

PROF. DR. MARCOS RIZOLLI (ORIENTADOR)

Resumo: A proposta deste trabalho é despertar uma reflexão sobre a importância da arte, como fator de humanização na indústria, mediante as relações de proximidade entre o trabalho do homem com o processo da industrialização. O objetivo é colocar a arte neste contexto para ressignificar o “fazer” atual do desenvolvimento de produtos, por meios criativos e artesanais, onde a funcionalidade e a estética pos-sam coexistir dentro de uma linha de produção, comercial e industrializada; através de uma releitura de um movimento que surgiu na Grã-Bretanha no século XIX, cha-mado *Art's & Crafts*. Os autores, Marx, Vieira Pinto, Lipovetsky, Serroy e Ostrower, auxiliaram como referenciais teóricos, no qual tem sido feito uma reflexão compa-rativa destes processos do passado com comportamentos similares que se repetem na contemporaneidade, consequência da Revolução Tecnológica e da Globalização, que vem atingindo além destas questões, uma nova e problemática discussão, a Sustentabilidade. Pretende-se com esse trabalho um chamamento para esta questão que se repete, levantando a questão sobre o que pode ser feito para preservar, resgar-tar ou readaptar processos e técnicas criativas por meio da arte.

Palavras-Chave: Arte, Indústria, Trabalho, Design, Manualidade, Humanização, Criatividade, Estética.

1. Introdução

O presente estudo representa parte de uma pesquisa em fase de construção, apresentada na qualificação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em “Educação, Arte e História da Cultura” da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Olhar para o passado para compreendermos o presente. Baseado neste pensamento, procurei no movimento artístico *Art's and Craft's*, que se originou no período de 1860 a 1890 na Inglaterra, descrever as características deste movimento, o qual defendia reformas econômicas e sociais, sendo essencialmente anti-industrial. Por trazer em sua estrutura, um sentimento reformador de caráter socioeconômico, analisei de forma breve, na base referencial deste movimento, com uma introdução histórica através das ideias de seus defensores, como o arquiteto Augustus Pugin, o escritor John Ruskin e o *designer* William Morris. Ao mesmo tempo, foi analisado o sentido da arte daquele período, visto pela visão marxista, partindo do ponto em que Marx considera a relação do homem e seus sentidos, permanentemente mediados pela “indústria”, ou seja, pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Paralelamente, ao citar tais autores que relacionaram a arte à indústria como a questão social, aponte as características deste movimento, fazendo uma associação deste momento do passado, o *Art's & Craft's*, com outros movimentos relacionados e decorrentes deste período, como: *Art Nouveau*, *Werkbund* até início da *Bauhaus*. Ao descrever esses movimentos, delimitei um recorte como comparativo da metade do século XX e início do século XXI, ao momento atual, onde estamos passando novamente por grandes mudanças tecnológicas, que continuam afetando as áreas da indústria como o desenvolvimento de produtos, somados às questões ambientais.

Na sequência foi realizado uma contextualização das questões citadas anteriormente, definindo as tendências do *Design* na dobra entre os séculos XX e XXI.

Nesta análise, foram verificadas as relações, comparando a condição ocorrida no passado, com a sujeição da arte, ao se tornar um produto utilitário sendo produzida em série pela indústria.

Nesta etapa foi abordado os aspectos do fazer do homem, com a questão do trabalho, através dos estudos de Marx, que foram

correlacionados pela visão de autores brasileiros como os filósofos, Celso Frederico e Álvaro Vieira Pinto, onde este, nos apresenta interessante ponto de vista sobre a “Amanualidade”, relacionando o ato de criar, a partir do fazer, como uma capacidade inerente do ser humano. Prosseguindo nesta abordagem com o aspecto do consumo, através dos autores Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, que falam sobre a estetização da arte e o lugar que ocupa hoje na contemporaneidade (o papel do artista e o que ele produz).

Finalizando a análise desse estudo, foi apresentado o conceito de criatividade e, como este atributo humano vem sendo discutido por estudiosos de diversas áreas, atuando como uma ferramenta de resistência aos modos capitalistas da economia criativa. Alguns estudos críticos também foram apresentados, para evidenciar e sustentar tais práticas possíveis de serem aplicadas em qualquer área, principalmente através da arte.

Considerando que no atual momento, o ser humano esteja passando por numerosas mudanças com os avanços tecnológicos, as quais tem afetado seu comportamento, desde a forma de adquirir conhecimento como os hábitos de consumo. Percebe-se que, diante do excesso de informações, ele passe a demonstrar alguns comportamentos, como um certo “desgaste”, que o leva simultaneamente a sentir uma necessidade de buscar ou resgatar outros valores ao adquirir um produto, e que isso possa ser considerado como uma retomada pelo natural, pelos processos manuais, artesanais ou único. O que pode demonstrar dois pontos importantes a serem analisados: o quanto se torna necessário a preservação e uso de saberes como a manualidade; e o quanto se torna essencial a atuação consciente, crítica e responsável do *designer* dentro da indústria.

2. Tema e Contextualização

Considera-se a proposta deste trabalho, apresentar a importância da humanização pela arte, no cotidiano dos indivíduos, através das relações de proximidade de trabalho, entre a arte e a indústria. Existe a intenção de atribuir a presença ou inserção da arte, como metodologia nos processos de trabalho, nos setores de desenvolvimento de produtos na indústria, que são intencionalmente buscados para o enriquecimento das características estéticas, funcionais ou duráveis dos produtos. Assim como, a devida importância da arte poderá proporcionar um novo olhar para o procedimento criativo do *designer* / artista/ artesão, através de elementos, exemplos e situações de um período do passado, relacionando-os com situações semelhantes, que se repetem na contemporaneidade.

Nesse sentido trazer estas colocações do passado, servem para nos auxiliar no entendimento da necessidade da arte, com seu caráter de expressão da beleza, para dentro de um sistema de trabalho industrial, não apenas no engrandecimento criativo, mas principalmente no caráter humanizador, nas relações de trabalho, seja do *designer*, artesão ou artista.

A Revolução Industrial gerou impactos na vida dos artistas e artesãos, nos séculos XVIII e XIX. Todo o reflexo com os novos meios de produção na Europa Ocidental, como as grandes transformações e aperfeiçoamentos, que atingiram a fabricação de objetos desde o modo como eram confeccionados, os materiais empregados, a qualidade buscada, bem como o papel do artista e artesão; além dos procedimentos que encaminhavam tais produtos para a linha de produção. Sendo, no entanto, um período que trouxera os efeitos da Renascença, da Revolução Científica e da Revolução da Imprensa. Estas transformações afetaram diretamente a sociedade, influenciando a produção cultural e artística.

Entende-se que a indústria tem o seu papel, de se sobrepor ao processo manual ou artesanal, porém, mesmo em desvantagem

quantitativa, ocorre que ao longo do tempo o trabalho artesanal ou manual, mesmo que em pequenos espaços, vem resistindo, se refazendo e se reconfigurando. Como uma das etapas deste ciclo, por onde sabemos que um já substituiu o outro; o manual, não obstante, resiste e nos questiona. Não apenas diante das questões de preservação de uma cultura, ou pela contrariedade à produção em larga escala, ele nos questiona, principalmente, pelo fato de que o homem precisa do contato do criar, do fazer, do pensar e acrescentando hoje, o de ser sustentável. Quando mencionado o termo artesanal, é no sentido de resgatar o trabalho ou prática manual de valorização deste ofício, como o pregado na Inglaterra, sem a conotação depreciativa, muito empregada no Brasil, onde é visto como uma atividade menor. Como podemos verificar através dos estudos propostos por Marquesan e Figueiredo (2014):

O artesanato, por conseguinte, tradicionalmente definido como uma forma de arte inferior, acaba sofrendo toda sorte de restrições conceituais e imposições de caráter teórico distintivo que reforçam a marginalidade dessa forma de expressão em relação àquelas reconhecidas como principais, nomeadamente, as chamadas belas artes. Tal diferenciação, todavia, não se posiciona no sentido de pretender impedir o trânsito de técnicas e suportes materiais entre arte e artesanato, uma vez que ambos tendem a se valer de processos, materiais e técnicas bastante semelhantes em termos de forma e conteúdo. O que, de fato, acontece em virtude da distinção provocada pelos atores que perfazem o campo artístico é a atribuição de certo valor simbólico adicional àquilo que for considerado arte pura, um capricho que posiciona essa forma de expressão acima do artesanato na hierarquia do jogo. (MARQUESAN, FIGUEIREDO, 2014)

Os movimentos artísticos, posteriores ao Gótico, apresentam todas as formas de um (inter) relacionamento e convivência, que existiu entre a arte e a indústria. A estética britânica pelo gosto medieval, presente na literatura e nas artes, colocara o artista num papel relevante, no sentido de que ele passa a educar o gosto da população.

Se compararmos este pensamento do século XIX, com o que estamos vivenciando na contemporaneidade, nota-se de fato, que existiram situações onde foram impossíveis de serem alteradas devido à proporção e circunstâncias em que estavam inseridas e, o próprio processo da industrialização, foi uma delas.

São situações, comportamentos e mudanças de uma sociedade Pós-Industrial, que tiveram muitos de seus papéis rerepresentados, alterados ou ressignificados, os quais relacionamos hoje, com outras revoluções na indústria, no mercado e na sociedade.

Ora, quando a criação passa a ser requisitada dessa maneira, muitos pesquisadores se perguntam qual é, de fato, o papel das artes, já que elas se integram aos processos capitalistas, figurando, muitas vezes, ao lado de atividades claramente comerciais, como o design e a publicidade". (MELO, 2017, p.128)

Sabemos que as mudanças ocorridas com o advento da era tecnológica, nos trouxeram melhorias e crescimento econômico, ao mesmo tempo, em que surgiram grandes problemas com a falta de consciência, oriunda da necessidade de um progresso ecologicamente viável e socialmente igualitário. Pois, além dos reflexos da industrialização, a sociedade vem participando do processo da globalização, que traz outras preocupações e questionamentos sobre o distanciamento de nossas próprias características culturais. Percebe-se que este processo nos traz questionamentos sobre o valor da nossa identidade, da nossa singularidade e das nossas raízes, onde cada vez mais a globalização tem unificado e modelado a todos de forma massificada.

Se estamos vivenciando, de modo geral, outras revoluções entre elas, a tecnológica, precisamos enquanto sociedade, de uma aproximação urgente com a finalidade de unir conceitos e olhares da academia com o lado da indústria. É preciso que haja uma maior aproximação destas áreas da produção, sejam elas do *design*, do

artesanato ou da moda, para que a confecção de algo utilitário ou funcional esteja vinculado ao seu valor estético.

“O capitalismo aparece assim como um sistema incompatível com uma vida estética digna desse nome, com a harmonia, a beleza, o bem viver. A economia liberal arruína os elementos poéticos da vida social; ela dispõe, em todo o planeta, as mesmas paisagens urbanas frias, monótonas e sem alma”. (LIPOVETSKY, SERROY, 2015)

3. Problema

O problema a ser discutido, está na questão colocada diretamente no tema: “A Arte como meio de humanização no Mercado ou na Indústria”. No entanto, a pergunta pode estar colocada num sentido mais direto e de forma realista, onde temos: Numa sociedade capitalista, poderíamos ter as relações mais humanizadas com a presença da arte? Onde ela estaria inserida? Partindo destas indagações, será analisado a relação da indústria diante da atuação do profissional das artes, a mecanização, a substituição dos processos de criação do artesão e conseqüentemente a entrada do *design* como mediador e facilitador desta relação lancinante, que existe no debate entre arte e artesanato.

4. Hipótese

Como a proposta deste trabalho está em trazer uma reflexão sobre a importância da arte, como fator de humanização na indústria, mediante as relações de proximidade entre o trabalho do homem com o processo da industrialização, questiona-se: “A arte pode ressignificar o processo atual do desenvolvimento de produtos, por meios mais criativos, manuais e artesanais, onde a estética e a funcionalidade possam coexistir dentro de uma linha de produção, comercial e industrializada”?

Dentro desta reflexão, comparativa sobre os acontecimentos do passado, que deram origem ao movimento *Art's and Craft's*, com

os comportamentos similares que se repetem na contemporaneidade, em consequência da Revolução Tecnológica, da Indústria de moda *Fast Fashion* e da Globalização, que vem atingindo além destas questões um novo problema, o da Sustentabilidade; pretende-se um chamamento para esta questão que se repercute, levantando a questão sobre: “O que podemos fazer para preservar, resgatar ou readaptar processos e técnicas manuais e criativas por meio da arte”?

5. Objetivo Principal e Secundários

Este estudo pretende levantar uma reflexão para mostrar como a sociedade, grupo, povo ou organizações precisam da arte; à partir do entendimento da arte vista como uma extensão do fazer do homem, contribuindo com sua relação, com o seu meio, com sua natureza ou com seu trabalho. Reconhecer que a arte está vinculada e associada como um atributo da função do *designer*, artista ou artesão, que estão em constante exercício de sua expressão e atuação, como na criação e desenvolvimento de produtos, de empresas ou indústrias. Entendendo que o momento do fazer artesanal, nesse contexto, está direcionado apenas às etapas iniciais dos protótipos, projetos ou peças pilotos, que se transformam depois em produtos de fabricação em massa dentro do sistema de produção industrial.

Refletir sobre realidades presentes na atualidade, podem nos ajudar a entender alguns caminhos encontrados pela moda, onde existe uma manutenção ou preservação do trabalho artesanal, associados a um fazer artístico e sustentável, mesmo que ainda não seja democrático, como podemos verificar:

1- Na da indústria da moda de luxo, Alta Costura, existe a manutenção do trabalho manual e a preservação do artesanato artístico;

2- O aparecimento de uma tendência de jovens e pequenas indústrias na atualidade, que procuram outros caminhos, onde conciliam a arte à processos artesanais dentro da questão da

sustentabilidade, operando com a manutenção de técnicas manuais, num sistema de controle, oposto ao da produção em massa.

A arte precisa ser considerada como: “Uma manifestação que caracteriza determinado grupo, assim como os costumes, a gíria, a vestimenta (Roger Bastide). Daí esta ligar-se intimamente aos grupos sociais enquanto meio ou sinal de distinção”.

Com este princípio da arte estar “inserida” nos processos criativos das empresas, entende-se, que quando colocada esta questão, associada ao exercício da função do *designer*, ilustrador ou estilista, somados a uma formação acadêmica, com repertório humanista, como se propõe aqui, muito provavelmente poderemos ter algumas lacunas preenchidas no ambiente capitalista da indústria.

6. Justificativa e Fundamentação Teórica

Partindo da experiência adquirida no passado e perante o que estamos vivenciando hoje, devemos sim pensar em novos modos de atuação na indústria e na academia, sem negar os desenvolvimentos de quaisquer categorias, surgidas dentro do processo de desenvolvimento da sociedade. Se hoje temos novas tecnologias, que saibamos conciliar, pois acredito que toda relação deva partir de uma união de saberes e não de divisões. No entanto, vale ressaltar a palavra “conciliar”: saberes, experiências, vivências sem nos esquecermos da história e memória, que nos trouxeram ao presente. Ao mesmo tempo em que preservamos a nossa cultura, devemos estar abertos para que o novo conhecimento seja agregador e não substitutivo.

7. Revisão da Literatura e Metodologia

No estudo bibliográfico, detive-me em referenciais de teóricos como, Xavier Greffe, onde iniciei o primeiro contato com o tema “Arte e Mercado”. Eric Hobsbawn, apoiou na parte do desenvolvimento e entendimento histórico no período da Revolução Industrial, na Inglaterra.

Os estudos e manuscritos de Karl Mark, além de peças fundamentais sobre o trabalho e a economia, ajudou-me principalmente nas questões da arte, trazendo em função disso, autores brasileiros como Celso Frederico e Álvaro Vieira Pinto na construção deste embasamento. Ressalto a contribuição de Vieira na área da educação, além dos novos conceitos que empregou sobre os estudos da “Amanualidade”.

Na parte da filosofia e História da Arte, autores como Gombrich, Argan, Hauser, Janson, Panofsky, Adorno, Pevsner, Benjamin e Menger, contribuíram nesse estudo.

Sobre a Criatividade, procurei como base referencial o filósofo e historiador de arte, Tatarkiewicz, o qual contribuiu na parte histórica do conceito, além da contribuição de outros estudiosos que relacionaram a criatividade na arte aos processos de criação, entre eles, Ostrower e Salles. Por conseguinte, na parte da moda, autores como Lipovetsky e Serroy, contribuíram nessa análise.

8. Considerações Finais

Diante das diferentes e complementares leituras para construção desta análise e estudo, tem-se a percepção de que, os fatos ocorridos no passado, somados aos desenvolvimentos que seguiram no decorrer dos anos e da história até o período atual, serviram para reforçar e evidenciar a importância da arte na humanização do trabalho, assim como, nos deixa um pensamento reflexivo sobre nossa atuação e comprometimento com o futuro.

O movimento *Art's and Craft's*, além de ter se manifestado como uma obra equilibrada e simples, mas ao mesmo tempo verdadeira em princípios, contribuiu para um alerta, para que a produção artesanal não fosse totalmente extinta pelo aparecimento das indústrias. Incitando a união dos artesãos, artistas e posteriormente dos *designers*, para renovar a qualidade do artesanato, principalmente os realizados manualmente. Nos fez lembrar em prestigiar

o **pensar** e o **fazer** desta arte, desvinculando do seu valor estético e das meras práticas do copiar e repetir, sejam de outros países ou culturas. Os artistas necessitam unir forças e saberes para que o ato criativo conectado à arte, colabore para a humanização das pessoas, preservando a história e inspirando um mundo de equilíbrio e sustentabilidade nas relações.

Vemos que o trabalho artesanal, no sentido proposto pelo movimento *Art's and Craft's*, onde Morris lutava pela qualidade, originalidade, do fazer manual, entre outros pontos, não chegou de fato aos ideais propostos pelos seus defensores, porém temos que entender o valor deixado com sua passagem. Talvez, se não tivesse ocorrido tal movimento, muitas técnicas, saberes e habilidades das artes, tivessem desaparecido com a industrialização.

Colocando o olhar para diante das máquinas, da tecnologia, ou para as mudanças que as revoluções proporcionaram, vemos também os benefícios com os quais, o homem passou a adquirir, a usufruir e a conviver. Pois, se temos de um lado a indústria segregatória, em seus processos de produção e distribuição, por outro lado, temos que admitir seu caráter democrático, pois sem ela muitas pessoas não teriam outro meio de acesso; por mais desfavorável que a consideremos. No entanto, sabemos que a atuação da indústria, se mostra muitas vezes de modo arbitrário, acabando por prejudicar, destruir e violar sistemas de produção e consumo, como os artesanais, muito destacados aqui.

Não podemos negar o que nós mesmos criamos, como não devemos nos distanciar ou nos esquecer dos caminhos traçados até aqui; pois se foi o homem quem criou a máquina é justamente neste sentido, que ele deve se sobrepor e não se submeter diante dela. Seja valorizando, preservando e transferindo conhecimentos e culturas para as próximas gerações.

Partindo do conceito sobre a arte, ser uma necessidade humana, esta por sua vez, não deveria estar disponível ou acessível

apenas a uma elite privilegiada. No entanto, ao longo do tempo, acompanhamos diferentes formas da arte que foram categorizadas na sociedade como: arte erudita, arte popular e arte de massas, onde dividiam-se por valores culturais, econômicos e intelectuais, nos quais também vem passando por modificações conforme o tempo; sejam por razões de valores econômicos, pelo contexto social, entre outros.

Muitas classificações do passado, que eram consideradas e pertencentes a uma determinada categoria, como algumas obras do cinema, que antes eram consideradas como arte de massa, por seus conceitos relativos e mutáveis, passaram por mudanças de paradigmas e, com o tempo assumiram outras categorias, demonstrando que apesar das divisões, não são conceitos absolutos e eternos.

Diante desta colocação, percebe-se o quanto a arte transpassa numa linha tênue de valores, os quais são articulados pelo sistema capitalista, do qual a sociedade faz parte.

Como podemos verificar através dos estudos de Lipovetsky e Serroy, onde a indústria, seja ela da moda, da publicidade entre outros setores, se utilizam da arte apenas com a finalidade de reforçar ou estetizar seus produtos e serviços, quando nos apresenta o capitalismo artista, do “hiperconsumo”, o qual visa exclusivamente o aumento da busca pelo novo que gera cada vez mais um aumento no consumo, onde o capitalismo muitas vezes age de forma inconsequente e irresponsável para manter tal sistema.

Não se procura oferecer aqui, um papel para que a arte passe a “enfeitar” produtos na indústria, pelo contrário, a arte precisa resgatar o homem desta diluição de vida, onde o consumo da sociedade capitalista o colocou, e assim oferecer com sua linguagem e função, de forma sensível, com um pensamento crítico e reflexivo nas pessoas, abrindo um caminho de “elevação” na sua realidade. Ao mesmo tempo, contribuir na fabricação e criação de produtos

com inovação, beleza, originalidade, qualidade e funcionalidade dos campos do *design*, da estética e da história da arte.

O homem precisa criar e, ao mesmo tempo, ele quer ou necessita consumir algo que lhe proporcione uma satisfação e prazer ou simplesmente que preencha suas necessidades; que podem vir das suas escolhas que condizem com seu universo e repertório pessoal, onde procura por algo que, além das características funcionais, possam também vir a preencher outras necessidades e questões, sejam de características criativas, belas ou originais, que toquem suas emoções e elevem seu espírito.

Em consonância com a revisão literária, constata-se que, ao buscar no passado valores importantes que nos trouxeram ao presente, tão discutidos, defendidos e pregados pelos estudiosos do Movimento *Art's and Craft's*, nos reforça um sentimento de reflexão sobre o quanto ainda são necessários e atuais de serem conciliados, na sociedade contemporânea.

Os vários artistas, filósofos que tiveram suas ações voltadas para este movimento, não só contribuíram para a evolução da arte, como contribuíram para a sua utilização nos processos criativos da indústria; além de nos ajudar a entender a arte como um meio de humanização.

Assim, deixo para futuras reflexões as palavras de Fayga Ostrower:

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. (OSTROWER,1989)

Referências Bibliográficas

AMARAL, Claudio Silveira. **John Ruskin e o desenho no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi: 10.11606 / T.16.2005.tde-11092006-121554.

_____. **Um moderno Radical: John Ruskin**. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, São Paulo, v. 17, n. 1, p.45-62, 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgau>>. Acesso: 25 Abr.2020

AMARAL, S. As exportações do design. – Taste of Brazil. In: LEAL, J.J. **Um olhar sobre o design brasileiro**. São Paulo: Objeto Brasil; Instituto Uniemp; Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 168 169

ARGAN, Giulio Carlo. Arte moderna: **do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.269.

BASTIDE, Roger. **Arte e sociedade**. 2 ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972.

BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério. O cotidiano estético: **considerações sobre a estetização do mundo**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 10-26, 2016.

DOMINGUES, Diana. A Humanização das Tecnologias pela Arte. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DORFLES, G. **O design industrial e a sua estética**. Lisboa: Presença, 1991.

FASCIONI, L. C.; VIEIRA, M. L. H. Exuberância visual: **a influência do movimento Werkbund nos dias atuais**. In: III Congresso Iberoamericano de Expression Grafica para la Ingeniería y la Arquitectura, 2001, Havana. III Congresso Iberoamericano de Expression Grafica para la Ingeniería y la Arquitectura, 2001.

FIGUEIREDO, Marina D. de; MARQUESAN, Fábio F. Schilling. **Artesanato, Arte, Design... Por que Isso Importa aos Estudos Organizacionais?** Revista de set / dez. 2014. v. 3n.3 p. 127-143 ISSN: 2317-2428 copyright@2014. Disponível em: <www.rigs.ufba.br>. Acesso: 10 out. 2019.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. (trad. de Leandro Konder). Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREDERICO, C. A arte em Marx: **um estudo sobre os “Manuscritos Econômico-Filosóficos”**. Revista Novos Rumos, São Paulo, v. n 42, p. 01-24, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: **a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 80-95, Apr. 2006. (<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100007>). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 24 Mai. 2020.

GUARALDO, Laís. Arquivos de criação: **arte e curadoria**. Tessituras & Criação: Processos de criação em arte, comunicação e ciência. ISSN 2236-3912, n. 1, 2011.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Tradução de Álvaro Cabral. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

GONZATTO, Rodrigo Freese; MERKLE, Luiz Ernesto (Orientador). **Design de Interação e a amaterialidade em Álvaro Vieira Pinto**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

_____. Amaterialidade em Álvaro Vieira Pinto: **desenvolvimento situado de técnicas, conhecimentos e pessoas**. Educação Unisinos. 20. 289. 10.4013/edu.2016.203.02.

GREFFE, Xavier. *ARTS and Crafts*. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. [organização Teixeira Coelho]; tradução Ana Goldberger **Arte e mercado**. 1. ed. - São Paulo: Iluminuras: Itaú cultural, 2013. 366 p.

HOBSBAWM, Eric. A Era das Revoluções: **Europa 1789-1848**. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira, Marcos Penchel. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1981. p.366.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. A indústria cultural: **o Iluminismo como mistificação de massas**. In: Lima, L. C. (org.) Teoria da Cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.169 -214.

JÁCOME, S. F. O computador e a Internet: **Uma possível estratégia para desenvolver a criatividade**. REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS - UNITAU • Volume 7, nº 2, p. 119-137, jul-dez/2014. Taubaté - SP – Brasil. Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade Taubaté S.P.

KNELLER, G.F. **Arte e Ciência da Criatividade**. 5. ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LIPOVETSKY, G., & SERROY, J. (2015). **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista: **sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACCARTHY, Fiona. William Morris: *A life for our time*. Faber & Faber, 2015.

MARX, K. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELO, Sharine Machado Cabral. A potência de imaginar: **arte, cultura e trabalho na economia dos bens abundantes**. Galaxia (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 34, jan-mar., 2017, p. 125-136. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2554201726633>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/26633/22308>>. Acesso: 01 set. 2019.

MELLO.R.L.S. **Processos criativos de artistas visuais**. Revista TRAMA Interdisciplinar, v. 3, p. 69-85, 2012.

MENGER, P.M., *Métamorphoses du capitalisme*, Paris, *La République des idées/Seuil*, 2002, 95 p.

MIRANDA, F.; VICCI, G.; ARDANCHE, M. (Orgs.). **Actas del I Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual. Dispositivos y artefactos, Narrativas y Mediaciones**. Montevideo, Uruguai: Universidad de la República, 2018.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História - A problemática dos lugares** - tradução: Yara Aun Khoury. Projeto História São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989. 188 p. Ilus.

OTTO, Hannah. *Arts and Crafts: Design de Interiores e Mobiliário*. Disponível em: <<https://historiasdodesign.wordpress.com/1861/09/21/arts-crafts-design-de-interiores-e-mobiliario/>>. Acesso: 03 set. 2019.

PEVSNER, Nikolaus. *Pioneers of the Modern Movement from William Morris to Walter Gropius*. London: Faber & Faber, 1936. 3a. ed. revista e ampliada. *Pioneers of the Modern Design from William Morris to Walter Gropius*. (1960) Harmondsworth: Penguin Books, 1974. trad. bras. **Pioneiros do desenho moderno de William Morris a Walter Gropius**. São Paulo: Martins Fontes, 1980. Disponível em: <<http://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/01/133.pdf>>. Acesso: 08 nov. 2019.

_____. Os pioneiros do desenho moderno: **De William Morris a Walter Gropius**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. *Pioneers of Modern Design - From William Morris to Walter Gropius*. Middlesex: Penguin Books, 1960.

- PINHEIRO, Maria Lucia Bressan. **O pensamento de John Ruskin no debate cultural brasileiro dos anos 1920**. Rio de Janeiro, v. III, n. 4, out. 2008. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/mlbp_ruskin.htm. Acesso: 26 Mai 2020
- PINTO, A.V. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. 2 v.
- PINTO.A.V. **O Conceito de Tecnologia**. V.1. Editora Contraponto. 2005, p.107-108)
- RIBEIRO, A. M. S.; LOURENÇO, C. M. **Bauhaus: uma pedagogia para o design**. Estudos em Design – Revista on-line. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2012, p. 1-24. Disponível em: <<https://www.eed.emnuvens.com.br/design/article/view/87>>. Acesso: 12 nov. 2019.
- RIZOLLI, Marcos. **Estudos sobre Arte e Interdisciplinaridade**. 16, Florianópolis. SC. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, Setembro, v. 24, p. 914-924.
- RUSKIN, John. **The Seven Lamps of Architecture**. New York, Dover, 1989.).
- SAES, Flávio Azevedo Marques, SAES, Alexandre Macchione. **História Econômica Geral**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
- SALLES, C. A. **Redes da criação: construção da obra de arte**.Vinhedo: Horizonte, 2006.
- SAKAMOTO, C.K. Criatividade: **uma visão integradora**. Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Mackenzie, 2000, p.50-58.
- SENNETT, R. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009. 360 p.
- SPINELLI, D. **William Morris e sua crítica moral do sistema produtivo capitalista**. MORUS – Utopia e Renascimento, v. 12, São Paulo, 2017.
- TAGLIARI, A.; GALLO, H. **O movimento inglês Arts and Crafts e a arquitetura norte-americana** (pôster - III EHA). 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- TATARKIEWICZ, W. História de seis ideas: **Arte, beleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética**. *Presentación de Bohdan Dziemidok -Traducción de Francisco Rodríguez Martín* – 6ª edición – 1.997 – Ed. *Coleccion Metropolis* - Madrid – Espanha.
- TROJAN, R. M. A Arte e a Humanização do homem: **afinal de contas, para que serve a arte?** Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440601996000100007>. Acesso: 10 nov. 2019.
- WILLETTE, Jeanne. **Marxismo, Arte e o Artista**. 2017. Publicado originalmente no portal *Art history unstuffed*. Tradução de Pedro Micussi. Disponível em: <<https://movimentorevista.com.br/2017/08/marxismo-arte-artista-materialismo-fetichismo/>>. Acesso: 08 abr. 2020.

INTERESTELAR: O IMAGINÁRIO MODERNO INSPIRANDO FILMES DE FICÇÃO CIENTÍFICA

CAIO CESAR GUEDES DA CUNHA (MESTRADO DO PPG - EAHC)

ROSANGELA PATRIOTA RAMOS

Resumo: o presente artigo tem como objetivo evidenciar as interlocuções entre o imaginário social e a ficção científica. Para que este estudo seja feito, será utilizado o filme *Interestelar* (2014) do diretor Christopher Nolan para entender como as questões foram trazidas pelo filme sobre futuro do planeta Terra, a exploração do espaço, colonização de outros planetas, as viagens interestelares etc., são formadas a partir do imaginário e, ao mesmo tempo, formadoras deste.

Palavras-chave: Interestelar. imaginário social. filmes de ficção científica.

Introdução

Vivemos uma nova ordem mundial, onde todos os caminhos e sentidos possíveis do conhecimento e da informação estão em evidência, além da alta circulação de pessoas por todas as partes do mundo não só fisicamente, mas também virtualmente. O intercâmbio cultural que ocorre entre as mais diversas sociedades é, felizmente, inevitável.

Desta troca de culturas, as questões que já circulavam, ou que acabam por entrar em circulação dentro de nossa comunidade, são difundidas e apresentam como resultado novas noções de imaginário, conceito que constitui vasto campo de estudos envolvendo história, antropologia, filosofia, psicologia etc. Estas mudanças são também percebidas também em filmes de ficção científica, dos quais este artigo se ocupará de tratar e cujos temas e enredos são fortemente influenciados pelas discussões que circulam pelo tecido

social. Mas antes de entrarmos na problemática dos filmes de FC¹ e os relacionarmos com o imaginário, faremos algumas considerações sobre este que constitui o campo de interesses do estudo apresentado.

Além de abarcar problemas que estão no centro do palco das discussões da academia, o imaginário traz consigo, segundo Burke (2000), uma expansão para os conceitos de cultura que extrapolam a história cultural tradicional a partir das perspectivas da chamada Nova História Cultural, ou antropológica, conforme o autor denomina. Essa nova história cultural é polifônica, ou seja, busca sentidos variados para os ritos, os símbolos, práticas, leituras e representações e possui suas origens relacionadas à história das mentalidades - colocada em segundo plano pelos historiadores por acreditarem que sua base teórica era fraca, contudo, legando importante base para os estudos do imaginário (ESPIG, 2000, p. 50).

Dentre as novas práticas de estudos da história cultural, o imaginário social traz em sua base de conceitos a ideia das representações que Chartier (1990) divide em um campo analítico constituído em três partes: aquela que constrói os sentidos múltiplos que são atribuídos ao real, respeitando-se as diversas construções para o real que são feitas pelas sociedades; outra que busca o reconhecimento de uma identidade que é própria no mundo e, por fim, a que constrói, por meio de formas institucionais estabelecidas, caminhos para pessoas representarem a outras. Assim há o que Baczko (1995) se refere como “jogo de espelhos” formado pelo imaginário, um conjunto de representações coletivas e ideias imagens construídas socialmente.

Para Chartier (1990), as representações entram para “colocar algo no lugar de”, para mostrar uma ausência da realidade - assim chamada por Ginzburg (2001) quando ele se refere aquilo que pode

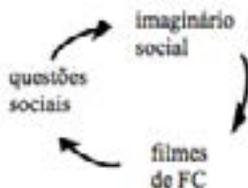
¹ FC será utilizado para se referir a filmes de ficção científica.

ser encarado como utopia ou distopia, por exemplo. Assim é dado um significado simbólico a algo inexistente que se deseja representar.

Então, pode-se dizer que o imaginário está diretamente relacionado com a realidade, pois, ele é formado pela união do verdadeiro e seu virtual, tal qual a imagem que vemos de nós mesmos frente ao espelho. Tornar o real e o imaginário uma dicotomia é algo que Castoriadis (1982) se refere como tarefa impossível, uma vez que o real do mundo humano, diferente do real da natureza que é categorizado segundo observações e sofre constantes atualizações, é categorizado pelas pontes entre as estruturas sociais e o imaginário que dão sentido a elas.

Dessa maneira, Swain (1994), nos traz a noção de que o imaginário não conserva a realidade social e sim a constrói ao mesmo tempo em que está em constante impermanência, um devir que Boia (1998) associa ao aspecto do imaginário de continuidade temporal, mantendo a mutabilidade da própria época em que existe. Assim, em momentos de profundas transformações sociais, como guerras, mudanças radicais nas estruturas sociais ou mesmo desastres da natureza, o imaginário sofrerá um pico característico que trará uma rapidez para a produção dos significados sobre estes acontecimentos.

Diante destas considerações apresentadas sobre o imaginário e as representações que o constitui, queremos entender de que maneira a construção dos sentidos atribuídos à narrativa dos filmes de ficção científica influenciam as questões que circulam pela sociedade, questões estas que geram novas influências para o imaginário social, criando um ciclo:



Resumo do filme

O início do filme é marcado por depoimentos de pessoas aleatórias que vivem em um futuro e que falam de um passado que só será contextualizado no final do filme. Elas afirmam se lembrar de tempestades de poeira - *dust bowls*, que comprometiam a saúde da população e causavam a escassez de alimentos, além de outras consequências daquele *layout* climático que poderia representar o fim da existência humana no planeta Terra. Na sequência, a família Cooper nos é apresentada: o filho mais velho, Tom, que pretende seguir os passos do pai, agora fazendeiro, a filha Murph com inclinações a também seguir os passos daquele pai de outrora, o engenheiro e ex-piloto da N.A.S.A.

Este Cooper, agora fazendeiro, será misteriosamente levado - por meio de coordenadas observadas por Murph em seu quarto e que ele acredita serem apenas efeito da gravidade, a uma base secreta da N.A.S.A., que agora existe clandestinamente, pois a população, diante da iminência da escassez de alimentos, já não mais permite que verbas públicas sejam gastas com exploração do espaço.

O ex-astronauta será convidado pelo Dr. Brand, que fora seu professor na faculdade, a participar da “Missão Lázaro”, cujo objetivo é colocar os astronautas para viajarem até os arredores de Saturno, onde há um misterioso buraco de minhoca aberto 48 anos antes por seres possivelmente inteligentes na tentativa de se comunicarem com os terráqueos e que será utilizado como um meio para explorar planetas interestelares, a saga humana que hoje é percebida por nós apenas como curiosidade, mas que na narrativa será o único meio de que nossa espécie continue existindo, ou seja, encontrando um novo lar.

Encontrado o planeta prometido, que pode ser um entre três possibilidades: Planeta Miller, Edmunds e Mann, há duas alternativas: levar a população terráquea para este novo lar ou criar seres

humanos lá por meio de embriões que serão já levados aos cuidados de sua filha, a bióloga Dra. Brand.

Os astronautas encontram diversos percalços durante a emocionante viagem como a dilatação temporal, em que o tempo passa mais devagar para os astronautas do que para aqueles que foram deixados aqui na Terra, fazendo com que se separem de suas famílias por mais de 20 anos que se passaram em poucos meses para eles, a passagem pelo buraco de minhoca que torna possível a viagem para longas distâncias espaciais, a fúria de outros planetas que foram propostos para serem explorados e a morte de alguns dos companheiros de missão.

Dr. Brand morre, mas antes revela a Murph - agora 23 anos mais velha e cientista auxiliar de Brand, que sabia desde o começo que a única esperança para a salvação de nossa espécie seria a colonização de outro planeta por meio dos embriões, já que a população da Terra estava fatalmente condenada a extinguir as condições necessárias à existência humana e a solução para a equação que salvaria a todos nós, estava contida na singularidade de um buraco negro, lugar onde as leis da física que conhecemos não existem. Ainda assim, Murph, enquanto a poderosa cientista que se tornou, resolve as equações por meio das informações que recebeu de seu pai que, após entrar no Gargântua e viajar por uma dimensão desconhecida, se encontra em um hiper-cubo ou tesseracto, onde o tempo é físico e pode ser manipulado.

Com isso, ela pôde salvar a humanidade da fúria de uma Natureza que se impôs impiedosa diante das mudanças impactantes que causamos em nosso planeta, levando todos a habitarem um Cilindro de O'Neill, para onde Cooper vai depois de ser resgatado vagando pelo espaço sideral. Lá, ele encontra sua filha já muito idosa e debilitada. Ela conta ao jovem pai que aquele buraco de minhoca havia sido aberto por esta população que vive em um futuro em

relação ao momento em que ele deixou a Terra, um tempo passado que ainda é presente...

As interpretações das obras cinematográficas de FC no imaginário social

Agora, conforme foi proposto na introdução, faremos a relação entre o cinema de ficção científica, utilizando-se do filme *Interestelar*, e o imaginário social, tomado por suas representações.

O filme que é objeto deste artigo, foi produzido - assim como todas as obras cinematográficas, com intenções que passam pela compreensão dos significados que pretende expor ao expectador, tarefa complexa que requer considerar a pluralidade autoral e as diferentes linguagens verbais e não-verbais presentes na obra que é produto de ampla difusão em massa. Desse modo, *Interestelar* não foge à condição de requerer do público, de um modo ou de outro, um esforço interpretativo para que se compreenda de que maneira os significados de suas palavras/ objetos têm enquanto transmissores de uma mensagem intencional, uma vez que o filme pressupõe relações com variados âmbitos culturais como os novos caminhos que são possibilitados pela ciência, as relações familiares, a representação e o significado de objetos etc., além de toda a influência que permeia o contexto social e político da época em que é produzido.

São variadas as questões que emergem do filme dentro das múltiplas interpretações que podem ser feitas dentro do contexto das intenções de quem o produziu, mas aqui só há uma que nos interessa: o que o filme nos diz sobre o imaginário social e suas representações da sociedade que o produziu?

Um bom caminho para se trilhar inicialmente, em busca de respostas à pergunta evidenciada, é dizendo que o cinema talvez seja a linguagem que melhor expressou/ expressa os diversos e complexos emaranhados sociais do ocidente no decorrer do século

XX, participando ativamente do entendimento humano quanto ao universo em que vive e as relações que são postas a partir daí, registrando, questionando, inquietando e formando um imaginário social acerca das perspectivas futuras (MARTINS, 2006, P. 40). Neste sentido, *Interestelar* se apropria desta característica para evidenciar algumas das tantas inquietações que estão presentes na sociedade há alguns séculos: o que há além do nosso planeta? Como viajaremos pelo espaço e no tempo? O que será do planeta Terra com as constantes interferências humanas no curso natural dos fenômenos da Natureza? Além de outras, que também não são de interesse deste artigo, como a possibilidade de utilização de buracos de minhoca para viagem no tempo, o sono profundo e a manipulação deste como uma dimensão física (hipercubo).

Então, dentro destas provocações trazidas pelo filme e que tanto nos interessam, afirmo serem antigas, pois no prefácio do prof. Gustavo Nilo Bandeira de Mello para a tradução de “A Exploração do Espaço” de Arthur Charles Clarke (1959), ele escreve:

Parece não haver tema de maior fascínio do que as viagens siderais [...] uma válvula de escape ao espírito de aventura e conquista inerente à raça humana. [...] eis a única forma de conquista compatível com nosso grau de civilização. [...]. Alguém duvida de que astronaves tripuladas pelo homem venham a percorrer o espaço? (CLARKE, 1959, p. 9).

E é evidente que Clarke ou Mello não foram os primeiros a se ocuparem de dizer que o espaço é um dos assuntos mais intrigantes que percorrem o imaginário da sociedade, afinal, os povos mais primitivos têm muitas míticas para explicar os fenômenos que puderam observar a olho nu, bem como os gregos, que construíram grande parte das referências para as ciências e cultura ocidentais. Luciano de Samos, escritor grego que publicou no século II a. C. a *História Verdadeira*, uma narrativa sobre a viagem de Menipo de Gadara à Lua com um par de asas é um exemplo de como as ideias

que circular hoje vêm de um passado distante em que a exploração do espaço já instigava a poderosa mente humana: inicialmente a Lua era o grande mistério, depois os demais planetas de nosso Sistema Solar, depois nossa galáxia, a Via Láctea, e agora todo o espaço que sequer sabemos os limites.

Mesmo tendo sido deixada de lado por mais de mil e quinhentos anos, a exploração espacial veio à tona quando Galileu inventa o primeiro telescópio, depois com Copérnico colocando o Sol no centro de nossa órbita e, alguns anos mais tarde, com Kepler publicando as três Leis que governam o movimento dos planetas em torno do Sol. Depois disso, Newton enuncia a Lei de Atração Gravitacional e Einstein coloca o Universo como um plano deformado pela presença dos corpos celestes que nele habitam e diz ser o tempo diferente para cada corpo em função da velocidade com a qual se move. Finalmente, em 1961 a Vostok 1 levou Yuri Gagarin ao primeiro voo pelo espaço e em 1969, a Apollo 11 levou o primeiro homem a pisar em solo lunar.

Uma das consequências destes avanços sobre a exploração do espaço trazidos pela ciência é o constante questionamento sobre os limites que nos limitam enquanto humanos, questão que é colocada pelo filme como uma possibilidade de se transpor. Mas sob quais condições? O filme parece nos dizer que tudo o que está colocado pelo imaginário humano sobre o espaço não passa de mera necessidade depois que destruímos o planeta em que surgimos. Assim, essa representação da raça humana como exploradores aventureiros e conquistadores é deixada de lado para trazer a figura do homem que busca alternativas às suas reais necessidades de existência. Cai o mito do explorador para entrar em cena o do salvador, utilizando-se do recurso cinematográfico que transmite a ideia que Morin (1970), chama de encontros entre subjetivo e objetivo, bem como da alienação e do desejo que são realizados pelo cinema. Eles geram no homem uma imagem projetada, alienada,

objetivada de tal maneira que se coloca como ser ou espectro autônomo, estrangeiro e possuidor de uma realidade indubitável: seu *duplo*, uma imagem íntima de si mesmo que o homem projeta em seus sonhos, seus fetiches, um *alter-ego* em que homens e mulheres projetam seus desejos e crenças. Os duplos se movem livremente no universo das metamorfoses, no sonho que é construído também pelo cinema, elemento que dá visibilidade aos processos de penetração do homem no mundo e do mundo no homem por meio das narrativas que conta, tornando a moral e a ética transmitidas pelo filme valores reais que levarão consigo enquanto seres sociais.

Em *Interestelar*, o grande protagonismo fica por conta do desejo da humanidade de voltar ao princípio, ao ponto em que passado e futuro se encontram e se confundem, tal qual um anel de Möbius para dar sentido à saga humana pelo espaço-tempo, uma construção que perpassa o imaginário, criando uma alienação, ou seja uma situação em que o sujeito se entende pelo que não é - pertencente a uma realidade distópica retratada na obra; se apropria de um discurso que não é o seu - a necessidade de salvação imediata de sua espécie que é colocada em xeque no filme, buscando viver uma realidade que parece remotamente improvável frente às condições em que vivemos, mas que, ao mesmo tempo, se torna uma possibilidade para nosso futuro: o negacionismo científico está cada vez mais evidente, o planeta Terra está sendo colocado em condições extremas à existência humana, os gastos com a exploração do espaço estão sendo questionados por grandes líderes mundiais e o capitalismo se mostra, com o passar dos dias, verdadeiramente ineficiente ao atendimento das necessidades a que cada habitante da Terra tem direito. Tudo isto pode ser revertido mediante novas práticas sociais, mas temos de levar em consideração que o imaginário que é tecido pelo filme dentro de perspectivas alienantes, tem em seu cerne verdades que nos parecem bem reais.

Não podemos deixar de perceber o fato de que esse mesmo imaginário que constrói a narrativa de *Interestelar* de um ponto de vista ético e moralista - já que soa como um aviso sobre as consequências futuras para a Natureza se continuarmos interferindo de maneira tão brusca sobre ela, é o mesmo que serve também como base para a cultura tecnológica, afinal, de que serviria a NASA, por exemplo, se não fosse o traço mítico, fustigando o imaginário sobre a Lua? Quem mora lá? O que tem lá?, foram as curiosidades que serviram como motores propulsores de uma corrida científica iniciada nos anos 1950, como símbolo de poder e capacidade para desvendar o mistério sobre nosso satélite natural, até que a extinta U.R.S.S. e os E.U.A. iniciaram uma acirrada competição para a conquista espacial como forma de imporem sua beligerância perante a humanidade, arriscando até aniquilá-la. Hoje vemos grandes indústrias, como a de Elon Musk, investindo em um futuro onde um cidadão comum possa comprar passagem para passar férias em Marte e os chineses investindo no planejamento e execução de um elevador que vá da Terra a Lua em alguns minutos, representado como ficção científica em outro filme mais recente - *Ad Astra* (2019) do diretor James Gray. Uma obra faraônica, aparentemente inconcebível e com um certo ar de pura ficção extraída das páginas dos livros de Arthur C. Clarke, mas que, no entanto, pode ser facilmente encontrada como notícia no Google como algo possível e para daqui poucos anos.

Assim, o imaginário carrega suas responsabilidades quanto às consequências político-sociais que sua manipulação pode causar. Sobre isso, Baczko (1995) afirma que essa manipulação só é recebida por uma comunidade quando se observar sentido no que é representado, assim, o imaginário é capaz de traçar os caminhos pelos quais transitam o poder, as crenças, as funções sociais; veja o poder que um rei detinha no período medievo, observe como obedecemos ao que nossos pais nos dizem. Todas essas relações são

construídas por meio das representações do poder que são feitas no imaginário social.

Não obstante, vale ressaltar que nem só do imaginário vivem as ciências, especialmente, as da Natureza. A racionalidade que preside a sociedade contemporânea, também serviu como horizonte da ciência moderna a partir da revolução científica iniciada no século XVI e como base para a extrapolação das tendências sociais no que tange aos conhecimentos científicos que são disseminados pela FC, produções que estabelecem um discurso social a respeito da ciência, criando um espaço que torna possível a construção do conhecimento científico, transpondo sua fronteira de mediação, protagonizando a difusão social da ciência e a própria construção deste com o público (PIASSI, 2012, p. 8).

Considerações finais

Vimos que o imaginário social constitui um vasto campo de estudos da chamada Nova História Cultural e que este é permeado pelas representações, que são feitas para representar um tempo ou a ausência deste, tal qual uma utopia ou uma distopia. Este imaginário é responsável por formar muitas das relações que são formadas no tecido social, já que ela está em constante efemeridade e não pode ser apartado da realidade.

Utilizamos *Interestelar* para mostrar como as questões que permeiam o imaginário social são utilizadas como discurso pelos filmes que sempre têm como objetivo transmitir uma mensagem ao espectador, ao passo que estes mesmos filmes são construídos a partir das ideias deste mesmo imaginário. Pudemos perceber que, além de trazer para o debate a moral e a ética sobre o uso que fazemos dos recursos naturais, tão caros a nossa existência, outras questões são colocadas como o tratamento prático dado à exploração espacial, antes romantizada por meio da ideia do colonizador

que tem em seu âmago o espírito aventureiro e desbravador, substituído por pessoas que se prontificam a correr os riscos da exploração de um lugar que sabemos tão pouco em prol da continuidade de nossa existência.

Evidenciamos que o cinema é um recurso utilizado por nós como uma maneira de fugir para um tempo futuro, neste caso, para imaginarmos como será nosso futuro, uma apropriação da narrativa que é transportada para a vida real.

Por fim, vimos que cada sociedade acaba por delinear a imagem do universo em que vive, numa tentativa de produzir um apanhado de objetos e seres que são relevantes à vida em coletividade e à própria coletividade e, para que exista essa significação, é necessário que existam significantes e significados disponíveis ao conhecimento de todos e, sobre isso, Morin (1970), afirma que à realidade imaginária do cinema corresponde a realidade imaginária do homem e esse imaginário se faz tão presente nas sociedades capitalistas ocidentais quanto nas consideradas mais arcaicas e primitivas.

Referências

AD ASTRA. Direção: James Gray. Produção: Brad Pitt. Intérpretes: Brad Pitt; Tommy Lee Jones; Donald Sutherland e outros. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2019 (124 min.).

BACZKO, Bronislaw. *Imaginário social*. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Antropos, 1985.

BOIA, Lucian. *Por une histoire de l'imaginaire*. Paris: Les Belles Letres, 1998. p. 7 - 56.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 1990.

CLARKE, Arthur Charles. *A exploração do espaço*. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

ESPIG, Márcia Janete. O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela História. *Textura, Canoas*, n. 9, 49 - 50, nov. 2003 a jun. 2004.

GINZBURG, Carlo. *Representação: a ideia, a palavra, a coisa*. In: GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Cia das Letras, 2001. p. 85-103.

INTERESTELAR. Direção: Christopher Nolan. Produção: Emma Thomas, Christopher Nolan, Lynda Obst. Intérpretes: Matthew McGonaughey; Anne Hathaway; Jessica Chestain; Matt Damon; Thimotée Chalamet; Michael Caine e outros. Estados Unidos/ Reino Unido: Legendary Pictures e Syncopy Films, 2014 (169 min.).

MARTINS, Alice Fátima. *Saudades do Futuro: o cinema de ficção científica como expressão do imaginário sobre o devir*. 2004. Tese de doutorado em Sociologia - UnB, Brasília, 2004.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. *Interfaces entre Fantasia e Ciência: Um estudo semiótico do filme "2001: Uma Odisséia no Espaço" como modelo de interpretação em perspectiva educacional*. 2012. Tese de Livre-Docência em Ficção Científica: História e Crítica - USP/SP, São Paulo, 2012.

SWAIN, Tânia Navarro. *Você disse imaginário?* In: SWAIN, Tânia Navarro. (org.) *História no plural*. Brasília: Editora UnB, 1994.

O FRAGMENTO DO CORPO EM DUCHAMP

POLYANA ZAPPA (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA)
ORIENTADORA: PROFA. DR. REGINA LARA SILVEIRA MELLO

Resumo: Este artigo é um desdobramento da dissertação de mestrado *Étant donnés: a construção de uma contradição*, defendida em janeiro de 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Aborda o erotismo na arte, a partir do feminino nas obras de Marcel Duchamp. Com ênfase na obra *Étant donnés*, por apresentar contradições com a própria produção do artista e o mistério envolto na obra, partindo da reflexão da obra-objeto, obra-imagem e o elo da obra com o *Grande Vidro* considerado como o trabalho mais significativo do artista. Como enxadrista/artista Duchamp, estabeleceu um jogo entre o espectador, à obra e a História da Arte. A obra *Étant donnés* foi escolhida por apresentar contradições com a própria produção do artista e o erotismo escancarado em contraponto com o erotismo subjacente nas outras obras. A contradição sempre esteve presente na fala, nas criações, em seus pensamentos e com esta última este fato se confirma. Marcel Duchamp propôs uma arte-pensamento, suas atitudes em vida entrelaçam com o seu processo criador. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica sobre o artista de autores como CABANNE (1987) e TOMKINS (2004), que conduzem para as considerações a cerca do tema. Duchamp, com sua atitude irônica e crítica desenvolveu um novo olhar para arte, que desencadeou uma nova postura do artista, como também do espectador; sua produção artística não é extensa, mas estabelece um jogo. Um jogo de relações: espectador e o artista, como também a relação do artista e as influências absorvidas por ele.

Palavras-chave: Etant donnés; Duchamp; Erotismo; Arte.

1. INTRODUÇÃO

Desde que o homem começou a desenhar, criar formas, se preocupou com a representação do corpo humano. Ainda no Paleolítico, encontramos figuras femininas nuas como, por exemplo, a *Vênus de*

Willendorf. Segundo os especialistas, esta Vênus e as demais do período seriam ícones, personificariam a veneração da sexualidade feminina, da fertilidade, da abundância, concebidas expressivamente por suas formas arredondadas. Já no período grego, enquanto representação das deusas mitológicas, o acento era a beleza perfeita, idealizada.

Na Idade Média, a representação do corpo é simbólica enquanto no Renascimento, com a retomada do classicismo, há preocupação com a beleza do corpo.

Duchamp nega a influência da História da Arte em seu processo criativo, mas para negar é necessário saber o que se está negando. O nu é tema recorrente em seus trabalhos, mas o enfoque é o movimento, diferindo da representação clássica em que o nu se apresenta estático ou em posição de repouso. Com *Etant donnés*, o nu feminino reclinado é materializado, não temos a representação pictórica, mas a presença da matéria, o simulacro.

Uma vez perguntaram a Duchamp se recebera influência de Cézanne e ele imediatamente respondeu que o ponto de partida (se houve), foi a arte de Odilon Redon. Talvez, Duchamp tenha sido influenciado pelas atitudes de Redon: tais como o individualismo e o mistério. Suas pinturas iniciais receberam a influência dos impressionistas. Quanto a Cézanne, este contribuiu mais com o pensamento do que com a pintura. Matisse seria outro artista que talvez tenha impressionado Duchamp com a obra *A Alegria de Viver* (ilustração 1), em que percebemos figuras de corpos alongados e, no canto inferior direito, há um casal que poderia mais tarde ser uma referência na elaboração do *Etant donnés*. O próprio Duchamp em entrevista a Pierre Cabanne (1987, p.32) comentou que a descoberta de Matisse, em 1906, foi um acontecimento importante e que as telas do Salão de Outono, sobretudo *A Dança*, foram marcantes para ele.

A influência de literatos foi mais intensa na sua trajetória do que as pictóricas. Entre os escritores podemos citar Baudelaire, por

seus versos, e Jules Laforgue, mais por seus títulos do que por seus poemas. Não se pode esquecer dos estudos matemáticos de Henri Poincaré, e as atitudes de Raymond Roussel.

A partir de 1912, o interesse e a crença na pintura deixam de ocupar os pensamentos do artista que parte em outra direção, algo que tivesse mais sentido como a dedicação ao xadrez, ao desenho mecânico, o abandono da linguagem visual ou retiniana, enfim, um caminho quase intuitivo que buscou sozinho, sem pertencer a grupos ou movimentos artísticos. Entendia que tudo que fosse puramente visualidade, era retiniano. A importância dada à retina na pintura, desde Courbet, esvaziou as suas anteriores funções religiosa, filosófica ou mesmo moral, reduzindo-a simplesmente a pintura. Mesmo os surrealistas, que Duchamp admirava, porque não eram apenas mais um “ismo” se reduziram ao retiniano, ainda que com um caráter mais conceitual que visual.

Em uma exposição de tecnologia da aviação, Duchamp pergunta a Brancusi e Fernand Leger: a pintura está condenada. Quem conseguirá fazer algo melhor que uma hélice? Dizes-me, tu consegue?. (MINCK, 1996, p.71)

É o dilema visual do artista quando confrontado com as realizações da idade industrial, para Duchamp os quadros a óleo tinham-se tornado história. Abandona a pintura, pois não acredita mais nesta tradicional linguagem artística, buscando na geometria e na matemática, por meio do desenho mecânico e científico, meios de representar a ideia. A figura humana é concebida como máquina; as sensações e desejos como mecanismos, e o objeto inserido no contexto artístico. O pensamento, a produção artística duchampiana tem como fonte alimentadora a vida moderna e suas tecnologias.

Artista autêntico com uma percepção sobre arte que muitos de seus contemporâneos não tinham. Seu legado não dá para ser quantificado ainda que tenhamos consciência das mudanças que

introduziu na trajetória da arte. A prática dos *ready mades* foi repetida por seus seguidores, mas pode ser uma armadilha. Abordagem precisa ser diferente para não cair no marasmo criativo.

2. O NU FEMININO RECLINADO NA ARTE

Um olhar mais aprofundado sobre a História da Arte mostra-nos como os artistas representaram o nu feminino, em particular o nu feminino reclinado, nos vários períodos e estilos. Na difícil tarefa de escolha, das imagens, optamos por aquelas que apresentam alguma semelhança, algo em comum com *Etant donnés*.

Os cenários, as personagens, os contextos variam, mas o corpo é uma constante em temas mitológicos, realistas ou na arte erótica.

Na obra *A Ninfa reclinada* (1530), (Ilustração 2) de Lucas Cranach (1472-1553), notamos uma preocupação com a representação cuidadosa da natureza: as rochas, a vegetação, aves. A Ninfa é representada repousando e tanto a região pubiana como as pernas recebem um fino e transparente véu (elemento frequente em suas obras). Influenciado por Dürer (1471-1528), que pretendia chegar ao conhecimento das normas que regem a beleza do corpo humano e investigar as leis da perspectiva, Cranach valorizava o nu muito presente em suas cenas mitológicas.

A obra *Vênus dormindo* (1510) (ilustração 3) é um dos últimos trabalhos do artista italiano Giorgione, retratando uma mulher nua cujo perfil parece seguir as colinas ao fundo da cena. Acredita-se que Giorgione morreu antes de terminar o quadro e Tiziano pintara a paisagem e o céu. Posteriormente, Tiziano pintou sua *Vênus de Urbino* (1538). *Vênus dormindo* apresenta algumas sugestões eróticas como o braço elevado o que expõe a axila, a mão esquerda colocada por cima da região pubiana. A paisagem que imita as curvas do corpo feminino relaciona o corpo humano com o mundo natural, orgânico.

Giorgione influenciou, com esta composição, outros artistas

como Ingres, Rubens e, como já observamos, Tiziano, que, por sua vez, influenciará Manet na obra *Olympia* (ilustração 4). Enfim, Giorgione influenciou Tiziano que influenciou Manet, mas cada artista enriquece a discussão sobre a representação do nu. Com *Olympia*, Manet escandalizou o público do Salão de 1865, porque, entre outras razões, a figura encara o espectador. Esta obra foi considerada pelos críticos da época como um fracasso, e posteriormente como um marco do modernismo, pela planaridade da superfície, uma das características da pintura modernista.

Manet utilizou elementos da pintura clássica, mas abriu as portas para o novo. *Olympia* é a abertura para a trajetória dos impressionistas e a ruptura estética que aconteceu na segunda metade do século XIX. Um contraponto a *Olympia*, onde Manet faz a referência a Vênus colocando uma jovem cortesã, conhecida na sociedade parisiense, é a obra de Alexandre Cabanel, o *Nascimento de Vênus* (1863) (ilustração 5), apresenta a Vênus em todo seu esplendor e sensualidade, nascendo das espessas espumas do esperma de Urano, seu pai, castrado por Cronos e assim, surgindo a deusa mitológica.

Outro nu reclinado e comumente considerado como possível referência de *Etant donnés*, é a obra de Gustave Courbet, *A Origem do Mundo* (1866) (ilustração 6). Encomendada pelo diplomata turco Khalil Bey (FER et al, 1998, p.276), apresenta um torso feminino, com as pernas abertas permitindo ao espectador o confronto com o órgão sexual feminino. O enquadramento dá destaque à região pubiana. Para Duchamp, Courbet era o representante da arte retiniana no século XIX, e por ironia seria ele uma influência para o *Etant donnés*?

A Fonte (1868), também de Courbet, mais uma aproximação da criação de Duchamp, o artista retrata uma mulher sentada, nua, de costas para o espectador, com o braço levantado toca uma queda d'água, ao fundo há uma cascata. Courbet acreditava que a pintura deveria representar o real, o mundo natural que o rodeava, por isso,

não há, em suas obras, temas religiosos.

O Impressionismo trouxe para a arte a liberdade de expressão e a ruptura de padrões, normas e regras. Na obra *Banho de Sheba* (1875-77), (ilustração 7), do artista Paul Cézanne, considerado o pai da modernidade, verificamos que suas pinceladas dinamizam as figuras e o fundo. As formas se diluem acentuando as pinceladas soltas do impressionismo. Sheba está reclinada e não corresponde a uma representação anatômica e pictórica tradicional. O artista utiliza com frequência traços de azuis, verdes e amarelos, numa demonstração de domínio pictórico. Outras obras de Cézanne exploram o nu integrado à paisagem, como: *Nus na Praia* (1870); *Cinco banhistas* (1885-87); *Três Banhistas* (1875-77); *O Barco e as Banhistas* (1890-94); *Banhistas* (1899-04); *As Grandes Banhistas* (1900-06) entre outras.

Tanto Moreau (ilustração 9), como Odilon Redon, apresentam figuras femininas impregnadas de simbolismo fantasmagórico, revelando uma visão da mulher como criatura misteriosa e ameaçadora. Redon na obra *O Cíclope* (1914), (ilustração 8) apresenta-nos uma mulher nua que, aparentemente, dorme desapercebida do perigo do gigante Ciclope que emerge ameaçador de trás da montanha. O artista trabalha tanto com o mundo imaginário, como se inspira na ciência.

O nu é o tema mais frequente na obra de Amedeo Modigliani (ilustração 10), sem maneirismo, o artista pinta diversas vezes as mulheres nuas. A pose clássica do corpo reclinado e braço estendido é a sua marca, além das formas alongadas.

A partir do surrealismo com Magritte (ilustração 11), Dali (ilustração 13), Man Ray, Max Ernest (ilustração 12), a imagem da mulher transita de ídolo a inimiga. Ela é vista como uma musa que pode conduzir o artista até a criatividade artística: amantes, amigas, artistas, mas, ao mesmo tempo, eles podem explorá-la.

O uso de manequins é uma das características do movimento,

representando a mulher como musa, mas também como algo manipulável. O manequim sem cabeça, por exemplo, pode ser a imagem da mulher criativa, livre de restrições da racionalidade. Outra relação é a aparência de boneca, a feminilidade adolescente, a ninfeta. Simbolicamente a mulher representada no surrealismo é o foco do sonho masculino, tornando-se objeto de desejo, símbolo do desejo, muitas vezes próxima da loucura, do inconsciente. O inconsciente como dimensão estética, portanto como dimensão da arte, sendo a comunicação do indivíduo realizada por meio de símbolos, não mais pela representação.

3. Étant donnés, o fragmento do corpo: objeto e imagem

No Museu de Arte da Filadélfia há uma porta de madeira antiga que apresenta dois orifícios pelos quais o espectador pode ver um cenário. Percebemos o muro em ruínas com um buraco que vemos um corpo feminino nu reclinado num leito de gravetos e folhas secas. Este corpo é fragmentado, não é possível ver o rosto, apenas suas pernas que estão escancaradas e sua mão estendida que segura uma lamparina a gás acesa. A região pubiana é desprovida de pêlos. Há indícios de cabelos loiros, mas a cabeça está oculta. Ao fundo há uma cascata inserida numa paisagem campestre.

Vinte anos na elaboração da obra, cada peça, tal qual uma engrenagem, faz parte de uma grande máquina, não mais representada por desenhos mecânicos. O cenário é pitoresco, a paisagem com a cascata em “trompe-l’oeil”; o acúmulo de materiais: lamparina, folhas e gravetos, como assemblagem; a montagem do corpo estendido; a paisagem de fundo, como uma instalação; uma porta velha arrematada por uma moldura de tijolos (elemento fundamental que possibilita a visão do cenário), a imagem fixa de uma cena em perspectiva, captada no instante, extraído de um acontecimento, como uma câmara escura.

Em *O Grande Vidro*, a pintura foi descartada, pois, para Duchamp,

ela ficava sempre suja, amarelada ou velha, por causa da oxidação, e, provavelmente, na obra *Etant donnés*, Marcel usou uma caixa de luz como recurso para manter a composição pictórica sem alterações de cores por oxidação. A paisagem empregada como pano de fundo para o cenário é uma fotografia que o artista coloriu a mão além de colar alguns elementos. A fotografia é de um curso de água, o local seria uma ravina suíça, perto de Puidoux, segundo a indicação feita por Calvim Tomkins (2004, p.513).

Duchamp utiliza vários elementos para compor *Etant donnés* o que aproxima a obra de um diorama: o quadro iluminado por luz móvel; a ilusão de ótica; o aspecto de maquete que retrata uma cena em três dimensões, com materiais diversos.

A forma de compor estes elementos faz da obra, por sua vez, uma assemblagem, que reúne, junta e acumula os objetos de diversos tipos de materiais que não perdem o sentido original, mesmo fazendo parte de um novo conjunto.

O acréscimo de materiais diferenciados em pinturas, como: jornais, madeiras, papéis, tecidos e outros, surgiram com o cubismo sintético, quando foi agregado à obra, texturas e volumes. Esta prática introduziu a questão dos limites entre o bidimensional e o tridimensional. Com as assemblagens tem-se uma composição tridimensional composta de elementos justapostos, sobrepostos, aglutinados. Encontramos os primeiros indícios de assemblagem dadaísta nas obras de Raoul Hausman, Man Ray, Kurt Schwitters. Já com os [surrealistas](#), a justaposição de materiais parte da livre associação como chave de acesso ao inconsciente, como nas obras de Hans Bellmer (ilustração 14), Marx Ernest, André Masson. A incorporação de materiais não artísticos às telas - areia, gesso, plásticos, sacos e outros materiais industriais -, tornou-se uma prática encontrada em diversas manifestações artísticas, como no Fluxus, que escapa a toda tentativa de definição; na Arte Povera que emprega materiais precários; no Novo Realismo que utiliza da assemblagem como principal meio

de expressão; na Pop Art, com as obras de Rauschenberg.

No período de 20 anos, Duchamp coletou materiais para elaboração de *Etant donnés*. A porta e os tijolos vieram de Cadaqués, na Costa Brava (Espanha), local onde o artista costumava passar as férias; os tijolos da parede interna foram recolhidos de terrenos abandonados e de construções; as folhas e os galhos em locais próximo de sua casa, atividade esta realizada sempre na companhia de sua esposa Teeny.

O fragmento de corpo foi feito com pele de porco para dar maior veracidade a cena e se assemelhar a pele humana. Segundo relato de Teeny a Calvim Tomkins, Duchamp colou uma primeira vez a pele esticando sobre o molde de gesso, mas achou que o tom da pele não estava adequado, no processo de descolar a peça e colar novamente, apareceu uma rachadura de aproximadamente 8 cm na vertical em cima da perna direita.

Agrupamentos, acúmulos, justaposição e uma paisagem de começo de outono. *Etant donnés* é uma obra inserida no espaço, numa composição de elementos selecionados e planejados com cuidado. Duchamp foi meticuloso em suas escolhas para esta última obra, não sabemos o que ele realmente pretendia com este cenário, mas provavelmente tinha um sentido para ele.

No século XX, com os avanços tecnológicos, o homem passa a ter uma postura mais crítica, reflexiva e questionadora do mundo. Com o desenvolvimento de formas de arte que se diferenciam das tradicionais: pintura, escultura, desenho, aparecem manifestações diferenciadas.

Por volta dos anos 60, surge, como expressão artística, a instalação. Num espaço físico, são colocados os mais diversos materiais: objetos, pessoas, animais, como também vídeos, esculturas, pinturas. Mas esta escolha de materiais tem uma relação, um ponto de partida, uma ideia. Com a instalação, estamos diante de um espaço específico, um ambiente construído para expressar uma ideia,

um jogo de relações entre o conceito e os materiais. Este meio de compor uma cena que permanece fixa em um local, pode ser uma sala, um corredor, ou um espaço público, torna-se frequente na Arte Conceitual. *Etant donnés* está inserida num ambiente que desperta curiosidade, espanto e questionamentos. O corpo está imóvel, não sabemos o que aconteceu. O corpo foi violado? A Noiva está despi-da? Por que segura um gás de iluminação? E o espectador que, com um *voyeur*, participa como testemunha ocular do acontecimento? Será que ele é pego pela surpresa da descoberta da cena?

A técnica do “trompe-l’oeil” foi utilizado por Duchamp no *ready made Por que não espirrar Rose Selavy?* onde cubos de mármore parecem cubos de açúcar, o jogo visual sempre atraiu o artista. Em *Etant donnés* ele utiliza a técnica na paisagem com também no fragmento de corpo feminino, o cabelo adicionado, o som da cascata e lamparina são elementos reais que contribuem para ilusão criada na composição. O “trompe-l’oeil” permite a exploração do limite entre imagem e realidade. Duchamp explora este limite agregando elementos reais com elementos construídos e retificados. O recurso utilizado para a luz da lamparina permanecer acesa acentua a ilusão de uma cena registrada a partir de um momento.

Duchamp ao fazer dois pequenos orifícios na porta de madeira cria uma atmosfera que remete à câmara escura. O instante de um acontecimento, que não sabemos o que foi a não ser o registro da imagem. O artista materializa a imagem que poderia ser um registro fotográfico. Cria um elo, um jogo entre o passado que é presente pela imagem, e as possibilidades de imagem com a fotografia. Ele não era um amante da fotografia, acreditava que era apenas mais um recurso técnico, mas a utiliza como linguagem na paisagem de fundo, na montagem do cenário de *Etant donnees*.

Numa das primeiras concepções de Noiva (ilustrações 15 e 16), a imagem de mulher é representada como uma máquina, o humano biomecânico. Mas com *Etant donnés* o artista retorna a figuração

“realista”. A Noiva se materializa em fragmento de couro pintado.

Há diversos estudos para a instalação *Etant donnés*: desenhos, relevos, colagens. Entre os estudos há um esboço a lápis intitulado: *A Maria, a cachoeira e o lampião* (ilustração 17), pequeno desenho em tons esfumados, sem cabeça, com uma das pernas estendida e outra erguida com a representação de pelos pubianos. Um presente a Maria Martins, escultora surrealista e esposa de Carlos Martins (embaixador brasileiro no Estados Unidos de 1939 a 1948). Maria e Duchamp tiveram breve e intenso caso de amor. Outro estudo também presenteado a Maria, é um relevo da mesma figura do esboço, a lápis, sendo que a região pubiana não tem a pelosidade representada no desenho, mas os espaços ao redor do fragmento de corpo são mantidos com um fundo neutro. Neste relevo, o artista utiliza um couro translúcido, pintado e esticado sobre gesso (ilustração 18), No seu verso há uma mensagem: «Cette dame appartient à Maria Martins/avec toutes mês affections/Marcel Duchamp 1948-1949.» (TOMKINS, 2004, p.396)

A colagem (ilustração 19), pertencente a Teeny Duchamp, também estudo para a obra final *Etant donnés* apresenta o nu feminino, agora em textura encerada e tinta, em uma paisagem fotográfica. O corpo é apresentado em posição vertical elevado entre árvores sobre uma paisagem com cachoeira abaixo. Considerando a cachoeira como signo masculino, a Noiva, novamente, está longe dos Celibatários como no O Grande Vidro.

Esta colagem com o corpo elevado e a separação da “noiva” de seus “celibatários” indica que, inicialmente, o plano de Duchamp para *Etant donnés* poderia ser com os fragmento de corpo acima da paisagem. Mas como ele trabalharia com esta ideia tridimensionalmente?

Na versão final, o nu está na horizontal, à frente, próximo do voyeurista, repousando sobre ramos. A cachoeira, projetada em perspectiva, está mais longe, o que possibilita a leitura de um outro plano,

reforçando a distância entre os “personagens” criados pelo artista.

Inicialmente, Maria Martins foi a musa inspiradora de Duchamp, que posteriormente em *Etant donnés*, acrescenta cabelos loiros, uma referência aos cabelos de sua esposa Teeny Duchamp.

Etant donnés enquanto imagem, possibilita leituras sobre o limite entre o erotismo e a pornografia, o exibicionismo, o voyeurismo e a perversidade.

Falar do erotismo é falar do homem, o erotismo só pode ser objeto de estudo se o homem for abordado. O homem se separa da animalidade através do trabalho, da consciência da morte e, conseqüentemente, a passagem da sexualidade livre à sexualidade envergonhada é onde nasce o erotismo.

O olhar sobre o erotismo não se apoia em verdades ou definições porque o que já foi proclamado, em outras épocas, como obscenidades se tornaram clássicos. Definir o erotismo não é a questão, ele está ligado com o que há na sociedade e como se vê o erótico. O erotismo está em todos, é invisível e sutil, mas não é fácil desvendar e tão pouco reduzi-lo a sexualidade. A representação erótica não traz o sexo como objeto central e pode mesmo nem mostrá-lo, como na representação pornográfica em que o excesso visual gera o tédio e a saturação, conseqüentemente, o desinteresse. O erotismo envolve o espectador e a imagem lança o desejo para além daquilo que se vê. Falar do erótico implica na abordagem do pornográfico. A representação pornográfica apresenta o corpo como um fetiche e o sexo como função autônoma, gerando a neutralização da sedução. A representação do erotismo, por meio de cenas sexuais ou o desnudamento, proporciona o “mostrar” e o “ver” que identifica o erotismo com a obscenidade. O corpo exibido absorve o fetiche que o caracteriza como mercadoria. Quanto mais explícito, menos se alcança a significação da experiência erótica. No processo intelectual e imaginário há uma tênue diferença entre o erotismo e a pornografia. O erotismo como

estetização de uma função e a pornografia como um processo fora.

A porta, no *Etant donnés*, é o interdito. O espectador ao espiar pelos furos, participa como “voyeur”, transgride. Ele é alguém que esta de fora, que não pertence aquela cena erótica. O corpo da mulher meio matéria, meio espírito. A mulher liberta tem a sexualidade e o prazer legitimados, e a sensação que cada parte do corpo proporciona. O feminino está para além da meia sensação que não se reduz à vagina-clitóris. A mulher goza em seu corpo e para além dele, evocando uma linguagem que nem sempre os homens entendem. Esta linguagem vai além da mecânica dos corpos, presente no Grande Vidro.

Há também em *Etant donnés* a perversidade, o fragmento do corpo com aparência de manequim, já utilizado pelos surrealistas, indicando o corpo feminino com algo manuseável, como as *Bonecas* (ilustrações 20 e 21) de Hans Bellmer desmontáveis, transformáveis à vontade, que já no início dos anos 30 fizeram entrar na arte o que seria chamado de mulher-objeto. O mesmo enfoque da mulher-objeto Warhol utilizará nas serigrafias de Marilyn e Allen Jones em 1969, ou com a imagem da mulher-escrava: mulher-mesa, mulher poltrona, mulher-cadeira.

A *Noiva*, personagem criado por Duchamp, é como a rainha, peça importante no xadrez, que dá o xeque-mate no jogo entre obra e espectador. No *Grande Vidro*, ela é a vespa-motor. No *Etant donnés*, é a mulher materializada.

O enigma não é decifrado em *Etant donnés*, porque o artista torna visível, para o espectador, o ato mecânico-erótico do ritual, mas não deixa claro o que o corpo feminino nu representa, naquele instante, segurando o lampião e com as pernas estendidas.

A *Noiva* (ilustração 22) de *Grande Vidro* possui um líquido que não é água, esta substância é responsável pela lubrificação como uma

gasolina erótica, que é a essência para o orgasmo da personagem. No *Grande Vidro*, o espectador tem que imaginar o ritual erótico descrito na Caixa Verde, em *Etant donnés* o ritual já aconteceu e o espectador participa da plenitude do gozo da Noiva.

Em *Grande Vidro* há a representação dos Celibatários, em *Etant donnés* (ilustração 23) eles não são explicitados. Existem mesmo os Celibatários, ou apenas fazem parte da imaginação da Noiva?

Seria o exibicionismo feminino evidenciado no *Etant donnés*? É a fantasia da Noiva de ser desejada, desnudada por nove machos. Ou mesmo de ser desposada e deixar de ser a noiva?

Conclusão

Quando se fala em Marcel Duchamp, fala-se de relação de amor e ódio. Para alguns, um gênio, para outros, um “impostor”, para mim, meu objeto de estudo desde o momento que resolvi estudar Arte Contemporânea.

Sem radicalismos, a pintura não morreu, a arte não acabou... O que temos é uma ruptura com os padrões convencionais de arte. Se a Arte está inserida num contexto social-cultural, não podemos negar, esquecer as transformações que ocorrem no mundo.

A obra *Etant donnés* apresenta contradições com a própria produção do artista, além da relação com a imagem feminina, e manifestar um erotismo escancarado, em contraponto com o erotismo subjacente nas outras obras. É a síntese de toda produção de Marcel Duchamp.

O lampião é o próprio *ready made* deslocado; a paisagem pictórica, toca na questão da morte da pintura por causa da oxidação das tintas. A noiva está despida, o erotismo não mais subjacente. Todo raciocínio mecânico das placas rotativas encontra-se no motor criado para manter a luz da lamparina acesa e o som da queda d'água. Há, ainda, a participação criadora de espectador que interage como *voyeur*. Enfim, uma série de elementos que, quando

analisados, se interligam com todo o processo do artista.

Como uma grande constelação, na qual cada obra, cada jogo de palavras se une ao outro como as frases de um discurso. Racional e com uma lógica delirante.

Nas obras anteriores de Duchamp fica aparente o que está atrás, além da aparência. Em *Etant donnés* o artista parece contentar-se com a aparência.: aparência alegórica da Noiva. É a obra feita para o espectador. E para o espectador póstumo, como previa sabiamente o artista. Sem a presença do *voyeur*, a obra não existe. É apenas um anexo escuro numa sala de museu.

Duchamp ao permanecer 20 anos trabalhando secretamente em *Etant donnés* usufruiu de uma liberdade que nenhum outro contemporâneo seu teve. Sem cobranças, sem prazos a cumprir, trabalhou sossegadamente, ironicamente, enquanto todos achavam que o artista havia aposentado. O abandono da produção artística sem abandonar a mais singela de suas contradições.

Referências

ADES, Dawn & COX, Neil. & HOPKINS, David. Marcel Duchamp. New York. Thames and Hudson, 1999.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BARTHES, Roland. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp: Engenheiro do Tempo Perdido**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1987.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

DUCHAMP, Marcel. **Duchamp du Signe**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1984.

FERRARA, Lídia Guibert. **Reclining Nude**. New York: Thames & Hudson, 2002.

HONNEF, Klaus. **Arte Contemporânea**. Köln: Taschen, 1992.

MAHON, Alice. **Eroticism & Art**. New York: Oxford, 2007.

MINK, Janis. **Duchamp: A Arte como Contra-Arte**. Köln:Taschen, 1996.

NERET, Gilles. **Arte Erótica**. Köln: Taschen, 1994.

PAZ, Octávio. **Marcel Duchamp ou Castelo da Pureza**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

TOMKINS, Calvin. **Duchamp: uma biografia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

LISTA DAS ILUSTRAÇÕES



Ilustração 1: **A alegria de viver**
(La jolie de vivre) 1905-06 – Henri Matisse



Ilustração 2: **Ninfa reclinada** (1530)
Oil on panel 75 x 120 Lucas Cranach.



Ilustração 3: **Vênus dormindo** (1510)
Óleo s/tela 97 x 190 Giorgione



Ilustração 4: **Olympia** (1863)
Óleo s/tela 130x190 Edouard Manet



Acima: Ilustração 5: **O nascimento de Vênus** (1863)
Óleo s/tela 106 x 182,6 Alexandre Cabanel



Ilustração 6: **A Origem do Mundo**
(L'origine du monde) 1866 – Gustave Courbet

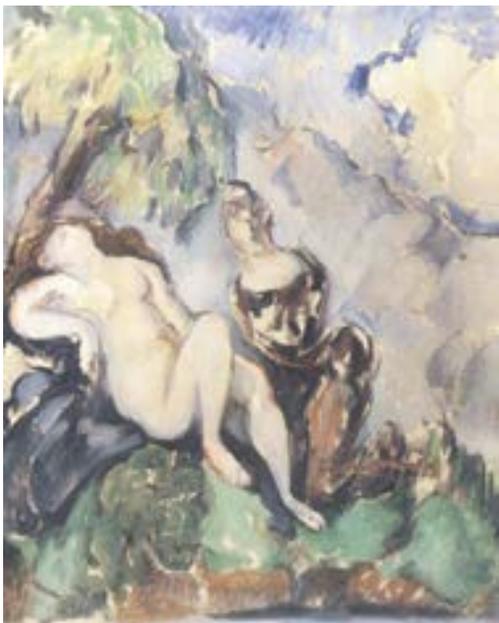


Ilustração 7: **Banho de Sheba** (1875-77)
Óleo s/tela 29 x 125 Paul Cézanne



Esquerda - Ilustração 8: **O Cíclope** (1914) Oleo s/tela Odilon Redon.

Direita - Ilustração 9: **Galatea** (1896) Oleo e tempera em papelão Gustave Moreau



Ilustração 10: **Nu deitado no Coxim Branco**
(Nu couchê au coussin blanc) 1917 - Amedeo Modigliani



Ilustração 11 : **Invenção Coletiva** (1935)
Óleo s/tela 73,5 x 116 René Magritte



Ilustração 12 : **O jardim da França** (1962)
Óleo s/tela 114x168 Marx Ernest



Ilustração 13: **Um segundo antes de despertar de um Sonho provocou o vôo da abelha** (1944) óleo sobre painel 51 x 41 Salvador Dali



Ilustração 14: **Boneca** (1938)
Manequim s/ gravetos Hans Bellmer



Ilustração 15: A passagem de virgem para Noiva
Óleo s/tela Marcel Duchamp (1912)

Ilustração 16: Noiva
Óleo s/tela Marcel Duchamp (1912)

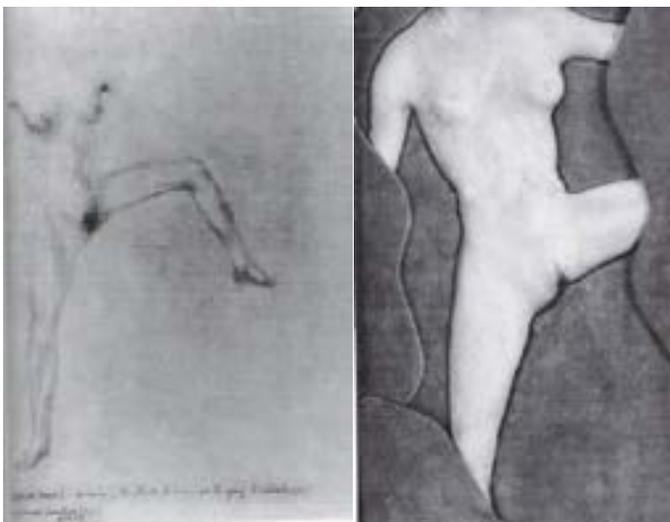


Ilustração 17: "Etant donnes" - Maria
La chute 'eau, Le gaz d'éclairage
(1947) desenho s/papel M. Duchamp

Ilustração 18: Le gaz d'éclairage,
La chute d'eau (1948-49)
couro pintado s/gesso Marcel Duchamp



Ilustração 19: estudo para “Etant donnes” (1947)
Colagem s/papel, fotografia e texturas Marcel Duchamp



Ilustração 20: A boneca (1936)
Fotografia (12,1 x 9,3 cm) Hans Bellmer



Ilustração 21: **Boneca**
1936/65 – Hans Bellmer



Ilustração 22: **Detalhe da Noiva no Grande Vidro**
Marcel Duchamp



Ilustração 23: **Étant donnés: 1°. La chute d'eau 2°. Le gaz d'éclairage** (1946-1966)
Marcel Duchamp