



# Paisagens e seus territórios:

percepções sobre Educação, Arte & Cultura



PPGEAHC  
2024





ISABEL ORESTES SILVEIRA

MIRIAN CELESTE MARTINS

INGRID AMBROGI

ROSANA M. P. B. SCHWARTZ

CRISTIANO CAMILO LOPES

**(ORGS.)**

**XXX MOSTRA  
PAISAGENS E SEUS  
TERRITÓRIOS:**

**PERCEÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE & CULTURA**

**SÃO PAULO**

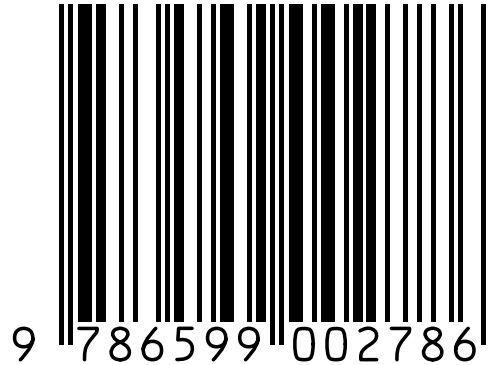
**POMELLO DIGITAL**

**2024**



PROJETO GRÁFICO: POMello Digital  
CAPA: Daverson Marcelino  
Sem Título - 2024

ISBN: 978-65-990027-8-6



---

**XXX MOSTRA PAISAGENS E SEUS TERRITÓRIOS: PERCEPÇÕES  
SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE & CULTURA** — Organização: Ingrid Hötte  
Ambrogi; Isabel Orestes Silveira; Mirian Celeste Martins; Rosana Maria  
Pires Barbato Schwartz; Cristiano Camilo Lopes.

505 Páginas. II.

1. Arte. 2. Arte Educação. 3. História Cultural. 4. Comunicação. **I.**XXX  
Mostra de Pós-Graduação. **II.** IV Mostra de Graduação. **III.**Título

CDD - 707.301 | ISBN: 978-65-990027-8-6

---

Os textos aqui apresentados, sua ortografia, suas referências e desenvolvimento são de inteira responsabilidade de cada autor / co-autor.



# **XXX MOSTRA PAISAGENS E SEUS TERRITÓRIOS:**

**PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE & CULTURA**

ORGANIZAÇÃO



PARCERIA



**COMISSÃO ORGANIZADORA**

**INGRID AMBROGI**

**ISABEL ORESTES SILVEIRA**

**MIRIAN CELESTE MARTINS**

**ROSANA M. P. B. SCHWARTZ**

**CRISTIANO CAMILO LOPES**

**COMISSÃO DE APOIO**

**PPG - EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA – UPM**

**DAVERSON MARCELINO**

**GABRIEL NORIYUKI DE ANDRADE**

**GISLAINE MACUL PEQUENO**

**LEONARDO BIRCHE DE CARVALHO**

**LILIAN SOARES DA SILVA**

**LUCAS MONTESANO**

**MARIANA MINGUINI RODRIGUES**

**MOISES IZAIAS PRADO**

**PAULA NUNES RODRIGUES DA SILVA**



## **PARECERISTAS UPM**

**CRISTIANO CAMILO LOPES**

**GERSON LEITE DE MORAES**

**INGRID H. AMBROGI**

**ISABEL ORESTES SILVEIRA**

**JOAO CLEMENTE SOUZA NETO**

**JOSÉ ROBERTO DE SOUZA**

**MARCELO MARTINS BUENO**

**MARCOS RIZOLLI**

**MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE**

**MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA**

**MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS**

**PAULO FRAGA DA SILVA**

**RICARDO LOPES DIAS**

**SÉRGIO RIBEIRO SANTOS**

**SUZANA RAMOS COUTINHO**

## **PARECERISTAS UFF**

**IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES**

**JADER JANER MOREIRA LOPES**

**LUCIANA OSTETTO**

**MARGARETH MARTINS DE ARAÚJO**

**MARIA ANGÉLICA PISETTA**

**RENATA CODEÇO DIAS**

**ROSANE BARBOSA MARENDINO**

**MOSTRAPOS.UPM@GMAIL.COM**

# SUMÁRIO



## APRESENTAÇÃO

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

Profª Drª Rosana M.P.B. Schwartz ..... 12

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF): PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Margareth Martins de Araujo ..... 14

DO CONVITE AO ENCONTRO PARA A PARTILHA DE PESQUISAS:  
UM CAMPO EXPANDIDO DE FORMAÇÃO

Profª Drª Luciana Esmeralda Ostetto ..... 18

## TERRITÓRIOS PARA INFÂNCIA

DANÇA CRIATIVA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES POÉTICAS  
ENTRE LABAN, PIKLER E FORMAÇÃO

Adriana Vilchez Magrini Liza ..... 24

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins ..... 24

OS CUIDADOS COM BEBÊS NA CRECHE

Thiago Pacheco ..... 35

Orientador: Prof. Dr João Clemente de Souza Neto. .... 35



## SILÊNCIOS E SENTIDOS NA CRIANÇA BEM PEQUENA:

### MOVIMENTO CORPORAL E SUAS LINGUAGENS

Dayane Cabral Leite ..... 55

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta ..... 55

### CINEMA ALÉM DAS FRONTEIRAS: PROJETO CAPES PRINT EM PARIS

Davi Marques Camargo de Mello ..... 71

Orientador: Marcos Rizolli..... 71

## CENÁRIOS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL

### NA PANDEMIA, COM PROFESSORAS: TECENDO NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E NATUREZA

Amanda Lobosco Pinto ..... 85

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Esmeralda Ostetto ..... 85

### A NATUREZA COMO POTÊNCIA NO TRABALHO COM O SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natália Moreira Altoé ..... 105

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margareth Martins de Araújo ..... 105

### POR UMA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA COMPREENDER AS LÓGICAS E AUTORIAS ESPACIAIS INFANTIS

Vinícius de Luna Chagas Costa ..... 115

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes ..... 115

## TRILHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA POR MEIO DO PROGRAMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL.

Jackson de Souza Santos..... 128

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno ..... 128

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA E

### REPRESENTAÇÃO SOCIAL: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Itamara Carla Santos da Cunha ..... 148

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami .... 148

## SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO DA ARTE NO/DO

### GRADUANDO/A DO CURSO DE PEDAGOGIA

Veronica Devens Costa ..... 159

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Celeste Martins ..... 159

## HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE

### DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: MENTORIA DE

#### COMPONENTES ESPECÍFICOS PARA PROFESSORES POLIVALENTES

Melissa Delazari Bellini..... 173

## CASOS DE ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DE NOVOS

### TERRITÓRIOS DA DOCÊNCIA: COMUNIDADES DE

#### APRENDIZAGEM

Regina Carvalho Calvo de Faveri ..... 194

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami .... 194

## ENTRE PROSAS, GUARDADOS DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS

### DOCENTES: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

#### NA CRECHE

Maria Helena Dantas dos Santos Neves ..... 210

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luciana Esmeralda Ostetto ..... 210

## O CAOS EDUCACIONAL E O ENSINO CONTEMPORÂNEO: RUMO

### A UM CURRÍCULO COESO E INOVADOR

Matheus da Costa Nunes ..... 235

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Celeste Ferreira Dias Martins ..... 235



## CAMINHOS INEXPLORADOS

QUASAR CIA. DE DANÇA DE 1994 A 2012: UMA ANÁLISE ESTÉTICA E  
DE RECEPÇÃO

Samuel Nogueira Mazza ..... 260

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosangela Patriota Ramos..... 260

AS RELAÇÕES ENTRE VESTES E CORPOS COMO TRADUÇÃO  
CRIATIVA DE CRISTÓBAL BALENCIAGA (1895-1972)

Paula Nunes Rodrigues da Silva..... 271

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Orestes Silveira ..... 271

## PERSPECTIVAS DA PAISAGEM

TRADIÇÃO E RITUAIS: 30 ANOS DAS MULHERES NO EXÉRCITO BRASILEIRO

Sílvia Lúcia Pereira Duarte ..... 288

Profa Dra Rosana Maria Pires Barbato Schwartz ..... 288

ATÉ QUE O CHÃO DESCORTINE PAISAGEM: QUESTÃO SOCIAL E  
TERRITORIALIDADES, ENTRE A CIDADANIA NEGADA E O DIREITO

Vinnícius Almeida ..... 301

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suzana Coutinho ..... 301

NIILISMOS E DEMOCRACIA: ESBOÇOS PARA UM ESTUDO BIOGRÁFICO DE  
ARNALDO JABOR

Gabriel Marques Fernandes ..... 319


Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosangela Patriota Ramos..... 319

## BELVEDERE PARA O PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO

PERDÃO E MEMÓRIA EM PAUL RICOEUR

Colez Garcia Junior ..... 331

Orientador: Prof. Dr. Marcel Mendes ..... 331



PRINCÍPIOS MORINIANOS NAS CARTAS PORTUGUESAS DE  
MARIANA ALCOFORADO

Nathália de Sá Brito Tomás..... 352  
Orientadora: Profª Drª Iduína Mont´Alverne von Braun Chaves...352

### MAPAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O TRABALHO  
COM AS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Lucian da Silva Barros ..... 363  
Orientadora: Profª Drª Maria da Graça Nicolleti Mizukami .... 363

### OBSERVATÓRIOS CAMINHANTES

A EXPERIÊNCIA CULTURAL DA ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE  
MOÇOS NA UNIDADE CENTRO SP

Jane Botelho Fernandez ..... 377  
Orientadora: Ingrid Hotte Ambrogi..... 377

CAMINHAR E (RE)ENCONTRAR: PELAS VIAS DA FORMAÇÃO  
ESTÉTICA NA PERIFERIA PAULISTANA

Laís Vilela Gomes ..... 391  
Orientadora: Profª Drª Luciana Esmeralda Ostetto ..... 391

ENTRE A MEMÓRIA, A HISTÓRIA E O ESQUECIMENTO: o

FALECIMENTO DO PROFESSOR E PASTOR JERÔNIMO GUEIROS NA CIDADE DO  
RECIFE E AS MANCHETES NOS JORNAIS (1953)

José Roberto de Souza ..... 406  
Supervisora: Profª Drª Rosana M.P.B. Schwartz ..... 406



“MORRINHO”: SAÚDE, MEMÓRIA E IMIGRAÇÃO PROTESTANTE, NO VALE DO RIBEIRA, À PARTIR DAS AÇÕES DE WILLIS ROBERTO BANKS (1897-1942), ADMINISTRADOR DA FAZENDA POÇO GRANDE DE PROPRIEDADE DO DR. HORACE MANLEY LANE.

José Siderio dos Santos ..... 422

Orientadora: Profª Drª Ingrid Hötte Ambrogi ..... 422

## LUGARES, MEMÓRIAS E RECORDAÇÕES

MARCA-LUGAR DE TERROIR: PORTO E PARATY

Rafael Campoy ..... 450

Orientadora: Profª Drª Regina Lara Silveira Mello ..... 450

O MONUMENTO AOS BANDEIRANTES EM SANTANA DE PARNAÍBA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA NARRATIVA HISTÓRICA E DA REPRESENTATIVIDADE SOCIAL


Carla Santana Soares Bulcão ..... 465

Orientadora: Profª Drª Rosangela Patriota Ramos..... 465

O OLHAR INTERDISCIPLINAR E OS CONFLITOS NA CIDADE INTELIGENTE: CULTURA, EDUCAÇÃO, POLÍTICA E TECNOLOGIA EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS- SP

Ana Maria da Cunha Rosado ..... 486

Orientadora: Profª Drª Ingrid Hötte Ambrogi ..... 486



UNIVERSIDADE  
PRESBITERIANA MACKENZIE (UPM):  
Programa de Pós-graduação em  
Educação, Arte e História da Cultura  
(PPEAHC)

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSANA M.P.B. SCHWARTZ<sup>1</sup> ■

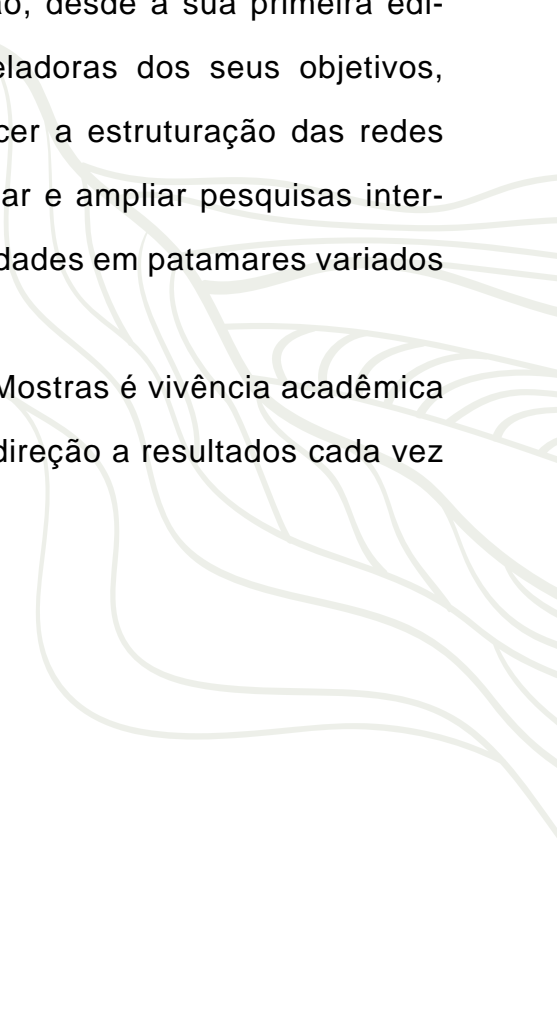

**XXX Mostra de Pós-Graduação “Paisagens e seus territórios”**

A intenção desta obra é tornar conhecido para o público acadêmico, as pesquisas dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Graduação do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

O livro é fruto do trabalho de parceria entre as universidades envolvidas em realizar trocas teóricas e metodológicas entre pesquisadores do mestrado, doutorado e da graduação na 30<sup>a</sup>. Mostra Científica, intitulada “Paisagens e seus territórios” do PP-GEAHC. Busca refletir coletivamente sobre metodologias adequadas para uma formação comprometidas com as questões humanas, redução da dívida social, solução de problemas sociais, fortaleci-

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.




mento de processos de participação social, respeito à diversidade, melhoramentos no ensino básico, técnico, superior, profissionalizante, desenvolvimento técnico, tecnologias sociais e projetos culturais, artísticos inovadores. De um modo geral, esta publicação sintetiza as diversas pesquisas e ações dos discentes dessas universidades em processos de construções, formações ou resultados já conquistados. Permite conhecer a diversidade de preocupações e o envolvimento dos discentes com o ensino-aprendizagem-pesquisa.

A participação conjunta graduação e pós-graduação, contempla desdobramentos em artigos em fases distintas de amadurecimento acadêmico, incentivos à continuidade da formação, estudos e pesquisas em cursos de mestrado, posteriormente de doutorado e o desejo de produzir pesquisas que contribuam para a melhoria da ciência e do conhecimento. Produções como está costumam a preocupação em propiciar interação e a promoção das condições epistemológicas, metodológicas e técnicas para as práticas em grupos e redes de pesquisa.

As Mostras de Pós-graduação, desde a sua primeira edição, resultam em publicações desveladoras dos seus objetivos, missões e naturezas, buscam favorecer a estruturação das redes nacionais e internacionais, compartilhar e ampliar pesquisas interdisciplinares que impactam as humanidades em patamares variados e escalas de aplicação.

A inovação promovida pelas Mostras é vivência acadêmica científica que assegura caminhar em direção a resultados cada vez mais fecundos.

Boa Leitura!



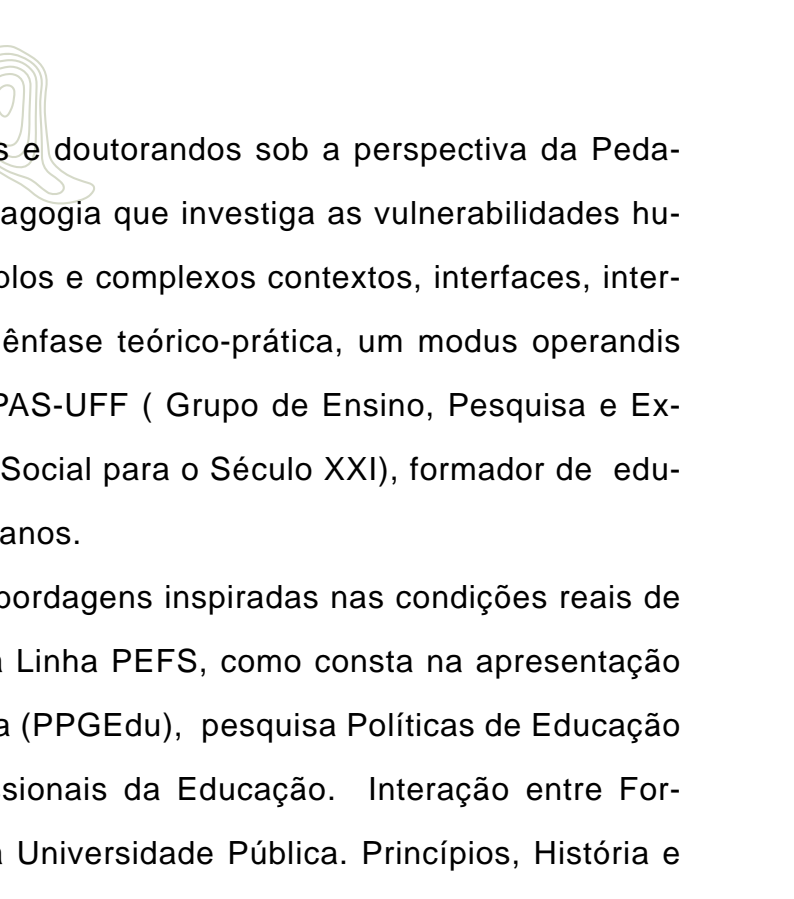

UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE (UFF): Programa de  
Pós-graduação em Educação (PPGED)

MARGARETH MARTINS DE ARAUJO, RIO DE JANEIRO, VERÃO DE  
2014

**Linha de Pesquisa em Políticas, Educação,  
Formação e Sociedade (PEFS)**

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, teve seu Curso de Mestrado credenciado 1971, já o Curso de Doutorado em 1995. Desde então vem prestando relevante trabalho à sociedade, com metodologias e referenciais teóricos que impactam positivamente a formação de seus mestrandos e doutorandos. Hoje é constituído por oito Linhas de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE), Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE), Estudos do Cotidiano e da Educação Popular (ECEP), Filosofia, Estética e Sociedade (FES), Intelectuais, Juventude e Educação Democrática (IJED), Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF), Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS) e Trabalho-Educação (TE).



Dentre as oito linhas de Pesquisa encontra-se a PEFS - Políticas, Educação, Formação e Sociedade - , com ênfase em avaliação de políticas e financiamento da educação, Filosofia Política e Processos Históricos em Educação; e Formação de Profissionais de Educação, a qual tive a honra de integrar até dezembro de 2023,



orientando mestrandos e doutorandos sob a perspectiva da Pedagogia Social: uma pedagogia que investiga as vulnerabilidades humanas, em seus múltiplos e complexos contextos, interfaces, interseccionalidades, com ênfase teórico-prática, um modus operandis oriundo do Projeto PIPAS-UFF ( Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Pedagogia Social para o Século XXI), formador de educadores sociais há 23 anos.

Utilizando abordagens inspiradas nas condições reais de seus pesquisadores, a Linha PEFS, como consta na apresentação na página do Programa (PPGEdu), pesquisa Políticas de Educação e Formação de Profissionais da Educação. Interação entre Formação e Educação na Universidade Pública. Princípios, História e Organização da Educação Brasileira. Educação Superior, seus fundamentos teóricos e relevância social. Dimensões política, filosófica, sociológica e histórica do trabalho docente e da gestão escolar frente às demandas contemporâneas. Memória, Narrativa, Cultura, Imaginário e Ideário Pedagógico. A Epistemologia da Complexidade e a sua (re)ligação com as questões educacionais, sociais e humanas. Teoria Crítica e Educação, Inclusão Escolar, Preconceito, Indivíduo e Sociedade. Infância, Educação Infantil e Escola.

Considero ser de fundamental importância a relação saudável entre as universidades e, em especial, àquelas que transitam por eixos geográficos e intelectuais que, de forma potentes, diferem entre si, provocando tensões reflexivas aos componentes epistemológicos e ontológicos do processo de investigação científica que realizam. Trata-se de uma importante conexão produtora de links associativos sobre outras paisagens, educação, arte e cultura, promotoras de novas tensões reflexivas. Trabalhar nas tensões reflexivas, intelectualmente falando, demanda obter como resultado uma obra, aos moldes das denominadas pelos gregos de poiésis, optando por não transformá-lo em tripalium. O labor acadêmico

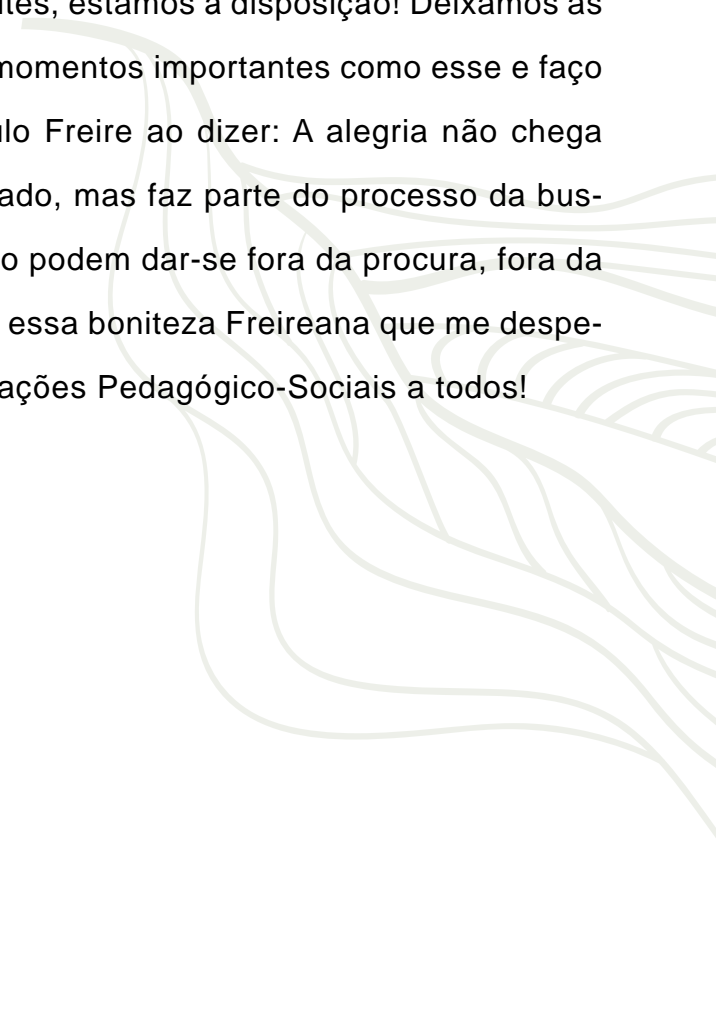



confere altivez aos envolvidos e oxigena o processo de produção de conhecimento.

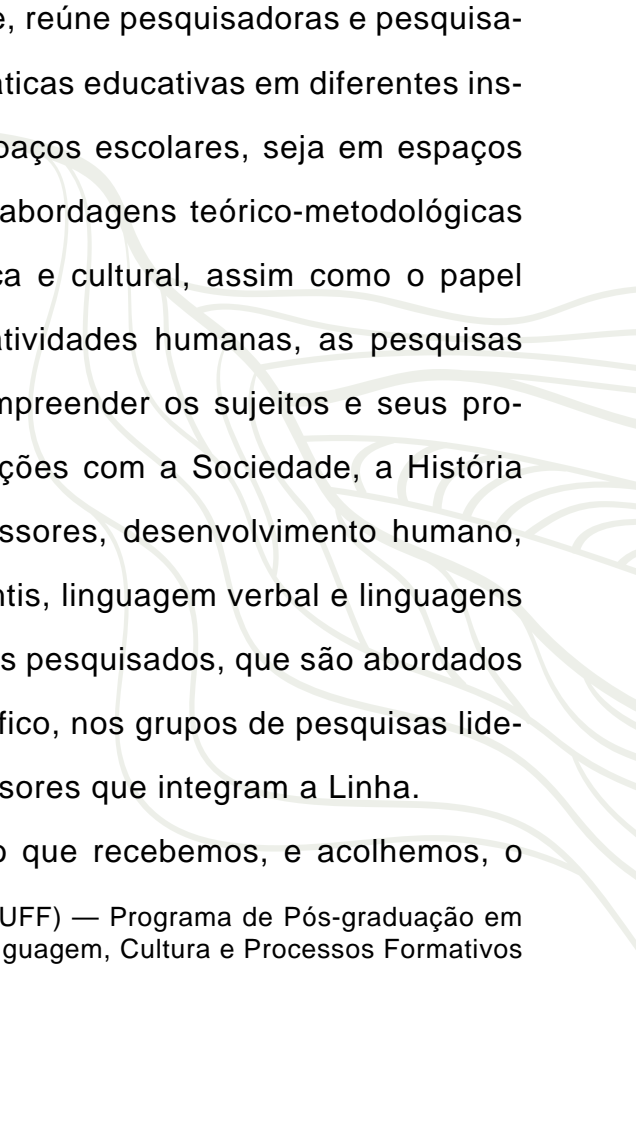

Em abril de 2023 fomos honrados com o convite para construir à muitas mãos, uma participação dialógica com interação e interlocução entre os sujeitos envolvidos; da realização da XXX Mostra - Paisagens e seus Territórios: percepções sobre Educação, Arte & Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Como não poderia deixar de ser, o convite foi imediatamente aceito e com muita alegria, uma das marcas do nosso Grupo de Pesquisa. Como linha de pesquisa, a participação se daria em duas frentes distintas: para os professores, caberia a coordenação de algumas sessões de apresentação dos trabalhos, e para os orientandos, as apresentações de suas pesquisas.

Integram esta publicação trabalhos oriundos de dois grupos de pesquisa da linha PEFS PPGEdu/UFF: Grupo de Pesquisa Cultura Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Iduína Mont'Alverne Chaves e o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social para o Século XXI (PIPAS-UFF), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Margareth Martins de Araújo. Dentre os trabalhos apresentados pela linha PEFS, na XXX Mostra, trago o que integrará o Ebook, abordando o título do trabalho apresentado, com seu autor e orientador, objetivando apresentá-lo de acordo com a programação do Evento: A NATUREZA COMO POTÊNCIA NO TRABALHO COM O SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, Natália Moreira Altoé, orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Margareth Martins de Araújo. A autora é uma estudiosa que se dedica a pesquisa há mais de cinco anos, com trabalhos publicados no Brasil e no exterior. Como professora do Curso de Extensão Direitos Humanos ministrado sob os auspícios do Projeto PIPAS- UFF, para a Secretaria de Direitos Humanos do Município de Niterói, Natália formalizou parte de suas reflexões sobre o tema abordado na XXX Mostra, minis-





trando a conferência sobre os Direitos da Infância. O artigo por ela elaborado, denuncia as condições em que a atual geração de crianças, público da Educação infantil se encontra. Muitas vivem trancadas em condomínios e, ao chegarem nas escolas, o mesmo ocorre. O direito à brincadeira, ao lúdico, à brincadeira e a natureza, integram o conteúdo deste trabalho. O processo vivido durante a XXX Mostra, no que refere à concepção, consecução e o alcance dos objetivos expostos, foi de extrema valia para todos os envolvidos. O evento se constituiu em um importante momento de reflexão sobre nossas ações, objetivos e finalidades, por meio da pesquisa realizada e estruturada para a apresentação. Ouvir as demais pesquisas nos propiciou um panorama das realizações científicas de outros grupos com territórios singulares e margens específicas, fato que sinaliza a beleza e a complexidade das pesquisas realizadas. Aproveito para agradecer a oportunidade de integrar um quadro de seletos pesquisadores e absorver da produção acadêmica de todos, nos inspirando e encorajando a prosseguir. Espero que tenha sido o primeiro dentre muitos convites, estamos à disposição! Deixamos as portas abertas para outros momentos importantes como esse e faço minhas as palavras de Paulo Freire ao dizer: A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. É com essa boniteza Freireana que me despeço com um até breve! Saudações Pedagógico-Sociais a todos!



## DO CONVITE AO ENCONTRO PARA A PARTILHA DE PESQUISAS: um campo expandido de formação

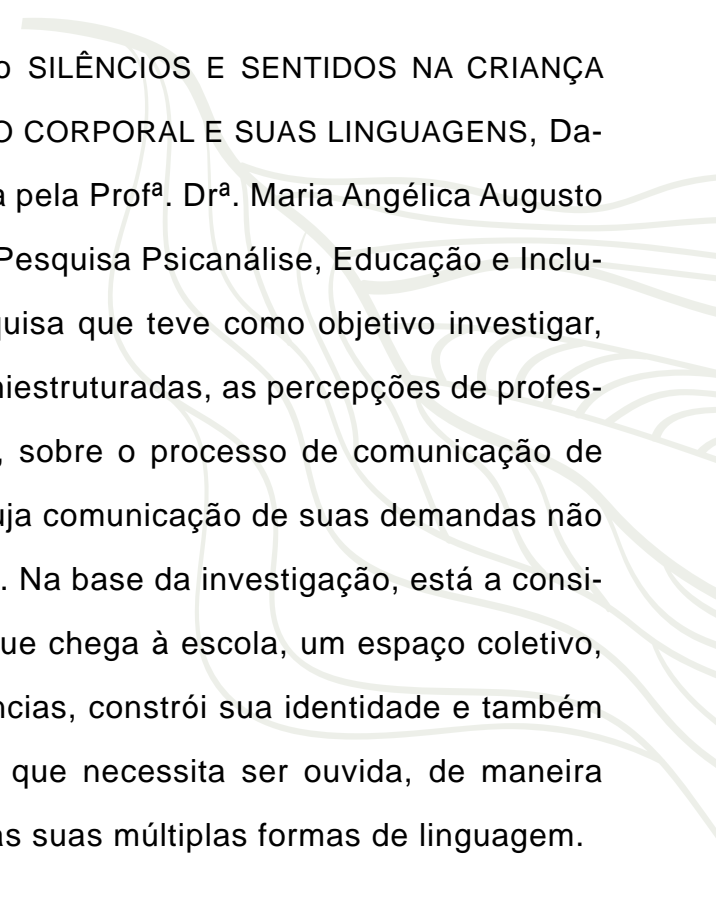

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> LUCIANA ESMERALDA OSTETTO<sup>1</sup> ■

A Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, reúne pesquisadoras e pesquisadores que investigam ações e práticas educativas em diferentes instâncias e contextos, seja em espaços escolares, seja em espaços não escolares. Fazendo uso de abordagens teórico-metodológicas que afirmam a dimensão estética e cultural, assim como o papel constitutivo da linguagem nas atividades humanas, as pesquisas realizadas na Linha buscam compreender os sujeitos e seus processos educativos em suas relações com a Sociedade, a História e a Cultura. Formação de professores, desenvolvimento humano, infâncias, lógicas e autorias infantis, linguagem verbal e linguagens expressivas são alguns dos temas pesquisados, que são abordados com um ou outro enfoque específico, nos grupos de pesquisas liderados pelas professoras e professores que integram a Linha.

Foi com muito entusiasmo que recebemos, e acolhemos, o

---



<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF) — Programa de Pós-graduação em Educação — Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF)



convite para participar da XXX Mostra de Pós-graduação. Compor a programação do evento, com apresentações de pesquisas de nossas orientandas e de nossos orientandos representou uma oportunidade para a partilha de temas, processos e autorias, vividos por elas e por eles em suas investigações. Mas não só. Sobretudo, marcou a abertura para significativas conexões interinstitucionais e a consequente fertilização de diálogos acadêmicos em torno da produção de conhecimento na contemporaneidade.

Dentre as pesquisas partilhadas na XXX Mostra de Pós-graduação, integram a presente publicação cinco trabalhos, provenientes de três grupos de pesquisa que fazem parte da Linha de Pesquisa LCPF/PPGEdu/UFF, a saber: Grupo de Pesquisa Psicanálise, Educação e Inclusão, Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) e Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de professores, Infância e Arte (FIAR). Considerando oferecer um panorama dos trabalhos, seus temas, suas autorias e respectivas orientações serão referenciados a seguir, na ordem em que aparecem no E-Book.

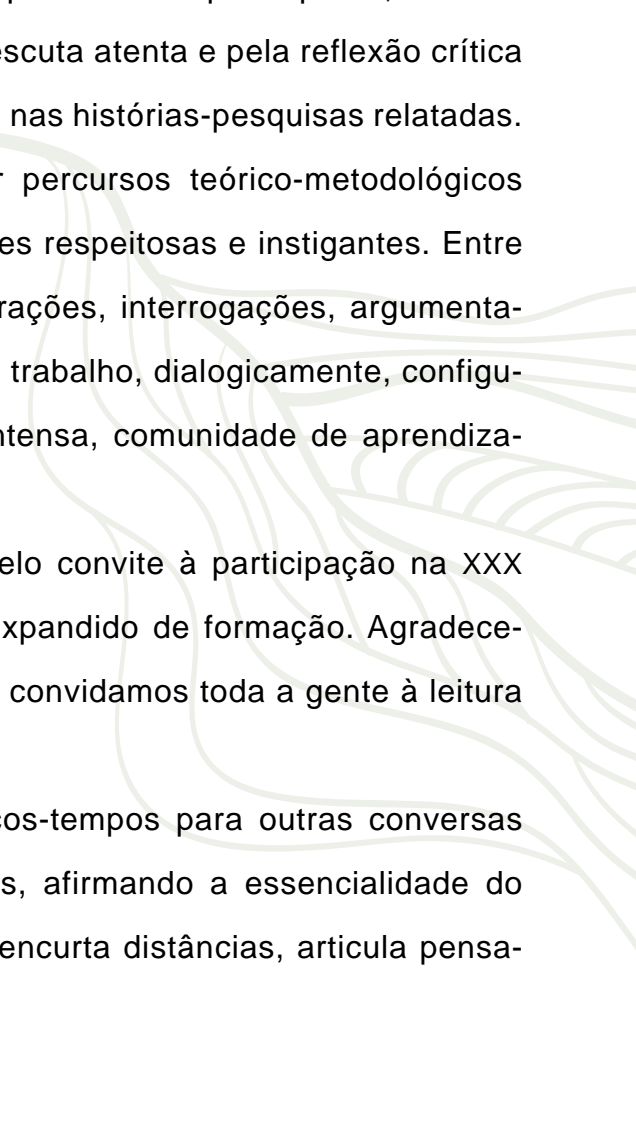

No trabalho intitulado SILÊNCIOS E SENTIDOS NA CRIANÇA BEM PEQUENA: MOVIMENTO CORPORAL E SUAS LINGUAGENS, Dayane Cabral Leite, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta (Grupo de Pesquisa Psicanálise, Educação e Inclusão/UFF), fala de sua pesquisa que teve como objetivo investigar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as percepções de professoras de Educação Infantil, sobre o processo de comunicação de crianças bem pequenas, cuja comunicação de suas demandas não se dá através da fala verbal. Na base da investigação, está a consideração de que a criança que chega à escola, um espaço coletivo, ao vivenciar novas experiências, constrói sua identidade e também narra uma história de vida que necessita ser ouvida, de maneira investigativa e acolhedora às suas múltiplas formas de linguagem.



NA PANDEMIA, COM PROFESSORAS: TECENDO NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E NATUREZA, trabalho da mestranda Amanda Lobosco Pinto, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Esmeralda Ostetto (FIAR/UFF), narra a pesquisa que teve como objetivo geral mapear histórias e experiências de professoras da Educação Infantil, com as crianças e a natureza, no contexto da pandemia de Covid-19. Na perspectiva das abordagens (auto) biográficas, a pesquisa foi desenvolvida por meio de conversas pelas janelas virtuais, das quais participaram professoras da rede pública municipal de Niterói/RJ.

O trabalho que tem por título POR UMA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA COMPREENDER AS LÓGICAS E AUTORIAS ESPACIAIS INFANTIS, de Vinícius de Luna Chagas Costa, orientado pelo Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (GRUPEGI/UFF), tematiza a cartografia infantil como instrumento que possibilita a construção do conhecimento sobre a cidade e marca das memórias espaciais. Um dos seus objetivos foi apresentar o debate sobre os registros do mundo realizado por estudantes do CAp-UERJ, localizando-os no tempo e no espaço ao narrar seus percursos pela cidade do Rio de Janeiro.

ENTRE PROSAS, GUARDADOS DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE, trabalho da mestranda Maria Helena Dantas dos Santos Neves, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Esmeralda Ostetto (FIAR/UFF), parte de sua história de mulher negra, professora das infâncias, e do seu compromisso com uma educação infantil antirracista, para investigar, nos percursos de vida e práticas docentes, marcas do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e possíveis entrelaçamentos com a formação estética. Fundamentada nos aportes teórico-metodológicos das abordagens autobiográficas, a pesquisa (a)colheu as histórias de professoras que atuam



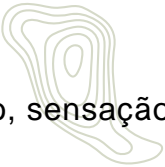
com bebês, em um CEI da rede pública municipal de São Paulo/SP.

No trabalho CAMINHAR E (RE)ENCONTRAR: PELAS VIAS DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PERIFERIA PAULISTANA, Laís Vilela Gomes, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Esmeralda Ostetto (FIAR/UFF), partiu de inquietações acerca da formação estética docente, relacionada à Educação Infantil e ao território educativo-cultural da periferia paulistana. Pelas vias das escritas de si, com o aporte teórico metodológico das abordagens narrativas (auto)biográficas, a pesquisa-caminhante desenvolvida teve por objetivo reconhecer elementos para um projeto de formação docente, a partir de um inventário de experiências estéticas da autora, vividas nos caminhos percorridos pela Zona Leste de São Paulo (como moradora, professora de Educação Infantil e coordenadora pedagógica).

No decorrer da XXX MOSTRA, as narrativas sobre temas diversos e processos de pesquisa múltiplos, apresentadas pelas janelas virtuais, com estilos e modos próprios a cada participante, suscitaram conversas permeadas pela escuta atenta e pela reflexão crítica e criteriosa, que agregava pontos nas histórias-pesquisas relatadas. O encontro possibilitou iluminar percursos teórico-metodológicos singulares, por meio de mediações respeitosas e instigantes. Entre exposições, comentários, ponderações, interrogações, argumentações e sugestões, as sessões de trabalho, dialogicamente, configuraram uma momentânea, mas intensa, comunidade de aprendizagem.

A experiência suscitada pelo convite à participação na XXX MOSTRA, fecundou um campo expandido de formação. Agradecemos a oportunidade de diálogo e convidamos toda a gente à leitura dos trabalhos aqui reunidos.


Sigamos cultivando espaços-tempos para outras conversas e partilhas de saberes e fazeres, afirmando a essencialidade do encontro, que atravessa muros, encurta distâncias, articula pensa-



mento, sentimento, sensação e intuição, e projeta conhecimento-vi-  
da. Viva!

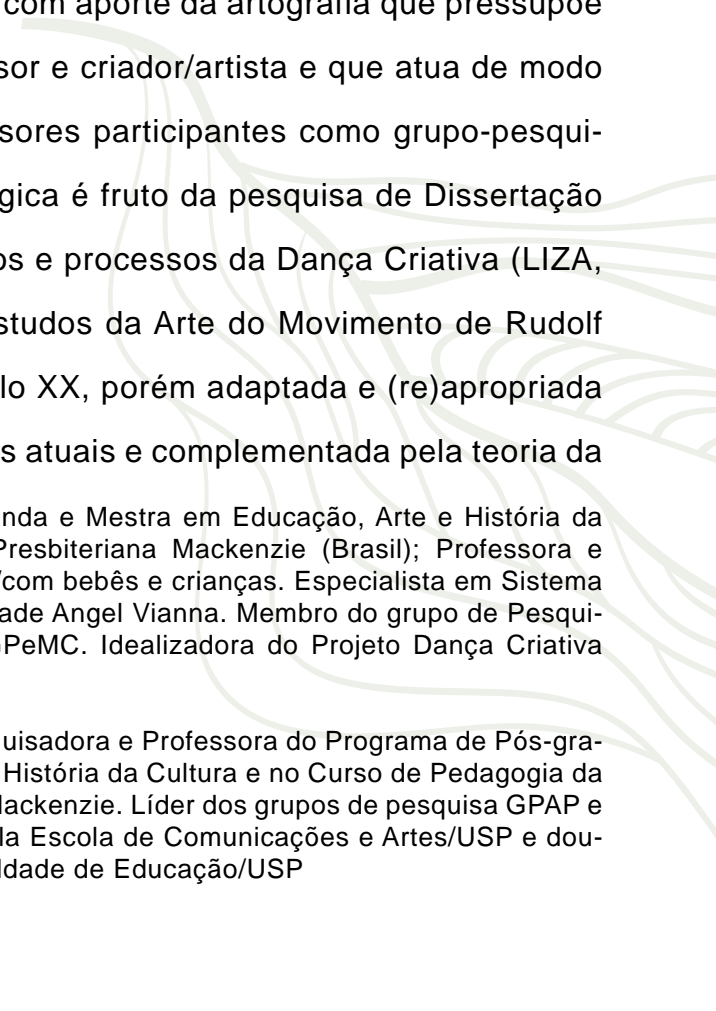


**TERRITÓRIOS  
PARA  
INFÂNCIA**



# DANÇA CRIATIVA E EDUCAÇÃO INFANTIL: relações poéticas entre Laban, Pikler e formação

ADRIANA VILCHEZ MAGRINI LIZA<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MIRIAN CELESTE MARTINS<sup>2</sup>




**RESUMO:** Esta pesquisa de doutorado se contextualiza no campo da dança como linguagem, inserida na área da arte-educação, tem como objetivo provocar o processo criativo nos professores, proporcionando a consciência investigativa da relação entre o corpo consciente e objetos propositores. A metodologia da pesquisa se insere como pesquisa-ação com aporte da artografia que pressupõe o pesquisador como professor e criador/artista e que atua de modo coletivo tornando os professores participantes como grupo-pesquisador. A proposta metodológica é fruto da pesquisa de Dissertação de Mestrado: Traços, trajetos e processos da Dança Criativa (LIZA, 2019) e embasada pelos estudos da Arte do Movimento de Rudolf Laban (1879-1958) no século XX, porém adaptada e (re)apropriada para as infâncias nos tempos atuais e complementada pela teoria da

1 Adriana V. M. Liza - Doutoranda e Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil); Professora e pesquisadora de dança para/com bebês e crianças. Especialista em Sistema Laban/Bartenieff pela Faculdade Angel Vianna. Membro do grupo de Pesquisa em Mediação Cultural- GPeMC. Idealizadora do Projeto Dança Criativa Adriana Liza.

2 Mirian Celeste Martins - Pesquisadora e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder dos grupos de pesquisa GPAP e GPeMC. Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/USP e doutora em Educação pela Faculdade de Educação/USP





Abordagem Pikler (1902-1984). Propõem-se um despertar da consciência corporal a partir dos seguintes elementos básicos da dinâmica: espaço, descalçar-se, roda da conversa, aquecimento e objetos propositores. A dança criativa resulta num contexto de apropriação e reorganização na contemporaneidade, deseducando o corpo do professor e trazendo experiências com a dança para a pedagogia, colaborando no auxílio de práticas corporais para professores da Educação Infantil. A pesquisa busca, também, o processo e o registro das relações vividas pelo grupo-pesquisador

PALAVRAS-CHAVE: Bebês; Laban; Pikler.

### **Introdução**

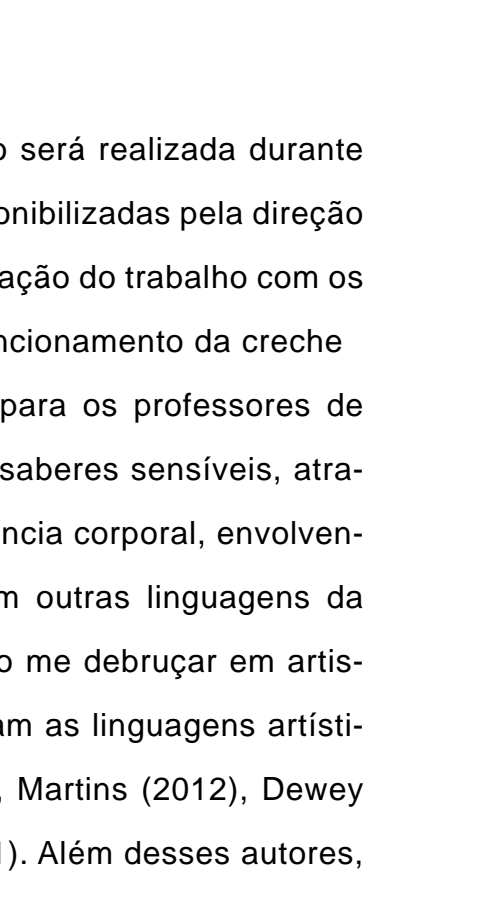

A formação docente em serviço com acompanhamento das ações com os bebês é uma rara oportunidade oferecida aos educadores, ao mesmo tempo que se abre como um campo de pesquisa vivo e necessário, já que há poucos estudos unindo os aportes teóricos de Laban<sup>3</sup> (1879-1958) e Pikler<sup>4</sup> (1902-1984), o corpo dançante dos bebês e a formação contínua de educadores da Educação Infantil.

Assim, esta pesquisa de doutorado propõe a oferecer e investigar os resultados de uma formação continuada para professoras, todas mulheres, de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo. No projeto voltado aos docentes, serão abordados os bebês e crianças de zero a três anos de idade, entretanto, a pesquisa com os bebês será realizada com aqueles entre zero a um ano e seis meses. As professoras serão consideradas não apenas participantes, mas como um grupo-pesquisador, pois terão pa-

---

3 Rudolf Laban (1879-1958) Criador de um estudo do movimento cuja repercussão e aperfeiçoamento continuam até hoje, tendo como objetivo principal o delineamento de uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas e práticas, coreográficas, educativas e terapêuticas.

4 Emmi Pikler foi uma pediatra, autora e conferencista húngara conhecida por sua abordagem revolucionária no cuidado de bebês e crianças pequenas.



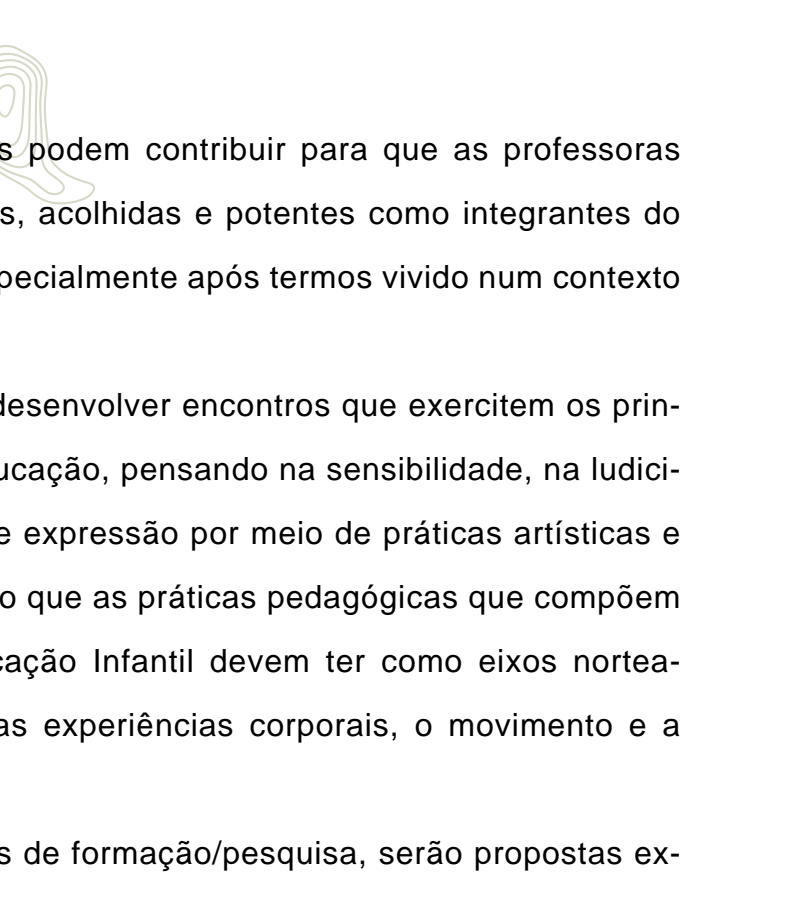

pel ativo na presente pesquisa. A formação será realizada durante os horários das reuniões pedagógicas, disponibilizadas pela direção da CEI, além do acompanhamento e observação do trabalho com os bebês, dentro do berçário, no horário do funcionamento da creche

A proposta da pesquisa é trazer para os professores de creche a oportunidade de experimentar os saberes sensíveis, através de e pelo corpo, passando pela experiência corporal, envolvendo a linguagem da dança entrelaçada com outras linguagens da arte. Para conduzir esta pesquisa, pretendo me debruçar em artistas e formadores de professores que utilizam as linguagens artísticas como referência: Strazzacappa (2012), Martins (2012), Dewey (1959-1952), Ostetto (2005), Barbosa (2001). Além desses autores, a pesquisa terá como norteador para as práticas corporais, o Sistema Laban/Bartenieff e a Abordagem Pikler.

A justificativa deste projeto parte do princípio de suprir e alimentar supostas necessidades dos professores de creche, relacionadas à aprendizagem através de experiências corporais. Ao tratá-los como um grupo-pesquisador espera-se ampliar questionamentos, observações e estudos compartilhados pelas perguntas: Como ensinar a partir da experiência corporal? Onde está o corpo, o movimento e a dança na formação docente? E nos bebês?

O objetivo da formação é proporcionar a conscientização corporal das professoras em sua atuação com bebês, ampliando o autoconhecimento, por meios de experiências e processos práticos através, da linguagem da dança. Além de desenvolver atitude saudável e equilibrada, contribui para a qualidade do contato, do vínculo afetivo, despertando subsídios para a leitura corporal da criança bem pequena e do bebê.

Esta pesquisa é pautada na construção coletiva da escuta, nas trocas das experiências práticas e discussões conceituais. Num exercício da reflexão e do cuidado com quem cuida e educa.



A proposta e as ações podem contribuir para que as professoras se sintam pertencentes, acolhidas e potentes como integrantes do grupo-pesquisador, especialmente após termos vivido num contexto pandêmico.

Pretende-se desenvolver encontros que exercitem os princípios estéticos da Educação, pensando na sensibilidade, na ludicidade e na liberdade de expressão por meio de práticas artísticas e culturais. Considerando que as práticas pedagógicas que compõem as propostas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações, as experiências corporais, o movimento e a brincadeira.

Nos encontros de formação/pesquisa, serão propostas experiências sensoriais, expressivas e corporais pensadas para as profissionais-adultas. Estes encontros visam promover a sensibilização, a escuta de si para além da palavra, a reconexão consigo e o despertar do corpo. Durante a formação prática, as professoras estarão em contato com objetos propositores, como materiais que provoquem e motivem suas ações de mover, pensar e sentir, como por exemplo, alguns tipos de tecidos, penas e fitas etc.

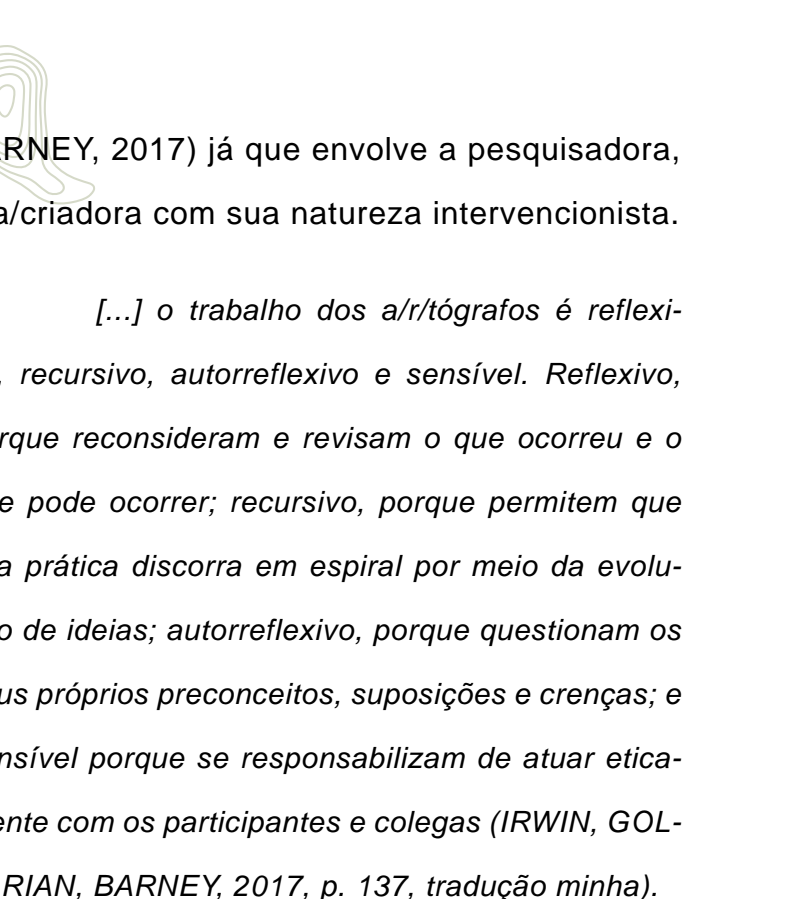

Chamamos de objetos propositores (MARTINS, 2012) os objetos que propiciam uma conexão entre a dança e a criança, nascendo da experiência da relação entre eles. Seria um objeto mediador do movimento, uma espécie de “start”, um convite para a investigação do mover. Como será a relação do movimento entre estes objetos propositores mediados pelas professoras?

Perceber e avaliar seus desafios e suas aprendizagens, assim como sugerir caminhos, proposições e observações com os bebês as tornam participantes diretas da pesquisa.

A pesquisa está inserida na Plataforma Brasil e tem como metodologia a perspectiva da artografia<sup>5</sup> (DIAS e IRWIN, 2013; IR-

---

5 Artografia em português, utilizamos sem a barra. com anuência da autora Rita Irwin.



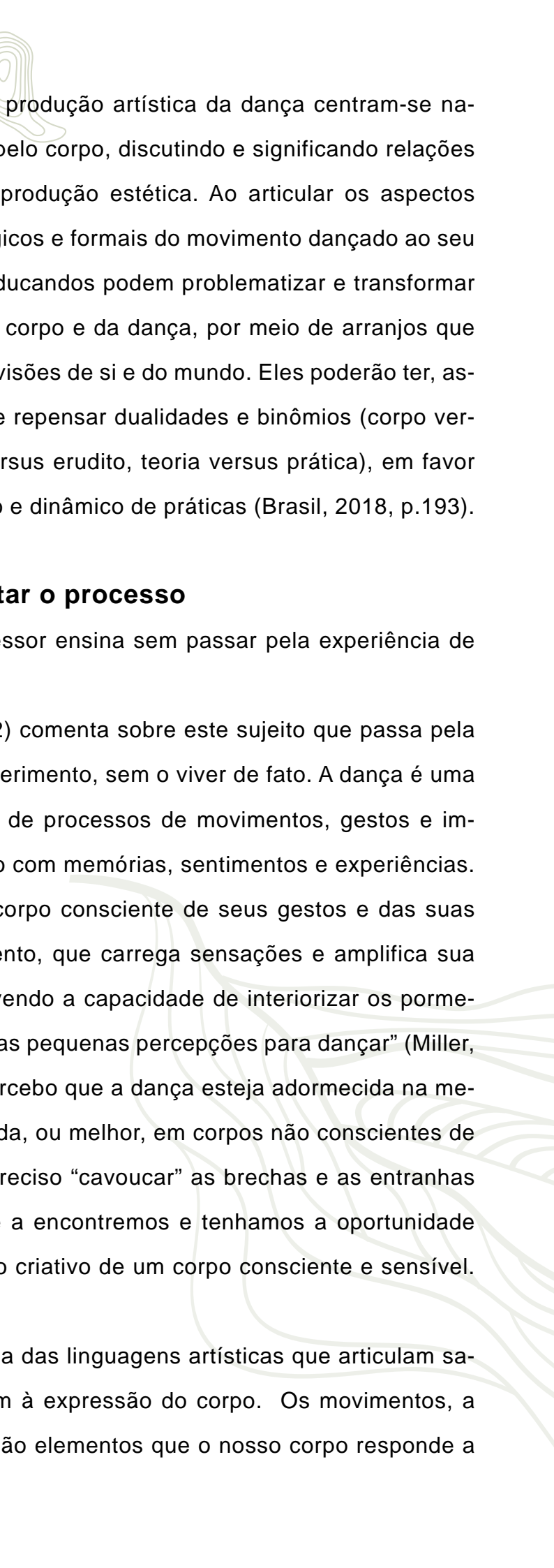

WIN, GOLPARIAN, BARNEY, 2017) já que envolve a pesquisadora, a professora e a artista/criadora com sua natureza intervencionista.

*[...] o trabalho dos a/r/tógrafos é reflexivo, recursivo, autorreflexivo e sensível. Reflexivo, porque reconsideram e revisam o que ocorreu e o que pode ocorrer; recursivo, porque permitem que sua prática discorra em espiral por meio da evolução de ideias; autorreflexivo, porque questionam os seus próprios preconceitos, suposições e crenças; e sensível porque se responsabilizam de atuar eticamente com os participantes e colegas (IRWIN, GOLPARIAN, BARNEY, 2017, p. 137, tradução minha).*

Como despertar a consciência corporal nos professores? Como convidar os professores a descalçar-se para dançar? Como experimentar o movimento para educar? Como despertar os sentidos através das memórias vividas das experiências dos professores?

A formação prática/ teórica, será oferecida como oficinas de dança para as professoras da creche, utilizando a Dança Criativa, como abordagem metodológica de ensino. Para isso, iremos registrar no diário de bordo, as falas das professoras, as imagens, e vídeos de todo o processo dessa narrativa. A metodologia propõe um despertar da consciência corporal, a partir dos seguintes elementos básicos da dinâmica; espaço, descalçar-se, roda da conversa, aquecimento e objetos propositores (Liza 2019).

Na proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a dança faz parte do conteúdo da disciplina de Arte como uma das quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. A dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis, implicados no movimento dançado. Os proces-



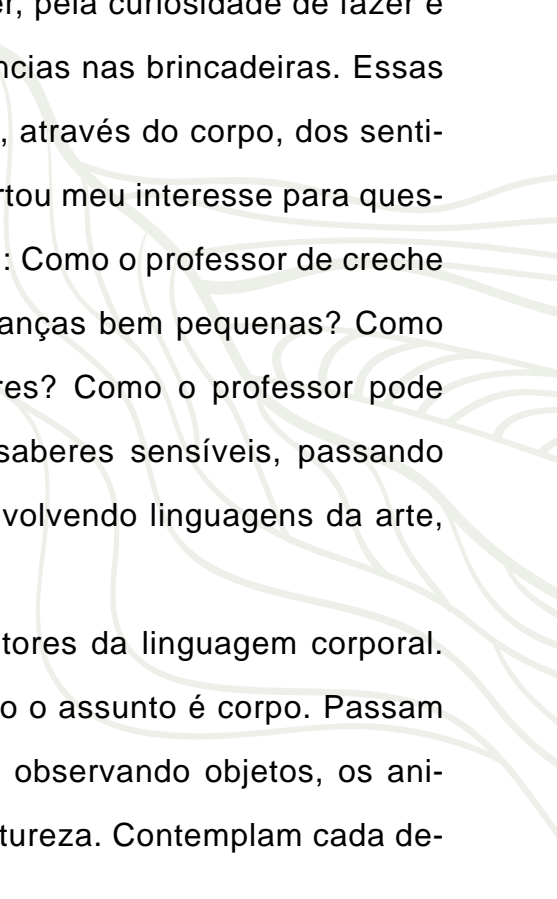

tos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os educandos podem problematizar e transformar percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que podem permitir novas visões de si e do mundo. Eles poderão ter, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Brasil, 2018, p.193).

### **Experimentar o processo**

Como o professor ensina sem passar pela experiência de sentir?

Larrosa (2002) comenta sobre este sujeito que passa pela experiência e pelo experimento, sem o viver de fato. A dança é uma linguagem e por meio de processos de movimentos, gestos e impulsos nasce um corpo com memórias, sentimentos e experiências. Falamos aqui de um corpo consciente de seus gestos e das suas qualidades de movimento, que carrega sensações e amplifica sua percepção, “desenvolvendo a capacidade de interiorizar os pormenores e abrir o canal das pequenas percepções para dançar” (Miller, 2012, p.49). Assim, percebo que a dança esteja adormecida na memória, pela ação da vida, ou melhor, em corpos não conscientes de seus movimentos. É preciso “cavoucar” as brechas e as entranhas da memória, para que a encontremos e tenhamos a oportunidade de resgatar o processo criativo de um corpo consciente e sensível. Liza (2019).

A dança é uma das linguagens artísticas que articulam saberes que se associam à expressão do corpo. Os movimentos, a criação, as emoções são elementos que o nosso corpo responde a



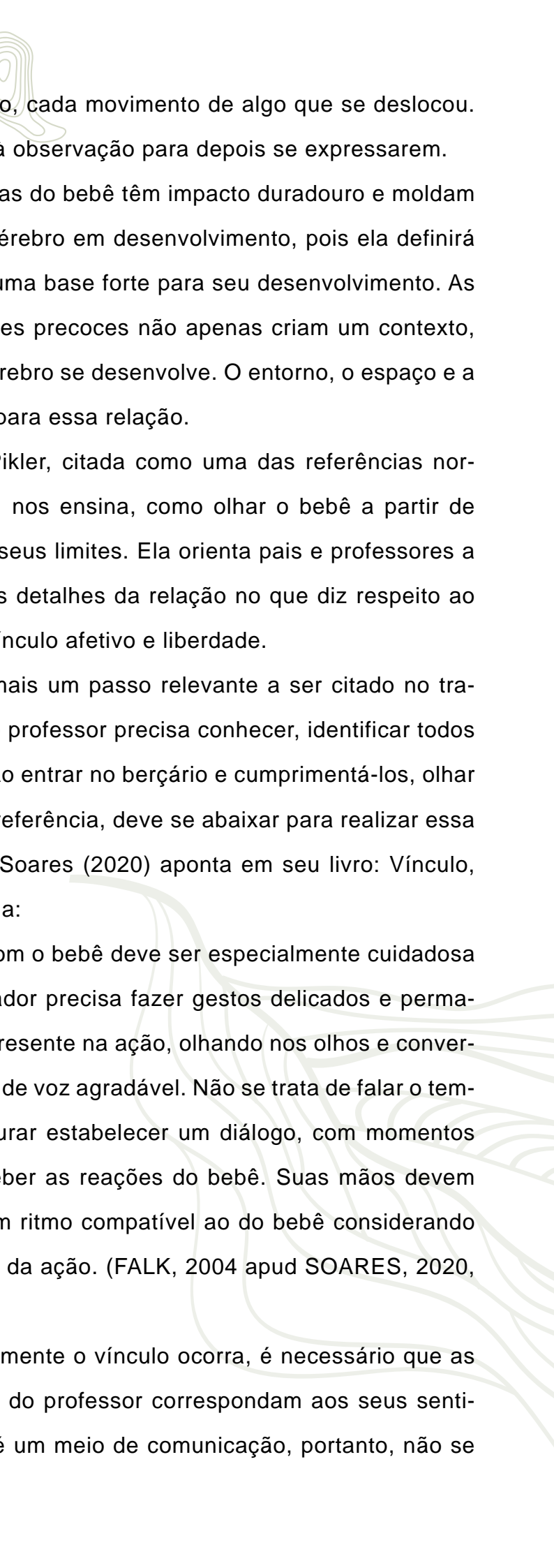

partir da expressão e de nossa sensibilidade. Por meio da dança podemos nos transportar para espaços diferentes e conhecer a diversidade cultural que essa linguagem nos proporciona, através de movimentos com intencionalidade poética e artística.

### **Relações poéticas**

Discutir e pensar sobre a comunicação corporal por movimentos expressivos, no desenvolvimento profissional docente é pensar também na formação integral da primeira infância, pois não podemos falar do docente sem pensar no bebê e vice-versa. Dessa forma, a relação de compreender e ser entendido, de identificar os códigos corporais é um exercício relacional, depende da receptividade de ambos (professor(a) e bebê). A importância de oferecer oportunidade de vivências sensíveis, pode ser um caminho para que esses códigos corporais, sejam compreendidos, tanto para os bebês como para as docentes.

Os bebês e as crianças bem pequenas, aprendem pela observação, pela experiência do mover, pela curiosidade de fazer e perguntar e principalmente pelas vivências nas brincadeiras. Essas investigações para conhecer o mundo, através do corpo, dos sentidos e da linguagem não verbal, despertou meu interesse para questões de estudos da linguagem corporal: Como o professor de creche se comunica com os bebês e com crianças bem pequenas? Como os bebês compreendem os professores? Como o professor pode aproximar as crianças e bebês dos saberes sensíveis, passando primeiro pela experiência corporal, envolvendo linguagens da arte, principalmente a da Dança?

Os bebês são os maiores leitores da linguagem corporal. Eles são altamente habilidosos quando o assunto é corpo. Passam mais tempo (em relação aos adultos) observando objetos, os animais as pessoas, os fenômenos da natureza. Contemplam cada de-



talhe que foi observado, cada movimento de algo que se deslocou. Dedicam-se à pausa, à observação para depois se expressarem.



As experiências do bebê têm impacto duradouro e moldam a arquitetura do seu cérebro em desenvolvimento, pois ela definirá se o cérebro formará uma base forte para seu desenvolvimento. As interações e as relações precoces não apenas criam um contexto, mas afetam como o cérebro se desenvolve. O entorno, o espaço e a ambiência colaboram para essa relação.

Abordagem Pikler, citada como uma das referências norteadoras da pesquisa, nos ensina, como olhar o bebê a partir de suas possibilidades e seus limites. Ela orienta pais e professores a prestarem atenção nos detalhes da relação no que diz respeito ao cuidado, autonomia, vínculo afetivo e liberdade.

O vínculo é mais um passo relevante a ser citado no trabalho com os bebês, o professor precisa conhecer, identificar todos os bebês pelo nome. Ao entrar no berçário e cumprimentá-los, olhar em seus olhos e, de preferência, deve se abaixar para realizar essa ação. Assim a autora Soares (2020) aponta em seu livro: *Vínculo, movimento e autonomia*:

A interação com o bebê deve ser especialmente cuidadosa e consciente. O educador precisa fazer gestos delicados e permanecer concentrado e presente na ação, olhando nos olhos e conversando com ele em tom de voz agradável. Não se trata de falar o tempo todo, mas de procurar estabelecer um diálogo, com momentos de silêncio para perceber as reações do bebê. Suas mãos devem se movimentar com um ritmo compatível ao do bebê considerando que ele é protagonista da ação. (FALK, 2004 apud SOARES, 2020, p. 22).

Para que realmente o vínculo ocorra, é necessário que as atitudes e as palavras do professor correspondam aos seus sentimentos. A linguagem é um meio de comunicação, portanto, não se



limita apenas às palavras, mas inclui também gestos, movimento e o corpo.

A ligação emocional é estreitada pela busca e proximidade de momentos de aconchego e conforto. O envolvimento afetivo, o aconchego e o cuidado são extremamente importantes no desenvolvimento psíquico do bebê. Essa relação da segurança interfere diretamente em sua mobilidade.

Alguns fatores podem contribuir com o vínculo afetivo entre o bebê e o professor. Também é importante ressaltar que a qualidade dessa relação é independente do tempo. Mesmo tendo um tempo curto, com duração de 30 minutos e uma vez por semana, as nossas vivências são construídas apoiadas numa escuta imediata, no estar consciente, na sincronia, na sensibilidade, no respeito, na ludicidade, na empatia e na segurança.

Aproximando os saberes dos bebês e traçando uma relação entre suas ações corporais, as oficinas serão preciosos momentos para que as professoras possam observar, contemplar, refletir e se expressar.

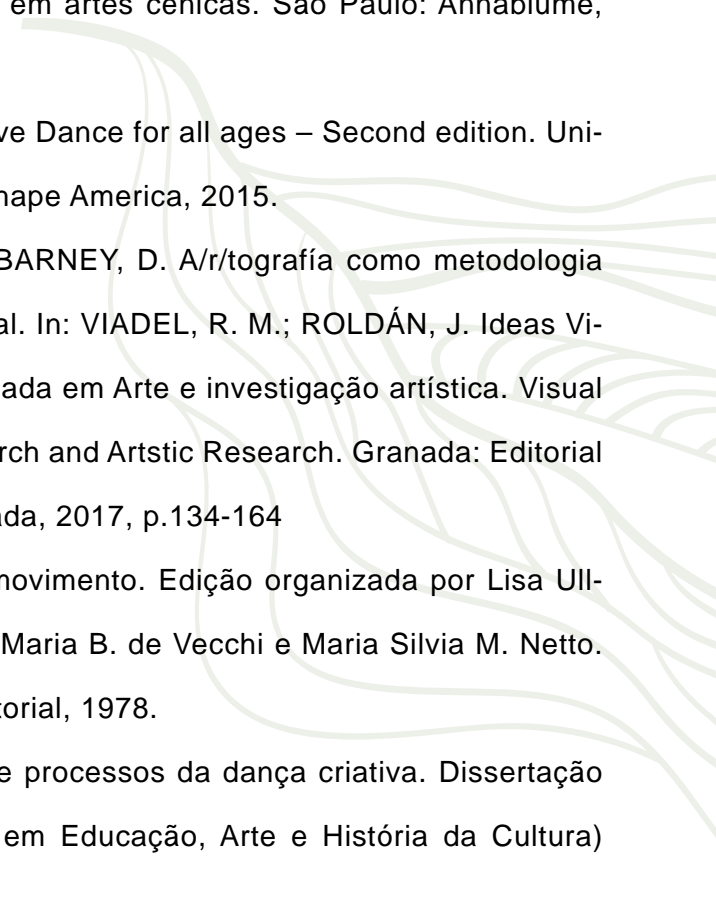

O acompanhamento e observação do trabalho pedagógico das professoras dentro da sala de aula com os bebês tem a intenção de colher informações e narrativas para futuras discussões das oficinas e melhor compreensão e acompanhamento de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa será avaliada a cada oficina com as professoras, por meio da escuta coletiva e registros anteriores das narrativas e sendo retomada a cada encontro.

### **Considerações finais**

Espera-se com a pesquisa, ao propor a formação das professoras como grupo-pesquisador, crie uma rede de relações que se incorporem em ações pelas experiências dançantes. Todas essas





ações, serão vivenciadas, de forma lúdica e poética, trazendo para o espaço da sala de aula, estes saberes corporais e brincantes. Espera-se também que as docentes como participantes do grupo-pesquisador, consigam compartilhar de forma prática com seus bebês e crianças bem pequenas, todo seu repertório de vivência, colhido nas oficinas.

## REFERÊNCIAS

- BARTENIEFF, Irmgard. *Body Movement: Coping with the environment*. New York: Routledge, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2018.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. *Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.
- FALK, Judit. *Abordagem Pikler - educação Infantil*. Coleção primeira infância. São Paulo: Omnisciência, 2010.
- FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006.
- GILBERT, Anne Grenn. *Creative Dance for all ages – Second edition*. United States of América: Shape America, 2015.
- IRWIN, R.; GOLPARIAN, S.; BARNEY, D. *A/r/tografia como metodologia para a investigação visual*. In: VIADEL, R. M.; ROLDÁN, J. *Ideas Visuales. Investigación basada em Arte e investigación artística. Visual Ideas. Arts Based Research and Artstic Research*. Granada: Editorial da Universidad de Granada, 2017, p.134-164
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Ana Maria B. de Vecchi e Maria Silvia M. Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LIZA, A.V.M. *Traços, trajetos e processos da dança criativa*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)



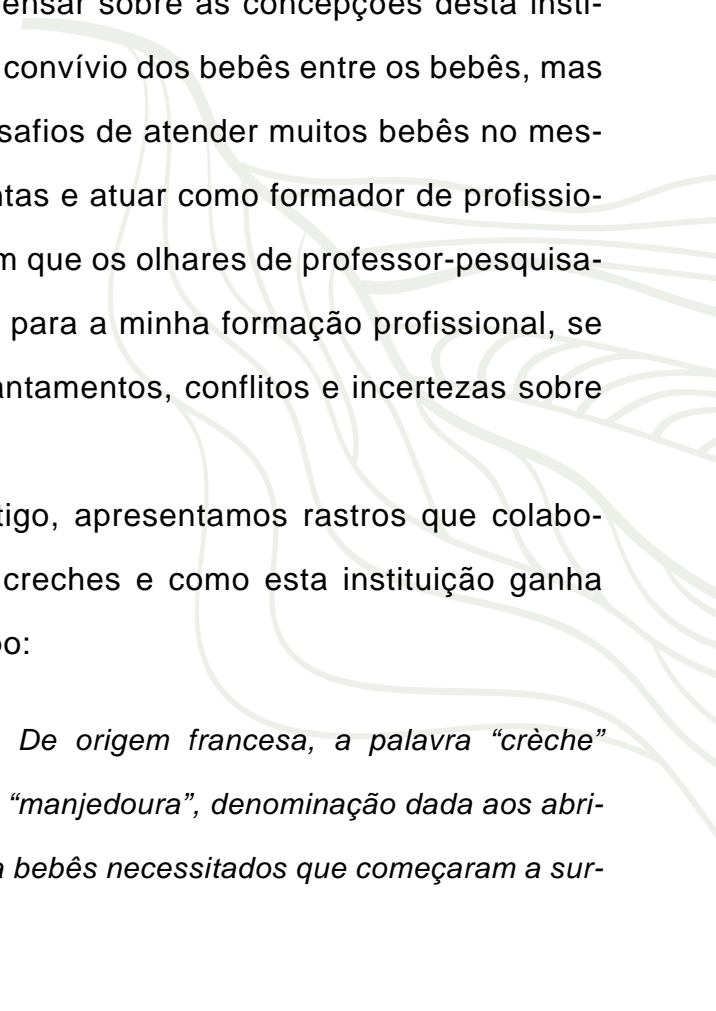

- 125f., São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Rio de Janeiro, jan./ abr. 2002.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MILLER, Jussara. Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.
- SOARES, Susana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia. 2. ed. São Paulo: Editora Omnisciência, 2020.
- STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações. Campinas: Editora Papirus, 2012.

# OS CUIDADOS COM BEBÊS NA CRECHE

THIAGO PACHECO<sup>1</sup>  
ORIENTADOR: PROF. DR JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO.<sup>2</sup>

**RESUMO:** As creches foram surgindo com o advento das sociedades industriais e avanço do capitalismo, sendo essas instituições para o cuidado de bebês e crianças pequenas. A partir desta mudança social o desafio para elaboração e qualificação se faz necessária e urgente para o poder público. Para elaboração e funcionamento dessas instituições envolve mapeamento dos bairros para atender a demanda, construção de prédios e organização interna, relação com o bairro em que está inserida e a qualificação da(do)

- 1 Bacharel em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Mestre em Ciências pelo Departamento de Enfermagem, na linha de Saúde Coletiva e Cuidados pela Universidade Federal de São Paulo e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor de Educação Infantil, 0 a 3 anos e formador de professoras(es).
- 2 João Clemente é graduado em Ciências Sociais pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1987), mestrado (1992) e doutorado (1997) em Ciências Sociais, e pós-doutorado (2005) em Sociologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (Socius - Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa), do Grupo de Pedagogia Social da USP e líder do Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, do Instituto Catequético Secular São José, da Associação Civil Gaudium et Spes e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, SP, atua no atendimento e defesa da criança, do adolescente e de famílias em situação de vulnerabilidade social. Com experiência nas áreas de Ciências Sociais e Pedagogia Social, realiza pesquisas nos campos da infância, adolescência e juventude, sobre as temáticas racismo, socialização, inserção social, desvio, práticas sociais, políticas públicas, diversidade cultural, instituições e formação de professores e educadores sociais. É autor de artigos e livros sobre os temas pesquisados, e parecerista em revistas especializadas.



profissional da infância. Por meio de relatos de experiências como professor de educação infantil e pesquisador da infância, à luz de pesquisadoras brasileiras, como Fúlvia Maria de Barros Matt Rosenberg, Maria Malta Campos e Regina Pahim (1970) que reivindicaram e colaboraram para a qualidade no atendimento em creches. Essa pesquisa colabora na análise sobre o desafio para estas(es) profissionais no atendimento de bebês e crianças pequenas e como se dão as relações de cuidar, educar e prevenir em espaços coletivos. Apoiados pela etnografia enquanto método de análise em creches, alguns conceitos da psicanálise, também, tornam-se importantes para tentarmos apresentar uma perspectiva humanizada no atendimento aos bebês, bem como reflexões sobre o trabalho da(o) profissional da infância numa perspectiva interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês; Cuidados; Creche.

## **Introdução**

O interesse pelo funcionamento das creches surgiu no processo, não foi intencional pensar sobre as concepções desta instituição. A ideia inicial seria o convívio dos bebês entre os bebês, mas os anos de docência, os desafios de atender muitos bebês no mesmo espaço em idades distintas e atuar como formador de profissionais da infância, fizeram com que os olhares de professor-pesquisador, rastros que contribuem para a minha formação profissional, se deixassem levar pelos encantamentos, conflitos e incertezas sobre minha trajetória.

Ao longo deste artigo, apresentamos rastros que colaboraram sobre os estudos das creches e como esta instituição ganha força com o passar do tempo:

*De origem francesa, a palavra “crèche” significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos para bebês necessitados que começaram a sur-*



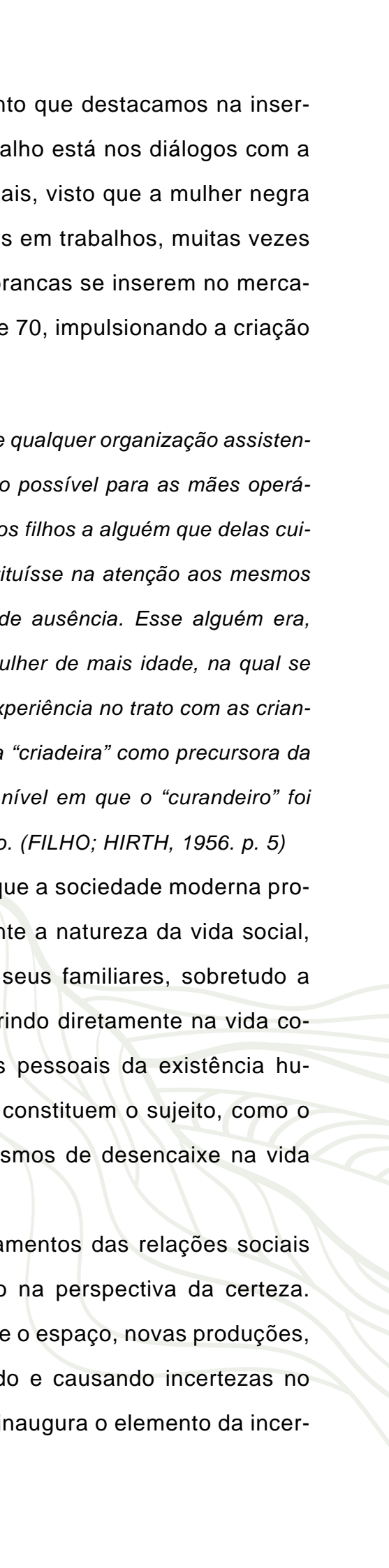

*gir na França no século XVIII. Com caráter basicamente custodial e assistencial, a creche guardava os lactantes para que suas mães pudessem trabalhar. As chamadas gardeus d'enfants retiraram das ruas as crianças que, famintas, perambulavam sem rumo enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas até 18 horas por dia.” (MARIOTTO, 2003, p. 3).*

Vejamos, sobre a origem desta instituição no cuidado à infância, o recorte de raça, gênero e classe social, mas de alguma forma, alguém elaborou as condições de cuidados pessoais de sujeitos tão pequenos e que foram sendo destituídos de seus familiares, sobretudo as mães.

Caso tenha curiosidade em conhecer um pouco mais a história dos bebês na cidade de São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia, tem um pequeno museu onde podemos encontrar registros e a Roda dos Expostos, que funcionava até 1950 enquanto cuidados aos menos favorecidos. Passado-se vinte anos do seu funcionamento, o surgimento das creches na cidade de São Paulo começam a tomar grandes proporções, mas podemos constatar em alguns documentos que o surgimento dessas instituições nascem com problemas estruturais, organizacionais e de concepção. (CAMPOS; GROSBaum; PAHIM; ROSEMBERG, 1970).

Não teríamos tempo e correremos o risco de faltar com detalhes históricos sobre o surgimento dessa instituição para este artigo, mas a partir do acervo da Fundação Carlos Chagas<sup>3</sup> é possível termos acesso a documentos que antecedem o seu surgimento e desdobramentos.

Alguns rastros, sobre como o avanço das sociedades industriais no século XIX para o XX forçaram as mulheres a inserirem-se no mercado de trabalho, surgindo, também, o problema que



levaria à criação das creches. Um ponto que destacamos na inserção das mulheres no mercado de trabalho está nos diálogos com a educação para as relações étnico-raciais, visto que a mulher negra e indígena, sempre estiveram inseridas em trabalhos, muitas vezes precarizados, enquanto as mulheres brancas se inserem no mercado de trabalho ao longo dos anos 60 e 70, impulsionando a criação dessas instituições:

*Na falta de qualquer organização assistencial, a única solução possível para as mães operárias era a entrega dos filhos a alguém que delas cuidasse que as substituísse na atenção aos mesmos durante o período de ausência. Esse alguém era, geralmente, uma mulher de mais idade, na qual se presumia alguma experiência no trato com as crianças. Surgiu então, a “criadeira” como precursora da creche, no mesmo nível em que o “curandeiro” foi precursor do médico. (FILHO; HIRTH, 1956. p. 5)*

Ao analisarmos os impactos que a sociedade moderna produziu aos indivíduos altera radicalmente a natureza da vida social, no caso, a separação dos bebês de seus familiares, sobretudo a mãe, inserindo-os na creche e interferindo diretamente na vida cotidiana, sobretudo nos aspectos mais pessoais da existência humana. Nesse sentido, elementos que constituem o sujeito, como o tempo e o espaço, produzem mecanismos de desencaixe na vida cotidiana (GIDDENS, 2002).

Os desencaixes, são descolamentos das relações sociais entre aquilo que estava bem definido na perspectiva da certeza. Com a grande distância entre o tempo e o espaço, novas produções, incluindo a subjetividade, vão surgindo e causando incertezas no mundo moderno. Ora, a modernidade inaugura o elemento da incerteza alterando radicalmente o Eu:

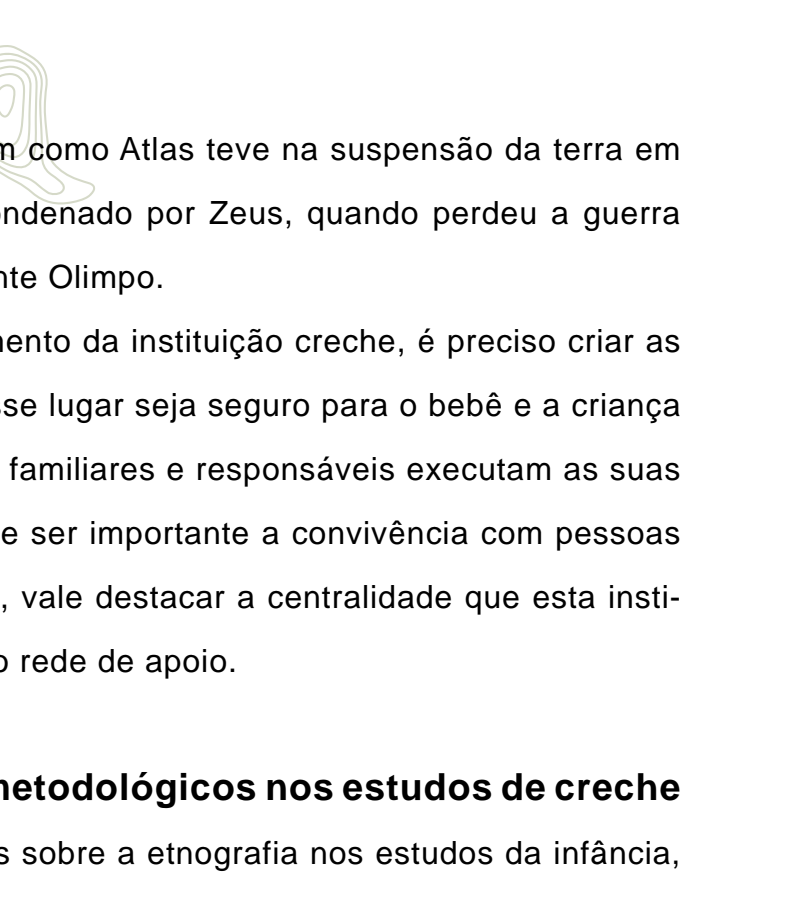



*A modernidade reduz o risco geral de certas áreas e modos de vida, mas ao mesmo tempo introduz novos parâmetros de risco, pouco conhecidos ou inteiramente desconhecidos em épocas anteriores. Esses parâmetros incluem riscos de alta consequência, derivados do caráter globalizado dos sistemas sociais da modernidade. (GIDDENS, 2002, p. 11)*

A modernidade, compreendida de forma dialética, possibilita acessos, exclusões e marginalizações (GIDDENS, 2002). Quanto maior for a constituição global e local, os indivíduos terão mais condições de se forçarem a escolher novos estilos de vida. O corpo e a subjetividade, em um espaço e tempo fragmentados, criam as condições dos indivíduos serem e estarem no mundo. Como estamos apresentando no contexto da creche, é possível identificarmos a chegada de bebês, cada vez mais cedo nessas instituições.

Sobre a condição de matrícula para os bebês e as crianças pequenas, após vinte anos, com a transição da Secretária de Assistência Social na cidade de São Paulo, regulamentações da LDB/1996 o direito passa a ser dos bebês e das crianças pequenas, não apenas da mulher trabalhadora. Aqui, há um rompimento de paradigma importante na concepção que se estabelece na composição da instituição creche.

Nesse sentido, observar bebês em espaços coletivos torna-se um desafio para pesquisadoras(es) e os profissionais da infância. Para além desses elementos, vale destacar aquilo que não tem aparecido em narrativas do cotidiano, sobre a inserção cada vez mais cedo dos bebês em creches: a precarização da vida, sobretudo nos últimos quatro anos, mas a vida permeada pela pobreza e os direitos básicos da família trabalhadora manter-se próximo do bebê. Nesse sentido, pensar na elaboração deste tipo de instituição re-



quer um esforço, assim como Atlas teve na suspensão da terra em suas costas ao ser condenado por Zeus, quando perdeu a guerra com os deuses do Monte Olimpo.

Com o surgimento da instituição creche, é preciso criar as condições para que esse lugar seja seguro para o bebê e a criança pequena, enquanto os familiares e responsáveis executam as suas tarefas diárias, além de ser importante a convivência com pessoas da mesma idade. Aqui, vale destacar a centralidade que esta instituição possui enquanto rede de apoio.

### **Aspectos metodológicos nos estudos de creche**


Apresentamos sobre a etnografia nos estudos da infância, entendendo que ela nos apresenta rastros sobre as suas possibilidades nos estudos de bebês. Nesse sentido, as leituras de autores clássicos das Ciências Sociais e pesquisadoras(es) na área de educação que utilizam a etnografia como método, colaboram com as reflexões propostas ao longo deste artigo. A partir da obra clássica de Bronislaw Malinowski, *Argonautas do Pacífico Ocidental*<sup>4</sup>, apresentaremos alguns aspectos que consideramos importantes desta metodologia.

Ao realizar etnografia, Malinowski o realizou ao longo de quatro anos consecutivos sobre o funcionamento da sociedade pouco difundida em sua época, abstendo-se de comentários jocosos sobre a organização social daquele período. Ao longo deste trabalho, o pesquisador consegue nos apresentar problemas e novos fatos de uma forma precisa e qualificada. A inserção de pesquisadoras(es)

---

4 A escolha deste autor se deu pelo fato de ser pioneiro na elaboração da etnografia como método de pesquisa científica e influenciar diversas pesquisadoras(es) e pelo fato de analisar um elemento comum para o funcionamento da vida e organização social, no caso a partir do Kula, troca entre colares entre os membros dessa comunidade. Nesse sentido, Malinowski teve condições de compreender os papéis sociais, organização e aspectos sobre a cultura produzida pelo grupo. Há outras ramificações da etnografia, em diferentes contextos, mas por ser este um autor clássico e apresentar categorias de análise e a descrição da cultura.





em contexto de creche também pode revelar algo nesse sentido, dependendo da forma em que se chega no campo e a forma em que se relaciona com os participantes do grupo.

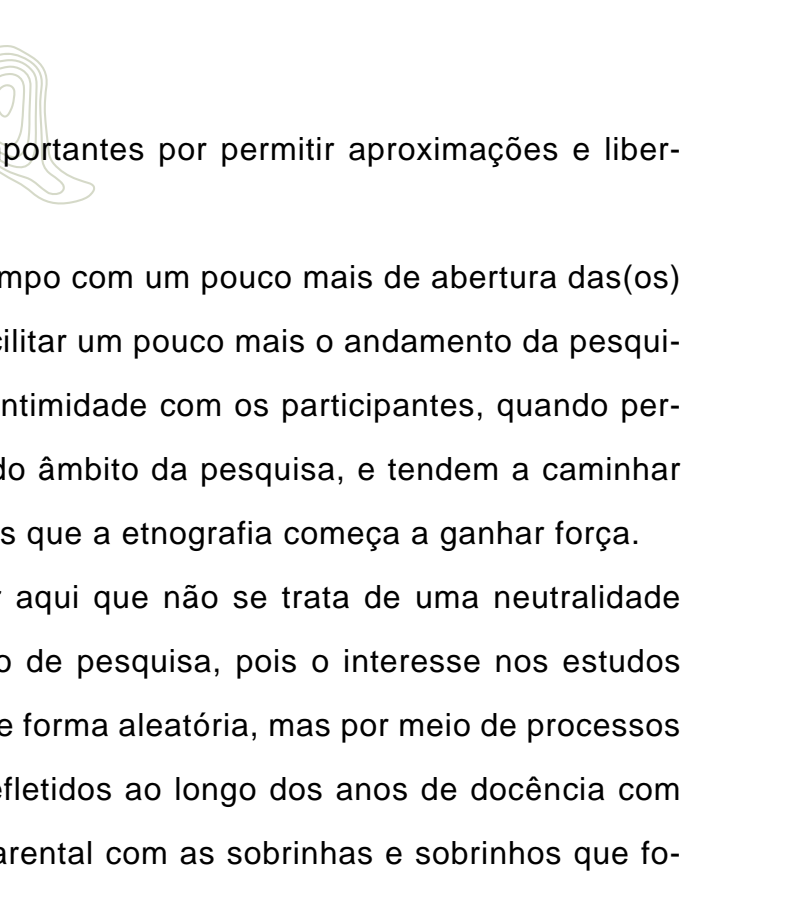

Essa inserção no grupo muitas vezes torna-se complexa e difícil, no período de pesquisa do mestrado, nos locais em que realizava o trabalho de campo, foi por meio de observações, que surgem a partir de uma demanda concreta da vida dos sujeitos. A partir daí, vamos estabelecendo confiança, sendo este o principal elemento na etnografia, pois é preciso colaborar com o grupo. Sobre esse aspecto do campo, temos a seguinte contribuição:

*[...] o pesquisador deve, antes de mais nada, procurar afastar-se da companhia de outros homens brancos, mantendo-se, assim, em contato o mais íntimo possível com os nativos. Isso só se pode conseguir de fato quando se acampa dentro das próprias aldeias. É muito bom quando se pode manter uma base na residência de um homem branco, para guardar os suprimentos e saber que lá se pode obter proteção e refúgio em casos de doença ou no caso de estafa da vida nativa. (MALINOWSKI, 2018, p. 61).*

Embora sejam contextos diferentes, no caso Malinowski estava em contato com outros sujeitos, completamente diferentes da sua origem, o que sabia sobre esse povo era por meio de relato de viajantes e contribui para que possamos pensar em como chegar na cultura do outro, por meio do outro, produzindo diferenças. Dessa forma, a chegada para a realização de trabalho em creches se deu por meio da abertura de conhecidos e outras pessoas que ouviram falar da minha futura pesquisa.<sup>5</sup> Assim, esses primeiros

---

<sup>5</sup> Vale apresentar que meu foco de estudos na pesquisa de doutorado, em andamento, são sobre os momentos de cuidados pessoais com bebês que estão matriculados nas creches no berçário I, tendo como foco principal os bebês



contatos tornam-se importantes por permitir aproximações e liberdade ao pesquisador.


Chegar ao campo com um pouco mais de abertura das(os) participantes, pode facilitar um pouco mais o andamento da pesquisa, visto que será na intimidade com os participantes, quando perguntas que escapam do âmbito da pesquisa, e tendem a caminhar para aspectos pessoais que a etnografia começa a ganhar força.

Vale destacar aqui que não se trata de uma neutralidade axiológica no processo de pesquisa, pois o interesse nos estudos de bebês não ocorre de forma aleatória, mas por meio de processos que foram vividos e refletidos ao longo dos anos de docência com bebês, pela relação parental com as sobrinhas e sobrinhos que foram chegando na família, além da curiosidade do período de puerpério, nas diferentes fases do desenvolvimento, mas sobretudo na conexão visual que fui estabelecendo com os bebês das minhas turmas e as tentativas, algumas exitosas e outras frustradas, sobre as diferentes formas de comunicação que foram sendo construídas.

Nesse caminhar de leituras, o trabalho da pesquisadora Claudia Fonseca: “Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação” (1998) tem provocado reflexões sobre o trabalho de campo, quando participa como examinadora de outras pesquisas, ao se apropriarem da etnografia, tendem a particularizar demais um aspecto do grupo onde estudam, sem ampliarem para um aspecto maior. Aqui, podemos retomar os estudos de Malinowski ao observar o grupo onde estava inserido e ter insights sobre como a troca de colares, a partir do Kula, possibilita toda a organização social do grupo.

---

que não atingiram a fase do desenvolvimento para o engatinha e o andar. Quanto mais novo o bebê em um espaço coletivo, mais nos interessa para os momentos de observação e qualificação do profissional da creche com os cuidados pessoais na troca de fraldas, enquanto objetivo, pretendo aprofundar sobre a importância desse momento de troca de fraldas e a conexão entre a educadora(or) e o bebê. O trabalho de campo será realizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.



Nesse momento de especulação e levantamento de hipóteses os cuidados pessoais podem revelar particularidades desses momentos, por representar a organização social da creche, concepção de criança e infância, qualificação na atitude dos adultos com os bebês, análise das condições materiais das unidades e, principalmente, se as práticas contribuem com as aprendizagens e desenvolvimento dos bebês. A hipótese, que só será confirmada a partir do trabalho de campo, mas como docente de bebês tem surtido efeito no cotidiano, quanto mais organizado os momentos de cuidados pessoais, as demais experiências tendem a ser mais orgânicas, uma vez que para os bebês realizarem suas vivências e experiências, suas necessidades básicas precisam ser garantidas e com isso, atendemos seus desejos de serem e estarem no mundo (WINNICOTT, 2019).

A potência dessa metodologia está nos momentos de cuidados pessoais na creche, no caso o trocador de fraldas, possam nos dar pistas sobre algo maior dentro da instituição, como as brechas e problemas estruturais no atendimento aos bebês e que os problemas apresentados nesse momento sejam mais estruturais do que individuais.

A etnografia partilha de algumas categorias, como a interpretação do que está sendo observado, o caderno de campo torna-se um instrumento importante, porém, outras complexidades desta metodologia de pesquisa tornam-se reflexivas, conforme nos aponta o autor:

*A coleta de dados referentes a um grande número de fatos é, pois, uma das principais fases da pesquisa de campo. Nossa responsabilidade não se deve limitar à enumeração de alguns exemplos apenas; mas sim, obrigatoriamente, ao levantamento, na medida do possível exaustivo, de todos os fatos*



*ao nosso alcance. Na busca desses fatos, terá mais êxito o pesquisador cujo “esquema mental” for mais lúcido e completo. Sempre que o material da pesquisa o permitir, esse “esquema mental” deve, todavia, transformar-se num “esquema real” - ou seja, materializar-se na forma de diagramas, planos de estudo e de pesquisa e quadros sinóticos completos. (IDEM, 2018, p. 70 e 71).*

Nesse aspecto, torna-se um desafio para quem pesquisa a partir da etnografia, no momento de elaboração das categorias de análise, delimitação do que deve ou não aparecer do caderno de campo para a descrição da organização social, escolhas dos momentos de entrevistas e outros desdobramentos, ou seja, a interpretação do pesquisador(a) sobre o fenômeno estudado. Nesse sentido, nos estudos de bebês e contribuindo com a formação docente dos profissionais da infância, pode colaborar com pesquisadoras(es) elaborarem as categorias de análise, compartilhamento dos dados a serem descritos, serem amplamente discutidos com o grupo local da pesquisa, como uma tentativa de ressignificar o método proposto.

Partir por essa perspectiva colabora por colocar os bebês em sua máxima potência, como devires (DELEUZE; GUATTARI, 1995) como uma categoria de análise própria (TEBET, 2013) colaborando com a formação docente.

Outro autor que colabora com as reflexões proposta está em Marcel Mauss, sobretudo nos estudos sobre o corpo, pois ao longo da história dos bebês, estes foram sujeitados e interpretados por diferentes áreas do conhecimento, em perspectivas conservadoras e libertárias, como estamos elaborando discursos e práticas sobre as suas aprendizagens e desenvolvimento nos momentos de cuidados pessoais o diálogo sobre as técnicas do corpo tornam-se necessárias, pois como nos demonstra Lévi-Strauss:



*Ao afirmar o valor crucial, para as ciências do homem, de um estudo da maneira como cada sociedade impõe ao indivíduo um uso rigorosamente determinado de seu corpo, Mauss anuncia as mais atuais preocupações da escola antropológica americana, tais como iriam se exprimir nos trabalhos de Ruth Benedict, Margaret Mead e da maior parte de etnólogos americanos da jovem geração. (MAUSS, 2003, p. 12).*

Nesse sentido, Marcel Mauss ao mesmo tempo em que influencia etnógrafas(os), sobretudo na aproximação entre Etnologia e Psicanálise, onde reivindica os estudos psíquicos da infância e que reverberam na mente adulta. Como nos apresenta as técnicas corporais, em seus estudos é possível encontrarmos descrições sobre processos de desmame, formas que os bebês são carregados no colo, sociedades que cuidam dos bebês por meio de berços e não berços.

Assim, quais são as concepções de criança e infância dentro das instituições, pois ao falarmos do corpo e a forma em que exercemos as vivências no cotidiano com os bebês, como conversar com ele nos momentos de cuidados pessoais, a delicadeza e sutileza das mãos da educadora(or) em assoar o nariz, troca de fraldas, a forma em que convidamos os bebês para serem carregados no colo, tornam-se uma urgência nos estudos de bebês em espaços coletivos, por conforme nos demonstra Lévi-Strauss sobre as contribuições de Marcel Mauss:

*Em verdade, ninguém ainda abordou essa tarefa imensa cuja urgente necessidade Mauss sublinhava, a saber, o inventário e a descrição de todos os usos que os homens, ao longo da história e sobretudo através do mundo, fizeram e continuam*

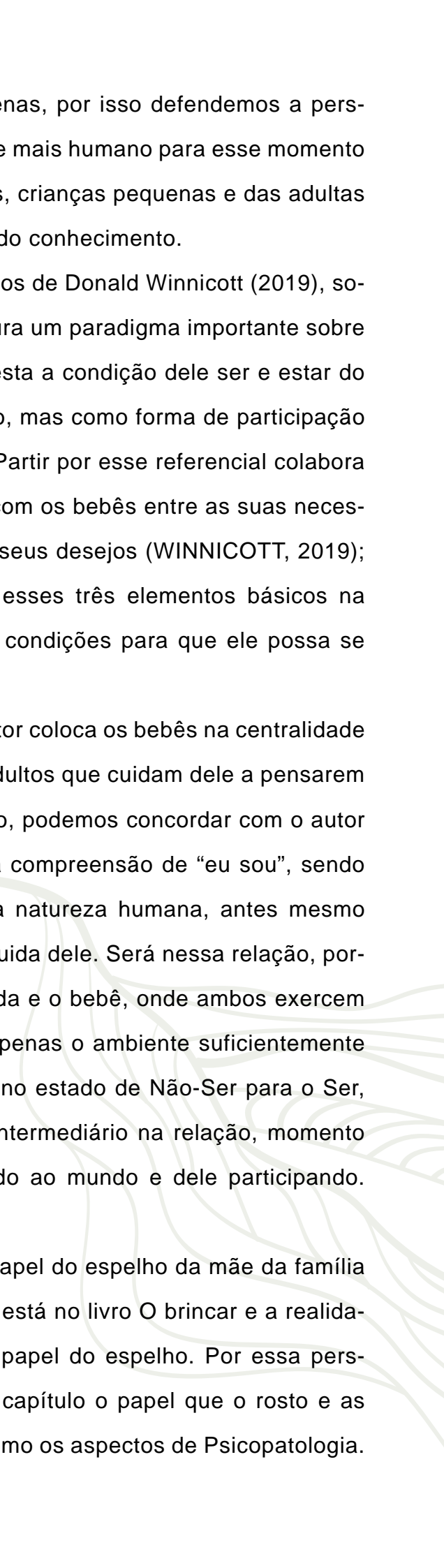



*a fazer de seus corpos. Colecionando os produtos da indústria humana, recolhemos textos escritos ou orais. Mas às possibilidades tão numerosas e variadas de que é suscetível esse instrumento, não obstante universal e colocado à disposição de cada um, que é o corpo humano, continuamos a ignorá-las, exceto aquelas, sempre parciais e limitadas, contidas nas exigências de nossa cultura particular. (IDEM, 2003, p. 13/14)*

### **Cuidar, educar, prevenir e os diálogos com outras áreas do conhecimento**

Conforme apontamos no começo deste artigo, a vida moderna fragmentou a vida dos indivíduos, sobretudo com a noção de tempo e espaço. Com o surgimento das creches, é preciso a busca da máxima qualificação profissional para que os bebês e as crianças pequenas, a partir da indissociação cuidar e educar, sejam de fato respeitadas. Ao longo da sua trajetória, a psicanálise elaborou, por meio da observação, alguns princípios importantes sobre as aprendizagens e desenvolvimento dos bebês. Como estamos partindo do pressuposto que as creches possam cumprir o papel de rede de apoio para as famílias e responsáveis, algumas práticas no cotidiano com os bebês e as crianças pequenas tornam-se fundamentais para a busca dessa qualificação.

Partindo desses pressupostos, há a necessidade de olharmos para o bebê enquanto um sujeito que está entre os saberes disciplinares, mas que nos convidam a pensar uns com os outros, inaugurando um campo epistemológico multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar sobre suas vidas. Destaco, de antemão, que a formação inicial e a formação continuada são grandes desafios para quem atua nos espaços de formação docente e atendimento





dos bebês e das crianças pequenas, por isso defendemos a perspectiva da busca do que temos de mais humano para esse momento tão importante na vida dos bebês, crianças pequenas e das adultas e adultos em diferentes campos do conhecimento.

Partindo dos pressupostos de Donald Winnicott (2019), sobre o narcisismo primário, inaugura um paradigma importante sobre a concepção de bebês, por ser esta a condição dele ser e estar do mundo, não como sujeito passivo, mas como forma de participação viva em se perceber no mundo. Partir por esse referencial colabora para identificarmos as relações com os bebês entre as suas necessidades, um bom ambiente e os seus desejos (WINNICOTT, 2019); (WINNICOTT, 1982). Garantido esses três elementos básicos na vida de um bebê, teremos mais condições para que ele possa se desenvolver como uma pessoa.

Essa contribuição do autor coloca os bebês na centralidade de observação, convidando os adultos que cuidam dele a pensarem na constituição de si. Nesse caso, podemos concordar com o autor que o estado de ser, antecede a compreensão de “eu sou”, sendo esta a primeira manifestação da natureza humana, antes mesmo das suas interações com quem cuida dele. Será nessa relação, portanto, viva entre alguém que cuida e o bebê, onde ambos exercem papéis importantes, não tendo apenas o ambiente suficientemente bom, reforçando os argumentos no estado de Não-Ser para o Ser, ou seja, a transição ou campo intermediário na relação, momento este que está sendo apresentado ao mundo e dele participando. (WINNICOTT, 2019).

A partir do capítulo “O papel do espelho da mãe da família no desenvolvimento infantil” que está no livro *O brincar e a realidade*, colabora para pensarmos o papel do espelho. Por essa perspectiva, elabora ao longo deste capítulo o papel que o rosto e as expressões representam, bem como os aspectos de Psicopatologia.



Em 1949, Jaques Lacan publicou um artigo chamado “O estágio do espelho”, onde elabora o argumento de como ocorre o uso do espelho no desenvolvimento do ego de cada indivíduo, por isso o artigo o influenciou, mas parte de uma perspectiva da relação entre o espelho e o rosto da mãe.


Elabora sobre a importância do ambiente ser favorável para o desenvolvimento infantil, sobretudo emocional dos bebês, visto que nos primeiros meses ele ainda não tem a compreensão completa de si. Esse movimento se faz necessário e ocorre de acordo com o ritmo de cada bebê e o ambiente em que vive, e nos apresenta uma preocupação bastante importante caso este movimento não esteja devidamente organizado:

*As principais mudanças acontecem com a separação da mãe como característica ambiental objetivamente percebida. Se ninguém está presente para ser a mãe, a tarefa de desenvolvimento do bebê se torna infinitamente mais complicada.*

*Deixem-me simplificar a função do ambiente e afirmar em poucas palavras que ela envolve: 1) segurar; 2) manusear; 3) apresentar objetos. (WINNICOTT, 2019, p. 178).*

Tendo essas ações garantidas, a partir do momento em que os objetos são ofertados para os bebês é possível que ele sinta seu caráter subjetivo, algo que foi criado por ele formando o desenvolvimento emocional do bebê e da criança. Partindo desta organização, onde os objetos externos vão sendo apresentados para o bebê, assim como o momento em que mama no seio, colher ou copo, ele olha para o seu redor e às vezes para o rosto de quem o está cuidando. Nesse sentido, o que torna esses estudos interessantes é o papel e a relação que está sendo estabelecida, pois os bebês estão





explorando sua subjetividade com aquilo que lhe são externos, será a sua máxima criatividade e com isso o seu desenvolvimento humano.

Todos esses elementos que constituem a vida de um bebê são mais fáceis de serem garantidos no ambiente doméstico, quando elaborados por educadoras e educadores da infância, não por omissão, mas por sobrevivência com o atendimento de bebês e crianças pequenas. Pensamos ser importante apresentarmos como funciona a organização das turmas de berçário I na cidade de São Paulo, sendo sete bebês para uma(um) educadora(or), sendo bem comum encontrarmos salas com duas turmas, total de quatorze bebês para duas educadoras; três turmas, total de vinte e um bebês para três educadores ou quatro turmas no mesmo espaço de convivência, totalizando vinte e quatro bebês para quatro educadoras. Vale destacar que a faixa etária nessa primeira etapa da Educação Básica está entre meses de nascimento, uma vez que saiu a sua vaga na creche, até nove meses e vinte e nove dias.

Nesse sentido, o trabalho da pesquisadora Mariotto (2009) e de pesquisadoras brasileiras, como (CAMPOS; GROSBAUM; PAHIM; ROSEMBERG, 1970) colabora para a busca da profissionalização e a qualificação no atendimento das creches, conforme nos aponta no trecho de sua tese e das demais pesquisadoras:


*Assim, mesmo que entre o educador e o bebê se estabeleça um laço consistente, não há uma equivalência entre eles. Ao acolher uma criança, o educador exerce essa função atravessado pelo seu desejo em relação ao trabalho que escolheu. Mesmo que as gratificações afetivas imaginárias estejam presentes no desempenho de ofício, o caráter profissional enquanto meio de subsistência se destaca. (MARIOTTO, 2009, p. 136).*



*Em resumo, a hierarquia de cargos e funções dos profissionais da educação parece ser determinada por pelo menos três tipos de “fatores”: atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada ao educando menor o prestígio profissional); idade do educando (quanto menor o educando menor o prestígio do profissional); proximidade do corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência - e portanto ao corpo - do educando, menor prestígio do profissional). (CAMPOS; GROSBAUM; PAHIM; ROSEMBERG, 1970. P: 11 e 12).*

As pistas, rastros e traços apresentados por essas pesquisadoras nos ajudam a analisar melhor o trabalho da creche, nessa busca por profissionalização e a partir de três eixos importantes: cuidar, educar e prevenir (MARIOTTO, 2009); (FALK, 2016), talvez esse último elemento possa parecer diferente e vamos aprofundar um pouco mais. Partindo por essa perspectiva, colabora para pensarmos sobre a profissionalização e os bebês numa perspectiva integral, pois uma vez que as creches estejam funcionando, não é possível convidarmos os bebês para ficarem com suas famílias e responsáveis, enquanto os adultos estudam para qualificação profissional, uma vez que essa instituição também colabora com os processos de subjetivação de bebês e crianças pequenas.

Ao garantirmos boa saúde, trata-se de uma compreensão integral dos bebês e das crianças pequenas, sendo este aspecto da vida em busca entre o equilíbrio somático, mental e social. A prevenção, é olharmos e coletarmos informações sobre a forma de vida que faz sentido para a educadora e significativo para as aprendizagens e desenvolvimento dos bebês. Nesse aspecto, podemos indicar com perguntas simples, mas que geram grandes reflexões para o grupo de professoras que atuam com os bebês, respeitan-

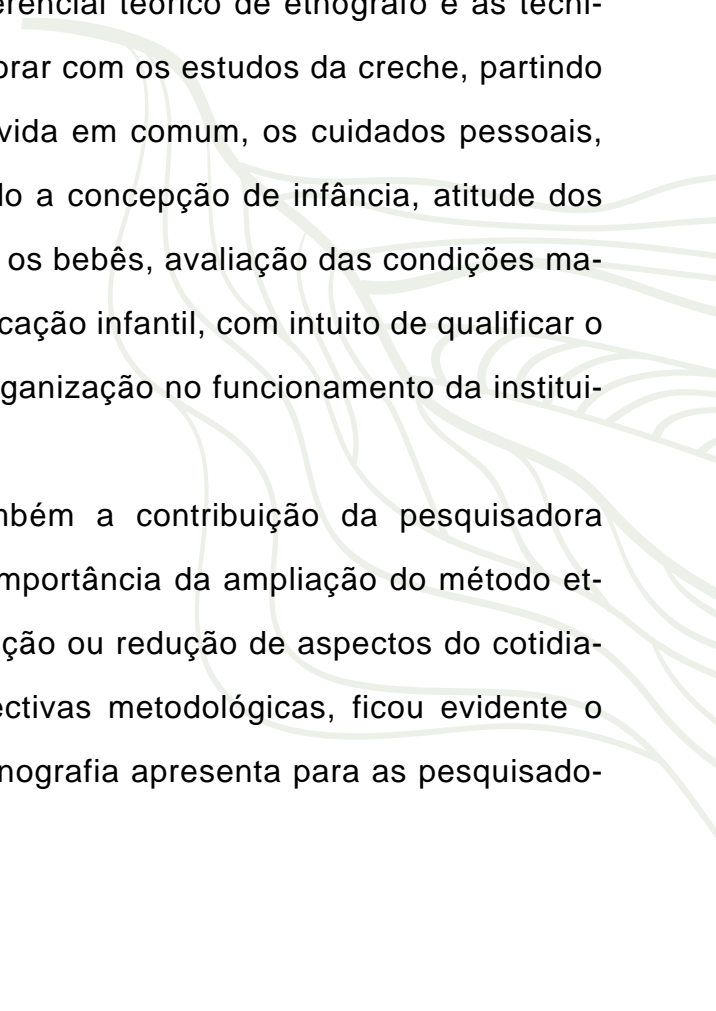



do a individualidade de cada um: qual alimento o bebê Pedro mais gosta? Ao dormir, a bebê Ana gosta de dormir com seu urso? O bebê Daniel, consegue realizar quais movimentos, quando deitado de barriga para cima? As educadoras, no momento da troca de fraldas, dialogam com os bebês e respeitam o seu tempo para esse momento?

Pensar por essas categorias e perguntas é um esforço gigantesco que pesquisadoras(es) e profissionais da infância, precisam ter para não oscilar entre o funcionamento parecido com um hospital e as Patologias Infantis. Assim, Judit Falk, colabora com nossa pesquisa ao pensarmos sobre a prevenção, vejamos o seguinte trecho:

*O que é boa saúde? Segundo a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), essa implica o equilíbrio somático, mental e social dos indivíduos. Apesar disso, um grande número de médicos, inclusive pediatras, reduz a prevenção à detecção precoce de anomalias e dos sintomas das doenças, às medidas profiláticas que afetam uma doença ou às medidas de higiene e epidemiologia clássicas: vacinação, desinfecção, eliminação das fontes de infecção. [...] E quando tratam do desenvolvimento psicomotor e psicossocial, somente o fazem para determinar os atrasos que existem em relação às normas que figuram nas escalas do desenvolvimento. (FALK, 2016, p. 20)*

Conforme sinalizamos, essas categorias podem ser apresentadas e que tem colaborado com andamento de pesquisas sobre o funcionamento da instituição, pois nos diálogos com as professoras e professores em momentos de formação, fica perceptível, mas precisamos de mais convivência para tal afirmação, que os cuida-



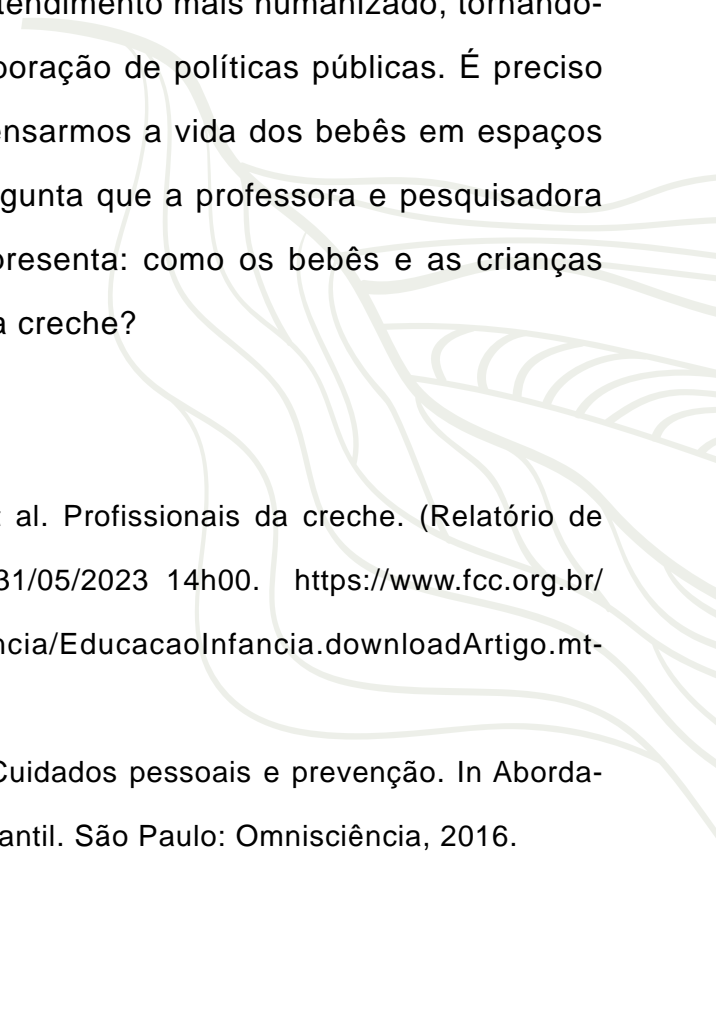

dos pessoais ainda não é a centralidade de organização de algumas creches, dando ênfase, apenas nas propostas pedagógicas com os bebês, como cesto dos tesouros, brincar heurístico na creche e propostas voltadas às artes. Todas essas propostas são importantes, mas fui percebendo que as professoras precisam de um longo período de tempo para organizar esses momentos, além de organizar os bebês para os momentos de cuidados pessoais, identificando que há uma não realização da profissão, sentindo-se muitas vezes mais cuidadoras do que educadoras.

### **Reflexões finais**

Ao longo deste artigo trouxemos elementos que constituem a modernidade, a partir do conceito de desencaixe apresentado por Anthony Giddens sobre a organização da vida social. Por essa perspectiva, tendo como foco os bebês e a sua inserção nas creches, apresenta-se como desafio para o poder público a garantia dos direitos das aprendizagens e o desenvolvimento.

A partir do referencial teórico de etnógrafo e as técnicas do corpo, podem colaborar com os estudos da creche, partindo de uma particularidade da vida em comum, os cuidados pessoais, para que possa ser revelado a concepção de infância, atitude dos adultos na sua relação com os bebês, avaliação das condições materiais das unidades de educação infantil, com intuito de qualificar o trabalho e estratégias de organização no funcionamento da instituição.

Apresentamos também a contribuição da pesquisadora Claudia Fonseca, sobre a importância da ampliação do método etnográfico, sem particularização ou redução de aspectos do cotidiano, pois em ambas perspectivas metodológicas, ficou evidente o trabalho complexo que a etnografia apresenta para as pesquisadoras(es).


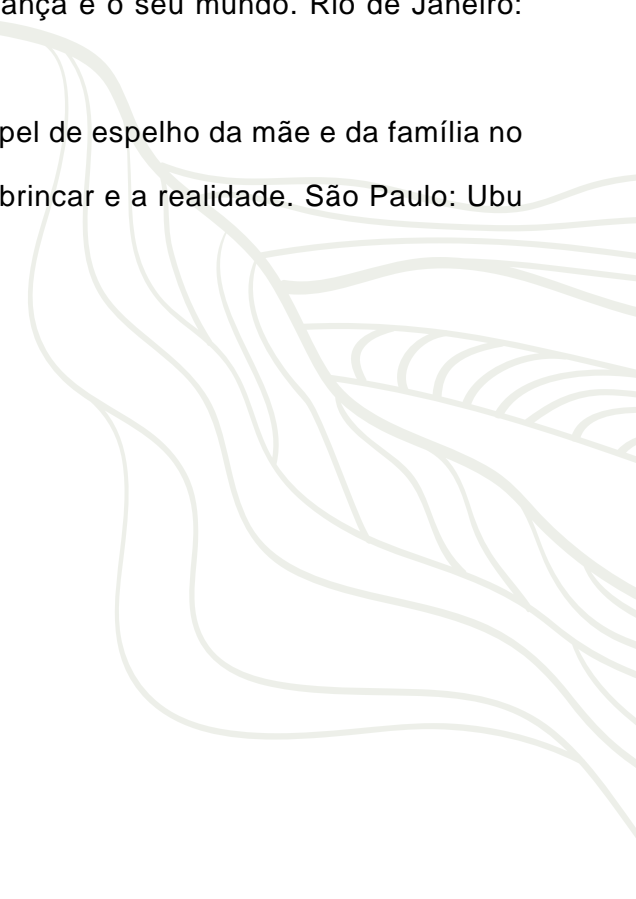


À luz da psicanálise, também foi possível apresentarmos conceitos e concepção de criança e infância nos estudos de bebês, como a importância da organização do ambiente, o ato de segurar e agarrar dos bebês, contribuindo assim com a sua formação enquanto sujeito. O papel que as(os) adultas(os) possuem na constituição dos bebês, no jogo de espelhos, a partir das expressões do rosto. Por essa perspectiva foi possível, também, refletirmos sobre o papel que o ato de educar, cuidar e prevenir possuem com os bebês em espaços coletivos, cujo tripé colabora para identificarmos se a instituição tem garantido as aprendizagens e desenvolvimento dos bebês. A importância entre qualificarmos e respeitarmos as necessidades e desejos dos bebês.

Por fim, tentamos ao longo do artigo apresentar que os bebês estão entre diferentes campos disciplinares, mas convidam as(os) adultas(os) para pensarem de forma interdisciplinar sobre o seu desenvolvimento. Há contradições no atendimento dos bebês, sobretudo pelo número excessivo de matrículas por turmas e poucos profissionais para um atendimento mais humanizado, tornando-se um desafio para a elaboração de políticas públicas. É preciso coragem e ousadia para pensarmos a vida dos bebês em espaços coletivos com a grande pergunta que a professora e pesquisadora Leila Oliveira Costa nos apresenta: como os bebês e as crianças pequenas vivem o tempo na creche?

## REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Maria M. Malta: et al. Profissionais da creche. (Relatório de pesquisa). Acesso em 31/05/2023 14h00. <https://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=306>.
- FALK, Judit, (organizadora); Cuidados pessoais e prevenção. In Abordagem Pikler, educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

- 
- 
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Acesso em 19/08/2023 10h00. [https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf)
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- ANDRADE FILHO, Odilon de; BARROS FILHO, Sebastião; PEREIRA HIRTH, Maria Bernadette. Creches (Organização e Funcionamento). Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Departamento Nacional da Criança, 1956. Coleção DNCr N o. 151.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 1º ed. São Paulo: Ubu editora, 2018.
- MARIA MARINI MARIOTTO, Rosa. Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.
- WOODS WINNICOTT, Donald. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: JC editora, 1982.
- WOODS WINNICOTT, Donald. O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In O brincar e a realidade. São Paulo: Ubu Editora, 2019.



# SILÊNCIOS E SENTIDOS NA CRIANÇA BEM PEQUENA: MOVIMENTO CORPORAL E SUAS LINGUAGENS


DAYANE CABRAL LEITE<sup>1</sup>  
PROF. DR<sup>a</sup> MARIA ANGÉLICA AUGUSTO DE MELLO PISETTA<sup>2</sup>

RESUMO - Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a professora de educação infantil percebe o processo de comunicação de crianças bem pequenas que ainda não conseguem expressar suas demandas através da fala verbal. Para isto, partimos do princípio que existe linguagem desde o nascimento, seja através de movimentos corporais, choro, sorrisos, olhares, estabelecendo relação com o mundo e interagindo com ele. Assim, indicamos como objeto de pesquisa a comunicação da criança bem pequena na instituição escolar. As estratégias metodológicas de pesquisa consistem em entrevistas semi-estruturadas com professoras de educação infantil e análise das entrevistas. Adotamos a nomenclatura criança bem pequena conforme o documento Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009). Os estudos de Lasnik (2000; 2013) e Bruner (1986) nos ajudam a refletir nas formas de comunicação da criança

---

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em Literatura Infantojuvenil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Maricá. Integrante do Grupo de Pesquisa Psicanálise, Educação e Inclusão (UFF).

2 Pós-doutorado em Educação (USP). Doutora e mestra em psicologia (UFRJ). Especialista em Psicologia Clínico-Institucional pela UERJ (modalidade Residência). Graduada em psicologia. Professora associada na Faculdade de Educação da UFF e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF.



associada às formas culturais de expressão. Com Saussure (1970) pensamos a linguagem e suas múltiplas formas. Levin (2005; 2007) discute sobre o corpo da criança e como seus movimentos ocupam as frestas deixadas na comunicação oral. Interessa, portanto discutir a linguagem e a comunicação de crianças bem pequenas na instituição escolar como um campo de pesquisa com potencialidade e riqueza pouco explorado.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem; comunicação; educação infantil.

### **Escutar o movimento corporal – descobrir linguagens**

*Uma palavra está nascendo*

*Na boca de uma criança:*

*Mais atrasada do que um murmúrio.*

*Não tem histórias nem letras*

*Está entre o coaxo e o arrulo.*

*– Manoel de Barros*

O poema de Manoel de Barros é um convite a escutar as palavras que nascem na boca de uma criança mesmo quando ainda não possuem formas convencionais, mais do que as palavras ditas é um convite a ouvir os espaços de transição marcados por balbucios, gaguejos e hesitações que nascem no murmúrio e que nem sempre encontram letras que possibilitem que a comunicação se efetive. Sou professora de educação infantil e durante meu fazer docente tenho me dedicado a perceber os sussurros entre as hesitações e pausas e me questionado a respeito de como compreender o que uma criança quer manifestar quando ainda não consegue se comu-



nicar totalmente com palavras.

Pesquisar tem sido uma forma de seguir percebendo que a criança desde o nascimento é um ser de linguagem que se forja na cultura pré-herdada de seu meio e descobre diariamente a multiplicidade da linguagem, mais do que perceber, pesquisar é acordar o olhar docente para enxergar a criança em sua totalidade. Esta pesquisa, em fase inicial, lança luz a essa criança bem pequena<sup>3</sup> que ainda não domina a linguagem verbal e entende que quando uma criança bem pequena chega à instituição escolar, é necessário ter em consideração que ela, talvez, mais do que qualquer outra pessoa, se sinta insegura e com a necessidade de uma ligação com alguém que a apoie e incentive na expressão de seus sentimentos e necessidades. É importante considerar que a professora de educação infantil assume um papel importante de acolhimento, cuidado e responsabilidade com o desenvolvimento infantil. Logo, é fundamental descobrir com a criança suas singularidades e assumir conforme orientam as DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n.º5 de 17/12/2009) a posição que cada uma delas tem uma história para contar. Pois, as DCNEI definem a criança como:

*sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a*

3 Nomenclatura adotada no documento Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009). O documento classifica bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. A nossa escolha por tratar as crianças pela nomenclatura crianças bem pequenas conforme apresenta o documento se dá pela intencionalidade das orientações curriculares que compõem a coletânea e vão ao encontro da proposta de pesquisa apresentada. No documento a criança é vista por sua potência, singularidade e por sua capacidade de comunicação e expressão mesmo antes de atingir a linguagem verbal.

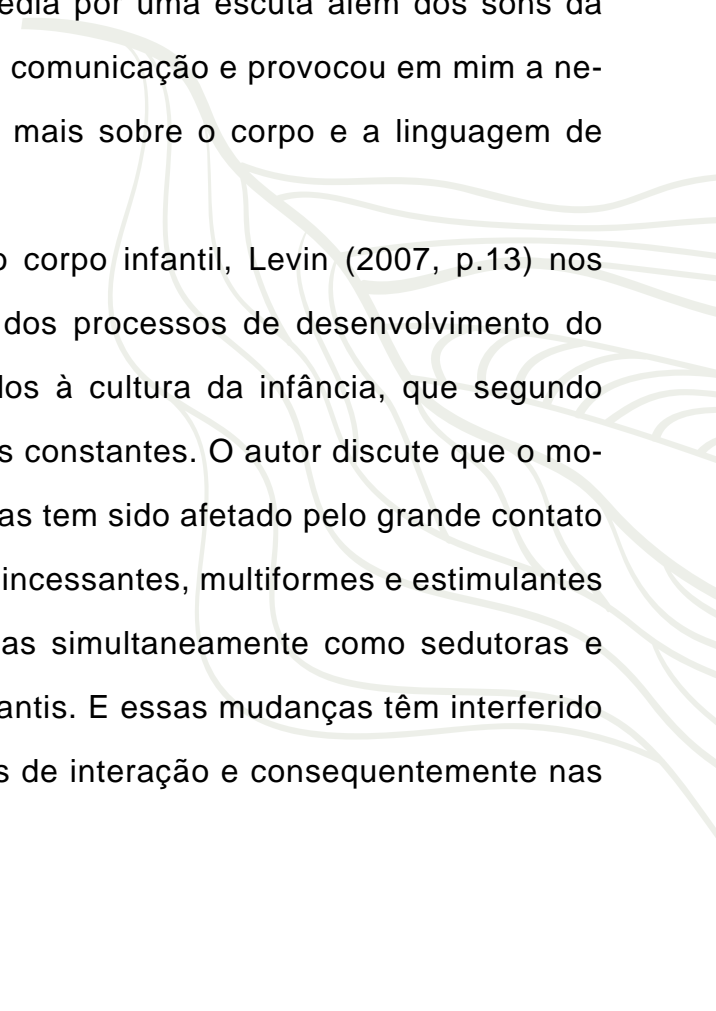



*natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p.14).*

Vale lembrar que a vida da criança tem sido afetada pelas constantes mudanças na sociedade, desde a entrada da mulher no mercado de trabalho até as novas necessidades que surgem no cotidiano. As mudanças refletem no ingresso cada vez mais cedo na escola, e despertam a atenção para questões que antes não recebiam o olhar profissional. Assim, a criança recebida na educação infantil passa a vivenciar novas experiências que antes não aconteciam por ser considerada apenas como um ser imaturo.

Deste modo, a criança que chega à escola, um espaço coletivo, vivencia novas experiências, constrói sua identidade, mas também narra uma história de vida que necessita ser ouvida de maneira investigativa e que privilegie suas múltiplas formas de linguagem. É importante destacar que a educação infantil tem ganhado espaço no contexto brasileiro desde a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.º 9394/96 - e seus documentos complementares. A crescente procura pela primeira etapa da educação básica traz novas demandas e com elas a necessidade de pesquisas que ajudem a compreender mais a respeito do público que compõe esta etapa.

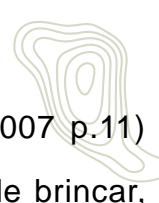

De acordo com as DCNEIs, a Educação Infantil vive um período de revisão de concepções sobre a “educação de crianças em espaços coletivos, de seleção, e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2010 p.09). O documento aponta também a necessidade de priorizar as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos. Nesse sentido é importante pensar em como o docente pode ajudar a criança a perceber as diversas formas de comunicar e descobrir o sentido daquilo que fazem, encontram e experimentam no espaço escolar.



Em 2019 quando assumi uma vaga de professora efetiva de educação infantil no município de Maricá, imaginava que encontraria crianças aprendendo a pronunciar palavras, descobrir por suas observações, explorar seu entorno, conviver de modo coletivo, mas não compreendia os desafios que me aguardavam nas diversas formas de comunicação. Ainda em 2019, uma das crianças da minha turma despertou grande atenção por um comportamento peculiar. A criança em questão permanecia em silêncio durante todo o período que estava em espaço escolar, mas curiosamente em casa falava muito e relatava com detalhes os fatos ocorridos em sala. Aquela criança acordou em mim a necessidade de perceber detalhes silenciosos e importantes que poderiam passar despercebidos.

Durante o período da quarentena de COVID-19, retomei minhas anotações do diário de campo e voltei a refletir sobre aquela criança, percebi que ela se comunicava comigo através de gestos, movimentos corporais, olhares. Seu corpo todo falava comigo em uma linguagem que naquele momento ainda não conseguia compreender. Aquela criança pedia por uma escuta além dos sons da voz. Seu corpo estabeleceu comunicação e provocou em mim a necessidade de compreender mais sobre o corpo e a linguagem de crianças bem pequenas.

Em se tratando do corpo infantil, Levin (2007, p.13) nos ajuda a pensar a respeito dos processos de desenvolvimento do movimento corporal atrelados à cultura da infância, que segundo ele tem sofrido modificações constantes. O autor discute que o movimento corporal das crianças tem sido afetado pelo grande contato com o universo de imagens incessantes, multiformes e estimulantes que podem ser apresentadas simultaneamente como sedutoras e perturbadoras aos olhos infantis. E essas mudanças têm interferido nas brincadeiras, momentos de interação e conseqüentemente nas suas formas de linguagem.





Levin (2007 p.11) nos diz que as crianças da atualidade têm “outro jeito de brincar, imaginar, sofrer, pensar e construir sua realidade infantil” e seu corpo reage a esse novo jeito que passa a se manifestar de outras formas em relação à comunicação e as linguagens escolhidas. Segundo ele, é na brincadeira que as crianças mergulham no desconhecido mundo da fantasia e criam os lugares que a fala verbal não é capaz de expressar.

*Ao brincarem, as crianças se projetam num enigma desconhecido e próprio da linguagem; seu universo imaginário é suscitado pela curiosa palavra que, portanto, nunca está fixa, mas em rotação, movimentando-se e ocupando as frestas deixadas pela língua na sua pluralidade. (Levin, 2007, p. 112).*

A pluralidade da língua que Levin nos fala é um convite a refletir sobre as linguagens utilizadas pelas crianças e, no hiato entre a vontade de comunicar e a comunicação, ou ainda, a impossibilidade de comunicar o que se deseja. A criança bem pequena assume a posição de espectadora frente às imagens e cenas cotidianas que lhe são expostas e mergulha no mundo criado pelo imaginário, momento no qual sem plena consciência cria as experiências de encenação com o corpo que farão parte de sua memória e que estabelecem relação direta com suas formas de linguagem.

Pensar no corpo infantil é pensar também que a criança está descobrindo as possibilidades de seu corpo frente ao ato estrutural que seus movimentos podem abranger. Levin (2007) traz um ponto que vale ser destacado: com o advento do brinquedo, o corpo infantil passa a concentrar o conhecimento na dependência do objeto, de modo que não seja mais necessário que a criança descubra o mundo a sua volta e com as descobertas se comunique. O brinquedo, e as tecnologias que o compõem do modo como são



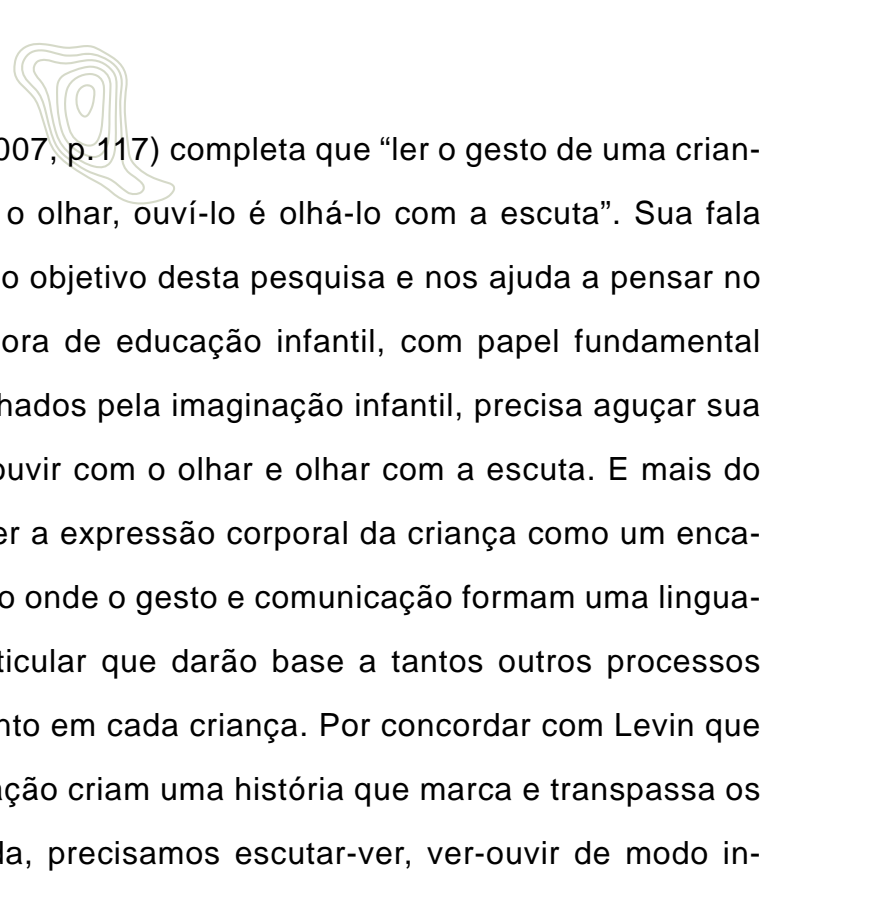

apresentados à criança na atualidade, banalizam a busca e reduzem as aventuras que alimentam o imaginário infantil. Essas mesmas aventuras criam experiências que redimensionam suas formas de comunicação.

O autor destaca que as memórias infantis, adquiridas dos momentos de brincadeiras acompanham as crianças por longos períodos, pois, quando

*[...] as crianças brincam e invertem as experiências do tempo - elas tem essa peculiar e poética qualidade -; os efeitos se antecipam às causas, o próximo e o imediato viram expectativa e as recordações não são algo que se passou no ontem distante, mas numa efervescente historicidade que ainda virá (Levin, 2007, p.13).*

Logo, o momento de brincadeira infantil não pode ser reduzido a um simples passatempo, segundo Levin, a brincadeira é o momento de pensar no outro, de aprender a lidar com o outro, com outro corpo fora do corpo infantil, mesmo que tudo isso seja feito apenas no imaginário. É o momento que se transforma em experiência de vida, pois a criança vai insurgir-se contra a inflexibilidade das regras fixas e descobrir formas de se comunicar mesclando a unicidade de sua linguagem à forma não particular do grupo que está inserida.

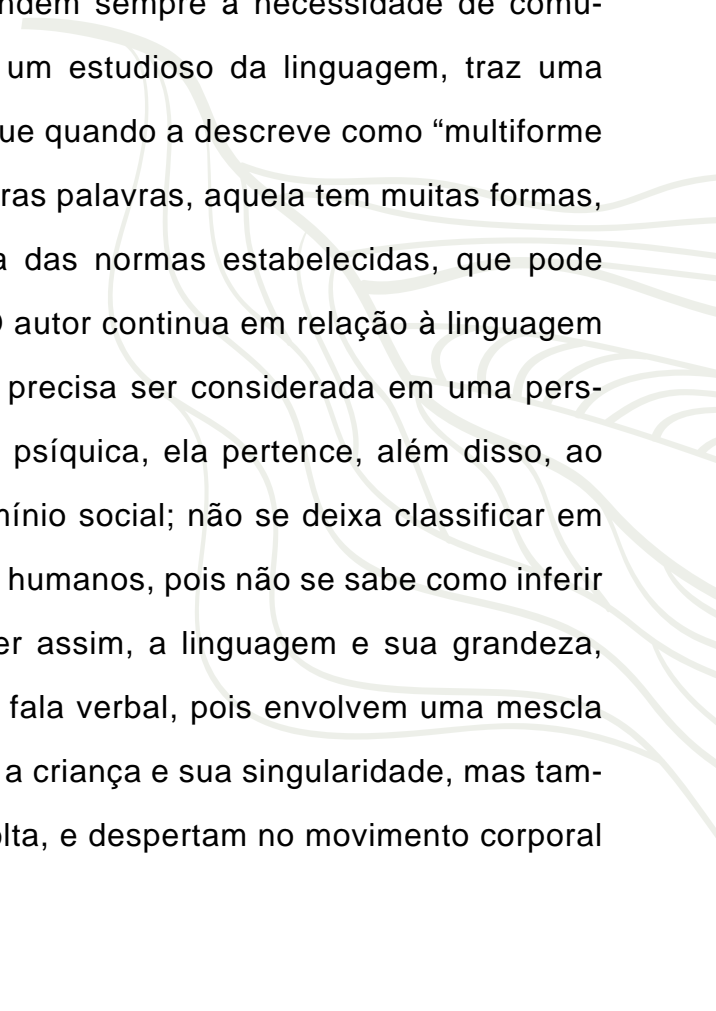

Quando partimos do princípio de que o corpo é o que nos situa e marca a relação com o outro, e levamos em consideração que a criança bem pequena está na iminência da descoberta, por isso, explora caminhos únicos entre as imagens, sons, formas, texturas, fica claro que ela cria novas combinações que caminham junto ao universo fantástico, que não necessariamente geram expectativas, pois não tem objetivos delimitados, por isso abrem a possibilidade da descoberta.



Levin (2007, p.117) completa que “ler o gesto de uma criança é ouvi-lo com o olhar, ouvi-lo é olhá-lo com a escuta”. Sua fala vai ao encontro do objetivo desta pesquisa e nos ajuda a pensar no quanto a professora de educação infantil, com papel fundamental nos caminhos trilhados pela imaginação infantil, precisa aguçar sua percepção para ouvir com o olhar e olhar com a escuta. E mais do que isso, perceber a expressão corporal da criança como um encaideamento múltiplo onde o gesto e comunicação formam uma linguagem única e particular que darão base a tantos outros processos de desenvolvimento em cada criança. Por concordar com Levin que gesto e comunicação criam uma história que marca e transpassa os momentos da vida, precisamos escutar-ver, ver-ouvir de modo investigativo o movimento do corpo infantil suspeitando outras formas de linguagem. Assim, esta pesquisa investigará como a professora de educação infantil compreende/percebe o processo de comunicação de crianças bem pequenas que ainda não conseguem expressar suas demandas através da fala verbal.

### **Linguagem e psicanálise**



Quando as pessoas se deparam com uma criança pequena, geralmente supõem que não há comunicação pela ausência de palavras convencionais, logo estabelecem uma relação de autoridade, buscando imprimir as formas comunicativas que são corriqueiras. Mas vale questionar, como se expressa a criança em uma fase que a comunicação é múltipla? Em ambientes coletivos, como acontece na escola, a criança desenvolve outras formas de linguagem para que a comunicação aconteça? Ou ainda, o que pode produzir na professora de educação infantil perceber as linguagens de suas crianças? Pensar em linguagem e comunicação no espaço escolar é importante, fundamentalmente quando a criança ainda não consegue se comunicar com palavras.



Nesta perspectiva intentamos discutir a relação entre linguagem e psicanálise, já que aquela se estrutura não apenas pela fala verbal, mas por um conjunto de elementos que podem ser desde expressões faciais até gestos corporais. E a psicanálise que nos ajuda a refletir permanentemente sobre a sedutora ideia de inacabamento do sujeito, “significando que há algo que sempre escapa à explicação, à significação plena. Ou seja, a palavra é fundamental para o psiquismo, mas ela será sempre parcial, não abarcando tudo, inclusive o inconsciente. (Carneiro e Coutinho, 2014, p. 35)

O campo da linguagem é extremamente amplo e por sua vastidão é objeto de reflexão e pesquisa de diversos autores. Lyons (1987, p.15) ajuda a compreender sua amplitude quando coloca a questão “o que é linguagem?” com a mesma profundidade da questão “o que é a vida?”. Nesta pesquisa trataremos da linguagem e suas ramificações que nos ajudam a pensar na comunicação da criança bem pequena.

A linguagem constitui simultaneamente unidade e pluralidade de conceitos que atendem sempre à necessidade de comunicação. Saussure (2006), um estudioso da linguagem, traz uma definição que ganha destaque quando a descreve como “multiforme e heteróclita” (p.41), em outras palavras, aquela tem muitas formas, que é irregular e se afasta das normas estabelecidas, que pode assumir múltiplas formas. O autor continua em relação à linguagem que ela, por sua amplitude precisa ser considerada em uma perspectiva “física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.” (p.41) Por ser assim, a linguagem e sua grandeza, não podem ser reduzidas à fala verbal, pois envolvem uma mescla de estratégias que invadem a criança e sua singularidade, mas também a coletividade a sua volta, e despertam no movimento corporal



a matriz da linguagem.

Saussure diz que a linguagem precisa ser percebida no âmbito individual e social simultaneamente. O autor defende que todo ser humano nasce dotado da capacidade geral da linguagem, independente dos recursos e estratégias que serão utilizadas para comunicar. Por essa amplitude, Saussure destaca a importância de perceber a linguagem como uma capacidade humana que se concretiza em uma língua. Desta forma, a linguagem pode ser entendida como um campo amplo que compreende a língua, a fala, a comunicação e mais especificamente o significante e o significado.

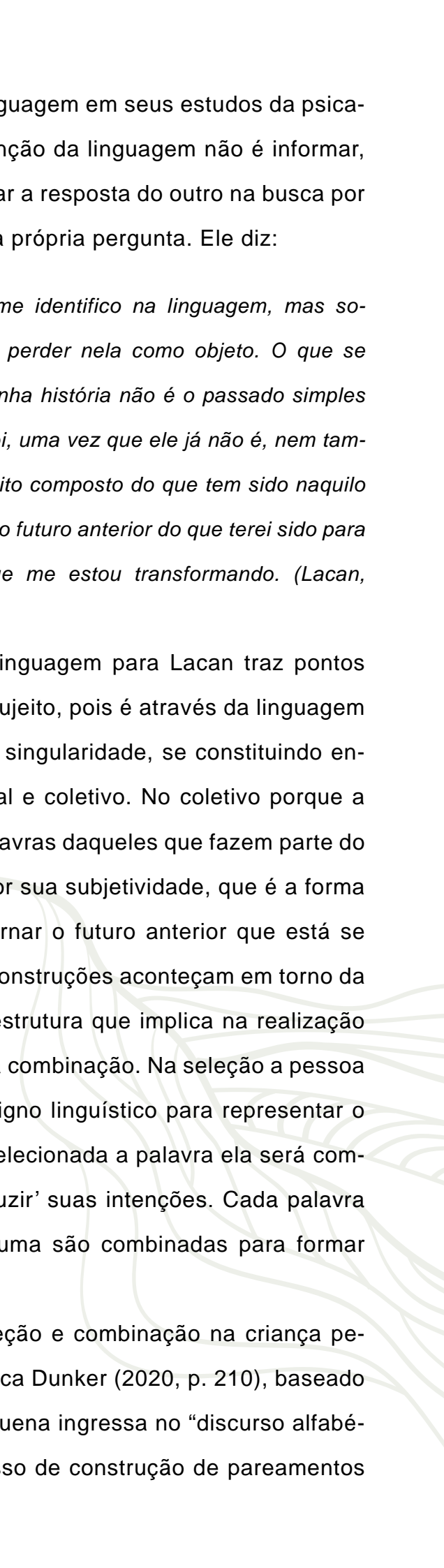

Saussure continua que o “signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (2006 p.80), dito de outra forma, não é simplesmente um som materializado, mas a impressão psíquica desse som que vamos conhecendo diariamente, desde que chegamos ao mundo. Logo, é possível compreender que o papel constitutivo da linguagem está diretamente relacionado às atividades humanas, na busca por estabelecer comunicação sem seguir regras estabelecidas por se tratar de uma atividade de demanda subjetiva. A subjetividade que ultrapassa os caminhos da comunicação consciente e chega ao sujeito que está emergindo em seus desejos que são produzidos na relação com o Outro. A psicanálise<sup>4</sup> conhecida como ciência da linguagem também nos traz conceitos que importam quando pensamos na linguagem e comunicação na fase inicial da vida.

De acordo com Gomes (2009, p.4) é a partir do Discurso de Roma, pronunciado por Lacan em 1953 que a linguística passa a ser utilizada como paradigma de análise dos fenômenos inconscientes,

---

4 A psicanálise e a linguagem tem uma estreita relação. Pissetta (2014, p.117) fundamentada por Lacan diz que o homem constituído como efeito da linguagem. E continua: “Desse modo, não há um domínio próprio da consciência em torno da linguagem, mas uma expressão do homem como aquele que está imerso no campo da linguagem antes mesmo de seu nascimento, porque ele é falado, planejado, e isso tem sobre ele um efeito qualquer, que se revelará enquanto se faz, e isso se traduz tanto em sua expressão subjetiva, mais particular, quanto em sua expressão coletiva, de sua sociedade.”






defendendo a centralidade da linguagem em seus estudos da psicanálise. Lacan vai dizer que “a função da linguagem não é informar, mas evocar”. (1998, p.301) Evocar a resposta do outro na busca por se constituir como sujeito em sua própria pergunta. Ele diz:

*Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto. O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando. (Lacan, 1998, p.301)*

Assim, o conceito de linguagem para Lacan traz pontos importantes na estruturação do sujeito, pois é através da linguagem que este vai desenvolvendo sua singularidade, se constituindo enquanto sujeito de modo individual e coletivo. No coletivo porque a criança já nasce imersa pelas palavras daqueles que fazem parte do seu círculo social. E individual por sua subjetividade, que é a forma como aquele indivíduo vai se tornar o futuro anterior que está se transformando. Para que essas construções aconteçam em torno da fala, a linguagem assume uma estrutura que implica na realização de duas operações: a seleção e a combinação. Na seleção a pessoa que fala escolhe/seleciona um signo linguístico para representar o que está no campo das ideias, selecionada a palavra ela será combinada com as outras para ‘traduzir’ suas intenções. Cada palavra representa uma ideia e uma a uma são combinadas para formar comunicação.

Os mecanismos de seleção e combinação na criança pequena acontecem conforme explica Dunker (2020, p. 210), baseado em Lacan, quando a criança pequena ingressa no “discurso alfabético não seria apenas um processo de construção de pareamentos




entre unidades significativas, como palavras e frases, e conjuntos não significativos, como fonemas e letras.” A criança ingressa em um novo estado de constituição do sujeito e construção da noção de significante.

Os conceitos de significante e significado utilizado por Lacan interessam em uma perspectiva que lance luz à compreensão da construção dos processos de percepção de múltiplas linguagens da criança pequena que ainda não consegue verbalizar suas demandas. Para Lacan o signo é aquilo que representa algo para alguém, e esse signo possui duas partes - o significante e o significado. O significado pode ser definido como um conceito geral, já o significante tem primazia sobre o significado. Quando Lacan olha sob nova ótica os conceitos apresentados por Saussure, seus estudos avançam na compreensão que as concatenações de significantes é que vão determinar os significados. E o significante vai formar cadeias de significação que vão desenhar a direção do discurso.

Os conceitos apresentados por Lacan vão ao encontro do que Bruner nos diz a respeito da criança e seus processos de construção da fala. Bruner (1986) ajuda a pensar que a criança pequena que aspira comunicação vai muito além do que apenas a utilização dos códigos de linguagem, ela descobre caminhos para se comunicar.

*“Es igualmente claro que los niños al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje. (Bruner, 1986, p.15).*

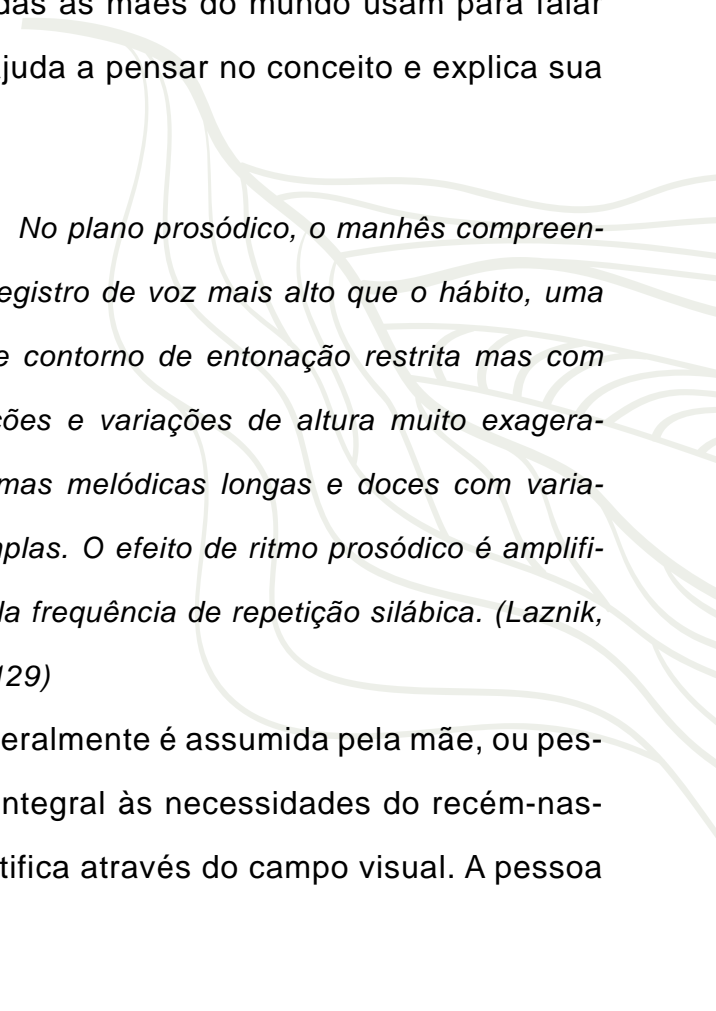

De acordo com Bruner (1986) a criança que usa a linguagem para atingir seus objetivos faz muito mais do que dominar os



códigos linguísticos, ela está aprendendo a negociar culturalmente os caminhos escolhidos. Ao dizer que uma criança está adquirindo linguagem Bruner lembra que é necessário levar em consideração a tentativa de comunicação, mesmo que as palavras não sejam utilizadas da maneira convencional. Mas destaca que a aquisição da linguagem começa antes da criança expressar sua primeira fala agrupando um conjunto de palavras compondo uma frase que faça parte de um contexto. Assim, quando uma criança está adquirindo a linguagem, poderíamos questionar se sua intenção de comunicação se desenvolve porque passa a compreender que pode conseguir coisas com as palavras.

*El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje. (Bruner, 1986, p.24).*

Bruner (1986) defende que a linguagem é uma capacidade humana inata que tem início quando a criança entra na cena humana e começa a ser integrada em um ambiente social e quase que automaticamente começa a ser interpelada por muitas formas de linguagem. Para ele, o seu domínio está relacionado a um manejo necessário para se integrar à cultura. O autor completa ainda, que a referência de comunicação da criança tem início de forma natural e difusa, com a criança gesticulando, choramingando para indicar que necessita de algo que ainda não consegue enunciar. Ele apresenta algumas pesquisas que mostram a capacidade interpretativa das mães em relação aos tipos de choro de seus bebês com idades entre 3 e 4 meses de idade, mas deixa claro que o contexto da situação delimita o reconhecimento da necessidade e não o tipo de vocalização.

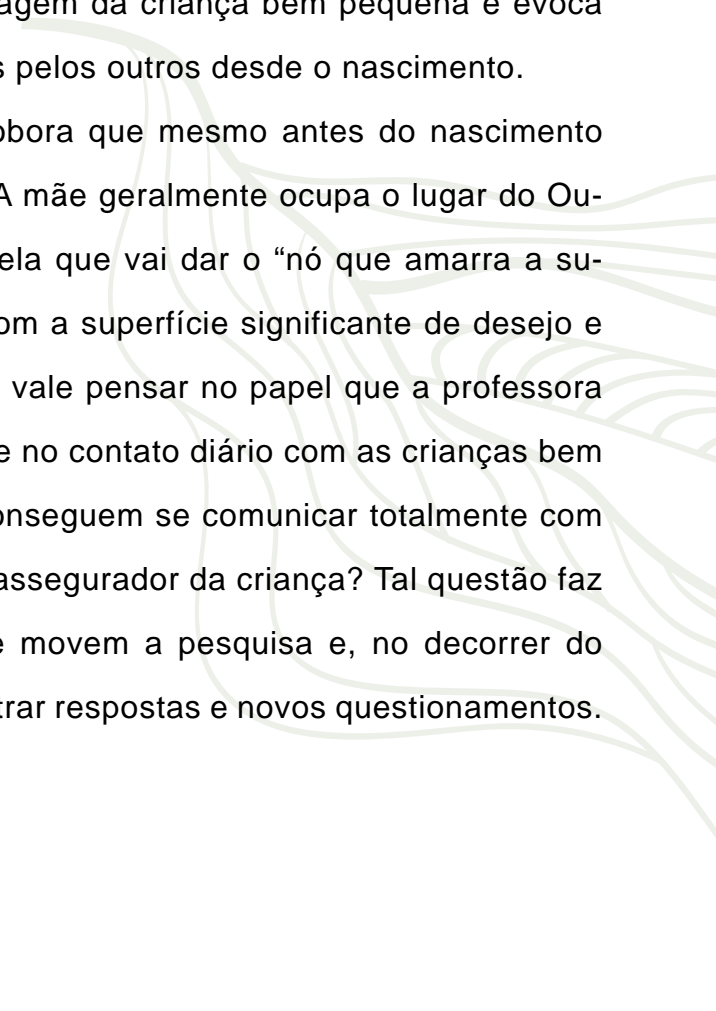



Laznik (2013) contribui com a discussão quando chama a atenção para o fato de que estamos acostumados a tentar representar tudo que pensamos através das palavras, e lança luz à relação entre adultos e crianças bem pequenas que ainda não conseguem verbalizar. A autora diz que tendemos a ignorar a riqueza dos pensamentos inconscientes e fechar os olhos para os processos de condensação e deslocamento que circulam pelo corpo em representações de movimentos corporais, gestuais e visuais ligando momentos de excitação e criando linguagens.

Ao estabelecer uma relação entre os autores apresentados podemos ampliar as questões trazidas por Bruner em relação à capacidade da fala associada às formas culturais de expressão da criança, e destacar o que Laznik discute como uma nova competência dos bebês no diálogo com sua mãe. A autora vai ao encontro de Bruner quando assume a perspectiva que desde os primeiros balbucios as emissões vocais carregam uma musicalidade espontânea que é tão significativa quanto a palavra. Laznik (2013) chama de *manhês* a língua que todas as mães do mundo usam para falar com seus bebês. A autora ajuda a pensar no conceito e explica sua utilização,

*No plano prosódico, o manhês compreende um registro de voz mais alto que o hábito, uma gama de contorno de entonação restrita mas com modulações e variações de altura muito exageradas, formas melódicas longas e doces com variações amplas. O efeito de ritmo prosódico é amplificado pela frequência de repetição silábica. (Laznik, 2013 p.129)*

No *manhês* a fala geralmente é assumida pela mãe, ou pessoa que dispensa atenção integral às necessidades do recém-nascido suprimindo tudo que identifica através do campo visual. A pessoa



que exerce esse cuidado e atenção é chamado por Laznik de outro assegurador do bebê, um conceito trazido inicialmente por Freud que ganha evidência nas pesquisas de Laznik. A autora destaca que a expressão presente no rosto da mãe revela não os desejos do bebê, mas aquilo que a mãe deseja para o bebê. Essas expressões formam traços de memória que os aproxima. Mas Laznik lembra que os traços não se reduzem aos mnemônicos – de imagens, eles podem ser acústicos, com seu eixo nos modos prosódicos da palavra dos pais com o bebê.

A autora mostra que a descoberta da paixão do bebê pela prosódia do manhês garante um novo espaço no campo da linguagem e reconhece as competências do bebê no diálogo com a mãe e marca um impulso por compreender o mundo através das interações e investimentos no Outro. Laznik completa que essas primeiras mensagens verbais de quem pratica a maternagem com suas entonações melódicas e carregadas de afetividade motivam e direcionam a comunicação verbal. Assim, o conceito discutido por Laznik importa quando pensamos na linguagem da criança bem pequena e evoca pensar como somos falados pelos outros desde o nascimento.

Costa (2018) corrobora que mesmo antes do nascimento somos falados pelo Outro. A mãe geralmente ocupa o lugar do Outro em relação ao bebê, é ela que vai dar o “nó que amarra a superfície corporal do bebê com a superfície significativa de desejo e demanda do Outro”. Assim, vale pensar no papel que a professora de educação infantil assume no contato diário com as crianças bem pequenas que ainda não conseguem se comunicar totalmente com palavras, seria ela o Outro assegurador da criança? Tal questão faz parte das inquietações que movem a pesquisa e, no decorrer do processo esperamos encontrar respostas e novos questionamentos.



## REFERÊNCIAS

- BRUNER, Jerome Seymo. El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós, 1986.
- CARNEIRO, Cristina. COUTINHO, Luciana Gageiro. Psicanálise e educação: um encontro possível. In: LEHMANN, Lucia de Mello e Souza. COUTINHO, Luciana Gageiro (org.) Psicologia e educação: interfaces. Niterói/ Editora da UFF, 2014.
- COSTA, Ana Layse Viana da. A importância da voz para uma tessitura de um lugar para o bebê: uma experiência com o uso do manhês. Campina Grande/PB, 2018.
- DUNKER, Christian. Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação. Coleção Educação e psicanálise, 1ª reimpressão – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- GOMES, Adriana de Albuquerque. Linguagem e discurso na psicanálise de Jacques Lacan. Revista Iluminart. Ago.2009, vol. 1 n.2, pp. 01-09.
- LACAN, Jaques. Escritos. Tradução Vera Ribeiro. 1ªed. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LAZNIK, Marie Christine. A hora e a vez do bebê. Org. Erica Parlato-Oliveira: traduzido do francês, inglês e italiano - 1ª ed. São Paulo: Instituto Lalange, 2013.
- LYONS, John. Lingua(gem) e lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- PISETTA, Maria Angélica Augusto. Linguagem e cotidiano escolar: contribuições da psicanálise. In: LEHMANN, Lucia de Mello e Souza. COUTINHO, Luciana Gageiro (org.) Psicologia e educação: interfaces. Niterói/ Editora da UFF, 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand. [1916]. Curso de lingüística geral. Tradução brasileira de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blinkstein. 2ª edição. São Paulo: Cultrix, 1970. Cours de Linguistique general. Charles Bally e Albert Seschhaye (orgs.) com colaboração de Albert Riedlinger.



# CINEMA ALÉM DAS FRONTEIRAS: PROJETO CAPES PRiNT EM PARIS

DAVI MARQUES CAMARGO DE MELLO<sup>1</sup>  
ORIENTADOR: MARCOS RIZOLLI<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente relatório de atividades se refere à bolsa de curta duração concedida pela CAPES PrInt, com destino a Paris, França. Durante este período, pude aprimorar minha pesquisa de doutorado, a qual aborda as ressonâncias de procedimentos estruturais na produção contemporânea de curtas-metragens brasileiros. Essa evolução se deu por meio da participação em seminários, congressos, palestras e visitas a acervos, todos realizados durante minha estadia na capital francesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bolsa CAPES PrInt; Intercâmbio; Cinema.

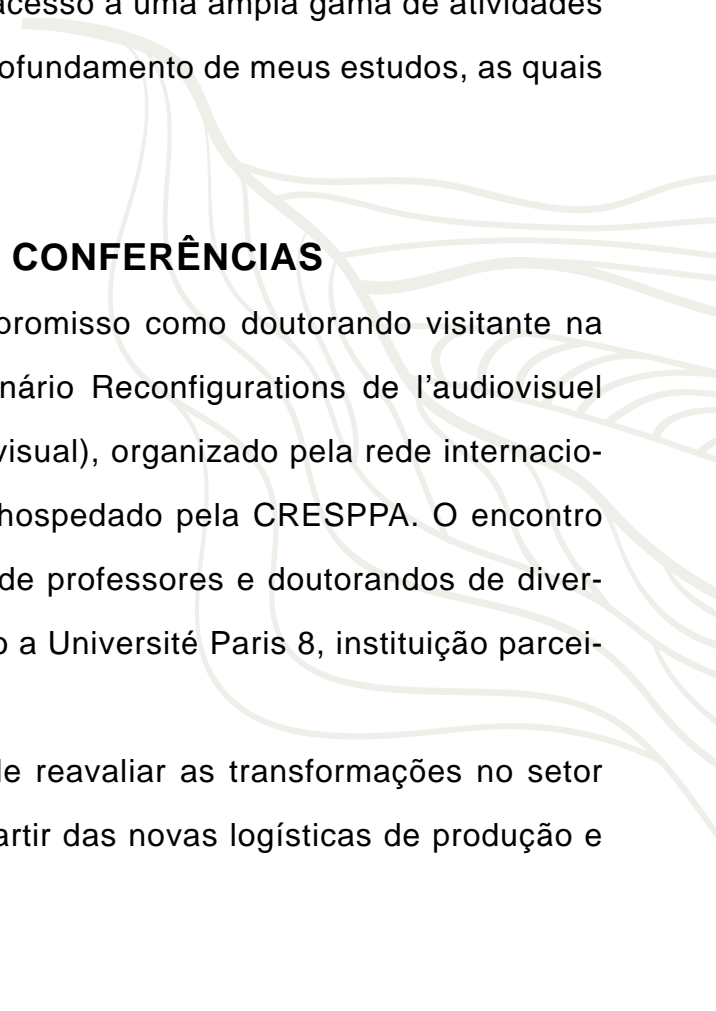

## INTRODUÇÃO

No período de 23 de junho a 18 de julho, tive a oportunidade de participar de um enriquecedor intercâmbio acadêmico em Pa-

---

1 Davi Mello é cineasta, professor e pesquisador de cinema e audiovisual. É doutorando em Educação, Arte e História da Cultura e mestre em Comunicação. Como diretor e roteirista, possui curtas-metragens premiados e exibidos em mais de 170 festivais de cinema. Desde 2020, faz parte do corpo docente da Universidade São Judas Tadeu (São Paulo) nos cursos de Cinema e Audiovisual, Rádio e TV e Produção Audiovisual.

2 Marcos Rizolli (Campinas/SP - Brasil, 1959) é: Professor Universitário; Pesquisador em Artes; Crítico de Arte; Curador Independente; Artista Plástico. Docente-Pesquisador no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).



ris, França. A bolsa foi obtida a partir de um edital da Universidade Presbiteriana Mackenzie, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, e a colaboração da Université Paris 8, com a gentil carta-convite do professor e cineasta Dominique Fournier-Willoughby.


Atualmente, como doutorando na Universidade Presbiteriana Mackenzie, desenvolvo uma pesquisa sobre procedimentos do “cinema estrutural/materialista” – vertente do cinema experimental reconhecida no final dos anos 1960 nos EUA e na Inglaterra –, observados na produção contemporânea de curtas-metragens brasileiros, trabalho que resultará em análises fílmicas e na produção de um filme estrutural. Portanto, durante o período da bolsa, debruicei-me sobre os assuntos, espaços e obras que poderiam contribuir com a minha pesquisa. Pude conhecer brevemente a atmosfera acadêmica da Université Paris 8, visitando o seu campus e biblioteca. Além disso, tive a oportunidade de assistir a um congresso promovido pela instituição. As demais indicações do Professor Fournier-Willoughby também proporcionaram o acesso a uma ampla gama de atividades que contribuíram para o aprofundamento de meus estudos, as quais serão aqui destacadas.

## **SEMINÁRIOS E CONFERÊNCIAS**

Meu primeiro compromisso como doutorando visitante na cidade foi assistir ao seminário Reconfigurations de l’audiovisuel (Reconfigurações do Audiovisual), organizado pela rede internacional de pesquisa TREND e hospedado pela CRESPPA. O encontro contou com a participação de professores e doutorandos de diversas universidades, incluindo a Université Paris 8, instituição parceira do evento.

Com o propósito de reavaliar as transformações no setor cultural, especialmente a partir das novas logísticas de produção e





catalogação de dados no campo audiovisual, o seminário foi estruturado em dois painéis que abordaram a indústria do entretenimento digital e o papel dos criadores de conteúdos.

No primeiro painel, *Aux frontières mouvantes des industries culturelles* (Nas fronteiras mutacionais das indústrias culturais), moderado por Elodie Bordat Chauvin (Université Paris 8/CRESPPA-Labtop), três trabalhos foram apresentados:

1) *Le producteur indépendant comme enjeu de la régulation des plateformes* (O produtor independente como questão-chave na regulamentação das plataformas), de Ana Vinuela (MCF, Cinéma et audiovisuel, Université Sorbonne Nouvelle):

*Em sua apresentação, Ana Vinuela abordou o apoio à produção independente na regulamentação das plataformas de streaming na França, questionando se, diante da competitividade do setor, o atual modelo busca promover empregos, ou simplesmente alimentar um mercado já dominado pelas produções internacionais. Vinuela enfatizou a importância de considerar os impactos na produção independente local, ressaltando a necessidade de seu fortalecimento por intermédio de uma regulamentação mais integrada.*

2) *Vidéaste, une structure de production* (Videasta, uma estrutura de produção), de Olivier Alexandre (Pesquisador no CNRS, Centre Internet et Société):

*Olivier Alexandre utilizou sua fala para discutir os espaços e as redes em que os criadores*



de conteúdo, denominados aqui como “videastas”, estão inseridos, refletindo sobre sua profissionalização, uma vez que a maioria trabalha de maneira autônoma. Os videastas se apresentam em diversas plataformas da internet, como YouTube, TikTok, Instagram, etc., e têm ganhado espaço não apenas em vlogs, mas também no cinema e na televisão. Foi pontuada, portanto, a importância do reconhecimento legal e institucional desses profissionais.

3) *Qu’est-ce qu’un (bon) souvenir numérique ? Les professionnels des applications de souvenirs numériques comme producteurs de contenus (O que é uma (boa) lembrança digital? Os profissionais de aplicativos de memórias digitais como produtores de conteúdo), de Rémi Rouge (Doutorando em Ciência Política, Université Paris 8/CRESPPA):*

Na última apresentação desse painel, Rémi Rouge conduziu uma envolvente discussão sobre uma função específica das redes sociais: a criação de “lembranças digitais”. Essas lembranças são formadas através de dados compartilhados pelos usuários e podem ser encontradas em plataformas como Timehop, Memoir, Day One, Dropbox, Facebook, entre outras. A reflexão também abordou a ética por trás dessa ferramenta, cuja proposta é curar apenas as “lembranças positivas” dos usuários, incluindo textos com palavras-chave que supostamente estão associadas a momentos felizes, além de vídeos e fotografias em que os usuários aparecem sorrindo, ou inseridos em eventos espe-





*ciais e bonitas paisagens.*

O flashback diário, por vezes involuntário, tornou-se uma produção significativa, visando conectar-se com o usuário através de suas experiências passadas. Rouge destacou que essa revisão aos arquivos promove o engajamento através de compartilhamentos e curtidas, o que, conseqüentemente, beneficia tanto a empresa quanto os “empreendedores de memórias”, gerando um embate entre sensibilidade e mercado.

Já o segundo painel, Logiques de valorisation économique et symbolique en mutation (Lógicas de valorização econômica e simbólica em processo de mutação), moderado por Laure de Verdalle (UVSQ/Laboratoire Printemps), contou com duas mesas:

*1) De la marchandise à l'œuvre: la bible audiovisuelle, itinéraire d'un document intermédiaire (Da mercadoria à obra: a bíblia audiovisual, trajetória de um documento intermediário), de Maxime Besenval (Doutorando, Sociologia, Ciências Políticas/CSO):*

*Besenval trouxe esclarecimentos importantes sobre as mudanças em torno da Bíblia audiovisual, a qual tem sido amplamente utilizada como uma ferramenta de venda para obras seriadas desde os anos 1990. A Bíblia audiovisual é um documento fundamental que auxilia diretores e produtores na apresentação de seus projetos a potenciais investidores, sendo seu objetivo no mercado fornecer informações narrativas e estéticas para qualificar o produto audiovisual. Nesse contexto, Besenval mostrou que há uma necessidade de redefinir as relações econômicas e intelectuais da Bíblia audiovi-*

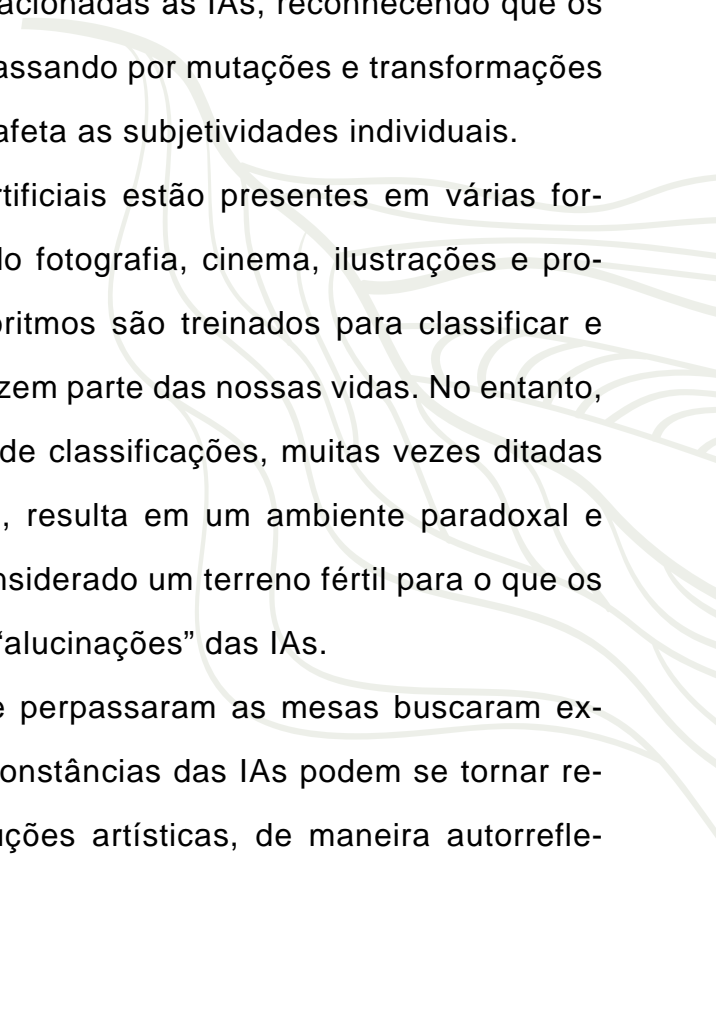



*sua, outrora vista como uma mera peça técnica, e agora discutida como uma produção autoral e independente do produto final.*

*2) Valorisation et plateformes blockchain dans les industries de la culture et de la communication : disruption ou business as usual ? (Valorização e plataformas blockchain nas indústrias da cultura e comunicação: disrupção ou negócios, como sempre?), de Jacob Matthews (Professor, Ciências da Informação e Comunicação, Paris 8/Labsic) e Katia Andrea Morales Gaitán (Doutoranda, Cinema, Université Paris 3 & Université de Montréal):*

Mathews e Gaitán apresentaram uma complexa reflexão sobre a tecnologia blockchain e suas diversas aplicações, incluindo contratos inteligentes, organizações autônomas descentralizadas (DAOs) e tokens não fungíveis (NFTs). Essas tecnologias já estão sendo utilizadas em várias etapas da cadeia de produção independente de filmes, desde o financiamento até sua distribuição e exibição, por meio de uso de metadados e plataformas criptografadas, proporcionando maior segurança às obras.

Ao término do segundo painel, encerrando a programação do seminário, John Thornton Caldwell (Professor Pesquisador Distinto, Cinema e Estudos de Mídia, UCLA) apresentou sua pesquisa recente publicada no livro “Specworld”, através de uma palestra intitulada Corporate Creationism in Specworld: Researching Production Regimes (Criacionismo Corporativo no Mundo Especulativo: Pesquisando Regimes de Produção). Sua fala questionou os esquemas do “ecossistema de mídia”, denunciando falácias corporativas intencionalistas da indústria audiovisual, revelando abusos no mercado e a precarização de conteúdos da internet, que promovem informações, eventos e técnicas falsas.

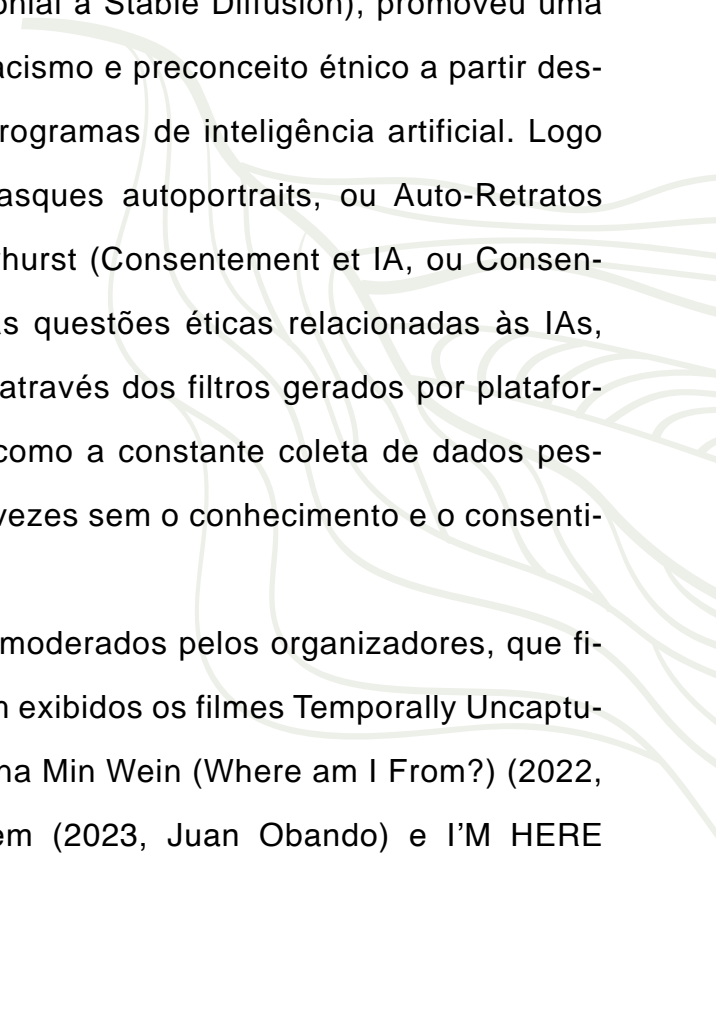



No Centre Georges Pompidou, também assisti à conferência *The future isn't what it used to be: A new generation of texts and images* (O futuro não é mais o que costumava ser: Uma nova geração de textos e imagens). Por intermédio de reflexões sobre os avanços tecnológicos na produção artística e cultural na era digital, os filmes e as mesas que compuseram o evento estabeleceram um diálogo com as transformações nas autorias e/ou ressignificações da cultura texto-visual diante do iminente progresso das inteligências artificiais (IAs).

A conferência foi dividida em cinco partes, contando com a participação de convidados que estão envolvidos na pesquisa e/ou criação a partir desses novos métodos das IAs. Na introdução, os organizadores do evento, Marcella Lista (Musée national d'art moderne – Centre Pompidou), Joseph del Pesco (KADIST) e Michael Connor (Rhizome, NY), enfatizaram a necessidade de nos prepararmos para um novo futuro, mesmo que esse futuro seja impulsionado por ferramentas que fragilizam a privacidade humana. Foram abordadas questões cruciais relacionadas às IAs, reconhecendo que os processos criativos estão passando por mutações e transformações constantes, o que também afeta as subjetividades individuais.

As inteligências artificiais estão presentes em várias formas de expressão, incluindo fotografia, cinema, ilustrações e produções textuais. Seus algoritmos são treinados para classificar e identificar elementos que fazem parte das nossas vidas. No entanto, a mera ideia de imposição de classificações, muitas vezes ditadas por motivações capitalistas, resulta em um ambiente paradoxal e distorcido, que pode ser considerado um terreno fértil para o que os organizadores chamam de “alucinações” das IAs.

As discussões que perpassaram as mesas buscaram explorar como as próprias inconstâncias das IAs podem se tornar recursos estéticos nas produções artísticas, de maneira autorrefle-

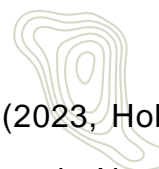



xiva. A questão da “identidade” foi central nas várias abordagens apresentadas pelas obras e seus criadores, levando a discussões plurais que muitas vezes desaguavam em considerações políticas.

Na palestra-performance *Dispatches from the Institute for Other Intelligences* (Relatos do Instituto para Outras Inteligências), por exemplo, a artista e pesquisadora Mashinka Firunts Hakopian repensou um futuro liderado por IAs feministas, repletas de contradições. Em *Alien Internet*, da artista visual Agnieszka Kurant, a tecnologia encontra a biologia. Kurant, ao explicar sobre o seu processo criativo, destacou seu interesse pelos sistemas coletivos encontrados na natureza, buscando também manifestações cibernéticas em invenções do passado. Anacronismo e virtualidade fazem parte de suas criações, que buscam explorar como a matéria se transforma com os avanços dos algoritmos.

O artista Ho Rui An, por sua vez, em sua apresentação *Figures de l’histoire et fondements de l’intelligence : de l’archive coloniale à Stable Diffusion* (Figuras da história e fundamentos da inteligência: do arquivo colonial à Stable Diffusion), promoveu uma calorosa discussão sobre racismo e preconceito étnico a partir dessa coleta algorítmica dos programas de inteligência artificial. Logo após, Carlos Amorales (*Masques autoportraits, ou Auto-Retratos Mascarados*) e Mathew Dryhurst (*Consentement et IA, ou Consentimento e IA*), abordaram as questões éticas relacionadas às IAs, como a dissolução do “eu” através dos filtros gerados por plataformas e redes sociais, bem como a constante coleta de dados pessoais dos usuários, muitas vezes sem o conhecimento e o consentimento dos internautas.

Além dos debates moderados pelos organizadores, que finalizavam cada bloco, foram exibidos os filmes *Temporally Uncaptured* (2023, Sofia Crespo), *Ana Min Wein (Where am I From?)* (2022, Nouf Aljowaysir), *They/Them* (2023, Juan Obando) e *I’M HERE*

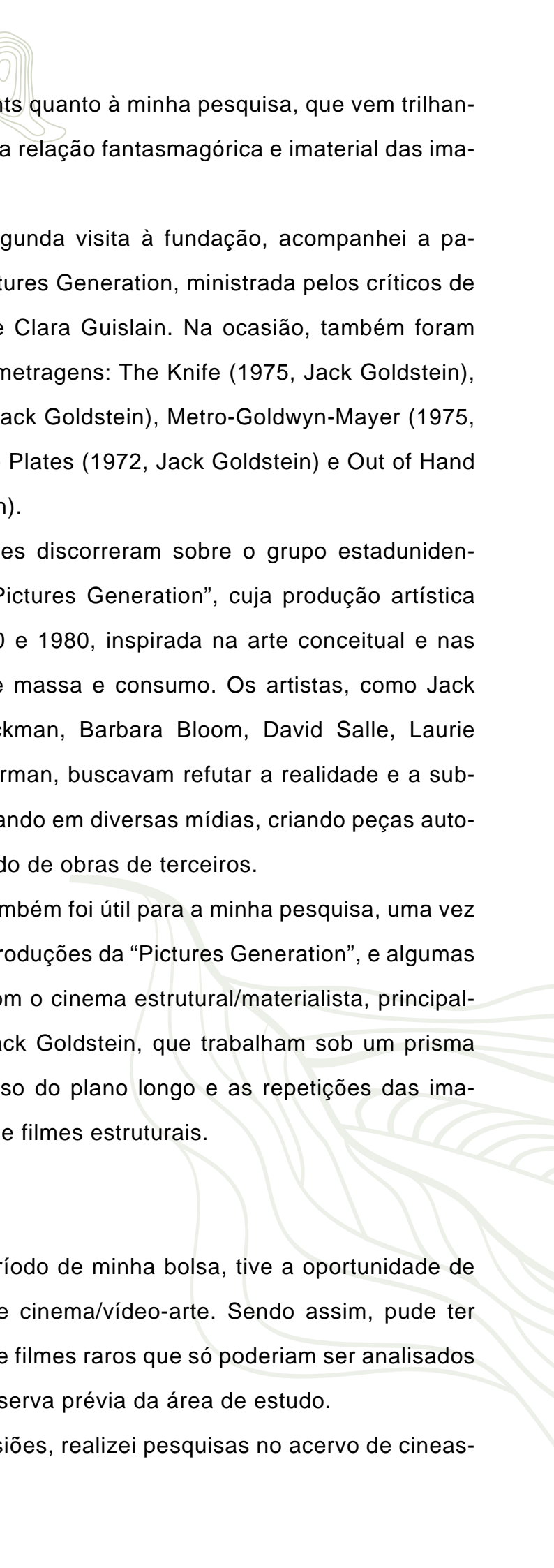



17.12.2022 5:44 (2023, Holly Herndon & Mathew Dryhurst). Especificamente, a obra de Nouf Aljowaysir capturou significativamente minha atenção. Ao se inserir como personagem nesse filme-ensaio, a cineasta aborda conflitos internos de identidade, expondo como a tecnologia perpetua preconceitos étnico-culturais. No decorrer do filme, somos testemunhas da performance de uma IA que interage com a narradora-criadora, tentando categorizar várias manifestações humanas, mas sem a capacidade de identificar as origens da protagonista. As imagens geradas são notavelmente surpreendentes, transmitindo a sensação de vigilância constante por parte dos dispositivos. De certa forma, a IA atua aqui como um elemento estrutural que orienta toda a experiência do espectador.

## **PALESTRAS**

Por duas vezes, estive na Fondation Pernod Ricard para acompanhar palestras sobre produções cinematográficas experimentais. Em ambas as ocasiões, a fundação recebeu pesquisadores e artistas renomados que, além de suas falas, promoveram debates instigantes acerca das obras que foram projetadas.

No encontro Ghost Night — soirée de projections, destinado a curtas-metragens, filmes experimentais e vídeos de artistas que versavam sobre fantasmagorias, foram exibidas as obras COYOLXAUHQUI (2017, Los Ingrávidos), Sometimes it was Beautiful (2018, Christian Nyampeta), Island Song (1976, Charlemagne Palestine), Tres fantasmas (2014, Naufus Ramírez-Figueroa), Semiotic Ghosts (2020, Los Ingrávidos) e O Marinheiro das Montanhas (2021, Karim Aïnouz). A sessão foi apresentada e comentada pela curadora Fernanda Brenner e pela cineasta Ana Vaz, que sinalizaram traços decoloniais nas produções. Pelo menos três dos filmes exibidos possuíam procedimentos estruturais em sua concepção, logo, descobrir essas obras, somado às discussões promovidas,



despertaram-me insights quanto à minha pesquisa, que vem trilhando por esse caminho da relação fantasmagórica e imaterial das imagens.

Em minha segunda visita à fundação, acompanhei a palestra intitulada La Pictures Generation, ministrada pelos críticos de arte François Aubart e Clara Guislain. Na ocasião, também foram exibidos cinco curtas-metragens: *The Knife* (1975, Jack Goldstein), *A Ballet Shoe* (1975, Jack Goldstein), *Metro-Goldwyn-Mayer* (1975, Jack Goldstein), *Some Plates* (1972, Jack Goldstein) e *Out of Hand* (1980, Ericka Beckman).

Os palestrantes discorreram sobre o grupo estadunidense conhecido como “Pictures Generation”, cuja produção artística abrange os anos 1970 e 1980, inspirada na arte conceitual e nas imagens da cultura de massa e consumo. Os artistas, como Jack Goldstein, Ericka Beckman, Barbara Bloom, David Salle, Laurie Simmons e Cindy Sherman, buscavam refutar a realidade e a subjetividade, experimentando em diversas mídias, criando peças autorais ou se reapropriando de obras de terceiros.

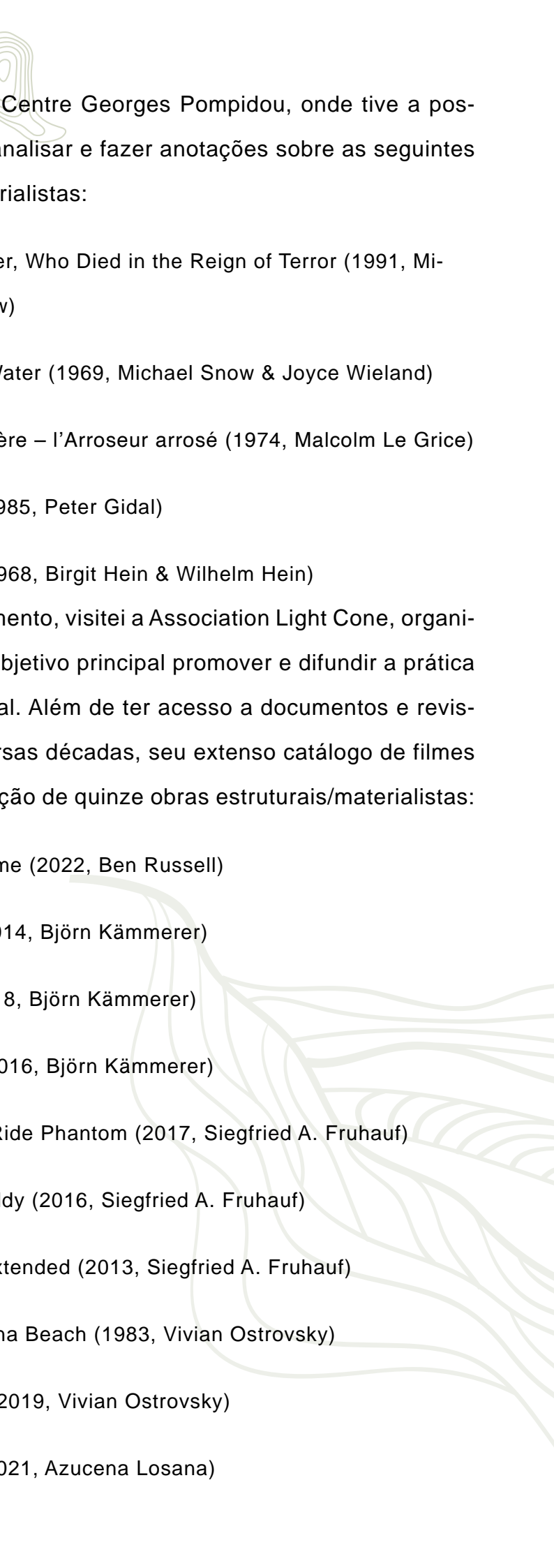

O encontro também foi útil para a minha pesquisa, uma vez que não conhecia as produções da “Pictures Generation”, e algumas das obras dialogam com o cinema estrutural/materialista, principalmente os filmes de Jack Goldstein, que trabalham sob um prisma minimalista, como o uso do plano longo e as repetições das imagens, características de filmes estruturais.

## **ACERVOS**

Durante o período de minha bolsa, tive a oportunidade de visitar dois acervos de cinema/vídeo-arte. Sendo assim, pude ter acesso a documentos e filmes raros que só poderiam ser analisados no local e mediante reserva prévia da área de estudo.

Em duas ocasiões, realizei pesquisas no acervo de cineas-





tas e videoartistas do Centre Georges Pompidou, onde tive a possibilidade de assistir, analisar e fazer anotações sobre as seguintes obras estruturais/materialistas:

- + To Lavoisier, Who Died in the Reign of Terror (1991, Michael Snow)
- + Dripping Water (1969, Michael Snow & Joyce Wieland)
- + After Lumière – l'Arroseur arrosé (1974, Malcolm Le Grice)
- + Denials (1985, Peter Gidal)
- + Rohfilm (1968, Birgit Hein & Wilhelm Hein)

Em outro momento, visitei a Association Light Cone, organização que tem como objetivo principal promover e difundir a prática do cinema experimental. Além de ter acesso a documentos e revistas de cinema de diversas décadas, seu extenso catálogo de filmes possibilitou a visualização de quinze obras estruturais/materialistas:

- + Against Time (2022, Ben Russell)
- + Trigger (2014, Björn Kämmerer)
- + Arena (2018, Björn Kämmerer)
- + Untitled (2016, Björn Kämmerer)
- + Phantom Ride Phantom (2017, Siegfried A. Fruhauf)
- + Fuddy Duddy (2016, Siegfried A. Fruhauf)
- + Exterior Extended (2013, Siegfried A. Fruhauf)
- + Copacabana Beach (1983, Vivian Ostrovsky)
- + Unsound (2019, Vivian Ostrovsky)
- + Feriado (2021, Azucena Losana)

- 
- 
- + Sunset Boulevard (1991, Thomas Korschil)
  - + Silent Film (1982, Michael Maziere)
  - + Sight/Seeing (2005, Chris Oakley)
  - + Sumando al Centro (2000-2001, Antoni Pinent)
  - + Quadro (2002, Lotte Schreiber)

Esses filmes possuem uma importância fundamental para a minha pesquisa, uma vez que abrangem a produção contemporânea em vídeo e formato digital, duas mídias que desempenham um papel proeminente nas análises da minha tese.

## **AGRADECIMENTOS**

A concessão da bolsa CAPES PrInt viabilizou uma experiência acadêmica e cultural profundamente enriquecedora. Durante o período em Paris, tive a oportunidade de participar de discussões significativas sobre a minha área de estudo e realizar visitas a acervos de mídias audiovisuais e museus de proeminente relevância. Essas atividades proporcionaram novas perspectivas e insights para o meu trabalho acadêmico.

Expresso aqui a minha sincera gratidão à CAPES pelo fundamental apoio e pela oportunidade concedida, assim como agradecimento à Universidade Presbiteriana Mackenzie, à Université Paris 8 e ao Professor Fournier-Willoughby por todas as colaborações.

## **REFERÊNCIAS**

- ATELIERS - Reconfigurations de l'audiovisuel. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.univ-paris8.fr/Ateliers-Reconfigurations-de-l-audiovisuel>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- GHOST Night — soirée de projections. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://fondation-pernod-ricard.com/fr/evenement/ghost-night-soiree-de->




-projections. Acesso em: 7 ago. 2023.

L'AVENIR n'est plus ce qu'il était. Texte et images, nouvelle génération. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.centrepompidou.fr/en/program/festival-evening/movement/the-grand-finale>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LA collection « films » du Centre Pompidou. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.centrepompidou.fr/fr/collection/films-et-nouveaux-medias#1398>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LA Pictures Generation. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.fondation-pernod-ricard.com/fr/evenement/la-pictures-generation>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LIGHT Cone - Centre de documentation. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://lightcone.org/fr/centre-de-documentation>. Acesso em: 7 ago. 2023.



**CENÁRIOS,  
NATUREZA E  
EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

# NA PANDEMIA, COM PROFESSORAS: TECENDO NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E NATUREZA

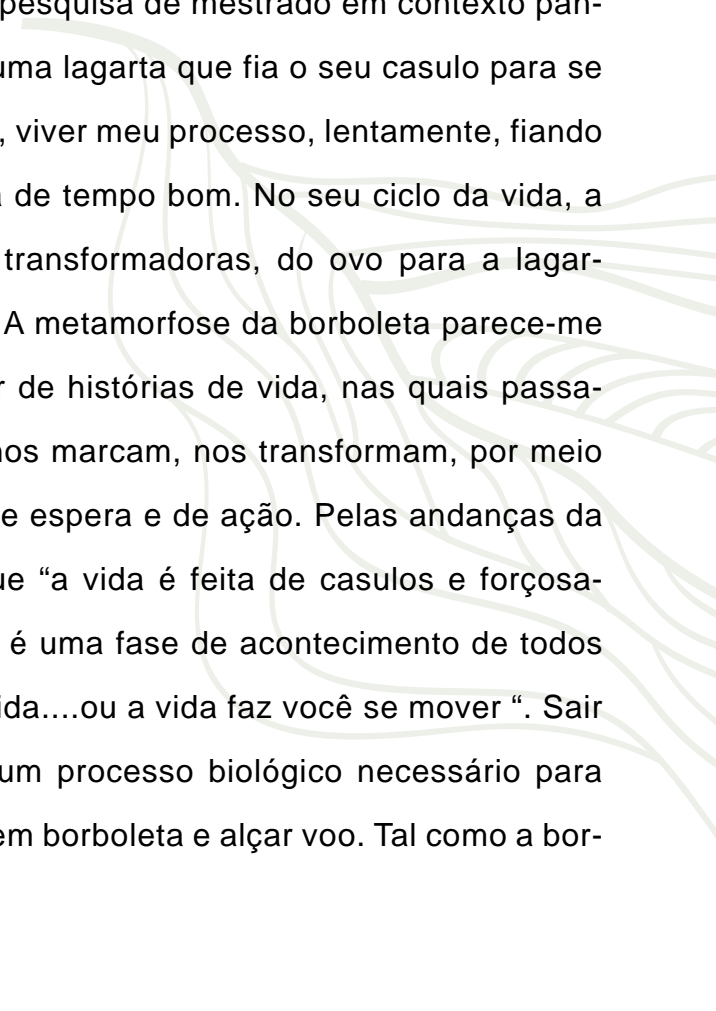

AMANDA LOBOSCO PINTO<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> LUCIANA ESMERALDA OSTETTO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Como garantir às crianças o contato com a natureza, que é seu direito? Como oportunizar experiências em liberdade, em espaços livres e abertos? Entre a criança e a natureza, certamente há um adulto, que possibilita ou impede sua experiência. No caso da Educação Infantil, o que as professoras teriam a contar, sobre organizar tempos, espaços e experiências junto à natureza, com as crianças? Na trilha desses questionamentos, caminha a pesquisa de mestrado, que vem sendo desenvolvida na Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos, do PPGEdu da UFF. Seu objetivo geral é mapear histórias e experiências de professoras da Educação Infantil, com as crianças e a natureza, no contexto da pandemia de Covid-19. Considerando a importância das narrativas

---

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2002). Pedagoga da Escola Infantil Recanto Verde e supervisor educacional (pedagogo) da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF na Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF) e membro do Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR).

2 Professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, atua na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) e na graduação (curso de Pedagogia). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992). É líder do Círculo de estudo e pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte - FIAR.

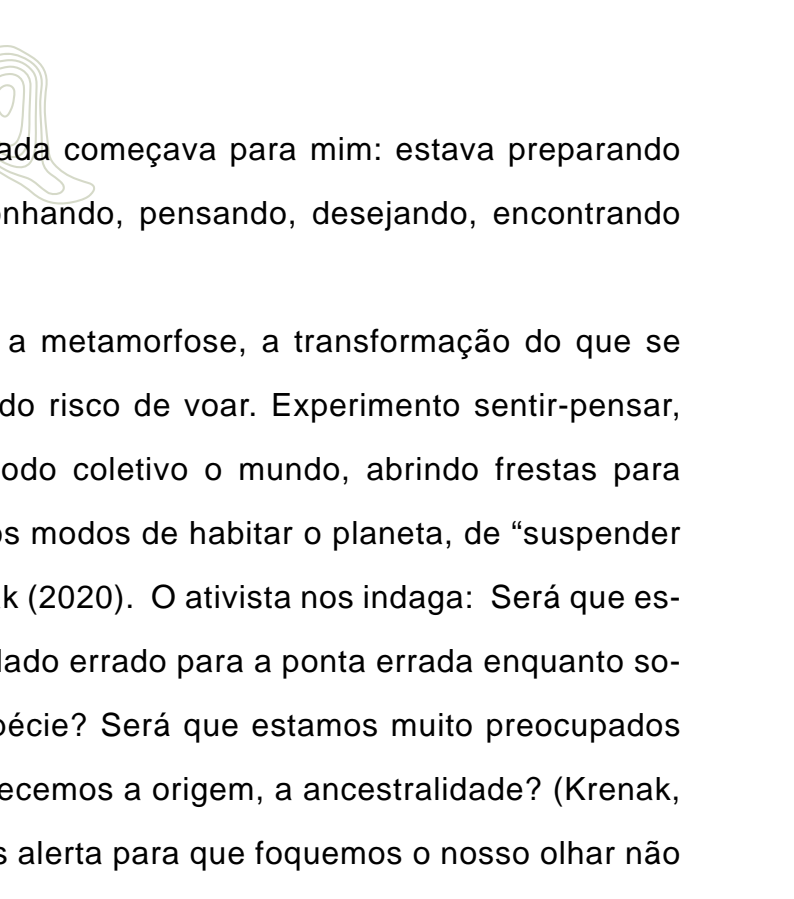



docentes, como fios que tecem a partilha de suas experiências, a fundamentação teórico-metodológica vem das abordagens autobiográficas (Bragança, 2008; Josso, 2010). Tendo em vista o contexto pandêmico, cujos protocolos sanitários impunham o distanciamento físico, a produção de dados foi viabilizada por meio de “conversas pelas janelas virtuais” (Mello, 2021), com professoras de Educação Infantil da Rede Pública de Niterói/RJ. As conversas foram gravadas, textualizadas e apresentadas às participantes para conferência, resultando em histórias docentes que falam de memórias de infância, da relação com a natureza, na vida pessoal e profissional, da percepção de possibilidades e limites para viver com a/na natureza na pandemia, com as crianças, na Educação Infantil. Essas narrativas estão no foco do trabalho analítico que está em processo.

PALAVRAS-CHAVE: Criança e Natureza; Pandemia; Narrativas autobiográficas docentes.

### **Introdução: uma pesquisa tecida na pandemia**

Comecei a tecer a pesquisa de mestrado em contexto pandêmico. Foi preciso, como uma lagarta que fia o seu casulo para se transformar numa borboleta, viver meu processo, lentamente, fiando do meu casulo a esperança de tempo bom. No seu ciclo da vida, a borboleta passa por fases transformadoras, do ovo para a lagarta, da crisálida à borboleta. A metamorfose da borboleta parece-me uma boa imagem para falar de histórias de vida, nas quais passamos por experiências que nos marcam, nos transformam, por meio de processos, em tempos de espera e de ação. Pelas andanças da vida, já ouvi expressões que “a vida é feita de casulos e forçosamente temos que deixá-lo”, é uma fase de acontecimento de todos nós, “ou você se move na vida....ou a vida faz você se mover “. Sair do casulo, virar lagarta, é um processo biológico necessário para este animal se transformar em borboleta e alçar voo. Tal como a bor-

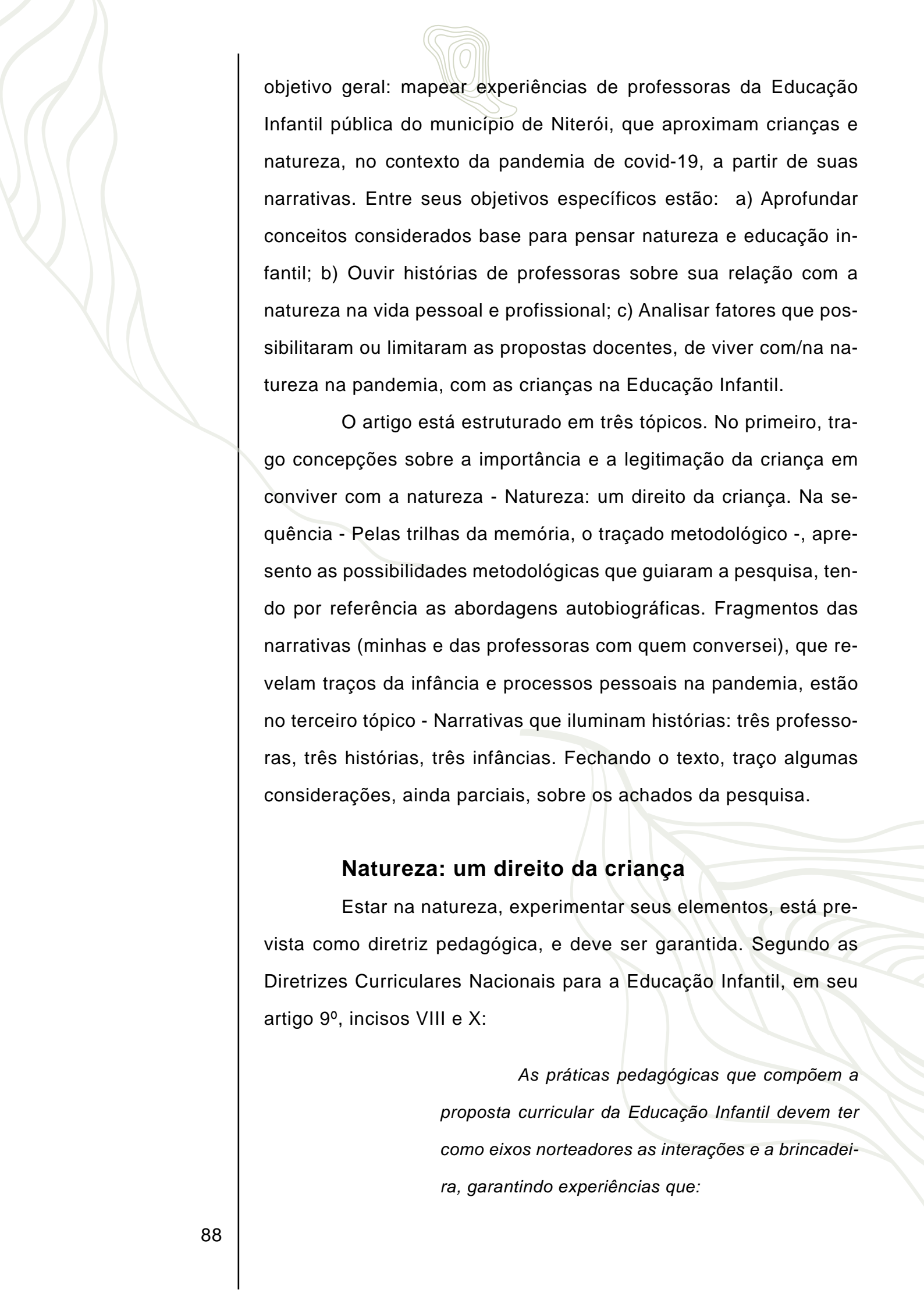


boleta, uma nova jornada começava para mim: estava preparando as asas para voar, sonhando, pensando, desejando, encontrando sentidos.

Experimental a metamorfose, a transformação do que se faz, vem do desejo e do risco de voar. Experimento sentir-pensar, sonhar-imaginar de modo coletivo o mundo, abrindo frestas para poder pensar em outros modos de habitar o planeta, de “suspender o céu”, como diz Krenak (2020). O ativista nos indaga: Será que estamos olhando para o lado errado para a ponta errada enquanto sociedade, enquanto espécie? Será que estamos muito preocupados com o futuro que esquecemos a origem, a ancestralidade? (Krenak, 2022). Ele também nos alerta para que foquemos o nosso olhar não somente para as narrativas de fim do mundo, mas para as narrativas de origem do mundo, pensando pelo início e não pelo fim.

Neste enredo de escrever e contar, a narração é uma atividade de criação e transformação, com palavras que dão cor e movimento à narrativa. A narrativa que quero tecer, com os autores em diálogo, é que a natureza não tem mais que ser dominada, ao contrário, ela é fator de sustentabilidade a ser preservada, sob risco de destruição do planeta. Nosso compromisso ético é compreender qual o nosso dever de memória: colocar em xeque as políticas de memórias do passado, que são rapidamente esquecidas e identificar a luta como um patrimônio por uma outra sociedade, por memórias de futuro narrando para nós mesmos e para os outros o que está diante de nós. Com esta compreensão, meu desejo traçou ponto a ponto as tramas de uma pesquisa com professoras, com os saberes da experiência, com memórias que possam conduzir a um futuro outro, feito com as crianças, no presente.

Neste artigo, apresento alguns elementos da pesquisa de mestrado em andamento - Professoras, crianças e natureza: narrativas docentes da/na pandemia -, a partir da enunciação do seu



objetivo geral: mapear experiências de professoras da Educação Infantil pública do município de Niterói, que aproximam crianças e natureza, no contexto da pandemia de covid-19, a partir de suas narrativas. Entre seus objetivos específicos estão: a) Aprofundar conceitos considerados base para pensar natureza e educação infantil; b) Ouvir histórias de professoras sobre sua relação com a natureza na vida pessoal e profissional; c) Analisar fatores que possibilitaram ou limitaram as propostas docentes, de viver com/na natureza na pandemia, com as crianças na Educação Infantil.

O artigo está estruturado em três tópicos. No primeiro, trago concepções sobre a importância e a legitimação da criança em conviver com a natureza - Natureza: um direito da criança. Na sequência - Pelas trilhas da memória, o traçado metodológico -, apresento as possibilidades metodológicas que guiaram a pesquisa, tendo por referência as abordagens autobiográficas. Fragmentos das narrativas (minhas e das professoras com quem conversei), que revelam traços da infância e processos pessoais na pandemia, estão no terceiro tópico - Narrativas que iluminam histórias: três professoras, três histórias, três infâncias. Fechando o texto, traço algumas considerações, ainda parciais, sobre os achados da pesquisa.

### **Natureza: um direito da criança**

Estar na natureza, experimentar seus elementos, está prevista como diretriz pedagógica, e deve ser garantida. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 9º, incisos VIII e X:

*As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:*






*[...] VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;*

*[...]X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (Brasil, 2009).*

Como nos lembra Moraes (2021), o contato da criança com a natureza é um direito de toda criança brasileira, não é uma escolha da professora. Entretanto, como bem sinaliza Louv (2016), um adulto referência é muito importante para as crianças e seus modos de se relacionar com a natureza. Em pesquisas com líderes ambientais, como da psicóloga ambiental Louise Chawla (apud Louv, 2016), a maioria dos entrevistados abordou duas fontes na infância e na adolescência, para seu interesse nesse campo: muitos momentos na natureza selvagem e um adulto de referência que lhes ensinou o respeito pela natureza.

Sobre a importância da conexão entre as pessoas e a natureza, encontro também nos estudos de Richard Louv (2016) duas pesquisas, uma de Thomas Tanner feita em 1978, e outra realizada em 2006 por Nancy Wells e Kristi Lekies, que revelam a convivência com e na natureza durante a infância e adolescência desses profissionais.

Tanner era professor de estudos ambientais da Universidade Estadual de Ciência e Tecnologia de Iowa, localizada na cidade de Ames, Estados Unidos. A partir de entrevistas com membros da equipe e de coordenadores de programas das principais organizações ambientais, investigou o que na vida deles os havia atraído para o ativismo ambiental e a influência citada com maior frequência



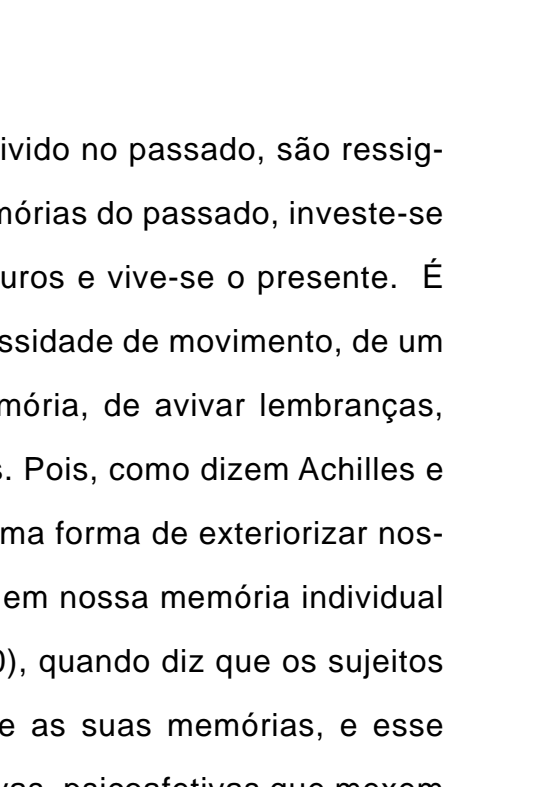

foi a experiência em brincar livre em habitats naturais. Estudos em diversos países confirmaram e expandiram as ideias do pesquisador (Louv, 2016).

Wells e Lekies, pesquisadoras da Universidade de Cornell, em Nova Iorque, além de estudar a influência da infância na formação de ambientalistas, realizaram uma extensa amostragem de adultos que vivem em zonas urbanas, com idade entre dezoito e noventa anos. Elas perceberam que a preocupação dos adultos pelo meio ambiente e o comportamento relacionado a ele está diretamente relacionado com a participação em atividades na natureza selvagem, como brincar com liberdade no mato, fazer caminhadas, pescar e caçar antes dos onze anos. A pesquisa também apontou que o brincar livre na natureza é mais eficiente que atividades obrigatórias e estruturadas por adultos (Louv, 2016).

### **Pelas trilhas da memória, o traçado metodológico**

*[...] ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. Sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a diferença na tua história. O conhecimento exige coragem. (Nóvoa, 2015, p.2)*

Neste partir, que envolve uma jornada de pesquisa, questões relativas ao lembrar e ao esquecer que constituem a memória se revelam necessárias. Assim como sugerido nos trabalhos e estudos do grupo de pesquisa de que faço parte - Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte - FIAR, que dialoga com as abordagens autobiográficas da pesquisa de histórias de vida e formação (Ostetto, 2019), é preciso rememorar e narrar a experiência (Bragança, 2008). Nesse processo, compreendido como um

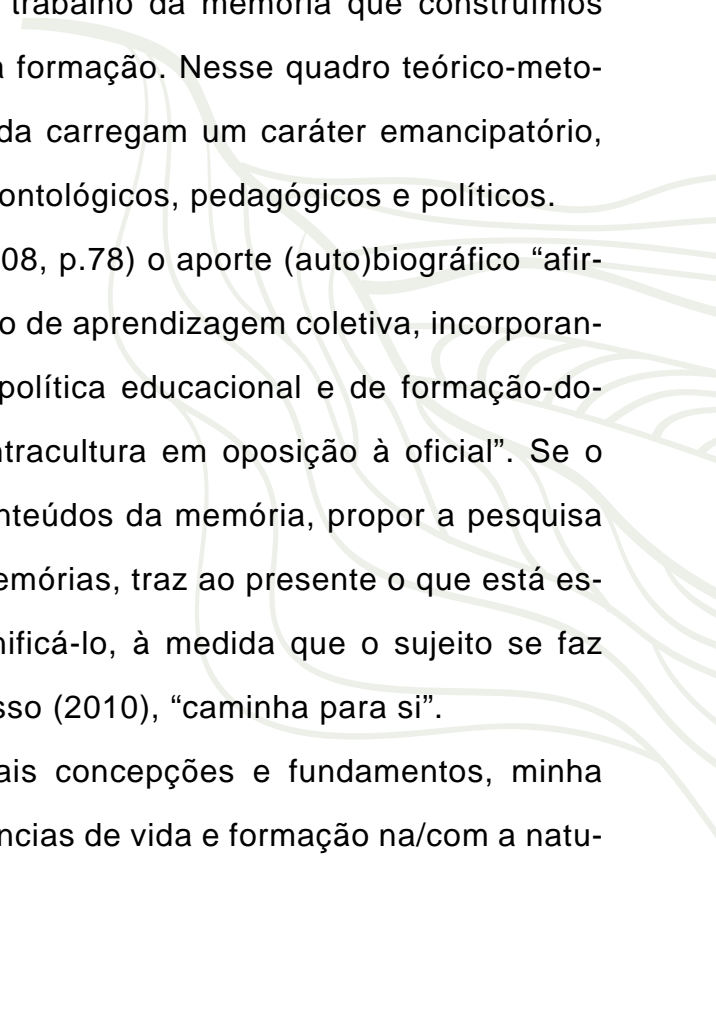



trabalho de memória, fragmentos do vivido no passado, são ressignificados no presente. A partir das memórias do passado, investe-se em memórias de futuro: projeta-se futuros e vive-se o presente. É assim que, na pesquisa, afirmo a necessidade de movimento, de um lado para o outro no território da memória, de avivar lembranças, reconstruindo-as através de narrativas. Pois, como dizem Achilles e Gondar (2016, p.182): “A narração é uma forma de exteriorizar nossas experiências que ficam marcadas em nossa memória individual e coletiva”. Também ouço Josso (2010), quando diz que os sujeitos narram sobre as suas histórias, sobre as suas memórias, e esse ato impacta em disposições socioafetivas, psicoafetivas que mexem com as histórias dos próprios sujeitos, atualizadas no presente.

Essas perspectivas colocam no centro das investigações as histórias de vida de professores e professoras, compreendendo que, nesta dinâmica, “[...] os/as professores/as são convidados a tematizar a vida no percurso do tempo, na dialética entre a memória do passado, nas experiências do presente e nos projetos de futuro, em um sentido de balanço. (Bragança, 2008, p. 75-76).

Neste quadro teórico, a história de vida dos sujeitos envolvidos é abordada em uma perspectiva temática e o papel do pesquisador é ser um interlocutor, que propõe uma conversa e escuta, pois o essencial é a narrativa tecida pelo sujeito que, por vezes, é estruturada com a partilha de aspectos inesperados mas que, no contexto, amplificam os sentidos do tema, pelos significados atribuídos pelo narrador. De acordo com Bragança (2008), trata-se de uma abordagem temática marcada por um recorte, o objeto de pesquisa, em que o investigador organiza um bloco de eixos e questões incentivando e valorizando, na conversa com os participantes, as narrativas destes sobre o tema. Utilizando a expressão de Josso (2010): a “história de vida a serviço do projeto”.

Apresenta-se, também, como um movimento de pesquisa

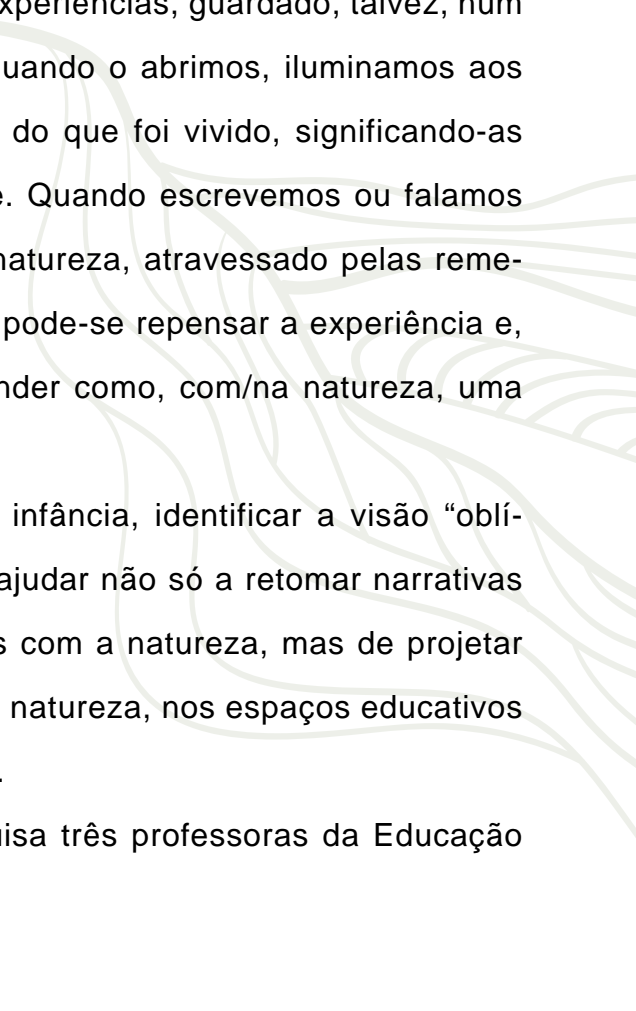



que, ao romper o conceito de ciência positivista, move os indivíduos de objeto para coparticipantes da/na pesquisa, trazendo as suas vozes na investigação. A centralidade da narrativa está no saber da experiência, que vai se constituindo a partir da reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas formativas ao longo da vida. A fala e escuta dos sujeitos envolvidos em relação às suas experiências, lembradas e narradas, abre um espaço de reflexão, construindo movimentos que, de acordo com Bragança (2008, p. 76) estão centrados “na formação que vem do movimento de tematização da vida no percurso do tempo”.

Compreende-se a reflexão, então, como a materialidade da ressignificação do vivido. Toda memória é um trabalho com o passado, é seletiva, ordena os fatos e estabelece uma coerência entre os fatos, está aí a reflexão. Quando narramos o que vivemos, partimos da nossa memória através de marcas do presente e não numa perspectiva de futuro. Está aí o conceito de experiência, do que foi formador, pois obtém sentido e impacto na nossa identidade, sendo conceitos fundamentais do trabalho da memória que construímos no campo da pesquisa e da formação. Nesse quadro teórico-metodológico, as histórias de vida carregam um caráter emancipatório, articulando pontos de vista ontológicos, pedagógicos e políticos.

Para Bragança (2008, p.78) o aporte (auto)biográfico “afirma-se enquanto um caminho de aprendizagem coletiva, incorporando vozes silenciadas pela política educacional e de formação-docente, produzindo uma contracultura em oposição à oficial”. Se o esquecimento é um dos conteúdos da memória, propor a pesquisa autobiográfica reativa as memórias, traz ao presente o que está esquecido, permitindo ressignificá-lo, à medida que o sujeito se faz narrador; ou, como diria Josso (2010), “caminha para si”.

Dialogando com tais concepções e fundamentos, minha pesquisa remete às experiências de vida e formação na/com a natu-

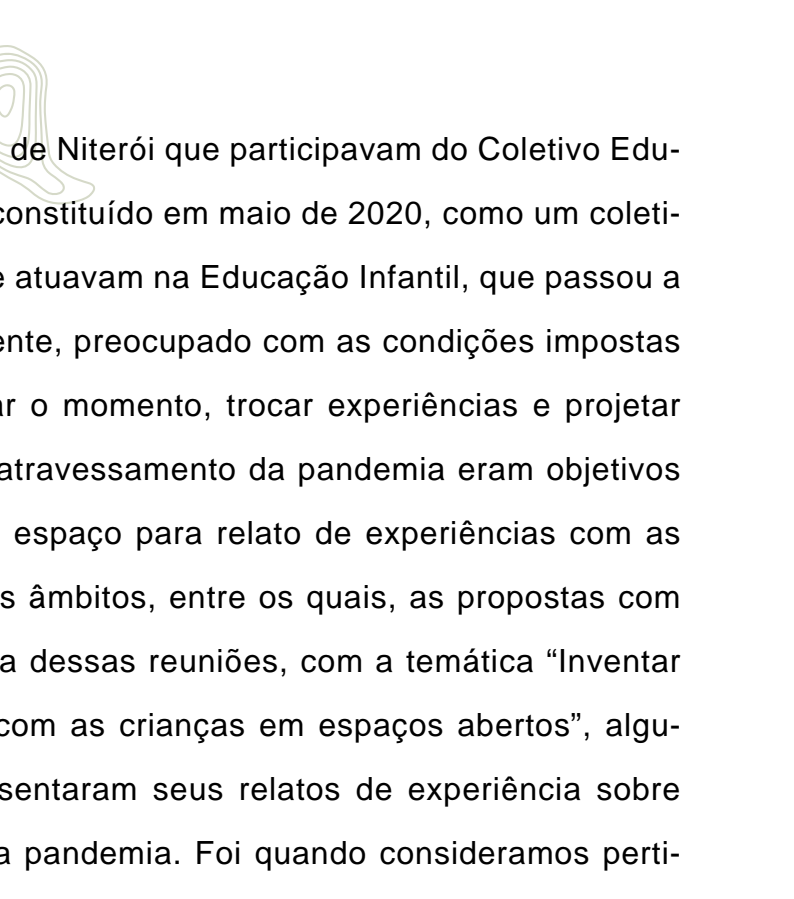



reza, e recorre à escuta de lembranças da infância, de professoras de Educação Infantil. Em seus escritos, Morais (2021) convida a todos nós, educadoras e educadores, a darem espaços à memória da criança que fomos, a contarem suas histórias. Ela aborda reflexões sobre a criança, a natureza e a escola ao contar e refletir sobre as suas próprias histórias da infância e das crianças com as quais convive. Como professora da Educação Infantil, a referida autora buscou identificar a escola como um espaço de potência para promover o contato da criança com a natureza, entendendo que essa criança passa a maior parte do seu tempo nessa instituição.

Manoel de Barros, que inspirou a referida autora em sua reflexão sobre as memórias da sua infância, poetiza: “Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. Era o menino e as árvores.” (Barros, 2006 apud Morais, 2021, p.123). O poema nos convida a perceber que, ao exteriorizar o que está guardado na memória, recorremos a um baú de experiências, guardado, talvez, num canto escuro das memórias, e quando o abrimos, iluminamos aos poucos, não o todo, mas partes do que foi vivido, significando-as com o que experimentamos hoje. Quando escrevemos ou falamos sobre memórias da infância na natureza, atravessado pelas lembranças do vivido no passado, pode-se repensar a experiência e, por meio de reflexões, compreender como, com/na natureza, uma formação se fez/se faz.

Revisitar memórias da infância, identificar a visão “oblíqua”, de que fala o poeta, pode ajudar não só a retomar narrativas do contato da criança que fomos com a natureza, mas de projetar outras relações da criança com a natureza, nos espaços educativos onde atuamos como professoras.

Fizeram parte da pesquisa três professoras da Educação



Infantil na rede pública de Niterói que participavam do Coletivo Educação Infantil Niterói, constituído em maio de 2020, como um coletivo de profissionais que atuavam na Educação Infantil, que passou a se encontrar, virtualmente, preocupado com as condições impostas pela pandemia. Pensar o momento, trocar experiências e projetar possibilidades para o atravessamento da pandemia eram objetivos do Coletivo, que abriu espaço para relato de experiências com as crianças, em diferentes âmbitos, entre os quais, as propostas com a/na natureza. Em uma dessas reuniões, com a temática “Inventar quintais: aprendendo com as crianças em espaços abertos”, algumas professoras apresentaram seus relatos de experiência sobre crianças e natureza na pandemia. Foi quando consideramos pertinente convidar algumas professoras para a pesquisa.

Fiz contato com três professoras, enviando-lhes um convite, via e-mail para participarem de um encontro-conversa on-line, para falarmos sobre questões da/na natureza, na sua vida e na sua prática durante a pandemia. Dentro do quadro teórico desenhado, pretendendo produzir os dados para a pesquisa com professoras, e não sobre professoras, criar um espaço para a escuta e acolhida das narrativas seria essencial. Haja vista a situação pandêmica, que impunha o distanciamento físico e limitava os encontros em presença, utilizei a proposta de “conversas pelas janelas virtuais”, como já utilizado por pesquisadoras do FIAR e assim compreendidas:

*A escolha por chamar este caminho metodológico de conversas pela janela virtual se deu não apenas devido à forma de encontro possível para esse momento histórico, em que devemos preservar a segurança e a saúde de todos, mas também porque definia o movimento – que é de conversa, fala, escuta, diálogo –, define um contexto – a janela, figurativamente um espaço de alargamento do*




*contato e da visão –, e por fim, declara um modo de conexão – a virtualidade, o encontro próximo-distante mediado pela tecnologia digital (Mello, 2021, p. 101).*

A ideia foi propor uma conversa como um campo de reflexão para fomentar o resgate às memórias das professoras em contato com a natureza. Por meio de estudo em narrativa, espera-se, na escuta sensibilizada, buscar indícios sobre o que o outro fala, através de práticas que articulam história de vida e formação de professores.

Próximo da data da conversa, enviei, então, para as três professoras que aceitaram colaborar com a pesquisa, alguns pontos para pensarem e trazerem ao encontro-conversa pelas janelas virtuais: a relação delas com natureza - na infância, na escola, no trabalho e com as crianças no cenário pandêmico. Como um elemento disparador das conversas, solicitei às participantes imagens que mostrassem experiências envolvendo crianças-professoras-natureza no cotidiano, que ajudassem a contar essa história, de momentos significativos, da prática delas com as crianças no contexto pandêmico.

As conversas foram realizadas individualmente, entre o fim de dezembro de 2021 e janeiro de 2022, via plataforma digital, com cada uma das três professoras que aceitaram participar; foram gravadas e, depois, transcritas. No decorrer da pesquisa, após a realização e transcrição das conversas, uma das professoras, por questões pessoais e contextuais, decidiu se desligar da pesquisa. Essa questão, da liberdade de desistir da participação, como uma questão ética, estava explícita no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido que assinaram. Respeitando a dimensão ética da pesquisa, acatamos a decisão da professora. Assim, os dados (a)colhidos que dão base à dissertação, são narrativas de duas professoras, que



trabalham em unidades públicas de educação infantil, de horário integral, no município de Niterói. Cabe ressaltar que também as minhas narrativas constam no conjunto de dados biográficos tomados em diálogo.

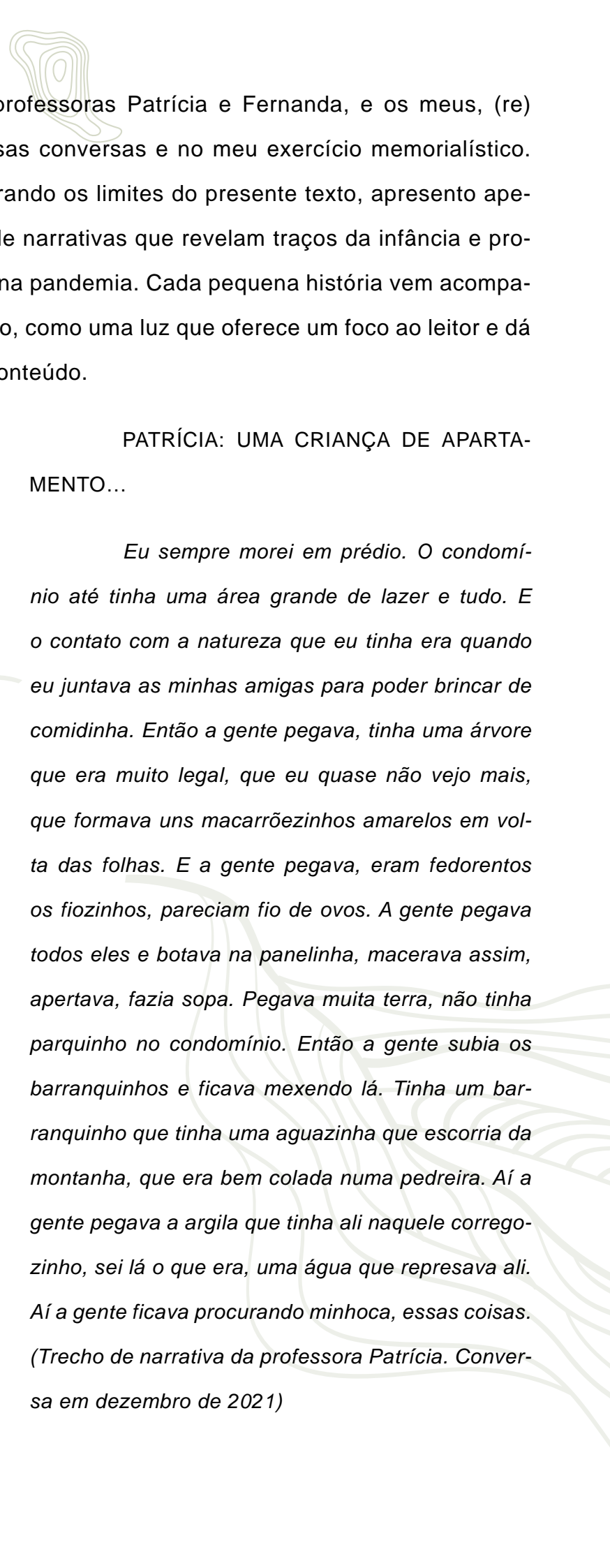

### **Narrativas que iluminam histórias: três professoras, três histórias, três infâncias**

A partir do que as professoras contaram, ilumino fatos das histórias narradas. É importante dizer que as duas professoras que permaneceram na pesquisa, ao assinarem o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, autorizaram a publicação de seus nomes próprios, que aparecerão, ao longo da dissertação, sempre que me referir a elas e/ou trazer suas narrativas.

Tendo por guia os objetivos traçados, a apresentação das narrativas das professoras utiliza a forma de pequenas histórias, conhecidas como “mônadas”, uma forma de narrar inspirada nos escritos de Benjamin (1987). De acordo com Rosa et. al (2011, p.203), “a construção de mônadas possibilita estilizar formas lineares de pensamento”. E continuam as autoras: “as mônadas harmonizam em si o infinito e o particular [...] em cada mônada, estão presentes todas as outras” (Rosa et. al, 2011, p.205). Os fragmentos, tópicos apresentados em um texto narrativo, ao mesmo tempo que têm as suas questões próprias, também se entrecruzam, permitindo ao leitor outras interpretações, além das estabelecidas pelo pesquisador.

Na dissertação, em processo de escrita, para se pensar a construção das mônadas, organizamos um conjunto de narrativas em quatro chaves de leitura: 1)Na natureza: memórias de infância; 2)Entre a escola e o mundo ao redor; 3)Histórias de formação; 4) Professoras na pandemia, com as crianças, verdejando caminhos de peDr<sup>a</sup> Cada chave está organizada por um conjunto de pequenas histórias/mônadas cuja composição toma por base os relatos (auto)





biográficos das professoras Patrícia e Fernanda, e os meus, (re)colhidos em nossas conversas e no meu exercício memorialístico. Todavia, considerando os limites do presente texto, apresento apenas fragmentos de narrativas que revelam traços da infância e processos pessoais na pandemia. Cada pequena história vem acompanhada de um título, como uma luz que oferece um foco ao leitor e dá indícios do seu conteúdo.

PATRÍCIA: UMA CRIANÇA DE APARTAMENTO...

*Eu sempre morei em prédio. O condomínio até tinha uma área grande de lazer e tudo. E o contato com a natureza que eu tinha era quando eu juntava as minhas amigas para poder brincar de comidinha. Então a gente pegava, tinha uma árvore que era muito legal, que eu quase não vejo mais, que formava uns macarrõezinhos amarelos em volta das folhas. E a gente pegava, eram fedorentos os fiozinhos, pareciam fio de ovos. A gente pegava todos eles e botava na panelinha, macerava assim, apertava, fazia sopa. Pegava muita terra, não tinha parquinho no condomínio. Então a gente subia os barranquinhos e ficava mexendo lá. Tinha um barranquinho que tinha uma aguazinha que escorria da montanha, que era bem colada numa pedreira. Aí a gente pegava a argila que tinha ali naquele corretozinho, sei lá o que era, uma água que represava ali. Aí a gente ficava procurando minhoca, essas coisas. (Trecho de narrativa da professora Patrícia. Conversa em dezembro de 2021)*



## A PANDEMIA E A NECESSIDADE DE SAIR, DE VER GENTE, VER ÁRVORE

*Na pandemia, com a necessidade de estar confinado, mais intensamente a gente viveu a necessidade de estar fora de casa. Todo mundo trancado, eu só pensava: eu quero sair, eu quero sair, eu quero ver gente, eu quero ver árvore, eu quero ver planta. (Trecho de narrativa da professora Patrícia. Conversa em dezembro de 2021)*

### **Figura 1 – Patrícia: da infância à pandemia**



*Fonte: Arquivo pessoal da professora Patrícia, 2021.*

FERNANDA: UMA CRIANÇA QUE CIRCU-  
LAVA PELOS ESPAÇOS, LIVREMENTE...

*Eu nasci numa cidade muito pequena, cha-*



*mada Rio Bonito, que é interior do Rio de Janeiro. A rua que eu fui criada era uma rua ainda sem muito movimento. A gente tinha um quintal também, grande. Era uma casa pequena, uma casa dessas, acho que é geminada o nome que fala, muito simples, humilde, mas era uma área externa grande. Tinha um jardinzinho, tinha bastante terra, tinha plantas da minha mãe, uma hortinha também, de temperos. Então, eu brinquei muito nessa terra. Tive uma infância muito livre, nesse sentido de circular pelos espaços. Uma infância muito de pé no chão, muito de brincar de fazer comidinha, de panelinha, de fazer bolinho de terra, de brincar com lama, de brincar com boneca junto com a lama, de observar o céu. De estar em área livre; a rua que eu vivia era tudo mato, tinha pouquíssimas casas. (Trecho de narrativa da professora Fernanda. Conversa em janeiro de 2022)*

#### **A PANDEMIA, A HORTA NA JANELA E O CÉU**

*Esse tempo que eu fiquei dentro de casa trancada, eu olhei o céu muitas vezes, coisas que eu não fazia no cotidiano. Não fazia. Acho que agora eu olho mais. São muitas coisas que a natureza vai ensinando pra gente. É só a gente observar, a janela, o tempo... (Trecho de narrativa da professora Fernanda. Conversa em janeiro de 2022)*

**Figura 2 – Fernanda: da infância à pandemia**



Fonte: Arquivo pessoal da professora  
Fernanda, 2021.

AMANDA: UMA CRIANÇA NA ROÇA E NO  
MAR...

*As minhas memórias mais afetivas da infância vêm do contato com a natureza: subindo em árvores, pegando a fruta lá de cima; fazendo coroa de princesa com flores e capim; nadando no rio; brincando de fazer comidinha com frutos, folhas, água e terra; explorando caminhos no mato, barro, pedras; contando vagalumes e sempre acompanhada de meus irmãos, primos, pais, avós. Nesse caminho, as minhas experiências na natureza foram marcadas pela roça, na casa do meu avô em Barra do Sana, e pelo mar, na casa do meu tio-avô em Iguaba Grande, no estado do Rio de Janeiro. Elas foram vivenciadas geralmente nas minhas férias, mas*



*até hoje sinto que vivia intensamente nestes lugares.  
(Trecho de narrativa da pesquisadora Amanda. Escrita  
em dezembro de 2021)*

## NA PANDEMIA, (RE)ENCONTROS COM A NATUREZA

*Cheia de incertezas diante da “nova” realidade cinzenta, divórcio-pandemia, encontro nas minhas filhas, minha irmã, minha mãe, na natureza ao meu redor, consolo e segurança. O início da pandemia marca a mulher que estava me reconhecendo ser, o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e, pelos rumos da vida e da academia, o reencontro com a natureza da minha infância e adolescência. (Trecho de narrativa da pesquisadora Amanda. Escrita em dezembro de 2021)*

### **Figura 3 – Amanda: Da infância à pandemia**



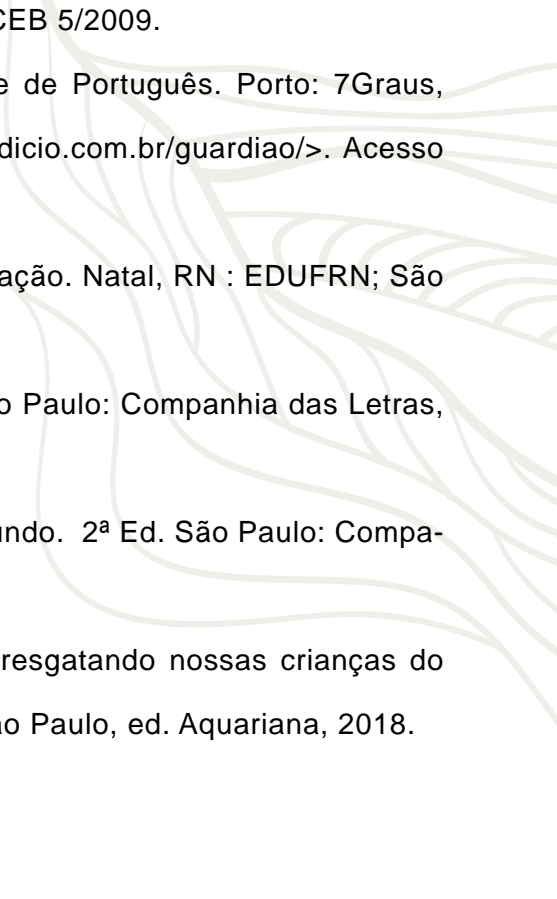

## **Das narrativas, alguns fios para tecer considerações**

Ouvindo as narrativas de memórias com a/na natureza, na reflexão que vou tecendo com minhas colegas professoras, é perceptível um contato íntimo, das crianças que foram/que fomos, com os espaços abertos, nos quintais, na roça, na praia, na horta. E quando não tinha espaço, a criança curiosa e ávida pelo contato com os elementos naturais, cavava espaço: o barranquinho, o corregozinho, são descobertas de exploração. As narrativas reafirmam o interesse das crianças pela natureza, corroborando um dado já pontuado por autores em diálogo (Louv, 2016; Morais, 2021). Na natureza as crianças vivenciam marcantes e afetivas experiências.

Compreendo que nós, educadoras e educadores, podemos ser um adulto referência nas escolas em que atuamos, como um guardião da natureza, junto com as crianças: “[...] uma pessoa que guarda ou protege algo ou alguém, ato de resistência diante de um mundo raso, imediatista, consumista, e transbordante de superficialidades” (Guardião, 2023). Eu vejo a criança já como esse guardião. Quanto a nós adultos, o que falta para sermos também?

A experiência dolorosa e inédita da pandemia, que impôs o isolamento físico, revela-se como um tempo de reencontro com a natureza: isoladas em suas casas, assim como tantas outras pessoas, as docentes contam, em suas narrativas, da importância de qualquer réstia de sol, de uma plantinha em um vaso, de estar em contato com o céu. Uma espécie de reconexão, uma possibilidade de respiro e de esperança.



Ao conversar com as professoras, identifico caminhos, entre os desafios da prática e a experiência da memória, para pensar




as infâncias junto à natureza, que contribuam para seu desenvolvimento e aprendizagem, na direção do que se tem chamado de “desemparedar a infância” (Tiriba, 2010). Essa reflexão e os desafios enfrentados fizeram cultivar estudos e vislumbrar brotos em novas estações, no trabalho analítico que ainda estou desenvolvendo, para finalizar a dissertação.

## REFERÊNCIAS

- ACHILLES, D.; GONDAR, J. A memória sob a perspectiva da experiência. *Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em memória social*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, ago./dez. 2016.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única. Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V.(org.). *Histórias de vida e formação de professores*, p. 65-81, Editora Quartet, Rio de Janeiro, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009.
- GUARDIÃO. In: DICIO, *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/guardiao/>>. Acesso em: 07/04/2023.
- JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. Natal, RN : EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010
- KRENAK, A. *Futuro Ancestral*. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020
- LOUV, R. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza*. São Paulo, ed. Aquariana, 2018.

- 
- 
- MELLO, G. F. de. No Álbum da Memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética. Dissertação Mestrado - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021
- MORAIS, R. J. Criança, Natureza e Escola: uma relação potente. In: DAMASCENO, M. N. S.. Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares, p. 113-127, Quipá Editora, 2021.
- NÓVOA, A. Carta a um jovem pesquisador em educação. Investigador em Educação, II série, nº 3, 2015.
- OSTETTO, L. E.. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019.
- ROSA, M. I. P. et. al. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão do currículo. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011
- TIRIBA, L. Crianças da natureza. Anais I Seminário Nacional: Currículo em movimento– Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.





# A NATUREZA COMO POTÊNCIA NO TRABALHO COM O SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATÁLIA MOREIRA ALTOÉ<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARGARETH MARTINS DE ARAÚJO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho busca compreender que muitas gerações criaram suas crianças acreditando na troca - Natureza a serviço do ser humano. Gerações que emparedaram suas vivências e rotinas, deixando o encontro com a Natureza para momentos pré-determinados e isolados. Em muitos centros urbanos podemos encontrar adultos que durante toda sua infância tiveram pouco contato com a Natureza, a ponto de não saberem como lidar com ela e se afastarem ainda mais. Crescendo em condomínios, dentro de apartamentos e em escolas que também são em prédios, a Natureza, ficou à parte. Quando observamos nossas crianças e seus movimentos para conhecer o mundo, rapidamente vemos seus diálogos com a Natureza, um diálogo simples. Uma sede de sentir a Natureza e o que ela pode nos proporcionar e ensinar. A infância tem a Natureza como parte, onde ambas podem brincar juntas, quando afastamos nossas crianças do convívio com a Natureza, estamos afastando-as da melhor “escola” que poderiam ter.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Natureza; Formação

---

1 Mestre em Educação pela UFF e Professora dos Anos Iniciais na SME-RJ.

2 Professora titular na Faculdade de Educação da UFF.

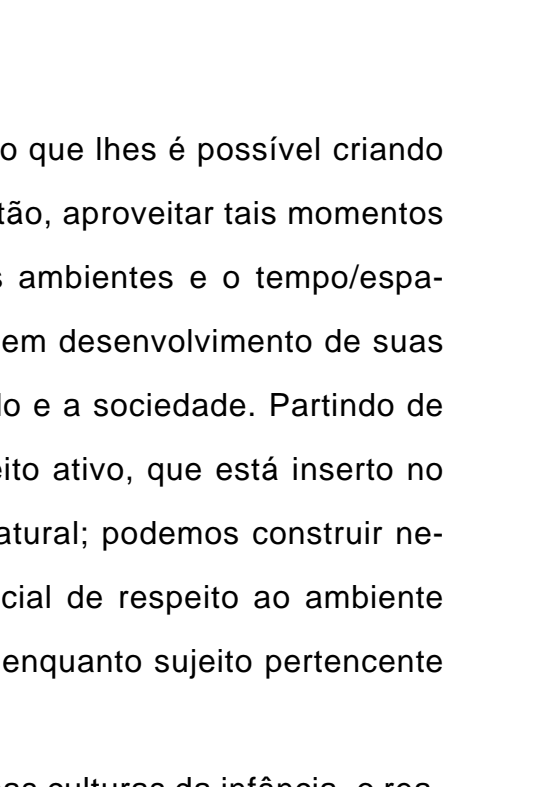



## Introdução

Foi observando esses processos que muitos pensadores da educação infantil começaram a resgatar a relação Infância-Natureza. Em um grande movimento de Desemparedamento da Infância, onde refletir sobre a escola é refletir sobre quais são os diálogos e movimentos possíveis para que a educação se reaproxime da Natureza. Compreendo que a Natureza é essencial para o crescimento dos nossos pequenos. Isto porque, entendemos que a criança desde que chega ao mundo nos ensina a rever algo que em muitos lugares está distante. Pois elas nos fazem entender que a Natureza e o ser humano são indissociáveis. Tudo é uma coisa só, um só sistema, ninguém a serviço de ninguém.

Esta pesquisa é uma pesquisa que investiga a própria prática docente, o que significa que pesquisar sobre a própria prática educativa ganha relevância no processo formativo. Freire (1996) nos aponta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Pesquisa compreendida não como um fim em si mesma, mas como um movimento no qual os sujeitos se colocam questões a partir dos fazeres cotidianos. A prática do ensino pode ser, então, revitalizadora, na medida em que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

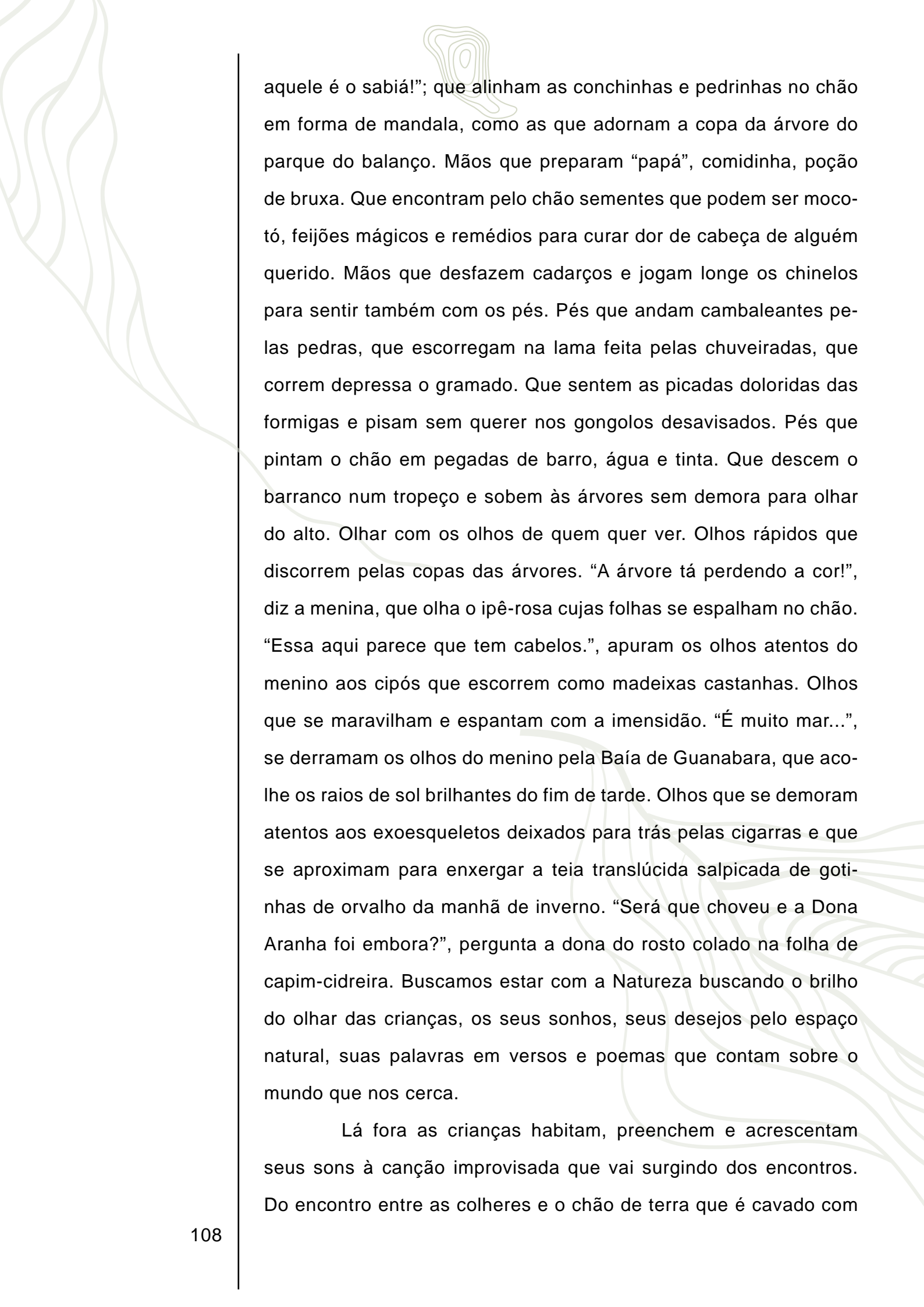
A investigação aponta a importância do viver e conhecer, numa ação que infere um estado de interação entre seres vivos e meio tendo em vista que a educação é um processo de corpo inteiro. Por isso, a importância de se valorizar o momento presente e assim com relação as crianças tornou-se notório, afinal, para elas, com todo o seu dinamismo, aquilo é tudo o que importa, o deslocamento do campo prático-visual para o campo do significado e da abstra-



ção. As crianças brincam com o mundo que lhes é possível criando formas de significações. É preciso, então, aproveitar tais momentos de interação entre os pequenos e os ambientes e o tempo/espaco, a fim de conseguir transformá-los em desenvolvimento de suas percepções sobre si mesmos, o mundo e a sociedade. Partindo de uma concepção de criança como sujeito ativo, que está inserto no contexto social, cultural, histórico e natural; podemos construir nelas marcas de um comportamento social de respeito ao ambiente natural contribuindo na sua formação enquanto sujeito pertencente ao meio ambiente.

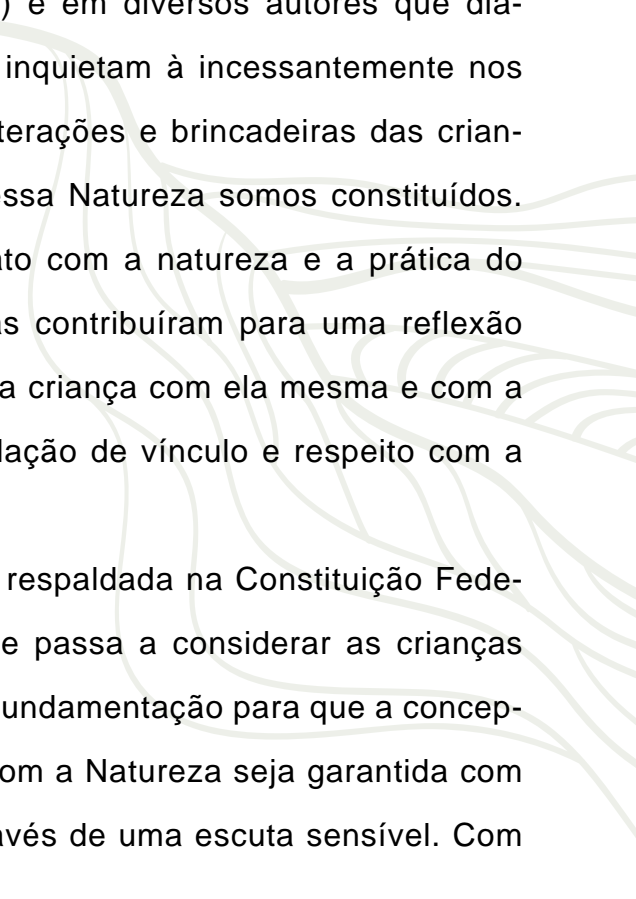

Dessa forma, respeitando essas culturas da infância, o reaproximarmos da Natureza e de seu convívio é importante pauta na Proposta Político Pedagógica na especificidade da Educação Infantil. Pois, entende-se que as interações e as brincadeiras citadas nas DCNEI (2010) são parte do nosso processo pedagógico e têm a Natureza como um dos sujeitos que são parte integrante desse processo interativo. Compreende-se que esse entendimento não se resume ao adulto, como muitos alguns autores interpretam. Por isso, a Natureza na Proposta Pedagógica da Educação Infantil é vista não como um possível cenário de brincadeiras e vivências, mas, se constitui como parte integrante dos lugares de interação entre criança-criança e criança-adultos, contribuindo para a vivência individual e coletiva, de novas possibilidades de relações.

A indissociabilidade entre Natureza e as culturas da infância são fundamentais para o desenvolvimento dos nossos pequenos como sujeitos, na garantia de seu direito à vida! Mãos que recolhem pedras, folhas, flores, gravetos; que abrem caminho na brita para afofar a terra; que passeiam pelo tronco das árvores; que tocam as folhas do caminho de entrada em busca das dormideiras e das suas “irmãs falsas que não sabem dormir”; que apontam os pássaros no céu e discutem de dedos para o alto: “olha o João-de-barro!” “Não,



aquele é o sabiá!"; que alinham as conchinhas e pedrinhas no chão em forma de mandala, como as que adornam a copa da árvore do parque do balanço. Mãos que preparam “papá”, comidinha, poção de bruxa. Que encontram pelo chão sementes que podem ser moco-tó, feijões mágicos e remédios para curar dor de cabeça de alguém querido. Mãos que desfazem cadarços e jogam longe os chinelos para sentir também com os pés. Pés que andam cambaleantes pelas pedras, que escorregam na lama feita pelas chuveiradas, que correm depressa o gramado. Que sentem as picadas doloridas das formigas e pisam sem querer nos gongolos desavisados. Pés que pintam o chão em pegadas de barro, água e tinta. Que descem o barranco num tropeço e sobem às árvores sem demora para olhar do alto. Olhar com os olhos de quem quer ver. Olhos rápidos que percorrem pelas copas das árvores. “A árvore tá perdendo a cor!”, diz a menina, que olha o ipê-rosa cujas folhas se espalham no chão. “Essa aqui parece que tem cabelos.”, apuram os olhos atentos do menino aos cipós que escorrem como madeixas castanhas. Olhos que se maravilham e espantam com a imensidão. “É muito mar...”, se derramam os olhos do menino pela Baía de Guanabara, que acolhe os raios de sol brilhantes do fim de tarde. Olhos que se demoram atentos aos exoesqueletos deixados para trás pelas cigarras e que se aproximam para enxergar a teia translúcida salpicada de gotinhas de orvalho da manhã de inverno. “Será que choveu e a Dona Aranha foi embora?”, pergunta a dona do rosto colado na folha de capim-cidreira. Buscamos estar com a Natureza buscando o brilho do olhar das crianças, os seus sonhos, seus desejos pelo espaço natural, suas palavras em versos e poemas que contam sobre o mundo que nos cerca.



Lá fora as crianças habitam, preenchem e acrescentam seus sons à canção improvisada que vai surgindo dos encontros. Do encontro entre as colheres e o chão de terra que é cavado com



afinco. Do encontro entre dois coquinhos propositalmente batidos um contra o outro, e do encontro inesperado do joelho com o asfalto, que irrompe em um choro sofrido que não cessa até encontrar o acolhimento de braços afetuosos. Aqui dentro também temos um vislumbre do que há lá fora. A Natureza convida à brincadeira, que emana do corpo todo. Corpo que toca, vê, ouve, cheira, prova e sente. Corpo que deseja conexão. Criança que precisa de tempo para ser, lá fora. Tais experiências são ricas para a construção de uma dinâmica pedagógica, na qual as crianças se reconectam com a natureza, com seus pares e com os adultos em um brincar nos espaços externos.

A brincadeira com a Natureza continua, ou começa com as intencionalidades pedagógicas, mas, o espaço interno ainda é convidativo às crianças e às suas brincadeiras que nos inspiram a ampliar as suas experiências, nos exigindo a sensibilidade para perceber o que está além do que os olhos podem ver. Fundamentamo-nos principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) e em diversos autores que dialogam, alimentam, interrogam e inquietam à incessantemente nos debruçar na investigação das interações e brincadeiras das crianças com a Natureza, pois, por essa Natureza somos constituídos. Neste sentido, acredita-se contato com a natureza e a prática do desemparedamento das infâncias contribuíram para uma reflexão sobre imaginação e a conexão da criança com ela mesma e com a natureza, resultando em uma relação de vínculo e respeito com a biodiversidade.

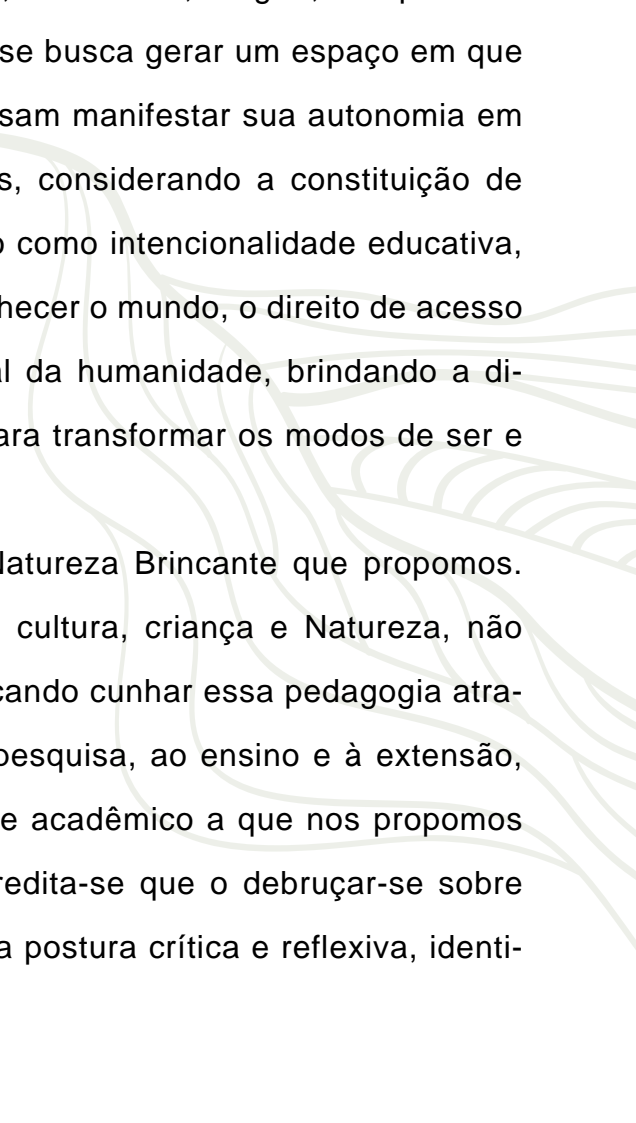

Portanto, uma proposta respaldada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que passa a considerar as crianças cidadãos brasileiras, oferece-nos fundamentação para que a concepção de criança em sua relação com a Natureza seja garantida com intencionalidade pedagógica através de uma escuta sensível. Com



a Constituição Federal (BRASIL, 1988) presente nas propostas com as crianças, elas passam a ter seus direitos resguardados pelo Estado como cidadãos e pensadas de forma institucional no trabalho com o segmento da Educação Infantil. Para isso, o movimento com as crianças deve ser o de escuta, observação e reflexão sobre infância, e, torna-se

indissociável a cultura das infâncias e a reflexão sobre Natureza em nossas práticas pedagógicas, visando a compreensão de forma mais interessante para as crianças, relacionando com que possa vivenciar em seu cotidiano. O desenvolvimento é visível quando analisamos a participação da crianças e o modo como interagem entre si. É importante destacar que esta relação criança-natureza pode ter como objetivo a perspectiva de uma educação dialógica, onde se reconhece que os sujeitos chegam à escola como muitos saberes, valores, crenças, interesses, histórias que não podem ser desprezados, julgados, invisibilizados, apagados, excluídos. As condições históricas, culturais, geográficas, sociais destes sujeitos são a base sobre a qual o conhecimento vai sendo construído em conjunto, vai se ampliando e se transformando na relação com outros sujeitos que partilham ou não dos mesmos modos de viver.

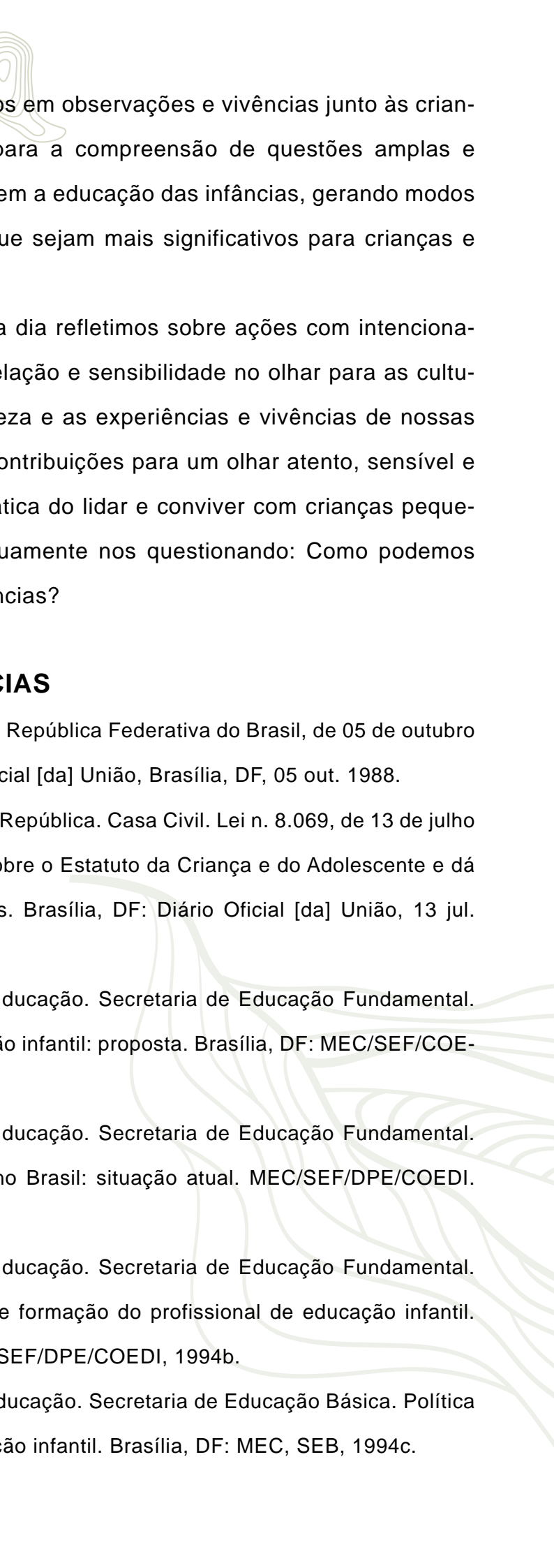

Busca-se uma concepção de Natureza Brincante que esteja alinhada às práticas pedagógicas com as crianças e com ela construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (DCNEI, 2020, p. 17). A concepção de que a criança e sua relação com a natureza fazem parte do processo de interações e brincadeiras dentro da Educação Infantil também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando esse documento define o que é ser criança em uma construção de sentidos



sobre elas com a Natureza, em propostas que tenham o desemparedamento das infâncias como foco.

Assim fundamentados, deve-se buscar construir dentro das rotinas de trabalho com o referido segmento, uma interação, um convívio com a Natureza e com os espaços para além das salas que não se resumem a horários vagos nas rotinas, considerando as crianças como sujeitos únicos, com desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos e histórias de vida. É importante destacar o desenvolvimento do olhar sensível e atento em relação ao que é trazido pelas crianças, que se manifesta de variadas maneiras no cotidiano. O contato com a Natureza, o brincar livre e o contato com elementos da Natureza, encontra-se respaldado em diversos autores e nos documentos governamentais, pois, acredita-se no caráter essencial da interação livre das crianças com seus iguais e com a Natureza, para uma construção de identidade, confiança, força, solidariedade, criatividade, autonomia, alegria, independência e múltiplos repertórios, onde se busca gerar um espaço em que os pequenos e as pequenas possam manifestar sua autonomia em interesses individuais e coletivos, considerando a constituição de mundo e ampliação de repertório como intencionalidade educativa, enfatizando os processos de conhecer o mundo, o direito de acesso ao patrimônio histórico e cultural da humanidade, brindando a diversidade como riqueza, força para transformar os modos de ser e estar no mundo.

Para a Pedagogia da Natureza Brincante que propomos, nutrimo-nos na/da relação entre cultura, criança e Natureza, não procurando respostas, mas, buscando cunhar essa pedagogia através da investigação alinhada à pesquisa, ao ensino e à extensão, próprios do compromisso social e acadêmico a que nos propomos em um espaço universitário. Acredita-se que o debruçar-se sobre as práticas pedagógicas, em uma postura crítica e reflexiva, identi-




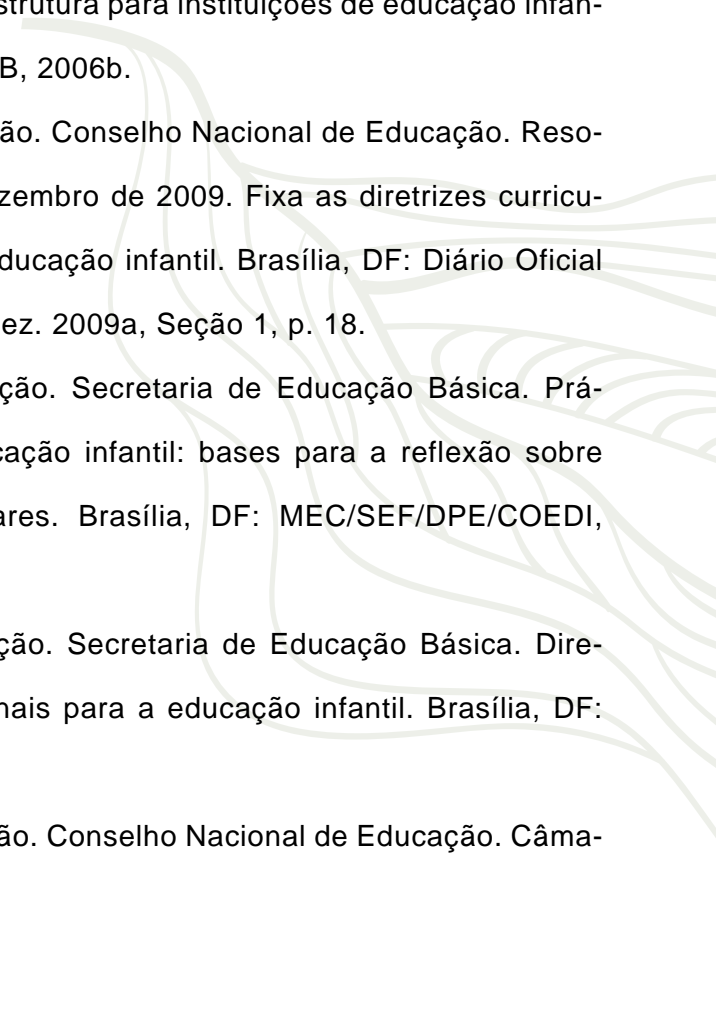
ficando dados e indícios em observações e vivências junto às crianças, pode contribuir para a compreensão de questões amplas e complexas que envolvem a educação das infâncias, gerando modos de atuação docente que sejam mais significativos para crianças e adultos.



Assim, a cada dia refletimos sobre ações com intencionalidade entre estreita relação e sensibilidade no olhar para as culturas da infância, Natureza e as experiências e vivências de nossas crianças, apontando contribuições para um olhar atento, sensível e reflexivo dentro da prática do lidar e conviver com crianças pequenas sobretudo, continuamente nos questionando: Como podemos desemparedar as infâncias?

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 13 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Política de educação infantil: proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Educação infantil no Brasil: situação atual. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 1994c.



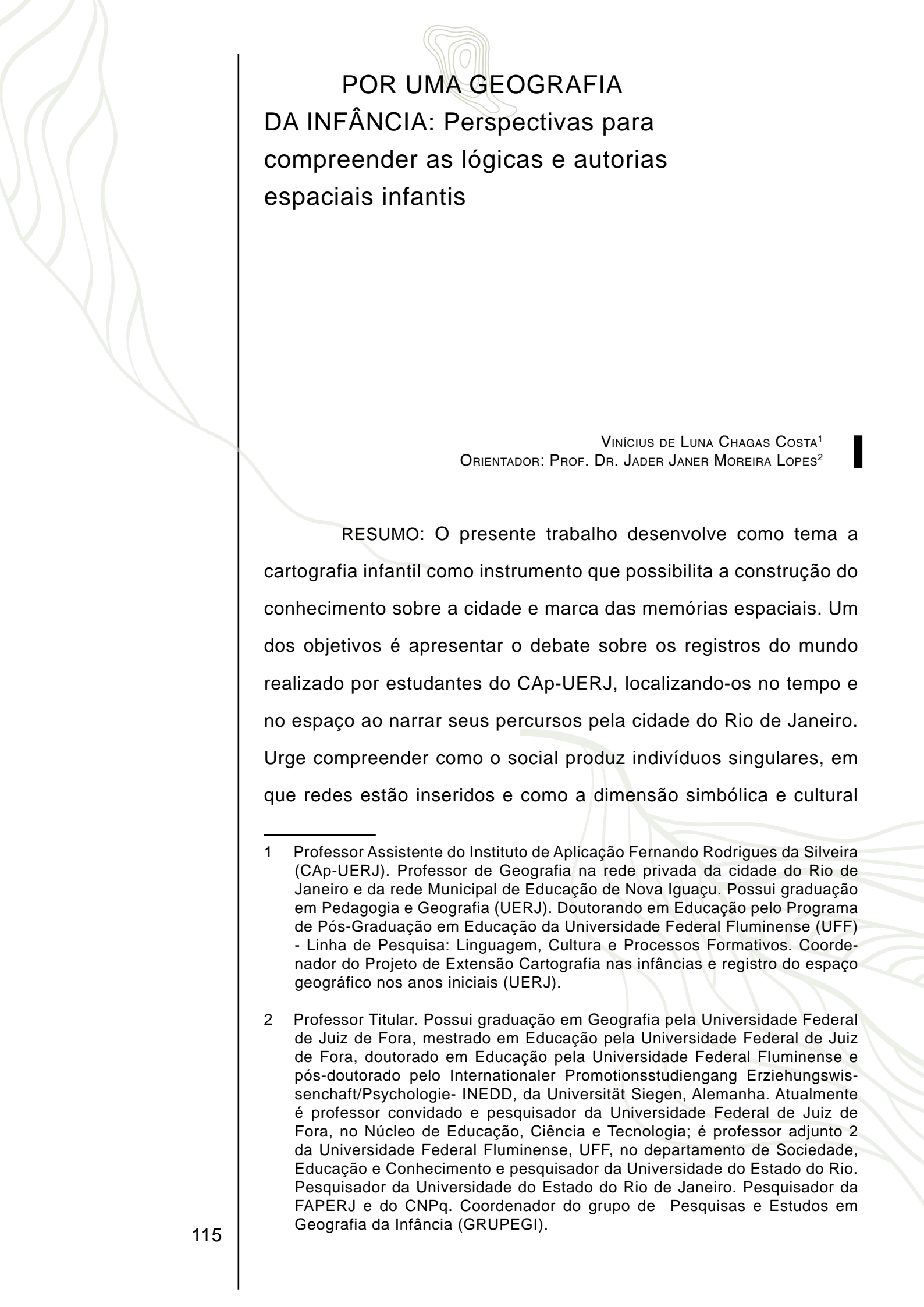
- 
- 
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b. 114 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câma-



ra de Educação Básica. Resolução no 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

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

TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como direito e alegria*. -1a ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 308 p.:il.; 23cm.



# POR UMA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Perspectivas para compreender as lógicas e autorias espaciais infantis

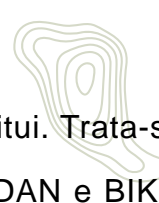

VINÍCIUS DE LUNA CHAGAS COSTA<sup>1</sup>  
ORIENTADOR: PROF. DR. JADER JANER MOREIRA LOPES<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho desenvolve como tema a cartografia infantil como instrumento que possibilita a construção do conhecimento sobre a cidade e marca das memórias espaciais. Um dos objetivos é apresentar o debate sobre os registros do mundo realizado por estudantes do CAp-UERJ, localizando-os no tempo e no espaço ao narrar seus percursos pela cidade do Rio de Janeiro. Urge compreender como o social produz indivíduos singulares, em que redes estão inseridos e como a dimensão simbólica e cultural

---

1 Professor Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Professor de Geografia na rede privada da cidade do Rio de Janeiro e da rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Possui graduação em Pedagogia e Geografia (UERJ). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) - Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos. Coordenador do Projeto de Extensão Cartografia nas infâncias e registro do espaço geográfico nos anos iniciais (UERJ).

2 Professor Titular. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/ Psychologie- INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor convidado e pesquisador da Universidade Federal de Juiz de Fora, no Núcleo de Educação, Ciência e Tecnologia; é professor adjunto 2 da Universidade Federal Fluminense, UFF, no departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento e pesquisador da Universidade do Estado do Rio. Pesquisador da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador da FAPERJ e do CNPq. Coordenador do grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI).



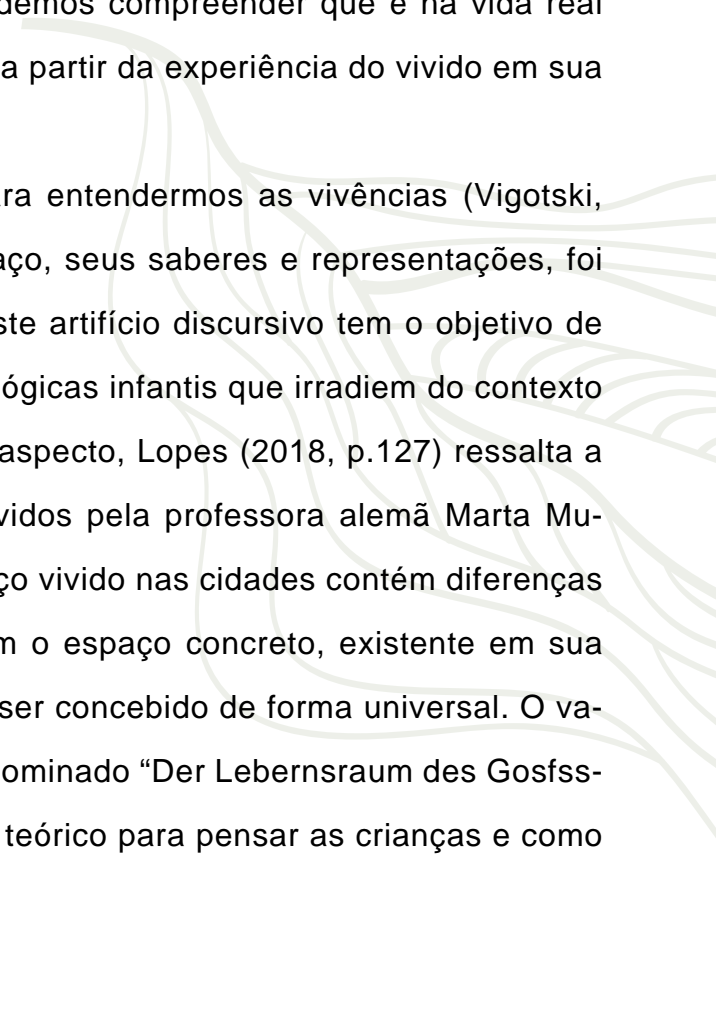

citadina as constitui. Trata-se de uma pesquisa empírica de caráter qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), realizada através de rodas de diálogo, registros dos mapas produzidos pelas crianças, bem como a utilização de cadernos de campo. Ao realizar a investigação científica com crianças adotamos como fundamento epistemológico a Teoria Histórico-Cultural, como forma de compreender os sujeitos em unidade. Por se tratar de um campo de conhecimento que rejeita o topoadultocentrismo, o problema de investigação que apresento é quais seriam as tensões e desafios postos a considerar a atividade espacial autoral das crianças a partir de suas vivências espaciais (JEREBTSOV, 2014). Os resultados apontam para a necessidade de reconsiderar as relações com as crianças, acreditando em sua condição política e amorosa com o espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Vivências espaciais; cartografia com crianças; infâncias urbanas.

## **Introdução**

As crianças têm formas singulares de perceber os signos no espaço. Neste trabalho, ganha relevo a dimensão do existir infantil, a partir das narrativas e vivências de um grupo de estudantes pertencentes ao Aplicação Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Como a pesquisa com as crianças assume um ponto chave neste estudo, é relevante compreender que são sujeitos situados no tempo e sobretudo no espaço geográfico.

Ao reconhecer que qualquer criança possui singularidades, um princípio pedagógico-geográfico, precisamos colocar estas linguagens em diálogo. Lopes (2018, p.68) tomando como referência as traduções apontadas pela professora Zoia Prestes irá destacar que o conceito de vivência (*perejivanie*, em russo) carrega uma grande importância para Vigotski. A partir de seus estudos, podemos afirmar que existe uma unidade entre o ser humano e o meio





(sredá, outra expressão russa), condição que nomeia a própria teoria histórico-cultural. Dentro desse campo teórico, reafirmamos que a teoria histórico-cultural seria também, geográfica.

Um dado relevante é inquirir o desenvolvimento humano no espaço a partir de uma visão não universalista, na fronteira entre o indivíduo e o mundo ofertado a ele. Com isso, sustento que é necessário pensar a condição humana no espaço e no tempo. E estabeleço uma ressalva: o ser humano nasce num mundo que existe, criado por gerações anteriores. Logo, ocorre um encontro geracional num determinado espaço, consolidando uma dimensão temporal de coexistir e conviver.

Considerando que a vida é sempre espacializada, cabe aqui tratar de modo pormenorizado o conceito de espaço. O espaço é uma das mais importantes categorias conceituais da geografia ao expressar a ideia de totalidade. As ideias cartesianas desconsideram a presença dos seres no mundo. Segundo Claval (2001) o espaço “é uma categoria vazia, que não possui qualquer referência a sensibilidade”. Assim, podemos compreender que é na vida real que lhe atribuímos sentido, a partir da experiência do vivido em sua diversidade.

Neste trabalho, para entendermos as vivências (Vigotski, 2010) das crianças no espaço, seus saberes e representações, foi desenvolvido um roteiro. Este artifício discursivo tem o objetivo de compreender linguagens e lógicas infantis que irradiem do contexto escolar. Em relação a este aspecto, Lopes (2018, p.127) ressalta a partir de estudos desenvolvidos pela professora alemã Marta Muchow que identificar o espaço vivido nas cidades contém diferenças pois “se estava lidando com o espaço concreto, existente em sua materialidade” não poderia ser concebido de forma universal. O valioso trabalho da autora denominado “Der Lebensraum des Gosfss-tandkindes” traz um debate teórico para pensar as crianças e como





constroem suas espacialidades.

O seu trabalho é indispensável para reconhecer o conceito de espacialidade social. O seu pensamento considera a materialização das heranças culturais, acumuladas de modo desigual nos diferentes pontos da superfície terrestre. Por esta perspectiva o espaço é composto pelo campo social, sofrendo variações resultantes dos diversos usos que a sociedade faz.

Ao realizar uma pesquisa com crianças, consideramos a necessidade de conceber a criança como um ser que emerge da cultura, portanto um sujeito histórico-cultural. Jerebtsov (2014, p.18), aborda com profundidade os estudos da infância, e nos adverte para a necessidade de ampliarmos a visão para além de uma posição acadêmica clássica, caracterizando o traço do positivismo como “um caráter puramente técnico”.

Neste sentido, um dos nossos pressupostos teórico-metodológicos se ampara nos estudos da linguagem, constitutiva dos sujeitos. Essa perspectiva discursiva segundo Lopes e Fernandes (2021, p.53) evidenciam que não há sentido “pensar o ser humano, a consciência e o controle de si e do mundo vivido fora das relações socioculturais, fora da linguagem”. É oportuno observar que a linguagem é um produto sócio-histórico, que surge da necessidade de comunicação e interação da criança, que a constitui como sujeito. Apoiando-nos nesses autores podemos dizer que trazemos marcas do tempo, lugares e das pessoas com quem convivemos, onde o futuro não deve ser compreendido como uma mera repetição.

Por isso interessa estudar as experiências e geografias próprias das crianças na vida, pois entendemos que contexto em que produzimos os dados interfere no próprio registro. Reconhecemos a necessidade da teoria para entender as especificidades das crianças, realizando a pesquisa com elas, que como sujeitos da pesquisa não devem ser vistos por uma perspectiva do acabamento.



Com efeito, existe uma necessidade urgente de produzir uma pesquisa que considere o outro de forma dialógica.

Deste olhar inicial emerge essa condição espacial, de ser uma instituição que acolhe crianças de diferentes localidades, gerou o tema dessa pesquisa: as crianças, suas andanças até a instituição e suas vivências espaciais nessas trajetórias. A presença constante do conceito na pesquisa tem força para a geração de sentidos, não ocorre de forma gratuita. Acreditamos que as relações concretas são formadoras do nosso ser.

### **Infâncias urbanas: territórios vividos e formas de apropriação da cidade**

Ao lançar luz sobre o espaço, sustento que este é um conceito polissêmico, e pode ser lido de modo diferenciado pelos diversos grupos sociais e indivíduos que o vivenciam, de forma diferente. Por isso, é rico em significados. Logo, a intenção de espacializar a vivências das crianças e cartografar os espaços em sua urbanidade nos provoca a considerar sua condição histórica e geográfica, pois são sujeitos que vivem a cidade por outras lentes. Sem dúvida, são elementos-chave as expressões das marcas e formas espaciais na paisagem ligadas as crianças.

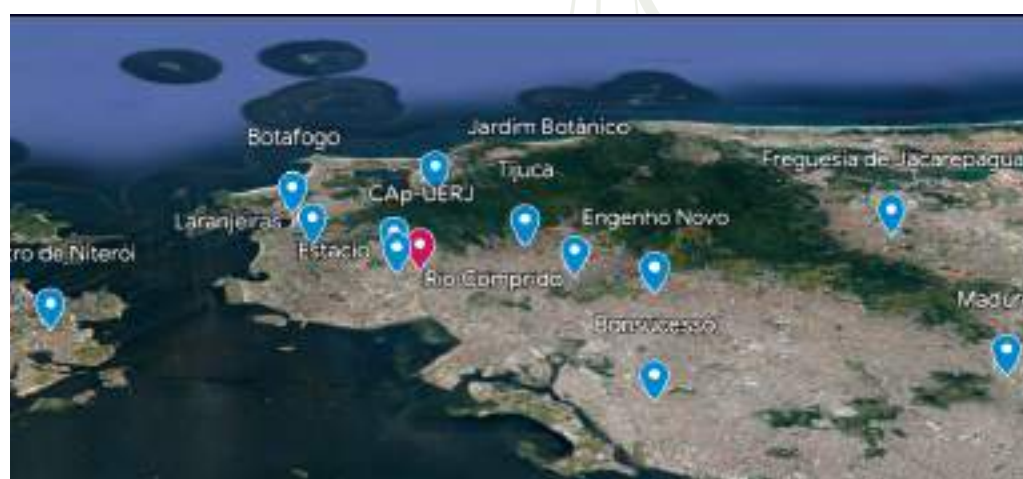
Entendendo que a geografia enquanto campo de conhecimento carece de lançar o olhar sobre espaço escolar e as muitas expressões que deles se desdobram, como os territórios, as paisagens, os lugares, as redes, as regiões, entre outros. Penso em partir do CAp como um centro irradiador para pensar geograficamente sobre as paisagens vivenciadas pelas crianças que são estudantes desta instituição, nas relações que estabelecem espacialmente. Pelo que tenho pesquisado o CAp não é uma escola de bairro, que atenda a crianças da circunvizinhança. Dessa forma, considero que as vivências do lugar onde a escola está localizada não é comparti-

lhada por todas as crianças em suas residências.

Acredito que uma escola muda a geografia de seu entorno. Mais do que isto, considero a escola provoque uma dinâmica de fluxos no espaço circunvizinho. Destaco que o Rio Comprido, bairro onde se situa o CAp-UERJ é, sobretudo um lugar de passagem. Ali ocorrem fluxos diários que ligam diversos setores geográficos da cidade graças a presença de um grande fixo: o Elevado Paulo de Frontin. Desse modo, as ruas do entorno também puderam revelar uma dinâmica de movimento que se intensifica por conta do trajeto realizado pelos estudantes.

As crianças vêm, inclusive, de outros municípios, de territórios múltiplos ao colecionar lugares, condição esta que implicou em mediações e encontros das crianças que moram em favelas da Região Metropolitana, sobretudo na Baixada Fluminense, em São Gonçalo e na Zona Oeste da cidade. Andam por muitos espaços e carregam suas condições geohistóricas pois a geopolítica do capital produz zonas de exclusão social. Cotidianamente cruzam vivências individuais e sociais.



**Figura 1 - Mapa com os bairros de moradia dos estudantes**



| Fonte: Do próprio autor, 2023.

Retomo a questão central que abre esta pesquisa, que é compreender como a cidade emerge na vida das crianças a partir





de seus deslocamentos. Como tenho o objetivo de acessar suas vivências espaciais através das narrativas, demarco aqui o CAP-UERJ como um espaço de ser e estar no mundo, um dos principais ambientes de socialização e que remonta as paisagens da infância.

A provocação que atravessa esta pesquisa consiste na necessidade de documentar as vivências espaciais infantis na cidade numa condição de autoria, que acontece quando tomo consciência da situação. Neste sentido, consideramos como vivências as diversas formas de ser e estar das crianças no espaço pois quando a criança passa ter uma autoria cartográfica, cria um guardador de memória daquele lugar. De qualquer modo, estas relações espaciais são axiológicas, sendo necessário reconhecer que não é possível pensar infâncias desconsiderando suas espacialidades.

### **Uma Geografia da infância**

É importante situar o que aqui entendemos por geografia da infância. Trata-se de um movimento de transformação que repensa as expressões geográficas ao olhar as infâncias no Brasil e ao mesmo tempo considera as lógicas das crianças, geografias produzidas por elas na dimensão de um espaço em disputa. Conforme Lopes (2018) a geografia da infância busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades. Lendo a sociedade pela geografia como área de conhecimento, emergem os conceitos de espaço geográfico, paisagem, território e lugar.

Lopes e Vasconcellos (2005) argumentam que a Geografia da Infância não surge como uma divisão da ciência geográfica, mas uma área de pesquisa e estudos que considera o espaço como componente da formação humana. Enquanto campo teórico, pensam no termo como uma contribuição para os estudos da infância que emana das culturas infantis contextualizadas nos diferentes territórios,



principalmente os urbanos.

Ao estabelecer uma relação dialógica com a história, a sociologia e a antropologia, assume uma perspectiva ética de grande importância ao tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para a sociedade ao considerar a espacialidade que as crianças narram e representam. Dessa maneira, é notável a originalidade do termo ao considerar as crianças como “(...) agentes produtores do espaço que gestam e dão significados a suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens”. (Lopes, 2008, p.68).

Durante a pesquisa de campo, pedi para as crianças que indicassem, caso soubessem, o seu bairro e o município onde moravam com o objetivo de tensionar os modos de pensar os deslocamentos pela cidade. Neste cenário onde o mundo da criança se alarga através das relações, um dos aspectos estruturantes para a realização das entrevistas, possibilidade de elaboração de mapas e rodas de conversa reside na necessidade de compreender a espacialização das crianças cidadinas. Foi possível neste primeiro momento perceber através das falas e desenhos que parte dos estudantes acessa a escola por meio de transporte público e vans particulares, ou seja, indícios de suas espacialidades.

As rodas de conversa com as crianças se constituíram como um espaço de criação de novos sentidos para a compreender a vida na cidade e suas relações contemporâneas, carregadas de complexidade.

**Figura 2 - Mapa coletivo com as narrativas do trajeto**





| Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Sobre esta situação elencada a partir dos dados produzidos no campo, fica explícita a condição das crianças como sujeitos andantes contemporâneos. As falas demonstram a vivência em uma cidade estratificada, que se expressa em suas vidas. No meu trabalho com as crianças percebi que para crianças como Rei, o transporte guarda inclusive uma relação de encontro com os colegas.

Um eixo que vale a pena situar é a singularidade das moradias. Em diversas passagens percebi que as famílias fazem um esforço para que os estudantes permaneçam mais próximos do colégio. Algumas vivências, como descrito no relato de Zé, Neymar e Tubarão como ruins, também fortalecem a visão de que a cidade pode ser marcada por impedimentos, impedimentos à vida das pessoas e fragmentações.

Na atividade coletiva acima foi realizada uma nova roda de conversa com os estudantes organizando as carteiras em semicírculo. Foi pedido para que cartografassem num papel pardo os trajetos que fazem diariamente em direção ao colégio. Prontamente criaram suas próprias delimitações de fronteiras e definiram o que



era importante para eles ao representar o espaço. Percebi que os trajetos mais longos recebiam cuidados maiores, por apresentarem muitas curvas e voltas.



Pois bem, traçaram suas histórias, alternando desenhos e palavras relacionadas aos sentimentos e marcas espaciais dos lugares que ocupam e estabelecendo a casa como elemento necessário, figurando em todas as ilustrações. Marquei o CAp-UERJ com um ponto no centro da folha e em pequenos grupos foram mapeando essas referências as áreas urbanas da cidade. Considero que não houve interesse dos estudantes pelos registros oficiais ao mapear, pois poucos foram os que consultaram o mapa dos bairros da cidade disponível no fundo da sala para verificar com maior clareza a proximidade de seu local de moradia em relação à escola.

A maioria fez seus registros de forma aberta, indo além do instituído. Seus traços revelaram um sentido axiológico, testemunhos sobre a cidade e do tempo urbano. Sobre os sentimentos ou o que pensavam no tempo em que seguiam em direção a escola figuraram as palavras sono, animação, amizade, preguiça e cansaço num aceno de que o material cartográfico possibilitou outra forma de transcrever essa vivência no espaço. Sobre os elementos externos, o viaduto próximo a escola e alguns fixos como igrejas, o estádio do Maracanã e a prefeitura da cidade aparecem repetidamente nos registros. Tratam-se, desta forma, de signos vividos pelas crianças.

Constata-se pela leitura das imagens e por meio das transcrições integrais de falas das diferentes crianças que os entrevistados conseguiram de alguma forma registrar os movimentos pela cidade. Como habitantes da cidade, circulam e experimentam o direito de conquistá-la.

## **Considerações finais**

Em busca de compreender as formas autorais das crianças





vivenciarem o espaço da cidade em seus deslocamentos até a escola e nos movimentos decorrentes dos problemas urbanos que se estabelecem, procuramos desenvolver uma escuta sensível sobre seu cotidiano e contexto social. É importante apontar que expressões do espaço geográfico como a paisagem, lugar e território foram mobilizadas a partir da pesquisa.

Uma das questões iniciais reside no fato do CAp-UERJ, por ser uma escola singular assentada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, percebida como distante e de difícil acesso para muitos de seus estudantes, provoca seu deslocamento em prol de um ensino público e de qualidade. O percurso argumentativo que foi feito nos incitou a pesquisar sobre o que sentem e pensam sobre o espaço urbano, numa tentativa de romper com o topoadultocentrismo.

Entendemos que a cidade desempenha um grande papel no desenvolvimento das crianças. O espaço é um meio de socialização, e nos últimos tempos alguns lugares infantis como praças, campos, parques e ruas foram se estreitando. São espaços de vida perdidos pelas crianças. Estes lugares deixaram de existir ou impedidos de serem utilizados durante a infância em detrimento de uma estrutura de vida mais privada, o que define um certo aprisionamento. As entrevistas também revelaram a sensação de preocupação e medo de algumas crianças nos percursos em razão da violência urbana.

Para trabalhar com essa realidade cidadina escolhemos algumas dimensões empíricas como habitar, circular, estudar e lazer. Por estas razões, a pesquisa foi baseada na narrativa produzida pelas crianças e na análise de mapas vivenciais, uma forma autoral do registro do espaço. Estes princípios fazem parte da pesquisa qualitativa, e mesmo apesar de emergido de forma diferente nos lugares da cidade possuem princípios comuns. Desta forma, a pesquisa se assenta em espacializar a vida. São sujeitos que possuem lógicas



infantis, vozes e memórias sobre as vivências espaciais, conceito elaborado por Vigotski e central neste trabalho.

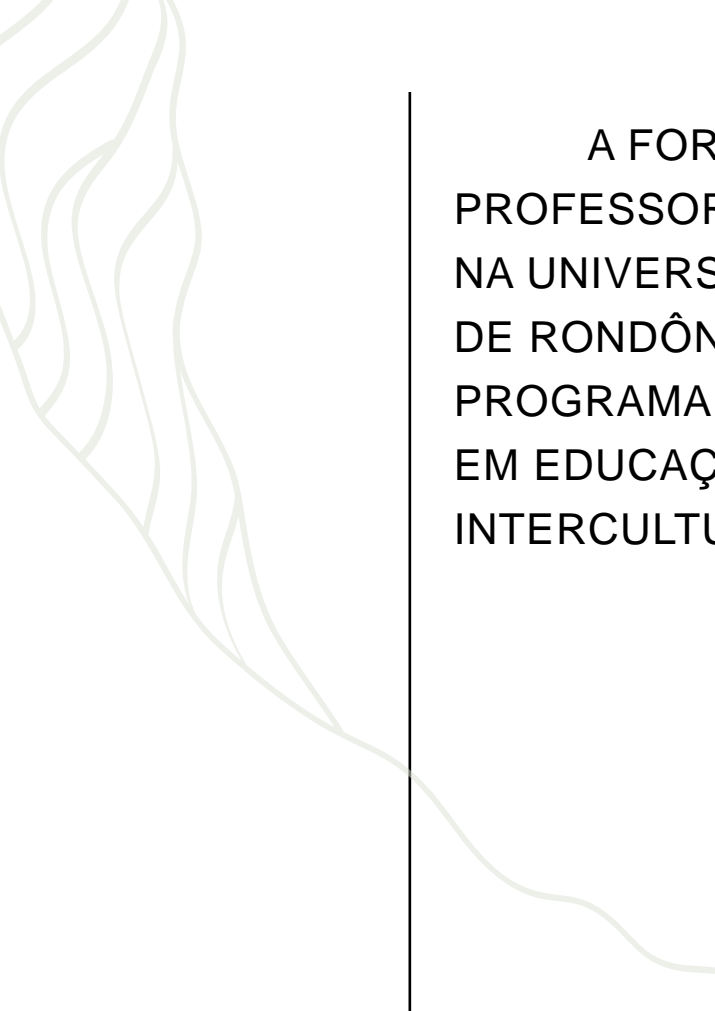
A pesquisa buscou ainda ressignificar o entendimento sobre as infâncias. Dessa forma, procuramos desvendar como as crianças, legítimos agentes produtores do espaço, podem redefinir as estruturas espaciais.

## REFERÊNCIAS

- CLAVAL, P. O papel da nova geografia cultural na compreensão da ação humana. In: Matrizes da geografia cultural. Orgs. ROSENDAHL, Z. CORRÊA, R.L. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JEREBTISOV, S. Gomel – A cidade de L.S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Brasília, UniCEUB, v. 1, p.7-27, 2014.
- LOPES, J. J. M. Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação. 2018.
- LOPES, J. J. M; FERNANDES, M.L.B. Geografia das infâncias, geografia dos bebês, das crianças e dos jovens e a geografia dos cuidados: veredas de coetanidade e da alteridade. In: FERNANDES, M.L.B; LOPES, J.J.M; TEBET, G.G.C. (Org.) Geografia das crianças, dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 2021.
- LOPES, J. J. M; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Edições FEME, 2005.
- VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Psicologia USP, São Paulo, 21 (4), 681-701,2010.

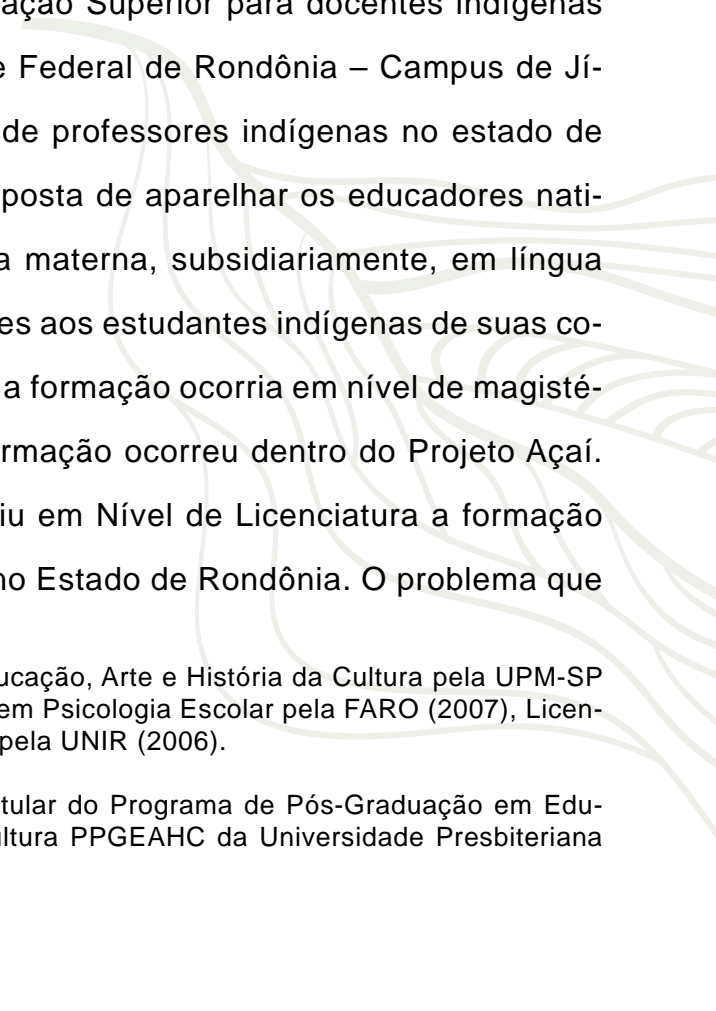


**TRILHAS DA  
FORMAÇÃO  
DOCENTE**



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA POR MEIO DO PROGRAMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL.

JACKSON DE SOUZA SANTOS<sup>1</sup>  
ORIENTADOR: PROF. DR. MARCELO MARTINS BUENO<sup>2</sup>




**RESUMO:** O presente Artigo tem como objetivo descrever o Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que faz parte do curso de Formação Superior para docentes indígenas oferecido pela Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná – RO; A formação de professores indígenas no estado de Rondônia nasceu como proposta de aparelhar os educadores nativos para ensinar, em língua materna, subsidiariamente, em língua portuguesa, múltiplos saberes aos estudantes indígenas de suas comunidades. Primariamente, a formação ocorria em nível de magistério – curso técnico. Essa formação ocorreu dentro do Projeto Açáí. Atualmente, a UNIR assumiu em Nível de Licenciatura a formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. O problema que

---

1 O Autor é Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela UPM-SP (2022-2024), Pós-Graduado em Psicologia Escolar pela FARO (2007), Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIR (2006).

2 O Orientador é Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura PPGEAHC da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM.





este estudo busca responder é se o Brasil, que abriga centenas de sociedades indígenas, chamado de país pluricultural e multilíngüístico, e o estado de Rondônia que abriga cerca de 15 mil índios estão de fato preocupados com formação acadêmica dos docentes indígenas? O Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para docentes indígenas presente na UNIR é um programa significativo? Está atendendo, de fato, os professores das comunidades da região? A metodologia utilizada para instruir a presente pesquisa bibliográfica, quanto aos fins, é de característica exploratória e descritiva tendo uma abordagem qualitativa. Pretende ser uma ferramenta útil a futuros pesquisadores, bem como contribuir com o universo acadêmico com uma singela atualização bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Docentes Indígenas; Licenciatura Intercultural.

## INTRODUÇÃO

Este Artigo trata do tema da formação de professores indígenas no Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – Campus Jí-Paraná – RO, Curso de Licenciatura que teve seu Projeto Político Pedagógico aprovado em 2008 e consolidação em 2009, e, que tem deixado marcas profundas na história das comunidades indígenas da região nestes quinze anos de história do programa. Pretende-se investigar com a presente pesquisa alguns avanços que as comunidades indígenas do estado de Rondônia tiveram em relação a sua língua e cultura à partir da instalação do Programa de Formação Superior para docentes indígenas.

O Programa de Licenciatura Intercultural, como já mencionado, tem-se desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no seu Campus de Ji-Paraná/RO, que em respeito e atendimento às demandas das inúmeras comunidades indígenas na re-

gião do estado de Rondônia, consolidou em 2009, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Trata-se de um Projeto que propõe quatro habilitações, que são: 1. Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2. Ciências da Linguagem Intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4. Ciências da Sociedade Intercultural.

### **Início e desenrolar do programa de licenciatura em educação básica intercultural da universidade federal de rondônia – campus jí-paraná – ro.**

A gênese do Programa de Licenciatura Intercultural supracitado pode, perfeitamente, ser sintetizado na formação de professores indígenas dentro de outro projeto intercultural denominado “Projeto Açaí” que foi desenvolvido no estado de Rondônia pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Curso de Magistério Indígena realizado entre 1998 e 2004. Este projeto Açaí, foi um programa oficial do governo do estado de Rondônia para formação em Magistério do Professor Indígena, com a tutela da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e, coordenado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), no período de 1998 a 2004. De acordo com Martini.

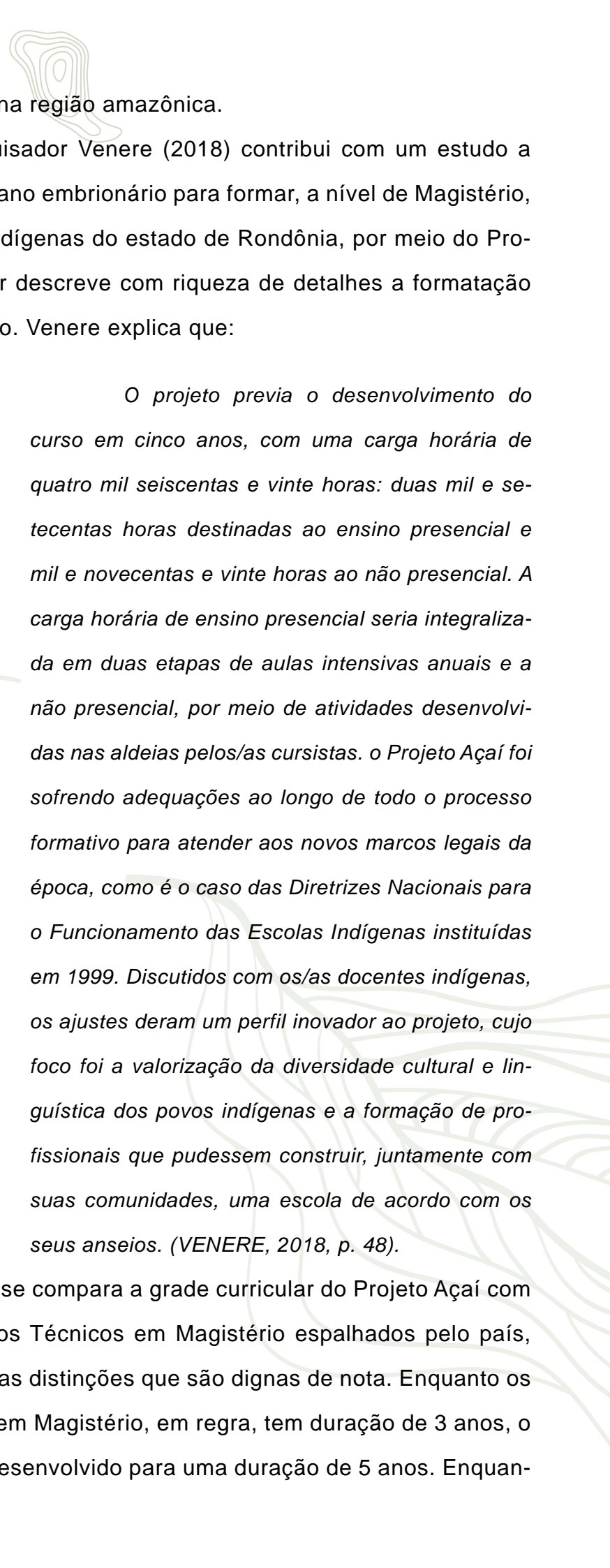

*Em 15 de outubro de 1998, por meio Decreto Estadual nº. 8516 (RONDÔNIA, 1998), o governo de Rondônia instituiu oficialmente um curso de formação de professores/as indígenas, denominado “Projeto Açaí”. Seu objetivo era habilitar em nível médio docentes leigos em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas localizadas em terras indígenas em Rondônia. O projeto previa o desenvolvimento do curso em cinco*



*anos, com uma carga horária de quatro mil seiscentas e vinte horas: duas mil e setecentas horas destinadas ao ensino presencial e mil e novecentas e vinte horas ao não presencial. A carga horária de ensino presencial seria integralizada em duas etapas de aulas intensivas anuais e a não presencial, por meio de atividades desenvolvidas nas aldeias pelos/as cursistas. (MARTINI, 2021, p. 84)*

Importantíssimo lembrar que até o momento da instauração do Projeto Açaí (1998), no Estado de Rondônia e no antigo Território Federal de Rondônia, e antes, Território Federal do Guaporé não haviam quaisquer iniciativas de formação de professores indígenas. O Território Federal do Guaporé foi criado dia 13 de setembro de 1943, através do Decreto Nº 5812, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas. O Território teve seu nome alterado em 1956 para Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Rondon, que realizou trabalho importante para a região, em interligar linhas telegráficas de Cuiabá/MT a Porto Velho/RO. Em 22 de dezembro de 1981 Rondônia foi elevado à categoria de estado. A criação foi por meio do Projeto de Lei Complementar e aprovado pelo presidente da República, à época João Batista Figueiredo. No entanto, a instalação oficial do estado ocorreu apenas em 4 de janeiro de 1982.

Mesmo antes de existir o Território Federal do Guaporé, quando a geografia territorial assinalava que as terras (atualmente, pertencente ao Estado de Rondônia) pertenciam à outras Unidades da Federação Brasileira, a presença indígena é uma realidade permanente. A necessidade de formação de professores indígenas sempre existiu. Todavia, em simetria com outros direitos sociais que são postergados em nossa pátria, o direito dos professores indígenas de receberem uma adequada formação também ficou esquecido



por muito tempo na região amazônica.

O pesquisador Venere (2018) contribui com um estudo a respeito desse plano embrionário para formar, a nível de Magistério, os professores indígenas do estado de Rondônia, por meio do Projeto Açaí. O autor descreve com riqueza de detalhes a formatação do referido projeto. Venere explica que:

*O projeto previa o desenvolvimento do curso em cinco anos, com uma carga horária de quatro mil seiscentas e vinte horas: duas mil e setecentas horas destinadas ao ensino presencial e mil e novecentas e vinte horas ao não presencial. A carga horária de ensino presencial seria integralizada em duas etapas de aulas intensivas anuais e a não presencial, por meio de atividades desenvolvidas nas aldeias pelos/as cursistas. o Projeto Açaí foi sofrendo adequações ao longo de todo o processo formativo para atender aos novos marcos legais da época, como é o caso das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas instituídas em 1999. Discutidos com os/as docentes indígenas, os ajustes deram um perfil inovador ao projeto, cujo foco foi a valorização da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e a formação de profissionais que pudessem construir, juntamente com suas comunidades, uma escola de acordo com os seus anseios. (VENERE, 2018, p. 48).*

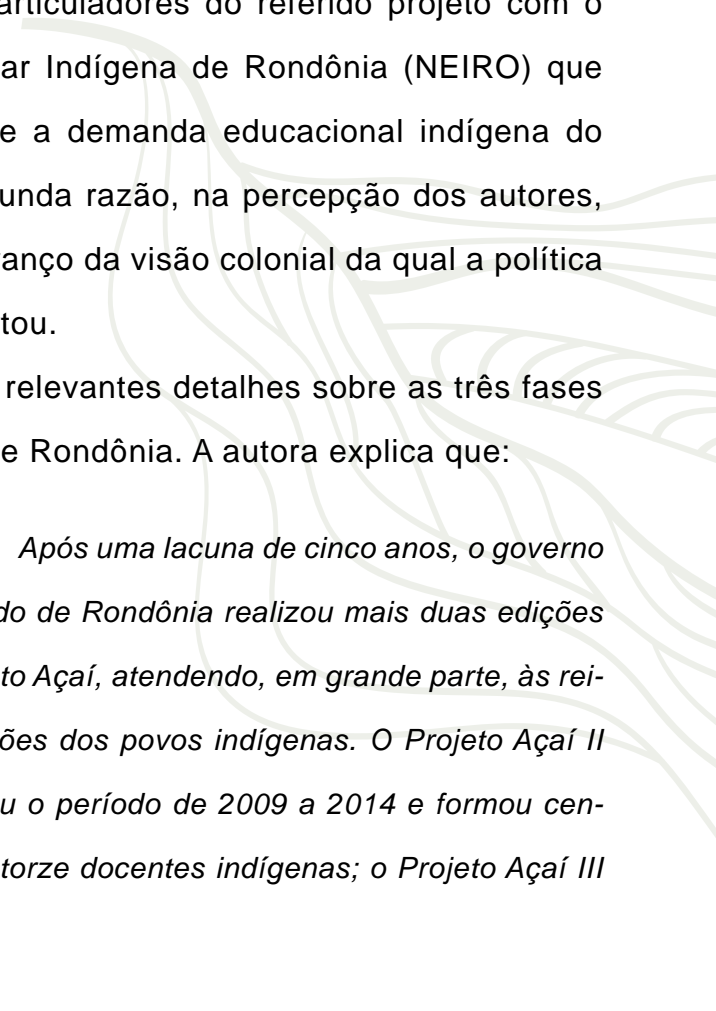

Quando se compara a grade curricular do Projeto Açaí com os famosos cursos Técnicos em Magistério espalhados pelo país, vê-se logo algumas distinções que são dignas de nota. Enquanto os cursos Técnicos em Magistério, em regra, tem duração de 3 anos, o Projeto Açaí foi desenvolvido para uma duração de 5 anos. Enquan-

to os cursos Técnicos em Magistério tem uma carga horária média total de 2.400 horas, o Projeto Açaí foi instituído com total de 4.620 horas, sendo parte dessas horas reservadas ao curso na forma presencial e parte reservada para o formato não presencial.

Não se encontra, nos trabalhos investigados, uma razoável explicação para estas distinções entre o Projeto Açaí e os demais cursos Técnicos em Magistério existente no Brasil. É, entretanto, possível deduzir que esta ampliação da Carga Horária total do Projeto Açaí se justifica na necessidade de oportunizar aos Professores indígenas um aprofundamento no conhecimento pedagógico e didático, além do mais, uma parte da grade curricular estava, certamente, reservada aos estágios práticos dos futuros docentes. Bem oportuna, ainda, a dedução de que os desafios referentes ao aprendizado e domínio do dialeto de cada tribo é um fator que demanda relativo tempo. Os pesquisadores Neves, Tinhawanbá Gavião e Abrantes trazem ótima contribuição sobre o Projeto Açaí. Para os autores:

*Apesar de representar uma conquista para os/as indígenas de Rondônia, a proposta inicial do Projeto Açaí apresentava um viés integracionista. Como não levava em conta as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes povos a que se destinava, não atendia aos anseios dos movimentos indígenas e indigenistas da região. Uma possível justificativa seria o fato de os/as responsáveis pela elaboração do projeto não terem participado das discussões promovidas pelo NEIRO<sup>3</sup>. Talvez a ra-*

3 NEIRO: Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia. Composto por órgãos governamentais, organizações indigenistas da sociedade civil e entidades indígenas, é um fórum de discussão que tem como objetivo promover discussões a respeito de problemas relacionados à educação escolar indígena e, assim, apresentar sugestões de políticas públicas que possam contribuir para sua melhoria. (ISIDORO, 2006, p. 48)



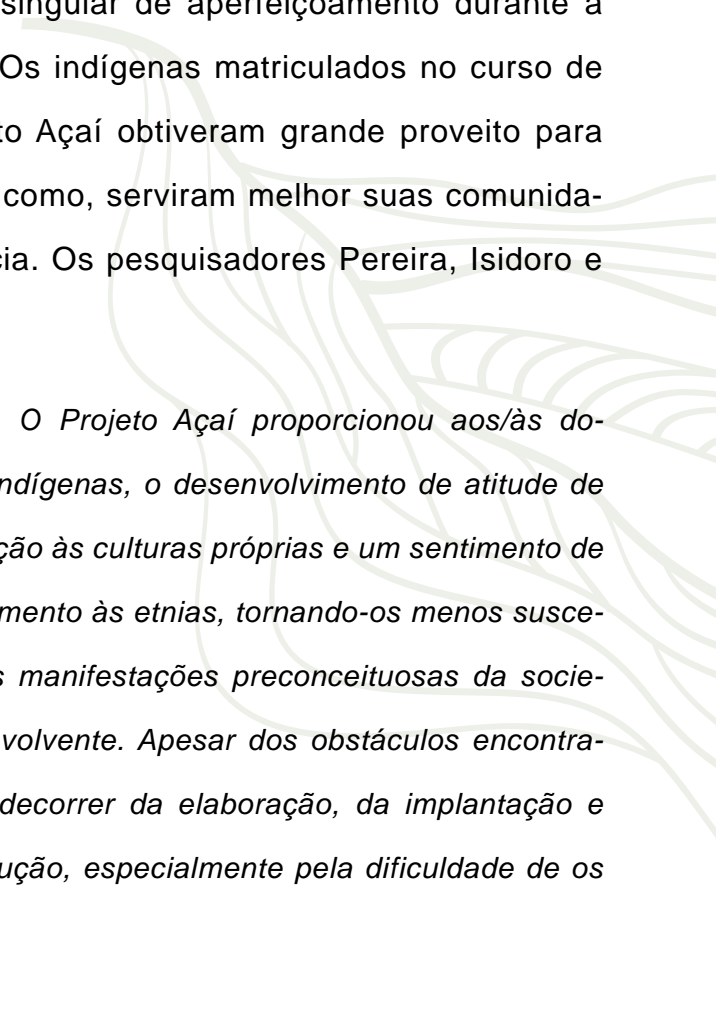

*ção central nesse caso tenha sido uma consequência da clássica visão colonial estatal para com os Povos Indígenas. (NEVES, TINHAWANBÁ GAVIÃO e ABRANTES, 2018, p. 96).*

Mesmo que na percepção dos pesquisadores, citados acima, o Projeto Açaí tenha sido insatisfatório, todavia, ao levar-se em conta outros aspectos, percebe-se que tal projeto representou um avanço positivo nas lutas pelos direitos sociais dos indígenas do estado de Rondônia. Não obstante as reivindicações dos professores indígenas tenha obtido êxito com a propositura do Projeto Açaí, tal projeto nasceu com uma tendência integracionista, isto é, uma tentativa política de consolidar uma integração social do indígena com a sociedade convencional.

Os autores Neves, Tinhawanbá Gavião e Abrantes (2018) sugerem ao menos duas razões para apoiarem sua afirmação de que o Projeto Açaí surge com o viés integracionista; a primeira razão, de acordo com os pesquisadores, pode não ter havido um diálogo significativo entre os articuladores do referido projeto com o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) que conhecia bem a dinâmica e a demanda educacional indígena do estado de Rondônia; a segunda razão, na percepção dos autores, pode estar ligado ao velho ranço da visão colonial da qual a política brasileira ainda não se libertou.

Martini (2021) traz relevantes detalhes sobre as três fases do Projeto Açaí no estado de Rondônia. A autora explica que:

*Após uma lacuna de cinco anos, o governo do Estado de Rondônia realizou mais duas edições do Projeto Açaí, atendendo, em grande parte, às reivindicações dos povos indígenas. O Projeto Açaí II abrangeu o período de 2009 a 2014 e formou cento e quatorze docentes indígenas; o Projeto Açaí III*



*abrangeu o período de 2015 a 2019 e formou noventa e oito docentes indígenas. Portanto, somando-se as três edições, foram formados cerca de trezentos e trinta e oito docentes indígenas em nível médio e, até o momento, o governo do estado de Rondônia ainda não divulgou a previsão de uma nova edição do projeto. (MARTINI, 2021, p. 85).*

A pesquisa de Martini indica o apreciável quantitativo de professores indígenas que foram formados pelo Projeto Açaí nas suas três edições. Do nascimento até o ano de 2019, o projeto já atingiu 338 professores que foram habilitados em Magistério (Nível Médio). Martini ratifica o já exposto neste trabalho, que o Projeto Açaí é resultado das perenes reivindicações dos povos indígenas quanto a necessidade de formação dos seus professores.

Neste sentido, vale admitir que o Projeto Açaí é, sem dúvida, o embrião de garantias sociais aos indígenas que virão em consequência ao seu constante apelo. Os professores indígenas tiveram uma oportunidade singular de aperfeiçoamento durante a execução do Projeto Açaí. Os indígenas matriculados no curso de Magistério dentro do Projeto Açaí obtiveram grande proveito para sua própria formação, bem como, serviram melhor suas comunidades no exercício da docência. Os pesquisadores Pereira, Isidoro e Paula (2009) explicam que:

*O Projeto Açaí proporcionou aos/às docentes indígenas, o desenvolvimento de atitude de valorização às culturas próprias e um sentimento de pertencimento às etnias, tornando-os menos suscetíveis às manifestações preconceituosas da sociedade envolvente. Apesar dos obstáculos encontrados no decorrer da elaboração, da implantação e da execução, especialmente pela dificuldade de os*



*órgãos oficiais conceberem a educação escolar indígena como um processo intercultural em construção e compreenderem as especificidades da formação de docentes indígenas, o Projeto Açaí representa um marco para a educação escolar indígena em Rondônia. (PEREIRA, ISODORO E PAULA, 2009, p. 7).*

Os autores supracitados traduzem o Projeto Açaí como o “marco para a educação escolar indígena em Rondônia”, e, esta pesquisa tem o intuito de clarificar tal postulação. Algumas pesquisas parecem apontar a ideia de que os benefícios emanados do Projeto Açaí não são fáceis de serem quantificados. Algumas prerrogativas são mais explícitas que outras. Pereira, Isidoro e Paula (2009) advogam que o Projeto Açaí alcançou aspectos significativos da história indígena de Rondônia.

A partir do Projeto Açaí, o tema da formação dos professores indígenas ficou cada vez mais em voga no estado de Rondônia. Os debates e interlocuções sociais e públicas desta questão foram sendo ampliados de modo a reverberar em inúmeras instituições sociais, alcançando, inclusive a Universidade Pública presente no estado de Rondônia.

Assim, a Universidade Pública passou a buscar caminhos no intuito de contribuir com a solução desta celeuma social: Oferecer uma contínua formação acadêmica aos professores indígenas da região que provocasse impactos significativos e duradouros na sociedade, de forma geral, bem como nas comunidades indígenas que viessem a ser atendidas pela iniciativa. O Projeto Político Pedagógico do Programa Intercultural de Formação de Professores Indígenas (PPC/UNIR, 2008) dá conta que:

*O estado de Rondônia abriga 54 sociedades indígenas, o que lhe confere características*





*de um estado pluricultural e multilinguístico. Estas Etnias estão concentradas em 19 Terras Indígenas que perfazem um total de 20,15% da área do estado (4.807.209,42 há). Esses povos há muito tempo anseiam por programas educacionais específicos e diferenciados que venham a atender as suas necessidades na área de subsistência, saúde e educação. Em função de constantes reivindicações dos povos indígenas por meio das entidades indígenas e indianistas, o Estado de Rondônia assumiu sua responsabilidade no que se refere a formação de professores indígenas denominado Projeto Açaí. Essa formação ocorreu entre os anos de 1998 e 2004 dividida em onze etapas sendo que uma destas realizou-se nas comunidades – “Açaí nas Aldeias” – Este projeto habilitou aproximadamente 120 professores em Magistério indígena para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (PPC/UNIR, 2008, p. 06)*

As proposições trazidas no Projeto Pedagógico do Curso, que é o Programa Intercultural de Formação de Professores Indígenas (2008) admitiram a demanda existente no estado de Rondônia para ampliar a oferta de formação superior aos docentes indígenas, tanto aos que participaram da primeira etapa: Formação em Magistério – Projeto Açaí, quanto aos futuros professores indígenas que desejassem tal habilitação acadêmica. Tratando deste período transicional entre o final da formação do magistério (Projeto Açaí) e a propositura de uma Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas, o Projeto Político Pedagógico do Curso esclarece que:

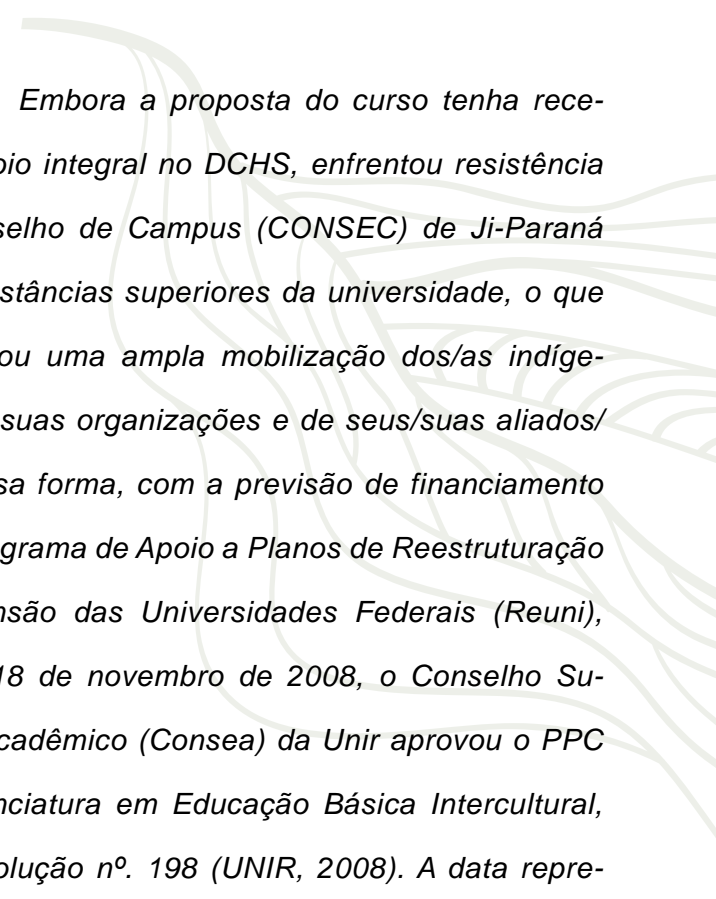

*A certificação dos professores (Magistério/Projeto Açaí) só aconteceu em julho de 2006, no*



*mesmo momento em que estes reivindicavam, efetivamente, junto a Universidade Federal de Rondônia, a abertura de um curso específico de Licenciatura Intercultural para habilitá-los a atender as demandas das comunidades indígenas no que se refere a continuidade do ensino fundamental e médio. Desta forma, faz-se urgente ampliar o programa de formação de professores indígenas com a criação deste curso, atendendo, assim, direitos já garantidos na legislação em vigor. (PPC/UNIR, 2008, p. 06)*

Infere-se da narrativa supra que o Programa de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas nasce como resposta às reivindicações das próprias comunidades indígenas da região. Lideranças e professores recém-formados destas aldeias fazem o movimento social bem articulado no intuito de provocar autoridades políticas e acadêmicas para a demanda tão real e próxima, mas que havia sido negligenciada em tempos pretéritos.

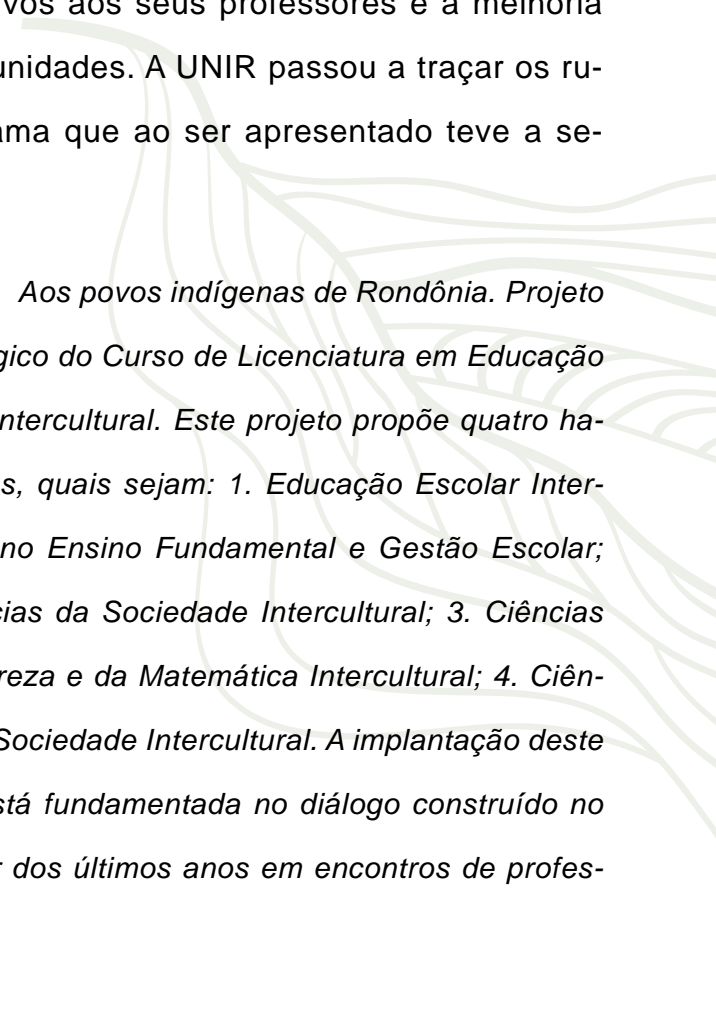

*Com a formação de docentes indígenas em nível médio em Rondônia, os movimentos indígenas e indigenistas, por meio do NEIRO, passaram a se articular e a reivindicar junto à Unir a criação de um curso específico para a formação de professores e professoras indígenas em nível superior. O projeto pedagógico desse curso foi elaborado no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), no campus da Unir de Ji-Paraná, região central de Rondônia. Durante todo o processo de elaboração, por meio de encontros e seminários, foram estabelecidos diálogos com os órgãos que compunham o NEIRO e os/as docentes e as lideranças indígenas. Assim, sua construção foi coletiva, tendo*



*como base as experiências de formação de docentes indígenas em nível médio (magistério indígena), de modo particular, o Projeto Açaí, e as primeiras licenciaturas interculturais já em funcionamento em diversas universidades do país. (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 113).*

Não é difícil deduzir que, caso houvesse uma acomodação por parte dos povos indígenas e das lideranças indigenistas após a conclusão da formação embrionária no Magistério (Projeto Açaí), o poder público se desse por satisfeito e não se atentasse para as grandes necessidades advindas das populações indígenas no que tange as complexas demandas educacionais, culturais e sociais. Todavia, com as reivindicações acima mencionadas houve mobilização e articulação com vistas ao atendimento do pretendido pelas comunidades indígenas da região. Tratando da Proposta de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para os indígenas de Rondônia, os pesquisadores Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes explicam que:

*Embora a proposta do curso tenha recebido apoio integral no DCHS, enfrentou resistência no Conselho de Campus (CONSEC) de Ji-Paraná e nas instâncias superiores da universidade, o que demandou uma ampla mobilização dos/as indígenas, de suas organizações e de seus/suas aliados/as. Dessa forma, com a previsão de financiamento pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no dia 18 de novembro de 2008, o Conselho Superior Acadêmico (Consea) da Unir aprovou o PPC da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, via Resolução nº. 198 (UNIR, 2008). A data repre-*



*sentou um marco para a educação intercultural, pois foi quando finalmente a Unir reconheceu a presença dos povos originários na grade de seus cursos. (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 114).*

Pode-se deduzir das afirmações acima descritas que nenhuma luta social é fácil. É provável que alguém que conheça o produto final das reivindicações não consiga precisar quantas oposições surgiram no processo. O Programa de Licenciatura em Educação Básica Interculturais enfrentou resistência externa e interna à sua aprovação. Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes afirmam que o Projeto enfrentou resistências internas devido as múltiplas variáveis, até então desconhecidas.

Consequentemente, a Universidade Federal de Rondônia encabeçou, naquele momento histórico as frentes de reflexões e debates, bem como, assumiu para si a responsabilidade de desenvolver iniciativas que trouxesse um alento ao clamor advindo das populações indígenas relativos aos seus professores e a melhoria da educação em suas comunidades. A UNIR passou a traçar os rumos de um especial programa que ao ser apresentado teve a seguinte redação:

*Aos povos indígenas de Rondônia. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Este projeto propõe quatro habilitações, quais sejam: 1. Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2. Ciências da Sociedade Intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4. Ciências da Sociedade Intercultural. A implantação deste curso está fundamentada no diálogo construído no decorrer dos últimos anos em encontros de profes-*



*soras e professores da universidade com os povos Indígenas. Nesse processo contribuíram, de forma relevante, entidades e instituições, governamentais e não governamentais apoiadoras desta causa. Essas discussões foram trazidas para o âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais e resultaram na inserção do curso – Licenciatura em Educação Básica Intercultural – ao processo de ampliação e fortalecimento do referido Campus e Departamento. A elaboração deste projeto vem ao encontro, também, da necessidade de a universidade contemplar na sua pauta formativa, cursos que tenham perfis e características próximas às demandas das populações tradicionais da Amazônia: os povos indígenas, extrativistas, ribeirinhos e quilombolas. (PPC/UNIR, 2008, p. 07)*

Percebe-se com a descrição acima que as comunidades indígenas não foram as únicas a serem beneficiadas pela criação do programa de formação acadêmica dos professores indígenas da região, a própria academia assume que tal iniciativa trouxe resultados positivos dentro dos propósitos da Universidade que por estar inserida na região amazônica deve contribuir com o país nos assuntos pertinentes as demandas regionais.

## **CONCLUSÕES**

Encontra-se cristalizada, em todas as pesquisas investigadas, a ideia de que o Programa de Formação Superior para os Professores Indígenas tem em sua essência alguns propósitos que se encaixam perfeitamente nas metas acadêmicas da Universidade Federal de Rondônia. Martini (2021) comenta sobre os objetivos primordiais do Programa, e explica que:



*A Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir tem como principal objetivo formar e habilitar docentes indígenas para lecionar no ensino fundamental e médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas da região, dando prioridade àqueles/as que já possuem vínculo com o magistério. Seu PPC está organizado segundo o princípio de currículo integrado, contendo temas referenciais articulados em temas contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem aos componentes curriculares). (MARTINI, 2021, p. 87).*

A pesquisadora acima descreve os objetivos basilares da implementação do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. De acordo com Martini (2021) a formação e/ou habilitação dos professores indígenas que pudessem contribuir com o ensino fundamental e médio nas comunidades indígenas é o propósito fundamental do curso.

Uma importante tarefa do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural oferecido na UNIR campus de Jí-Paraná/RO., foi a de ter sido construído levando em conta um currículo integrado. Tal iniciativa levou os elaboradores do programa à pensarem o currículo numa percepção interdisciplinar. A construção do referido programa foi tracejada com marcas de um curso que transcenda as tendências tradicionais do ensino. Assim, é possível reconhecer que:

*A proposta de “currículo integrado” contempla uma compreensão global do conhecimento e a promoção de maior interdisciplinaridade em sua construção. Dessa forma, a integração promove a unidade entre os diferentes componentes curriculares e as formas de conhecimento presentes nas*




*instituições escolares. O propósito é que os temas curriculares sejam compartilhados por todos os/as docentes ao longo de cada semestre, promovendo um diálogo intercultural com a abordagem da etno-ciência, tendo em vista que conteúdos específicos contextualizados são fundamentais para apresentar uma ciência próxima, viva, dinâmica, em transformação. (PPC/UNIR, 2008, p. 95).*

A partir das informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural se percebe que tal programa tem a pretensão de alcançar ampla interdisciplinaridade. Onde os diferentes componentes curriculares dialoguem entre si e as disciplinas e seus professores tenham ciência dos temas unificadores que estão vigentes a cada novo semestre letivo.

Entre os aspectos relevantes do Programa está o dimensionamento de sua estrutura curricular. Martini (2021) descreve que:

*A carga horária total da Licenciatura em Educação Básica Intercultural correspondente a quatro mil e duzentas horas. Os seis primeiros semestres compreendem o Ciclo de Formação Básica, com duas mil e quinhentas horas, o qual habilita os/as docentes indígenas para a atuar no ensino fundamental; seguem-se mais quatro semestres que formam o Ciclo de Formação Específica, com mil e setecentas horas. A ênfase é escolhida pelo/a estudante, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural. (MARTINI, 2021, p. 88).*

De acordo com a pesquisadora, a clientela do curso é



formada exclusivamente por indígenas de Rondônia e região – a maioria deles/as aldeados/as – representando a diversidade étnica, linguística e cultural. A dinâmica de funcionamento do curso é diferenciada e as aulas presenciais ocorrem em etapas semestrais (tempo universidade), com regime intensivo de estudos e com duração de nove semanas, o que demanda o deslocamento dos/as estudantes indígenas de suas comunidades para o campus da Unir de Ji-Paraná. Entre as etapas de aulas presenciais, os/as estudantes retornam às aldeias (tempo comunidade), onde desenvolvem atividades com a orientação e o acompanhamento dos/as professores/as do curso. Esta dinâmica faz com que o professor indígena, que está em formação, não desvincule-se, de modo muito profundo, da sua comunidade. Tratando da oferta de vagas aos indígenas que são educadores na região, o Programa de Licenciatura Intercultural, tem oferecido uma razoável oportunidade às comunidades indígenas. Martini explica que:

*Em 2009, ocorreu o primeiro processo seletivo específico (vestibular) com a oferta de cinquenta vagas para o ingresso da primeira turma do curso; a aula inaugural ocorreu no dia 23 de novembro desse mesmo ano. Em 2010, o DCHS foi desmembrado, dando origem ao Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), ao qual o curso foi vinculado (UNIR, 2008). Na sequência, foram realizados novos processos seletivos, a saber: em 2010 (cinquenta vagas), 2011 (cinquenta vagas), 2015 (sessenta vagas), 2017 (sessenta vagas), 2018 (sessenta vagas), 2019 (cinquenta vagas) e 2020 (cinquenta vagas – processo seletivo suspenso por conta da pandemia). (MARTINI, 2021, p. 88).*

A pesquisadora complementa estas informações com a



explicação de que:


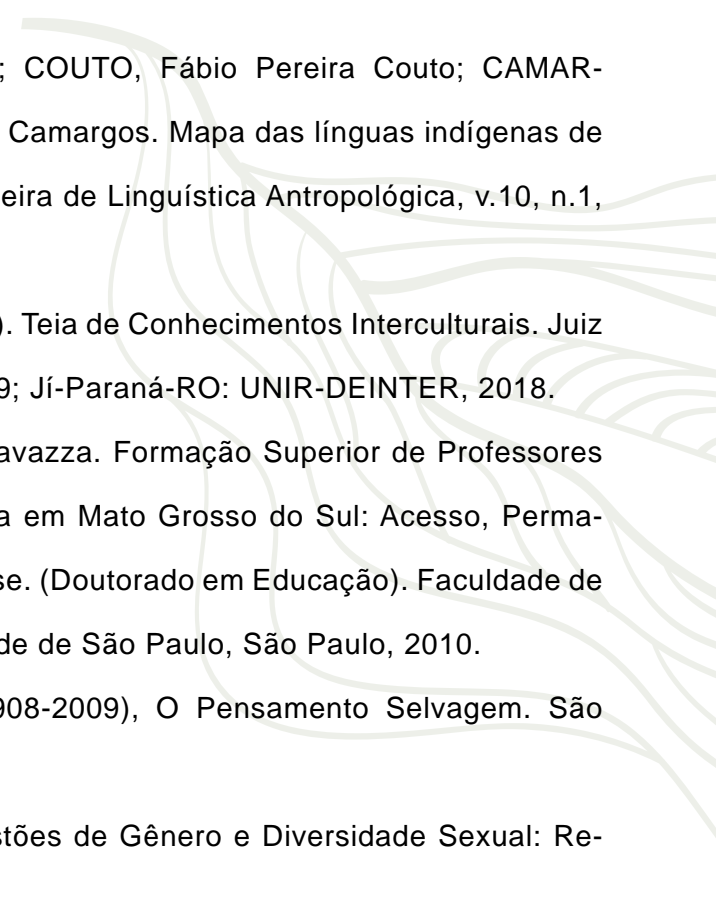


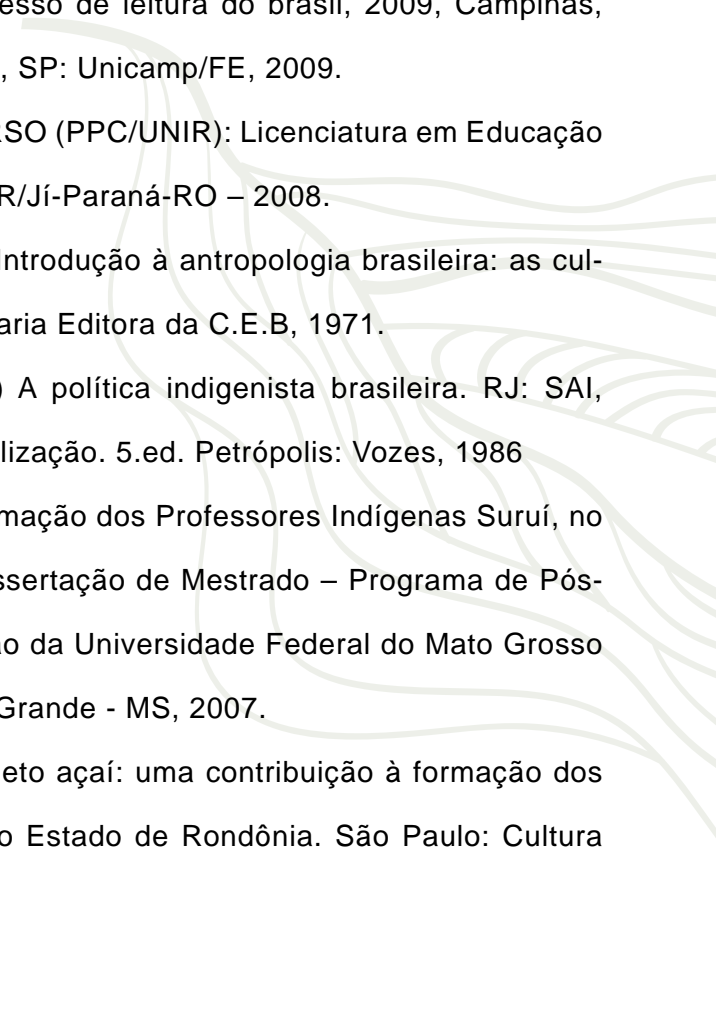

*Em todos os processos seletivos são reservadas quotas para os/as docentes em exercício nas escolas indígenas ou que cursaram o magistério indígena, exceto no processo seletivo de 2015, em que foi adotado critério de ampla concorrência por solicitação dos/as próprios/as indígenas. Entre os processos seletivos de 2011 e 2015, houve um hiato de quatro anos porque a estrutura física e o quadro docente do Deinter na época não davam conta de atender a novas turmas. Após a conclusão do prédio próprio financiado pelo Reuni em 2014 e a contratação de novos/as docentes por meio de concurso público, foi possível voltar a realizar processos seletivos com regularidade. (MARTINI, 2021, p. 88).*

Por fim, o fato deste programa de formação docente indígena destacado na presente pesquisa ter um caráter essencialmente intercultural, permite que o estudo assumira uma relevância social clara e com significado na composição do bojo de discussões acadêmicas e reflexões socioculturais presentes no país. É evidente que ao se propor a estudar esse movimento intercultural numa perspectiva crítica e acadêmica resultará em laborioso trabalho, e isso, permitirá que o pesquisador desenvolva sua tarefa com uma postura de seriedade e consistência.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Cristóvão Teixeira. Da maloca à escola: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo cinto larga de Rondônia. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.

- 
- 
- ABRANTES, Cristóvão Teixeira, MARTINS, Andérbio Márcio Silva, ISIDORO, Edineia Aparecida, COUTO, Fábio Pereira, CAMARGOS, Quesler Fagundes (Organizadores). “Licenciaturas Interculturais Indígenas: A Área de Linguagens e suas Interfaces”. Jí-Paraná-RO: UNIR-DEINTER, 2018.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALVES, Maria Isabel Alonso. Identidades indígenas: um olhar para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.
- COLLING, Adriana. Análise da Formação de Professores Indígenas em uma Escola Kaiingang. UFRGS – RS, 2018.
- DAVIS, Shelton H. (1942-2010). Vítimas do milagre – o desenvolvimento e os índios. RJ: Zahar, 1978.
- D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para formação de professores indígenas no Brasil. Em aberto, Brasília, v. 30, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.
- ISIDORO, Edinéia Aparecida; COUTO, Fábio Pereira Couto; CAMARGOS, Quesler Fagundes Camargos. Mapa das línguas indígenas de Rondônia. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v.10, n.1, 2018.
- LEITE, Kécio Gonçalves (Org.). Teia de Conhecimentos Interculturais. Juiz de Fora/MG: Agência 909; Jí-Paraná-RO: UNIR-DEINTER, 2018.
- LEME, Helena Alessandra Scavazza. Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LEVY-STRAUSS, Claude. (1908-2009), O Pensamento Selvagem. São Paulo: Nacional, 1970.
- MARTINI, Carma Maria. Questões de Gênero e Diversidade Sexual: Re-



flexões sobre a Formação de Docentes Indígenas na Universidade Federal de Rondônia. Tese Doutorado: Universidade Estadual de Maringá/PR. 2021.

NEVES, Josélia Gomes; TINHAWAMBÁ GAVIÃO, Heliton; ABRANTES, Cristóvão Teixeira. Memória e movimento social: repercussões do NEIRO na formação docente indígena em Rondônia: do Projeto Açaí à Licenciatura Intercultural. *Tellus*, Campo Grande, ano 18, n. 36, p. 89-121, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, Eliete de Souza e SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. Concepções de Acadêmicos(as) Indígenas da Universidade Federal de Rondônia sobre a Interculturalidade. UNIR-RO, 2020.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Andréia Maria; ISIDORO, Edinéia Aparecida; PAULA, Jania Maria de. Projeto açaí: uma experiência de educação escolar indígena em Rondônia. In: Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas, SP. Anais [...]. Campinas, SP: Unicamp/FE, 2009.


PROJETO POLÍTICO DO CURSO (PPC/UNIR): Licenciatura em Educação Básica Intercultural. UNIR/Jí-Paraná-RO – 2008.

RAMOS, Arthur. (1903-1949) Introdução à antropologia brasileira: as culturas indígenas. RJ: Livraria Editora da C.E.B, 1971.

RIBEIRO, Darcy. (1922-1997) A política indigenista brasileira. RJ: SAI, 1962 e Os índios e a civilização. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1986

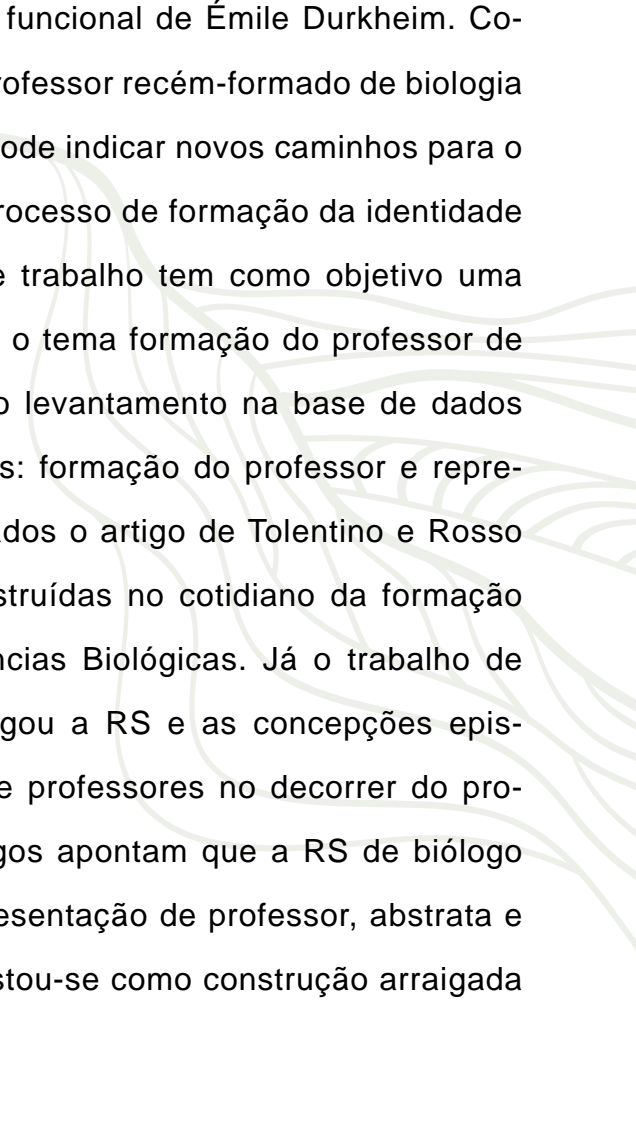
RIOS, Mirivan Carneiro. A Formação dos Professores Indígenas Suruí, no Estado de Rondônia. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande - MS, 2007.

VENERE, Mario Roberto. Projeto açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.




# FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: Uma Breve Revisão Bibliográfica

ITAMARA CARLA SANTOS DA CUNHA  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA DA GRAÇA NICOLETTI  
MIZUKAMI



**RESUMO** A Representação Social (RS) é definida como uma forma de conhecimento do «senso comum». A expressão surgiu em meados do século XX na Europa. O conceito remete ao de representação coletiva da teoria funcional de Émile Durkheim. Conhecer as concepções e RS do professor recém-formado de biologia em relação à profissão docente pode indicar novos caminhos para o planejamento e intervenção no processo de formação da identidade profissional docente. O presente trabalho tem como objetivo uma breve revisão bibliográfica sobre o tema formação do professor de Biologia e RS, para isso foi feito levantamento na base de dados SciELO usando como descritores: formação do professor e representação social. Foram encontrados o artigo de Tolentino e Rosso (2014) que analisou as RS construídas no cotidiano da formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas. Já o trabalho de Vargas e Portilho (2018) investigou a RS e as concepções epistemológicas de aprendizagem de professores no decorrer do programa de formação. Ambos artigos apontam que a RS de biólogo se mostrou homogênea e a representação de professor, abstrata e heterogênea. A docência manifestou-se como construção arraigada



na trajetória escolar e na área de conhecimento sem alterar-se significativamente durante a formação inicial.

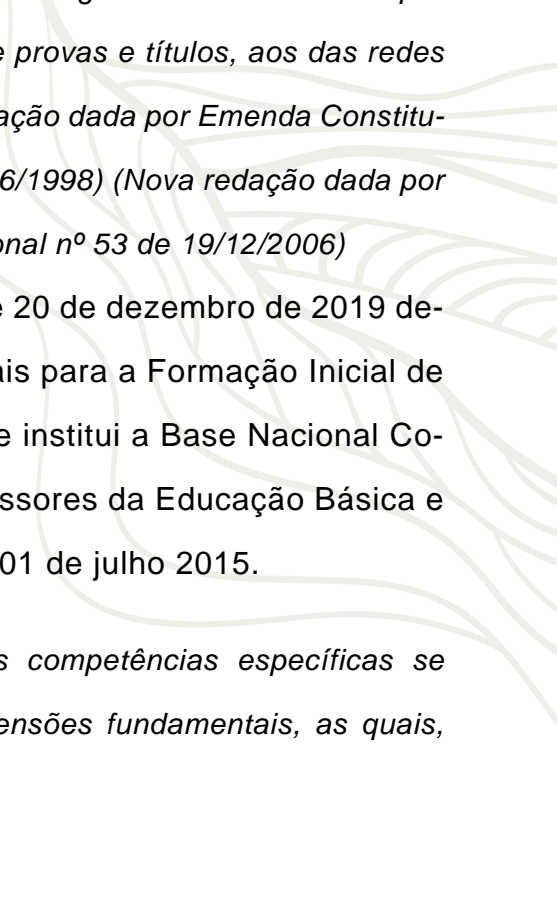

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor; Representação social; Biologia.

## **Introdução**

De acordo com Mizukami (2004), a base do conhecimento para o ensino consiste em corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Ainda segundo a autora, todos estes conhecimentos são necessários e indispensáveis para a atuação profissional, não se limitando a formação inicial e vai se tornando cada vez mais aprofundada, diversificada e flexível, por meio da experiência pessoal refletida e objetivada, em sua formação continuada.

Desse modo, nas palavras de Freire (2014), a formação do professor acontece o tempo todo, é permanente na caminhada de fazer-se professor, ou seja, a formação do professor se dá em serviço, a cada aula, preparada e dada, assim, esta formação não é fixa e imutável, ela é dinâmica e implica em uma construção contínua deste profissional.

Shulman (1986) traz como categorias para esta base de conhecimento que um professor deve ter: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento de currículo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento sobre os alunos e de suas características de desenvolvimento humano, conhecimento dos fins e propósitos educacionais. Todos estes podem ser agrupados em conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico de conteúdo (Vieira e Araújo, 2016).



Ressalta-se, ainda, que o professor não deve em hipótese nenhuma desconsiderar os aspectos específicos das variáveis sociais do lugar aonde leciona, a população que está em sua sala de aula e a comunidade em que a sua escola está inserida (Freire, 2014). Assim, um professor não pode ter apenas a compreensão pessoal sobre determinado conteúdo que está ensinando para os alunos, ele deve ter clareza em como representar este determinado conteúdo para os alunos trazendo significado para aquele conceito, facilitando a compreensão da matéria pelos alunos, e para isso deve conhecer quem são seus alunos (Freire, 2014).

Tais conceitos teóricos não são suficientes para pensar na profissão docente no Brasil, deve se olhar, também para uma história recente de lutas, conquistas e pouca valorização e/ou incentivo econômico e político. A Constituição de 1988 (Brasil, 2010), trouxe mudanças significativas para educação, conforme aponta seu Artigo 206:

*no item V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Nova redação dada por Emenda Constitucional nº 19 de 04/06/1998) (Nova redação dada por Emenda Constitucional nº 53 de 19/12/2006)*

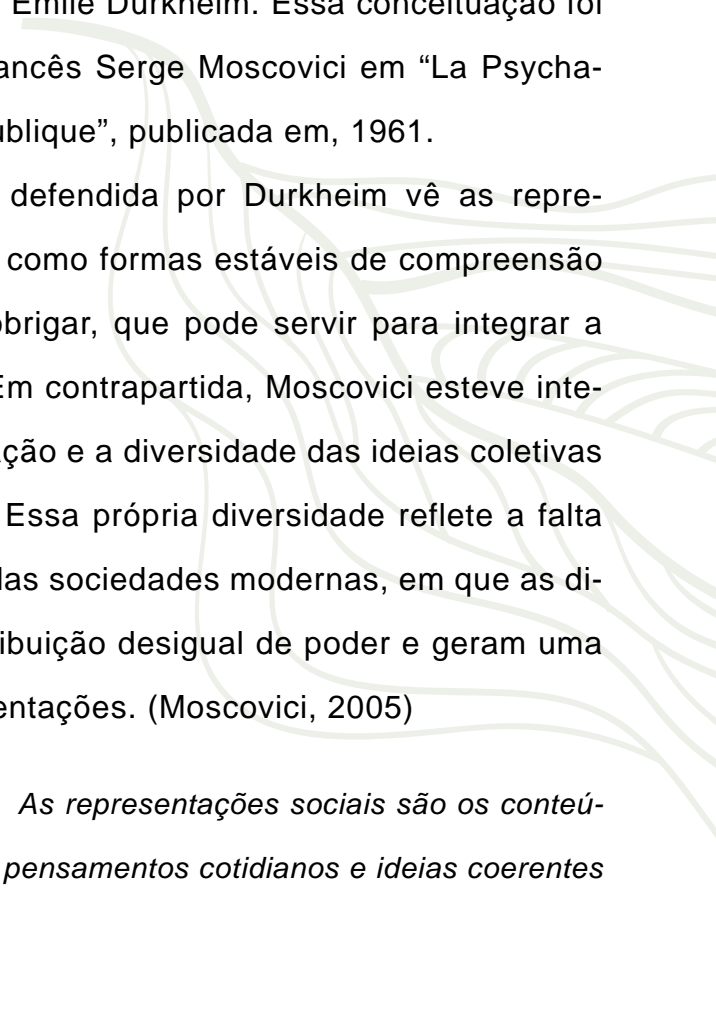

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e revoga a Resolução CNE/CP nº2, de .01 de julho 2015.

*Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais,*



de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Desse modo, a base de conhecimento do professor se refere a um repertório profissional que possibilita de fato promover



aprendizagem aos alunos, que possa ser sistematizado e compartilhado com outros colegas de profissão e que envolva tanto o conhecimento pedagógico, quanto o conhecimento específico de sua disciplina. Assim, o presente trabalho tem como objetivo uma breve revisão bibliográfica sobre o tema formação do professor de Biologia e Representação Social.

Conhecer as concepções e representações sociais do professor de biologia em relação à profissão docente pode indicar novos caminhos para o planejamento e intervenção no processo de formação da identidade profissional docente, já que estas influenciam o processo de ensino e aprendizagem na formação docente (Negri et al., 2015). E sendo indivíduos pertencentes a um determinado de um grupo social (licenciandos de Biologia) compartilham concepções fundamentadas no senso comum, e estas são designadas como representações sociais (Moscovici, 2005).

A expressão representação social surgiu em meados do século XX na Europa. O conceito remete ao de representação coletiva da teoria funcional de Émile Durkheim. Essa conceituação foi retomada pelo psicólogo francês Serge Moscovici em “La Psychanalyse, son image et son publique”, publicada em, 1961.

A teoria funcional defendida por Durkheim vê as representações sociais coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar, que pode servir para integrar a sociedade como um todo. Em contrapartida, Moscovici esteve interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. (Moscovici, 2005)

*As representações sociais são os conteúdos dos pensamentos cotidianos e ideias coerentes*






*às nossas crenças religiosas, ideias políticas e conexões que criamos espontaneamente. Envolvem um modo individual de comunicação e conhecimento que caracteriza uma sociedade particular ou grupo social, um tipo de realidade e conhecimento diário que é subjetivamente construído (MOSCOVICI, 2005).*

A Representação Social é definida como uma forma de conhecimento do “senso comum”. Ela está diretamente relacionada à maneira como as pessoas interpretam ou traduzem os conhecimentos veiculados socialmente. O processo de assimilação do conhecimento é sempre ativo, já que as pessoas entendem e introjetam as informações de acordo com os referenciais que possuem: os indivíduos vão reelaborar o saber científico segundo sua própria “conveniência”, ou seja, de acordo com os meios e recursos que têm. (Moscovici, 2005).

*O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que, enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas. (Moscovici, 2005).*

## **Método**

A pesquisa científica apresenta várias modalidades, sendo uma delas a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é concebida por diversos autores, dentre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).



A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.

*A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).*

Assim, toda pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada.

Desse modo, para verificar a produção indexada sobre o tema “a formação do (a) professor (a) de Biologia e Representação Social foi feito um levantamento dos artigos na base de dados SciELO usando como descritores os unitermos: formação do professor e representação social foram encontrados dois artigos.

### **Quadro 1- Artigos que abordam a formação do professor e representação social**

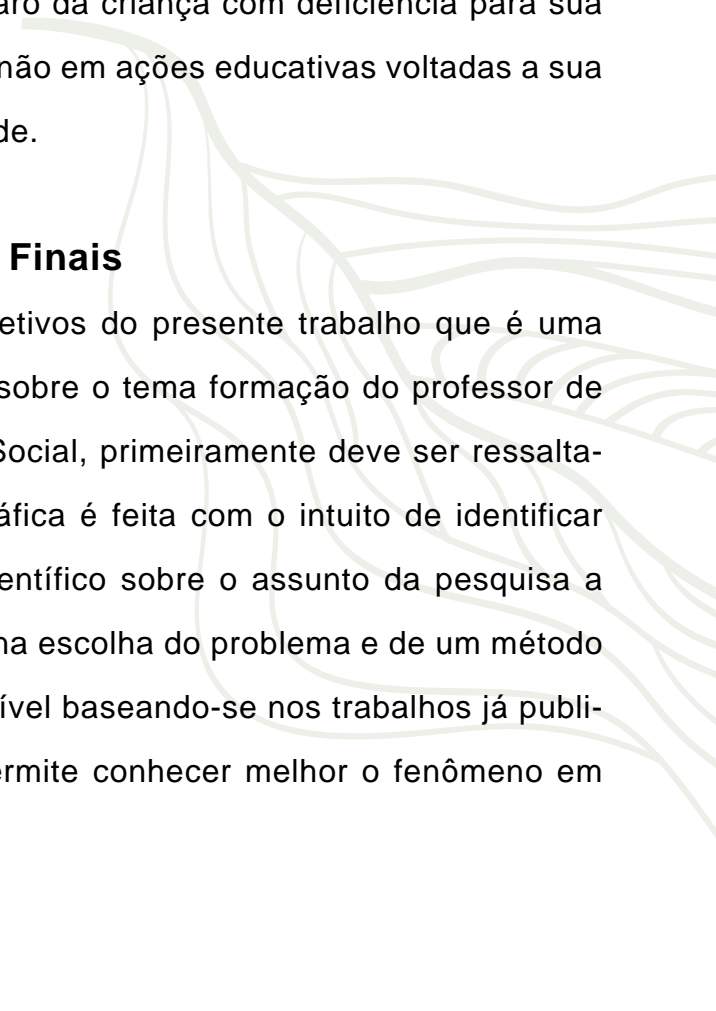

ANO	AUTORES	AUTORES	PERIÓDICO
2014	Tolentino e Rosso	As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte- MG)
2018	Vargas e Portilho	Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial	Revista Brasileira de Educação Especial (São Carlos – SP)

| *Fonte: elaborado pelo autor.*

### **Resultados**

O artigo de Tolentino e Rosso (2014) analisa as Representações Sociais (RS) construídas no cotidiano da formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas. As informações procedem de questionário aplicado aos alunos do 1º ao 4º ano. Os dados coletados foram processados pelos softwares Evoc e Simi. Os conceitos de habitus, proposto por Bourdieu, de RS, por Moscovici, e núcleo central das RS, por Abric, subsidiam a análise. O núcleo central da RS de biólogo de acordo com os autores mostrou-se homogêneo sendo esta representação de professor, abstrata e heterogênea, e está se estrutura em torno dos elementos educador e conhecimento. A docência manifestou-se como construção arraigada na trajetória escolar e na área de conhecimento sem alterar-se significativamente durante a formação inicial.


O trabalho de Vargas e Portilho (2018) investigou as concepções epistemológicas de aprendizagem de professores no decorrer do programa de formação continuada de uma Escola de Educação Básica Modalidade Especial de Curitiba/PR. A pesquisa



qualitativa desenvolveu-se a partir da perspectiva fenomenológica hermenêutica, apoiando-se na Teoria das Representações Sociais como um recurso teórico e metodológico para a análise dos dados. Foi utilizado o software IRAMUTEQ para análise estatística dos dados obtidos por meio do protocolo de observação dos encontros. O programa de formação continuada aconteceu em oito encontros com duração de duas horas cada. A cada encontro, um pesquisador registrava as falas dos participantes (registro da temática), e outro, os movimentos do grupo (registro da dinâmica). Os registros das falas dos professores no decorrer dos encontros formaram um corpo textual que foi submetido à análise de similitude e a representação gráfica nuvem de palavras pelo software IRAMUTEQ, dando origem às categorias de análise. As concepções epistemológicas de aprendizagem inatista e empirista coexistiram nas representações sociais dos professores. As concepções estavam ancoradas na visão organicista da deficiência e em ideias que reforçam a falta e não as potencialidades das crianças com deficiência. Em consequência, os professores atuam no preparo da criança com deficiência para sua integração na sociedade, e não em ações educativas voltadas a sua inclusão efetiva na sociedade.

### **Considerações Finais**

Retomando os objetivos do presente trabalho que é uma breve revisão bibliográfica sobre o tema formação do professor de Biologia e Representação Social, primeiramente deve ser ressaltado que a pesquisa bibliográfica é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo.





Nesta pesquisa foram encontrados o artigo de Tolentino e Rosso (2014) que analisou as RS construídas no cotidiano da formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas. Já o trabalho de Vargas e Portilho (2018) investigou a RS e as concepções epistemológicas de aprendizagem de professores no decorrer do programa de formação.

Ambos artigos apontam que a RS de biólogo se mostrou homogênea e a representação de professor, abstrata e heterogênea. A docência manifestou-se como construção arraigada na trajetória escolar e na área de conhecimento sem alterar-se significativamente durante a formação inicial.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, p.33 – 49, 2004.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NEGRI, H.F.O. et al. Representação Social e Formação de Professores de Ciências. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.




1, p. 29-33, 2015.


SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher. v.15, n.2, p. 4 -14, 1986.

TOLENTINO, P. C., & ROSSO, A. J. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor. Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte), v.16, n. 3, p.15–34, 2014.

VARGAS, A., & PORTILHO, E. M. L. Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial. Revista Brasileira De Educação Especial, v.24, n.3, p. 359–372, 2018

VIEIRA, M. M. M., ARAÚJO, M.C.P.; Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas. Revista Cadernos de Educação. v.1, n.53, p.80-100, 2016.





# SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO DA ARTE NO/DO GRADUANDO/A DO CURSO DE PEDAGOGIA

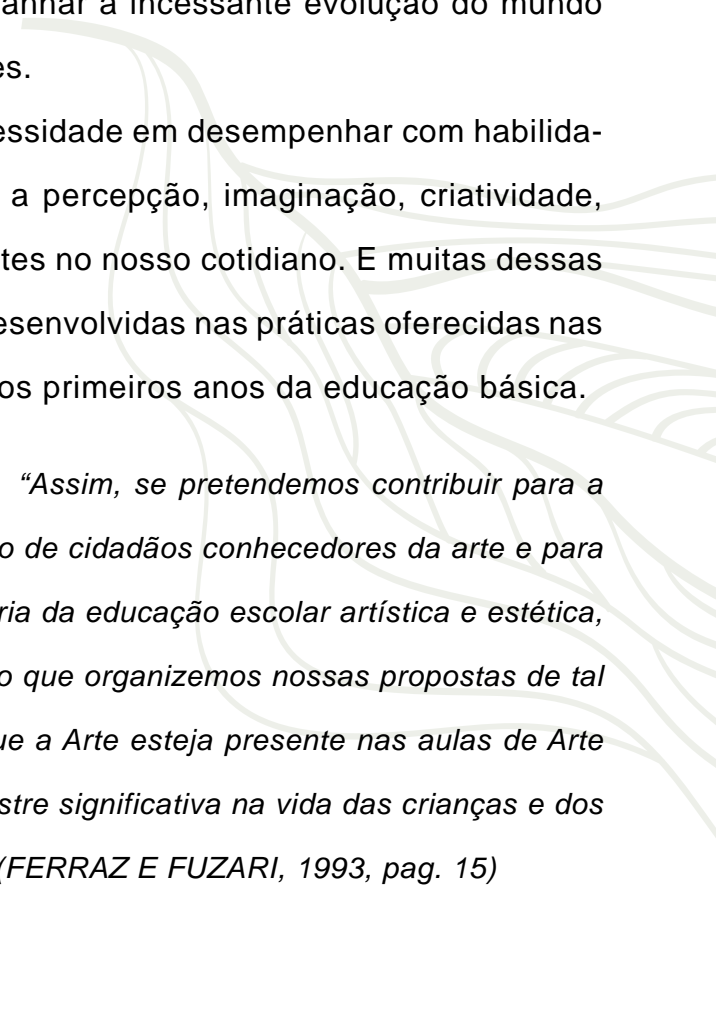

VERONICA DEVENS COSTA<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MIRIAN CELESTE MARTINS<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente texto foi pensado a partir da disciplina de Metodologia do Ensino da arte, oferecido no curso de pedagogia. É um estudo que tem por finalidade conhecer os/as estudantes que chegam no curso, o que trazem e quais são suas expectativas diante do ensino da arte, quais suas vivências, uma vez que, ao exercerem sua profissão estarão frente às propostas do ensino da arte, seja enquanto gestores pedagógicos ou como professores regentes em sala de aula. É fato que recebemos o/a estudante da graduação com um olhar mecanizado e, muitas vezes engessado no saber/fazer Arte. Pode ser que esse fato se deve à formação que esse(a) estudante recebeu na educação básica. Essa é a inquietação que esse

---

1 Doutoranda no Programa de Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Mestre em Linguagens visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo, Graduada em Educação Artística. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte da Pedagogia/GPAP. Representante estadual da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB. Docente na educação básica e no ensino superior. Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/7566957748954440>, Vitória/ES. Brasil.

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Membro do Conselho Mundial para América Latina da International Society of Education through Art. Graduada em Artes Visuais e doutora pela Faculdade de Educação. <http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>, SãoPaulo. Brasil.



texto traz e que tem como objetivo conhecer esse/a estudante que chega na graduação para que possamos compreender suas expectativas em relação ao ensino da Arte na sua formação inicial, além de comentar sobre a importância das práticas contextualizadas com seu cotidiano. Para esse estudo dialogaremos com Barbosa (2015), Libâneo (1994), Martins (2005), Roldão (2007) entre outros estudiosos da educação que acreditam na produção de sentidos que a disciplina de arte desenvolve em seus alunos/as além da apropriação dos saberes que estão vinculados a essa aprendizagem.

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



### **Motivando...**

Estamos vivendo em meio a muitas mudanças e desafios no que diz respeito ao ensino da arte. Muitas discussões têm ocorrido de forma a garantir que o ensino esteja presente nas escolas de maneira significativa para que os/as estudantes possam se apropriar de conhecimentos e acompanhar a incessante evolução do mundo que ocorre em vários setores.

Nota-se que a necessidade em desempenhar com habilidade algumas atitudes, como a percepção, imaginação, criatividade, estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. E muitas dessas atitudes são exploradas e desenvolvidas nas práticas oferecidas nas aulas de arte, geralmente nos primeiros anos da educação básica.

*“Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a Arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e dos jovens” (FERRAZ E FUZARI, 1993, pag. 15)*





Observamos que em algumas escolas a arte vem sendo tratada como apoio para outras disciplinas da grade curricular, inviabilizando as suas reais contribuições. A arte acompanha e transforma o modo de vida de qualquer sociedade. Podemos visualizá-la tanto marcando épocas, quanto lugares e culturas além de contribuir para a evolução do homem, agregando, por conseguinte, conhecimentos políticos, sociais e culturais – indispensáveis a qualquer grupo que esteja inserido nesse processo de evolução humana.

Com todas as evidências que temos sobre a educação ao longo do processo de desenvolvimento humano, a importância e a necessidade do ensino da arte na educação são fundamentais. No entanto, temos aqui uma série de indagações pragmáticas, normalmente não contempladas, com ações que corroboram a real inserção da arte na educação e, paralelamente, na sociedade.

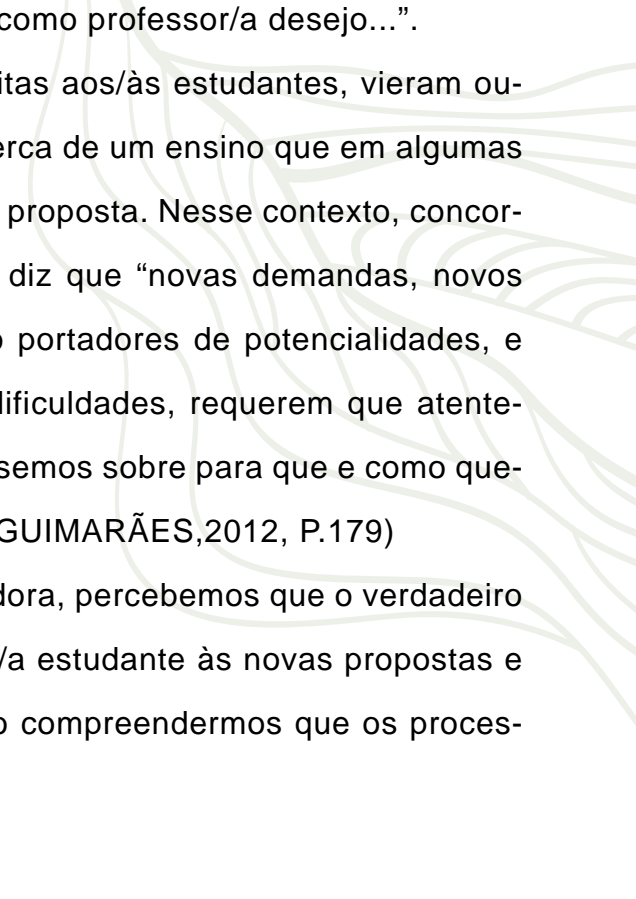

### **Provocando...**

Para entendermos os motivos por que essas ações sejam ineficazes, elencamos algumas hipóteses, entre as quais a formação em Arte e seus vieses, nos chamam atenção por entendermos que venham a ser uma justificativa, sobretudo por sabermos que a legislação e os objetivos que abarcam o ensino da Arte assumem várias questões que, cremos, sejam fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 26 § 2º estabelece que:

*“O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”*

Amparados nessa legislação, percebemos a dimensão do




ensino da Arte para os/as estudantes. Dessa forma, entendemos que o/a futuro/a professor/a necessitará ter acesso a diversos diálogos e experiências que contribuirão para que, em suas futuras práticas promovam o conhecimento e a apreciação da arte.

As discussões que abordam a formação de professores têm sido discutidas em vários espaços acadêmicos nos últimos tempos, levando “a um pensamento reflexivo e problematizador que estimule práticas pedagógicas vinculadas a contextos educativos que vão além do espaço escolar” (Ucker apud Cabral, 2012, pag.277). Nesse cenário, refletir sobre os saberes que são repassados aos/às futuros/as profissionais em sua formação inicial, se faz necessário a fim de avaliar suas futuras práticas com os/as estudantes.

Sendo assim esse artigo propõe refletir, sobre um questionário apresentado aos/às estudantes de graduação do curso de pedagogia no início do semestre a fim de conhecer sua história e trajetória em relação ao ensino da arte, bem como sua expectativa acerca de suas futuras práticas docentes. No questionário continham as seguintes indagações: “Arte para mim é:”; “Qual a sua importância na escola?”; “Quando estava no ensino fundamental, minhas aulas de Artes eram...”; “como professor/a desejo...”.

Com as provocações feitas aos/às estudantes, vieram outras que permitiram reflexões acerca de um ensino que em algumas situações compromete a sua real proposta. Nesse contexto, concordamos com Guimarães, quando diz que “novas demandas, novos jeitos de pensar a formação são portadores de potencialidades, e eles também apontam para as dificuldades, requerem que atentemos para essas mudanças e pensemos sobre para que e como queremos formar novos docentes”. (GUIMARÃES, 2012, P.179)

Com a fala da pesquisadora, percebemos que o verdadeiro desafio é garantir a formação do/a estudante às novas propostas e novos olhares acerca da arte. Ao compreendermos que os proces-




tos de formação e produção de conhecimento são fundamentais para uma aprendizagem significativa, potencializamos o currículo e assim tendenciamos a garantir um ensino de qualidade.

*“Referências à arte no currículo vem de uma série de lugares. de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a compreensão que o aluno tem da matéria que currículos sequenciais escritos, com base na noção interna de lógica.” (FREEDMAN, 2010, pag. 138)*

Embasada na fala de Freedman, percebemos que ao oferecer um currículo diversificado que tem a possibilidade de abordar e integrar diversas áreas do conhecimento, pode contribuir para o entendimento da arte em suas diversas manifestações, sejam elas estéticas, estésicas ou teóricas. Integrar áreas do conhecimento, requer uma abordagem metodológica que compreende conceitos e práticas, que certamente irão gerar compreensão e apreciação do que está sendo estudado. Em Arte, combinar diferentes disciplinas colaboram com o processo criativo, com isso podemos explorar ideias e formas de expressão.

*“A dinâmica do fenômeno artístico acentua a importância e os desafios da interdisciplinaridade no mundo contemporâneo, constituindo-se num saber que relaciona saberes, que propõe o encontro entre o fazer o teorizar e entre as humanidades e as ciências, em complexas formas de cognição, tomando para si o papel de pensamento mediador entre os mais diversificados universos da expressão humana.” (RIZOLLI, MARTINS, MELLO, 20, pag. 785)*



Nesse sentido, traremos a prática da interdisciplinaridade que nos possibilita contextualizar os saberes e estabelecer relações entre as disciplinas, estruturando o aprendizado. A prática interdisciplinar promove nos/nas estudantes um olhar perceptivo e atento, que ultrapassa os limites de uma disciplina, sendo assim, poderão distinguir, assimilar e decidir as questões que surgirem.

### **Dialogando...**

Assim que entregamos as questões aos/às estudantes, houve uma grande necessidade em externar suas opiniões, contar as experiências vividas, cada estudante queria se posicionar e relatar a sua vivência. Os diálogos gerados revelaram também grande questionamento sobre porque as aulas de arte não seguiam uma proposta eficaz de aprendizagem e sim, o exercício de um mero fazer. Quanto às expectativas relativas à atuação do/a futuro/a professor/a, uma preocupação que revela um misto de tranquilidade e ansiedade que será desvelado somente quando esses/as estudantes estiverem exercendo a prática em sala de aula, como podemos ler nos depoimentos:

#### *1.1. Por (F.T.), Aluna*

*Arte para mim é uma forma de expressão de ideias, criatividade, sentimentos. Uma maneira linda e expressiva de manifestar dons e registrar histórias.*

*Qual a sua importância na escola? Logo no contato da criança com a educação infantil. Contudo, quando não é bem explorada a intencionalidade da arte se torna estéril.*

*Quando estava no Ensino Fundamental*



*minhas aulas eram abertas, sem sentido e estímulos. Apenas técnicas sem valor.*

*Como pedagoga ou professora desejo potencializar o sentido da arte e desenvolver a criatividade para que a manifestação dos sentimentos, técnicas e dons para o uso da arte como forma de educar e expressar.*

### *1.2. Por (D.S.C.), Aluna*

*Arte para mim é um momento a sós consigo mesmo e com sua criatividade.*

*Quando acontece na escola? Ensinar desde o primeiro dia de aula na educação infantil, quando é dada a liberdade à criança de se expressar.*

*Quando estava no Ensino Fundamental minhas aulas eram muitas cópias das obras já existentes e estudos das expressões já existentes como cubismo etc.*

*Como pedagoga ou professora desejo respeitar sua arte, a arte da criança, incentivando-os e ensinando as variadas expressões artísticas.*

### *1.3. Por (L.P.J.), Aluna*

*Arte para mim é uma forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objetos de conhecimento que demonstram sentimentos, percepção e imaginação, pois a arte está presente desde que o homem é homem como uma linguagem que traduz sua relação com o meio em*



*que vive. Arte faz parte da nossa vida e do nosso cotidiano. Ela tem a capacidade de aplicar uma prática de ideias, é uma atividade de expressão estética de sensações, ou seja, é conjunto de regras essenciais ao domínio de uma habilidade.*

*Quando acontece na escola? A arte exerce uma tarefa essencial na esfera educacional, englobando os fatores do conhecimento da sensibilidade e da cultura. É possível a interação de disciplina aparentemente distintas. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado. E é também através da arte que essa perspectiva surge como uma forma de superar a fragmentação entre disciplinas.*

*Quando estava no Ensino Fundamental minhas aulas eram muito divertidas e lúdicas, a minha professora foi essencial para o meu crescimento individual e comportamental como cidadã. A minha expressão pessoal e cultural foi um importante instrumento para minha identificação social e individual, pois desenvolvi minha criatividade, percepção, imaginação, senso crítico e apreensão da realidade.*

*Como pedagoga ou professora desejo me comprometer com a cultura e a história, dar ênfase na interpelação entre o fazer e a leitura da obra e a contextualização histórica, social, antropológica e estética da obra, pois só com um saber consciente e informado é possível a aprendizagem em arte.*



#### 1.4. Por (M.F.L.), Aluna

*Arte para mim é habilidade, talento, é a forma do ser humano se expressar. Uma Quando acontece na escola? Quando eu me proponho a despertar o interesse e a curiosidade dos educandos.*

*Quando estava no Ensino Fundamental minhas aulas o professor de artes desenhava no quadro ou colava um desenho e eu tinha que copiar, já no ensino médio a professora trabalhava com recorte e colagem de desenhos, mosaicos geométricos.*

*Como pedagoga ou professora desejo poder mostrar a importância da arte por meio de desenhos, pinturas, associando a cultura, de uma forma dinâmica, fazendo com que o aluno crie seu próprio desenho e não impondo qual o desenho ele deve fazer, assim como as aulas de artes que tenho tido com a professora na graduação.*

#### 1.4. Por (F.S.S.), Aluna

*Arte para mim é tudo que uma pessoa possa criar. Uma pintura, uma música, uma dança, um desenho....*

*Quando acontece na escola? A arte deve ser inserida na escola desde o início, nas séries iniciais de uma criança.*

*Quando estava no Ensino Fundamental minhas aulas as aulas de artes eram uma vez por semana. Aprendi formas geométricas, cores quen-*



*tes, cores frias. Ilustrava histórias lidas em sala de aula. E a nota era dada conforme o capricho que tinha com o caderno de desenho.*

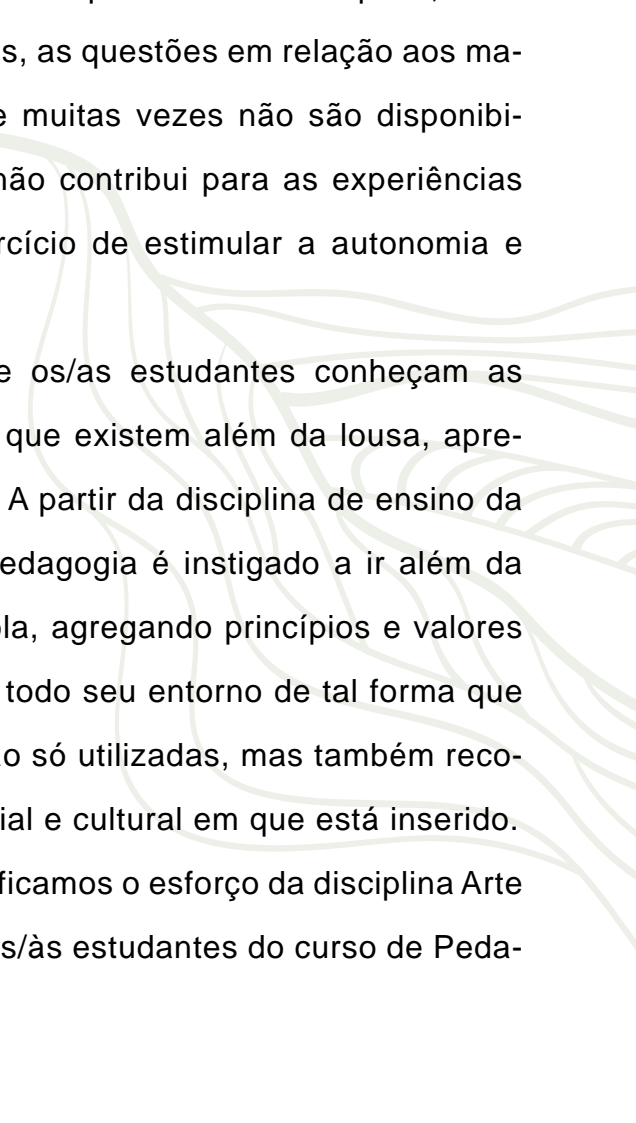

*Como pedagoga ou professora desejo fazer com que as aulas de arte façam sentido para a vida do aluno. O professor de arte precisa despertar a importância de se saber sobre arte. Deixar os alunos manifestarem sua arte e trabalhar isso com eles em sala.*

Diante dos depoimentos podemos notar certa ansiedade dos/as estudantes em desenvolver, futuramente, sua profissão, até porque, trazem em sua memória as práticas que tiveram enquanto estudantes da educação básica, e, em tempos de grandes avanços tecnológicos, é necessário investir em práticas que envolvam a criança em sua integralidade, como nos diz Lavelberg, “O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade de mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte.” (2003, p. 10)

Libâneo (1994, pag.222), nos traz que “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, sendo assim planejar e contextualizar as mais variadas práticas de arte, é situar o/a estudante em seu tempo e espaço, considerando todos os aspectos (culturais, histórico, social) que o envolve em seu cotidiano.

Desde cedo a criança participa das práticas sociais, seja da sua família ou de outros grupos em que convive. As experiências vividas e a interação com outras pessoas se tornam referências para suas práticas e que, conseqüentemente desenvolverá seu processo de socialização.





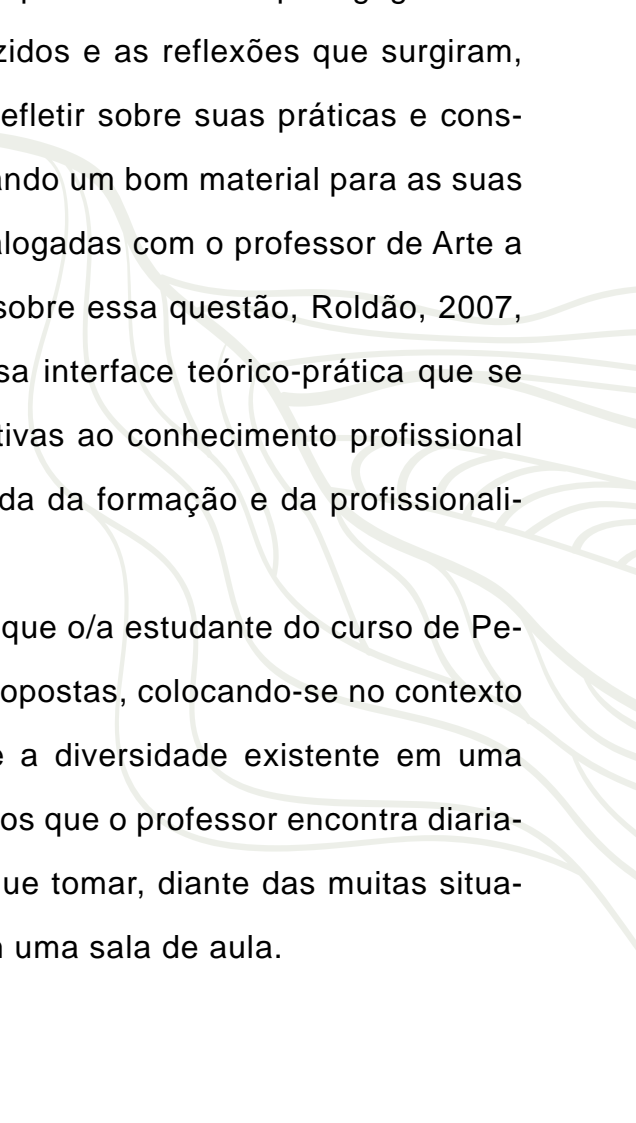

A grande variedade de comportamentos e pensamentos que existem na sala de aula permitem o/a professor/a provocar o/a estudante para que se desenvolva de forma autônoma, considerando seus valores sociais e culturais. É isso que possivelmente garantirá a criança o prazer em realizar suas tarefas pois ele fará algo que tem sentido para ele. O professor enquanto mediador “amplia olhares, ideias, conhecimentos e sensações. Percepção de um mundo que parecia já conhecido, mas que se desvela inteiramente novo” (MARTINS, 2005, p. 14).

### **Arrematando...**

Nesse ensaio podemos perceber que o ensino da arte ofertado no curso de pedagogia apresenta-se como motivador da efetiva prática da Arte na escola. A flexibilidade da disciplina leva o professor a desafiar as barreiras encontradas nessa área, como, por exemplo, o real reconhecimento da importância da disciplina, suas abordagens teórico metodológicas, as questões em relação aos materiais oferecidos na escola, que muitas vezes não são disponibilizados, além do ambiente que não contribui para as experiências práticas e principalmente o exercício de estimular a autonomia e expressão de cada estudante.

Quando permitimos que os/as estudantes conheçam as possibilidades de aprendizagem que existem além da lousa, apresentamos a eles outro horizonte. A partir da disciplina de ensino da Arte, o/estudante do curso de Pedagogia é instigado a ir além da sala de aula, dos muros da escola, agregando princípios e valores do lugar onde está inserido e de todo seu entorno de tal forma que as práticas vivenciadas sejam não só utilizadas, mas também reconhecidas em todo o contexto social e cultural em que está inserido.

Com essa tarefa, intensificamos o esforço da disciplina Arte na Educação em proporcionar aos/às estudantes do curso de Peda-



gogia um olhar sensível às práticas que envolvem o processo educativo, reflexivo e expressivo do aprendiz. Nas discussões finais, tivemos a oportunidade de refletir “que professor eu quero ser”, “que aluno eu quero formar”, “qual será minha postura diante uma sala de aula”; e percebemos que podemos articular processos educativos, culturais, estéticos e artísticos. Processos esses que vivenciamos cotidianamente no ensino da Arte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos ampara para que possamos fazer das aulas de Artes verdadeiros laboratórios, nos quais o professor deve manter a posição de um criador de formas, oportunizando o/a futuro/a professor/a estabelecer e/ou propor caráter criador-crítico em seus futuros alunos. FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49, corroboram com a Lei e nos afirma que: “O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico.”


Com os diálogos produzidos e as reflexões que surgiram, o/a futuro/a professor/a poderá refletir sobre suas práticas e construir um repertório sólido, formulando um bom material para as suas aulas ou para suas propostas dialogadas com o professor de Arte a partir do que lhe fora ensinado, sobre essa questão, Roldão, 2007, p.98, diz que “é justamente nessa interface teórico-prática que se jogam as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores.”

Com o resultado, vimos que o/a estudante do curso de Pedagogia desenvolve as tarefas propostas, colocando-se no contexto professor-aluno, refletindo sobre a diversidade existente em uma sala de aula, com todos os desafios que o professor encontra diariamente e nas decisões que tem que tomar, diante das muitas situações que surgem no dia a dia em uma sala de aula.

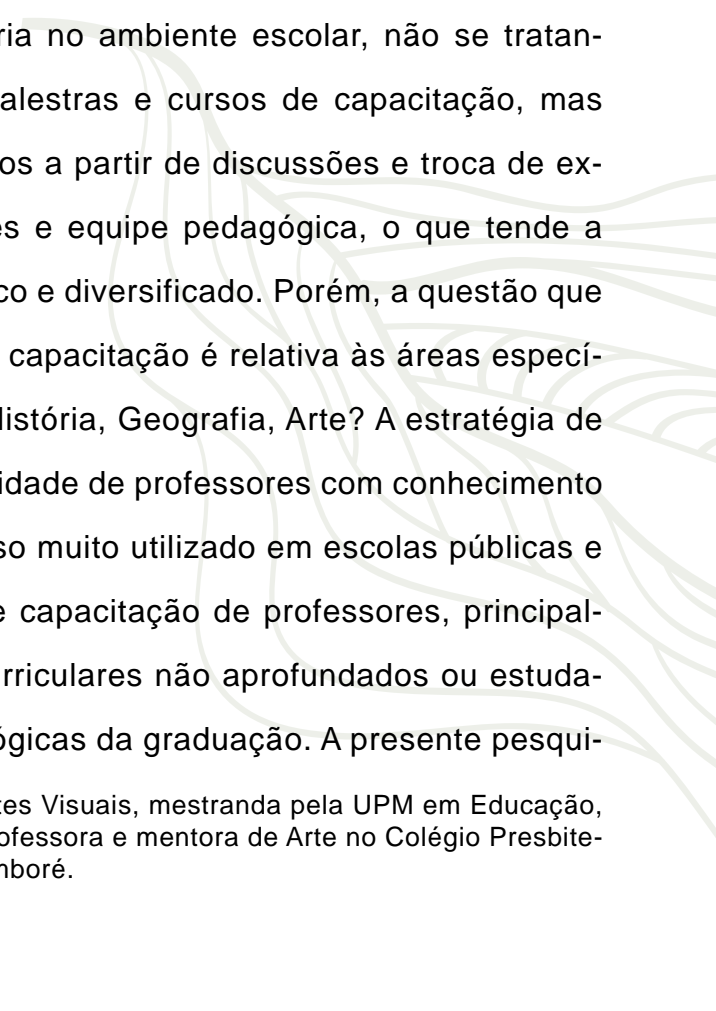



## REFERÊNCIAS

- FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais / Ana Mae Barbosa (org.) – 3. Ed – São Paulo: Cortez, 2010.
- FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C.. Metodologia do ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.
- IABELBERG, R. Para Gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, M. C. Mediação: provocações estéticas. Art Color, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.
- Cabral, V. F. B. F. A formação de arte/educadores pela modalidade à distância. REBOUÇAS, M. M.; GONÇALVES, M. G. D. (orgs). Investigações nas práticas educacionais da arte. Vitória, ES: EDUFES, 2012.
- Guimarães, L. Etnografar/Cartografar/Narrar: Ações investigativas na formação de professores em Artes Visuais. REBOUÇAS, M. M.; GONÇALVES, M. G. D. (orgs). Investigações nas práticas educacionais da arte. Vitória, ES: EDUFES, 2012.
- RIZOLLI, M.; MARTINS, M. C. F. D.; MELLO, R. L. M. Arte e Interdisciplinaridade: Um Convite à Partilha. In: Anais da ANPAP. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/marcos\\_rizolli\\_regina\\_lara\\_e\\_mirian\\_celeste.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/marcos_rizolli_regina_lara_e_mirian_celeste.pdf)> acesso em: maio de 2013
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.



**HORIZONTES  
DA  
FORMAÇÃO  
DOCENTE**



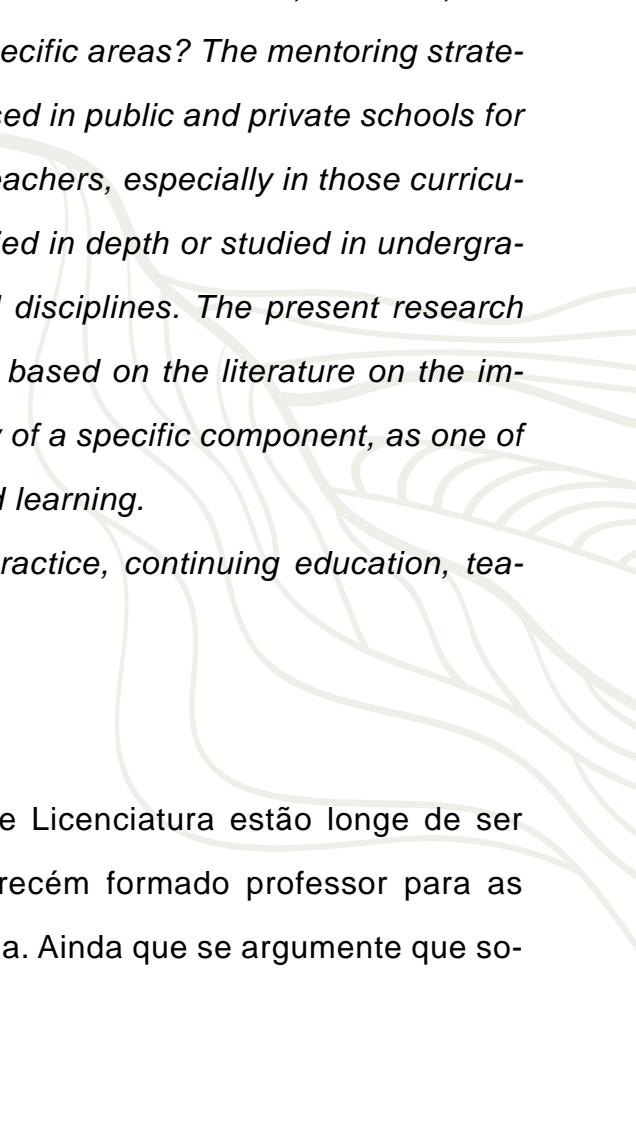

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: Mentoria de componentes específicos para professores polivalentes

MELISSA DELAZARI BELLINI<sup>1</sup> ■

**RESUMO:** Enquanto professor, o pedagogo irá se deparar com múltiplas práticas e componentes curriculares, em sala de aula, não abordados no curso superior ou, quando muito, estudados tangencialmente. Poucas são as escolas que oferecem professores especialistas em determinada área para o Ensino Fundamental I, cabendo ao polivalente abordar todos os componentes. A formação continuada faz-se necessária no ambiente escolar, não se tratando apenas de frequentar palestras e cursos de capacitação, mas também através de encontros a partir de discussões e troca de experiências entre professores e equipe pedagógica, o que tende a tornar o ambiente escolar rico e diversificado. Porém, a questão que se coloca é: e quando essa capacitação é relativa às áreas específicas, como, por exemplo, História, Geografia, Arte? A estratégia de mentoria, sob a responsabilidade de professores com conhecimento na área, tem sido um recurso muito utilizado em escolas públicas e privadas para a formação e capacitação de professores, principalmente nos componentes curriculares não aprofundados ou estudados em disciplinas metodológicas da graduação. A presente pesqui-

---

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia e Artes Visuais, mestranda pela UPM em Educação, Arte e História da Cultura, professora e mentora de Arte no Colégio Presbiteriano Mackenzie unidade Tamboré.



sa buscou trazer uma breve reflexão com base bibliográfica sobre a importância da mentoria, sobretudo a de componente específico, como um dos caminhos para a ampliar a formação e aprendizagem docente.

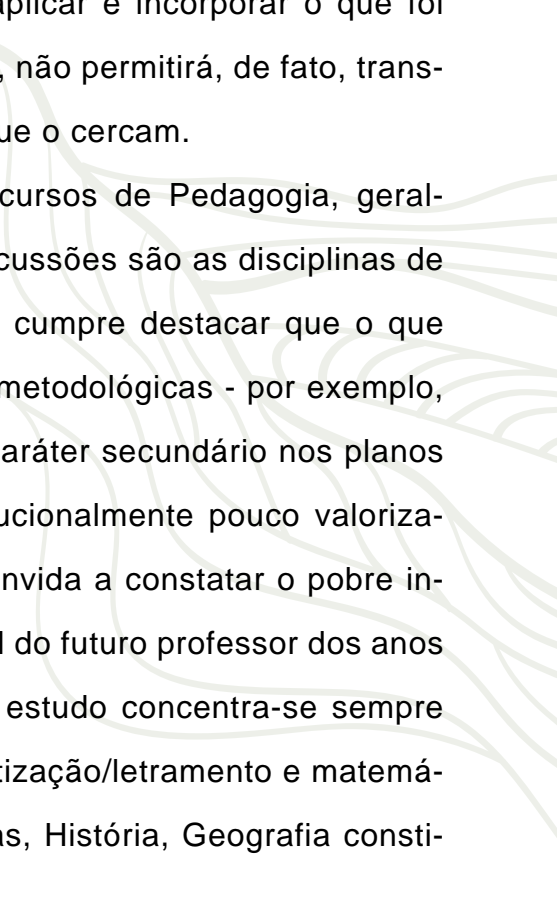

PALAVRAS-CHAVE: prática docente, formação continuada, aprendizagem docente, mentoria.

ABSTRACT: *As a teacher, the pedagogue will be faced with multiple practices and curricular components in the classroom that are not addressed in higher education, or when studied in a succinct and superficial way. There are few schools that offer specialist teachers by area, and it is the polyvalent classroom teacher who will work with these different components. Continuing education is necessary in the school environment, not only through lectures and training courses, but also through meetings for discussions and exchange of experiences between teachers and the pedagogical team, making the school environment rich and diversified, however, and when this is training related to specific areas? The mentoring strategy has been a resource widely used in public and private schools for the training and qualification of teachers, especially in those curricular components that are not studied in depth or studied in undergraduate courses in methodological disciplines. The present research sought to bring a brief reflection based on the literature on the importance of mentoring, especially of a specific component, as one of the paths for teacher training and learning.*

KEYWORDS: *teaching practice, continuing education, teaching learning, mentoring.*

## **Introdução**

Os cursos superiores de Licenciatura estão longe de ser ideais, isto é, não preparam o recém formado professor para as demandas efetivas da sala de aula. Ainda que se argumente que so-

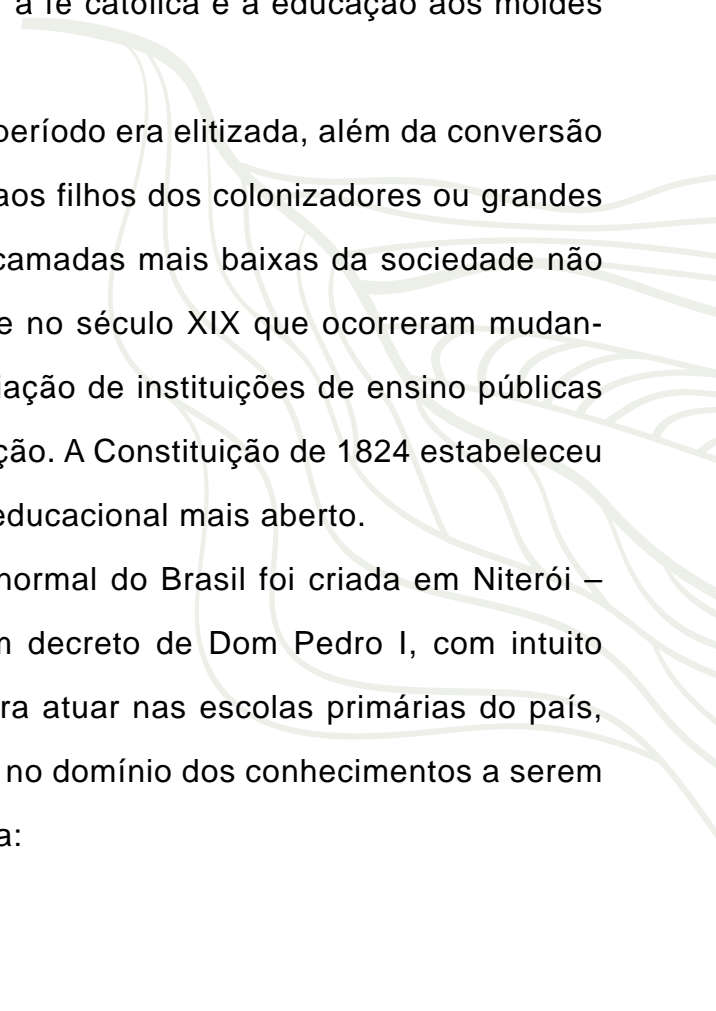



mente a prática ensinará a lecionar, não se pode tomar a afirmação como justificadora do fato de não haver transmissão, para estudantes que almejam ser professores, de saberes básicos de atuação em sala de aula da educação básica.

O desenvolvimento e a aprendizagem na docência, independente do nível de ensino, são constantes, uma vez que o professor forma seu repertório de conhecimentos em sua área de atuação devido às trocas de saberes e ações em sala de aula, o que bem demonstra a necessidade de sempre buscar base teórica em relação à prática pedagógica cotidiana. Lee e Judith Shulman (2016), por exemplo, partem do pressuposto de que para a existência de continuidade na formação de professores, cabe aos docentes a disposição de aprender com suas experiências, ou seja, reconhecer o conhecimento como construção diária e contínua.

Não há uma reconstrução constante de práticas pedagógicas em sala de aula se o professor não for crítico e atento ao desenvolvimento de seu trabalho. Noutras palavras, o fato de o docente realizar cursos e capacitações sem aplicar e incorporar o que foi aprendido na sua conduta profissional, não permitirá, de fato, transformação da sua realidade e da dos que o cercam.

Tomando especialmente os cursos de Pedagogia, geralmente, o que norteia os estudos e discussões são as disciplinas de fundamentos e metodologias. Porém, cumpre destacar que o que se observa em relação às disciplinas metodológicas - por exemplo, Arte, Ciências ou Geografia -, é seu caráter secundário nos planos pedagógicos, ou seja, matérias institucionalmente pouco valorizadas. A ausência dessas disciplinas convida a constatar o pobre investimento da capacitação profissional do futuro professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo estudo concentra-se sempre nas temáticas de ampliação da alfabetização/letramento e matemática, esquecendo-se que Arte, Ciências, História, Geografia consti-



tuem-se enquanto bases epistemológicas que contribuem significativamente para a formação intelectual.

A questão central é considerar sobre como professores com formação em pedagogia podem (ou não) compreender, transformar e ampliar o seu conhecimento, já que certas áreas específicas são aprendidas de forma superficial na graduação em Pedagogia. Justamente por isso, o tema deste texto é a mentoria como uma das estratégias de apoio e ajuda para aprendizagem e desenvolvimento de professores que necessitam lecionar componentes específicos no Ensino Fundamental I, mas que não possuem formação especializada na área.

### **1 Formação inicial do professor polivalente**

A história do magistério no Brasil começa por volta de 1549, liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega e com a fundação do Colégio dos Jesuítas em Salvador na Bahia, os jesuítas chegaram ao Brasil com uma missão: converter os povos indígenas ao cristianismo, ou seja, promover a fé católica e a educação aos moldes cristãos.

A educação neste período era elitizada, além da conversão dos nativos, era destinada aos filhos dos colonizadores ou grandes proprietários de terras, as camadas mais baixas da sociedade não tinham acesso. Foi somente no século XIX que ocorreram mudanças significativas, com a criação de instituições de ensino públicas e a secularização da educação. A Constituição de 1824 estabeleceu as bases para um sistema educacional mais aberto.

A primeira escola normal do Brasil foi criada em Niterói – RJ no ano de 1835 por um decreto de Dom Pedro I, com intuito de preparar professores para atuar nas escolas primárias do país, com a preocupação apenas no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Saviani explica:






*Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato n.10), de 4 de abril de 1835. (SAVIANI, 2008, p. 12).*

Ao longo do tempo, o magistério no Brasil evoluiu, passando por diferentes reformas educacionais e ampliando o acesso à educação para diversas camadas da sociedade. Atualmente, o Brasil possui um sistema de ensino diversificado, que inclui escolas públicas e privadas, universidades e instituições de ensino técnico e superior.

Escolher uma profissão gera grandes expectativas e mesmo ansiedades individuais, condição que se aplica à docência, porque sua natureza é de formação de pessoas, ou seja, é o processo de ensino-aprendizagem e como ele acontece que de fato se impõe na prática, haja vista que socialmente se espera do professor que ajude a transformar vidas pela educação. Por isso, é basilar que o profissional seja bom articulador das teorias e práticas pedagógicas, visando bem ensinar, uma visão bem diferente daquela que brevemente relatamos sobre o início do magistério no Brasil.

Segundo os requisitos do MEC, a formação no curso de Pedagogia leva 4 anos, com carga horária mínima de 3.200 horas, divididas da seguinte forma: 2.800 às atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas. Já no que respeita à grade curricular, há duas grandes divisões, a saber: disciplinas de fundamentos e as de metodologias, ou saberes curriculares e saberes disciplinares (TARDIF, 2014).



A princípio, pode parecer um tempo de realização hábil e suficiente para uma boa e profunda aprendizagem do estudante de Pedagogia, porém, analisando toda a demanda de disciplinas e carga horária de estágio obrigatório, pode-se conjecturar a insuficiência do período de formação. Ademais, segundo o Conselho Nacional de Educação, no artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, parágrafo único, constam 16 incisos sobre aptidões exigidas de uma pessoa formada em Pedagogia.

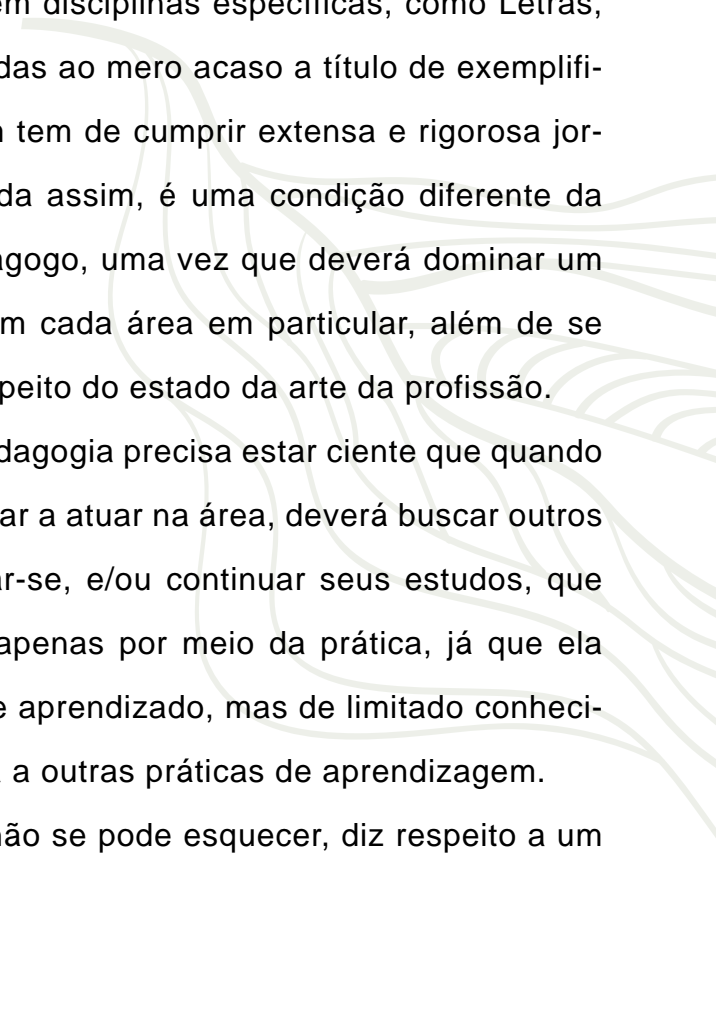

No 3º artigo da referida Resolução, por exemplo, lê-se:

*O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).*

E no parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005:

*A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2005, p. 6).*

Ainda no artigo 5º, parágrafo único, inciso VI, da Resolução



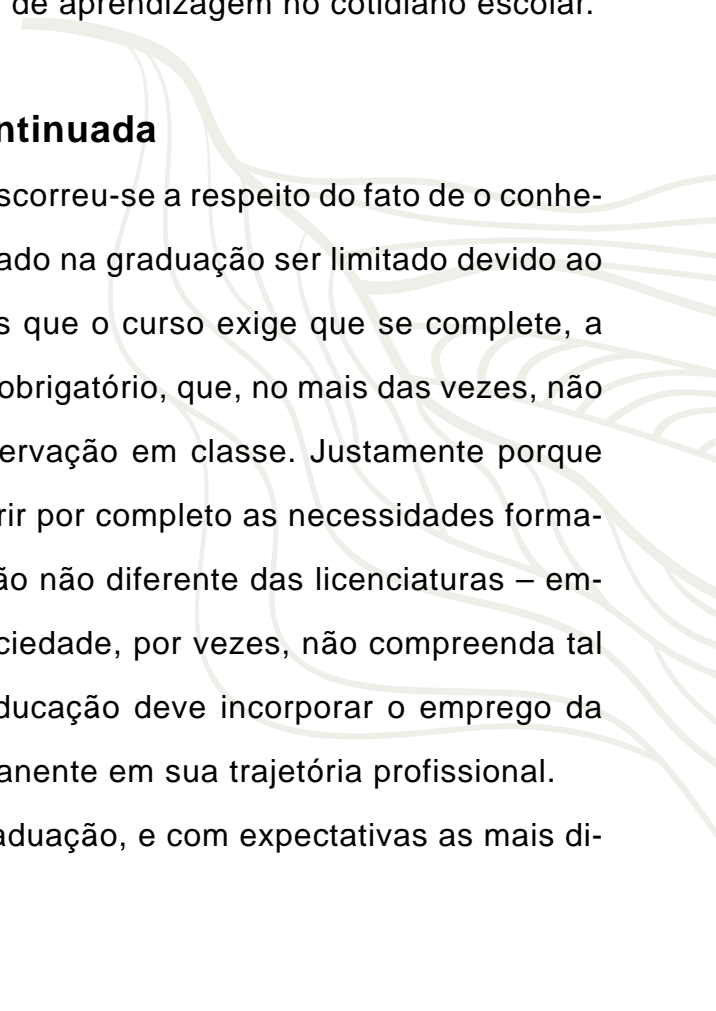

CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ressaltam-se as disciplinas metodológicas de componentes curriculares específicos, sendo que, mesmo o professor não tendo o aprofundamento de um especialista, por ser polivalente, deverá: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2), ou seja, um professor polivalente.

Um professor polivalente precisa ser versátil e flexível, capaz de ensinar diversas matérias e para que isso aconteça precisa estar disposto a ter uma formação contínua após a formação inicial, participando de programas que auxiliem na construção do seu conhecimento, seja ele pedagógico, curricular, didático ou de conteúdo.

Há de se enfatizar, novamente, o quanto os temas abordados em cursos de Pedagogia são vastos e abrangem várias áreas do saber, o que requer uma gama de conhecimentos e vivências a ser adquirida em tão pouco tempo. Em outras áreas de licenciatura, a título de comparação, e em disciplinas específicas, como Letras, Biologia, Matemática, tomadas ao mero acaso a título de exemplificação, o estudante também tem de cumprir extensa e rigorosa jornada de estudos, mas, ainda assim, é uma condição diferente da enfrentada pelo futuro pedagogo, uma vez que deverá dominar um mínimo de conhecimento em cada área em particular, além de se defrontar com leituras a respeito do estado da arte da profissão.

O estudante de Pedagogia precisa estar ciente que quando findar a graduação e começar a atuar na área, deverá buscar outros meios e formas de atualizar-se, e/ou continuar seus estudos, que não sejam, vale destacar, apenas por meio da prática, já que ela se demonstra ser de grande aprendizado, mas de limitado conhecimento quando não alinhada a outras práticas de aprendizagem.

Se ser professor, não se pode esquecer, diz respeito a um



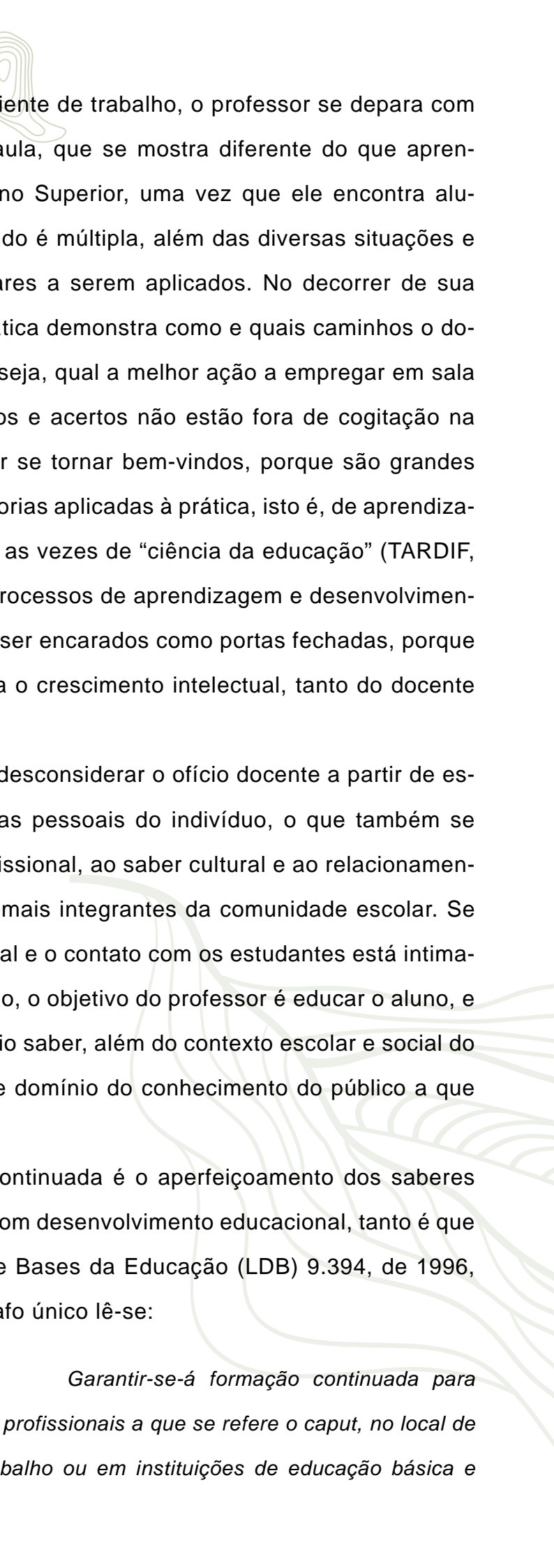

compromisso com a educação em todos os âmbitos e meios, como bem considerou Paulo Freire (1921-1997), quer dizer, não se pode ser docente sem ser discente, ao abordar a temática formação de professores em cursos de Pedagogia, discute-se sempre o quão podem (ou poderiam) ser aprofundadas as disciplinas metodológicas, que tendem a se apresentar nos planos curriculares reduzidas e fragmentadas, em decorrência da multiplicidade que é formar um professor polivalente, ou seja, argumenta-se que há pouco tempo para atender a uma grande demanda (TARDIF, 2014).

O ideal é buscar inspiração em Nóvoa (1995), quando diz que formar um professor é produzir uma profissão, e que nas faculdades o que falta é um lugar, uma “casa comum” da formação do profissional, onde todo professor teria contato inicial com as mesmas disciplinas, para só então definir em qual área gostaria de se aprofundar. Ainda segundo o autor, a formação inicial acontece na faculdade, cuja base é teórica, a despeito de elas não estarem ligadas diretamente à prática vivida em salas de aula, o que convida a refletir sobre a necessidade de aprendizagem no cotidiano escolar.

## **2 Formação continuada**

No item anterior, discorreu-se a respeito do fato de o conhecimento transmitido e estudado na graduação ser limitado devido ao tempo e a outras demandas que o curso exige que se complete, a exemplo do próprio estágio obrigatório, que, no mais das vezes, não extrapola os limites da observação em classe. Justamente porque cursos não conseguem suprir por completo as necessidades formativas do graduando, condição não diferente das licenciaturas – embora o senso comum da sociedade, por vezes, não compreenda tal dado -, o profissional da educação deve incorporar o emprego da formação constante e permanente em sua trajetória profissional.

Após finalizar a graduação, e com expectativas as mais di-

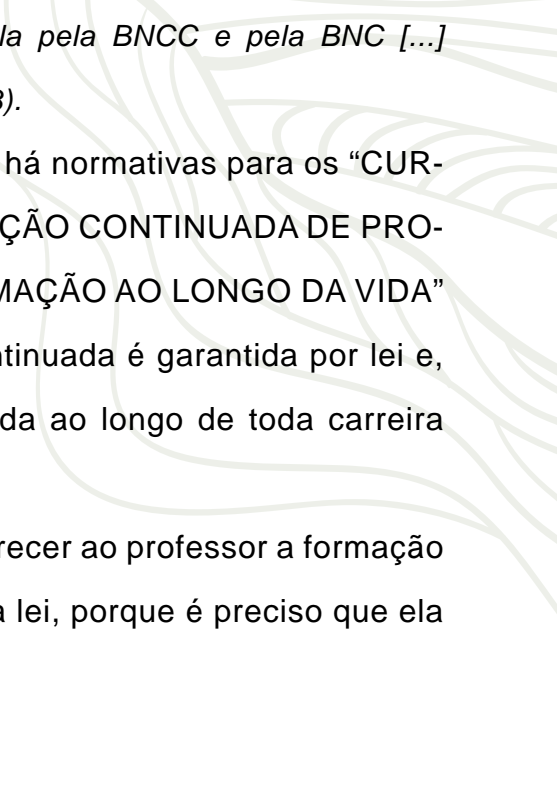



versas quanto ao ambiente de trabalho, o professor se depara com a prática na sala de aula, que se mostra diferente do que aprendeu ao longo do Ensino Superior, uma vez que ele encontra alunos cuja visão de mundo é múltipla, além das diversas situações e componentes curriculares a serem aplicados. No decorrer de sua vida profissional, a prática demonstra como e quais caminhos o docente pode seguir, ou seja, qual a melhor ação a empregar em sala de aula. Ademais, erros e acertos não estão fora de cogitação na carreira, e acabam por se tornar bem-vindos, porque são grandes fontes geradoras de teorias aplicadas à prática, isto é, de aprendizagem docente, fazendo as vezes de “ciência da educação” (TARDIF, 2014, p. 37). Porém, processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal não devem ser encarados como portas fechadas, porque tal atitude inviabilizaria o crescimento intelectual, tanto do docente quanto do estudante.

Não se pode desconsiderar o ofício docente a partir de escolhas das experiências pessoais do indivíduo, o que também se aplica à formação profissional, ao saber cultural e ao relacionamento com os alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Se o saber docente é social e o contato com os estudantes está intimamente a ele relacionado, o objetivo do professor é educar o aluno, e isso envolve seu próprio saber, além do contexto escolar e social do educando, o que exige domínio do conhecimento do público a que sua aula se destina.

A formação continuada é o aperfeiçoamento dos saberes necessários para um bom desenvolvimento educacional, tanto é que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, no artigo 62 A, parágrafo único lê-se:

*Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e*



*superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2017, p. 43).*

Na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, capítulo 2, artigo 4º encontra-se a seguinte normativa:

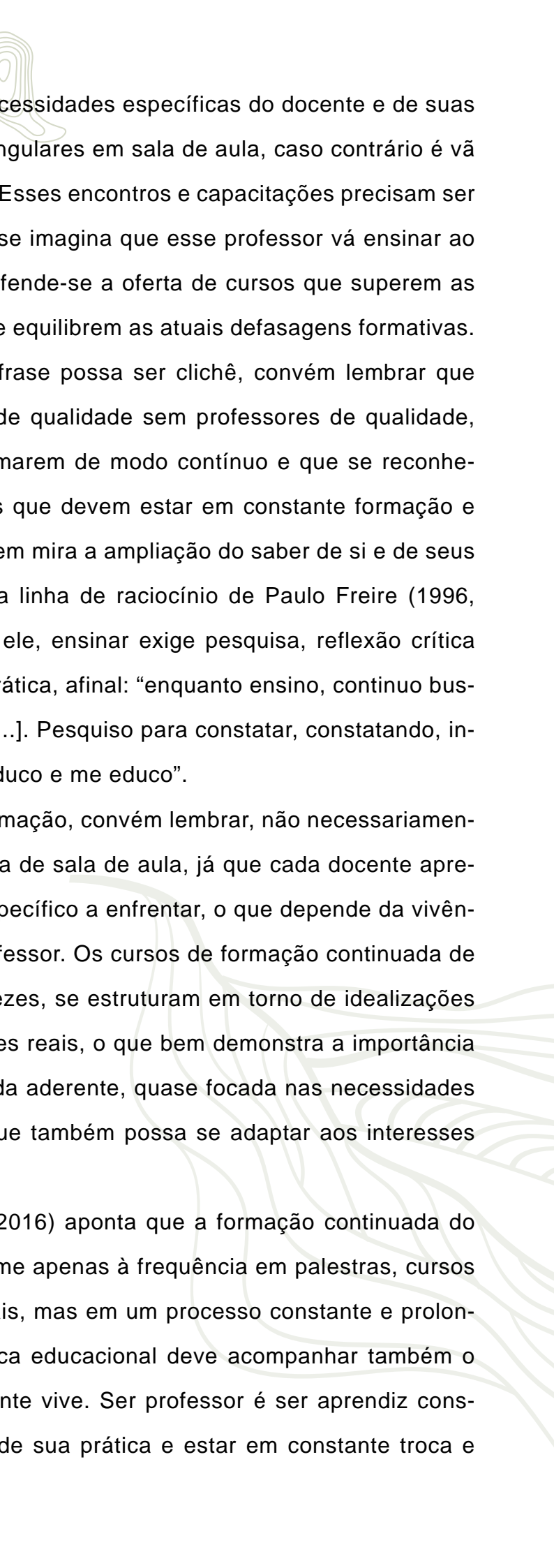

*A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).*

Ainda, no Artigo 5º há a seguinte consideração:

*As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC [...] (BRASIL, 2020, p. 3).*

Na referida Resolução, ainda há normativas para os “CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES” (Capítulo III) e “DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA” (Capítulo IV), ou seja, a formação continuada é garantida por lei e, justamente por isso, deve ser oferecida ao longo de toda carreira docente.

Porém, não basta apenas oferecer ao professor a formação continuada como cumprimento de uma lei, porque é preciso que ela

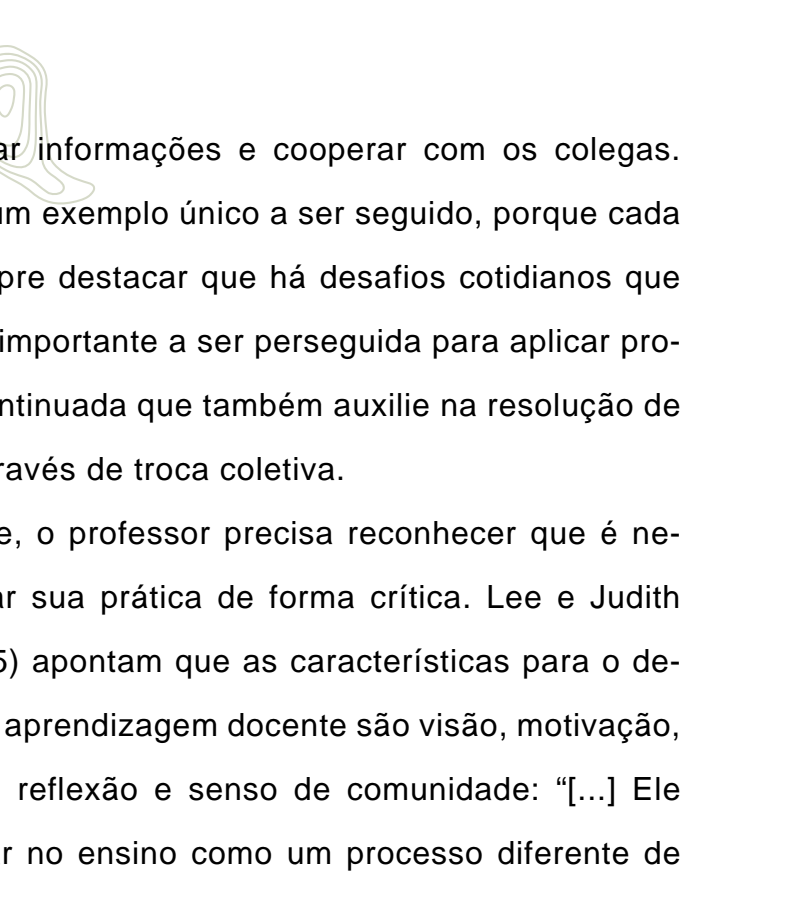



vá ao encontro das necessidades específicas do docente e de suas demandas bastante singulares em sala de aula, caso contrário é vã e sem sentido prático. Esses encontros e capacitações precisam ser próximos daquilo que se imagina que esse professor vá ensinar ao seu aluno, ou seja, defende-se a oferta de cursos que superem as fragilidades docentes e equilibrem as atuais defasagens formativas.

Ainda que a frase possa ser clichê, convém lembrar que não existe educação de qualidade sem professores de qualidade, que cuidam de se formarem de modo contínuo e que se reconheçam enquanto sujeitos que devem estar em constante formação e transformação, tendo em mira a ampliação do saber de si e de seus alunos, o que segue a linha de raciocínio de Paulo Freire (1996, p. 29), pois, segundo ele, ensinar exige pesquisa, reflexão crítica permanente sobre a prática, afinal: “enquanto ensino, continuo buscando, procurando [...]. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

Cursos de formação, convém lembrar, não necessariamente têm ligação à prática de sala de aula, já que cada docente apresentará um desafio específico a enfrentar, o que depende da vivência/experiência do professor. Os cursos de formação continuada de professores, muitas vezes, se estruturam em torno de idealizações e não das necessidades reais, o que bem demonstra a importância de formação continuada aderente, quase focada nas necessidades de um grupo, ainda que também possa se adaptar aos interesses individuais.

Marli André (2016) aponta que a formação continuada do professor não se resume apenas à frequência em palestras, cursos e capacitações pontuais, mas em um processo constante e prolongado, ou seja, a prática educacional deve acompanhar também o tempo em que o docente vive. Ser professor é ser aprendiz constantemente, aprendiz de sua prática e estar em constante troca e



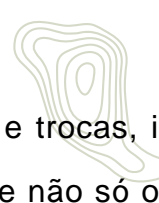

cooperação: ver, trocar informações e cooperar com os colegas. Ainda que não exista um exemplo único a ser seguido, porque cada situação é única, cumpre destacar que há desafios cotidianos que se assemelham, pista importante a ser perseguida para aplicar programa de formação continuada que também auxilie na resolução de problemas comuns, através de troca coletiva.

Primeiramente, o professor precisa reconhecer que é necessário inovar e olhar sua prática de forma crítica. Lee e Judith Shulman (2016, p. 125) apontam que as características para o desenvolvimento de uma aprendizagem docente são visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e senso de comunidade: “[...] Ele está disposto a pensar no ensino como um processo diferente de ‘dar aula’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor”, ou seja, não basta apenas a escola oferecer uma rede de apoio na formação do professor, é necessário que ele compreenda a importância de repensar, aprender e reformular constantemente a sua prática.

A prática leva à aquisição de conhecimentos do professor, mas ela sozinha também não se sustenta com a devida qualidade, porque é individual e não reflete um todo que envolve a grandeza de uma comunidade educacional. A jornada de repensar o próprio trabalho e rever erros não precisa acontecer de modo solitário, justamente porque “o tropeço do neófito torna-se a janela do pesquisador” (SHULMAN, 2014, p. 201), muito pelo contrário, falamos de comunidade escolar, que é uma troca e reflexão conjunta principalmente entre pares.

Na formação continuada, há vários caminhos de aprendizado para além de cursos e palestras, a exemplo da formação através do diálogo entre os pares, o trabalho coletivo e colaborativo. Não se trata de copiar a mesma didática, ou infra/supra valorizar o trabalho docente, mas criar outros caminhos para sua prática, aprendizagem



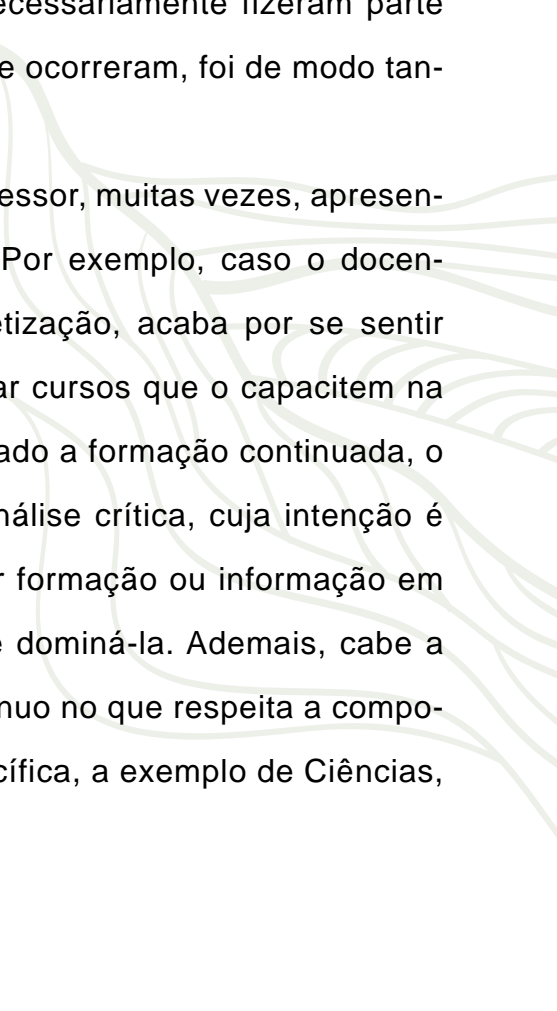



através de erros e trocas, isto é, criar dinâmica em que se aprenda com os erros e não só os acertos. Para isso, há algumas dicas, a exemplo de primeiro, escutar com atenção a fala dos colegas e aprender a se posicionar no momento correto do diálogo, porque quando um docente não ouve, sobretudo o aluno, ele se esqueceu de seu objetivo central, qual seja, mediar as relações humanas por meio de seu saber acumulado.

Se “o início da carreira docente é considerado, na Literatura de Professores, um período difícil e complexo para o professor, pois ainda ele não dispõe de todos conhecimentos necessários para exercer sua docência” (MIZUKAMI; REALI, 2019, p. 118), a formação de conhecimento deve se dar pela junção de vários saberes: aquele não oriundo apenas da formação inicial, científica, mas de todo nível formativo adquirido pelo docente ao longo da vida, isto é, sua formação pessoal, que não se inicia quando ele resolve ser professor, mas começa bem antes, porque ele é dotado de experiências já vividas. Professor é profissão e profissão se aprende exercendo-a, professor se forma na escola, na base conceitual ética e teórica, que pode, e deve, ser promovida pelo ensino superior, mas a prática da profissão se forma, de fato, com o exercício da docência.

Shulman (2014) relata a destreza, conhecimento de causa e efeito e visão, ou seja, o conhecimento para o ensino, processo de raciocínio e as ações de uma professora veterana, que mesmo após diversidades, soube com clareza e tranquilidade organizar e reorganizar suas estratégias de ensino, saberes que pôs em prática.

As trocas entre professores iniciantes e veteranos, como a que Shulman exemplifica, também é parte do processo de formação, pois os mais experientes, porque já atuam há mais tempo, recebem novas visões educacionais vindas de quem se formou recentemente e também auxiliam professores novatos em suas dúvidas e ansiedades em relação a conteúdo, intervenções com alunos e com



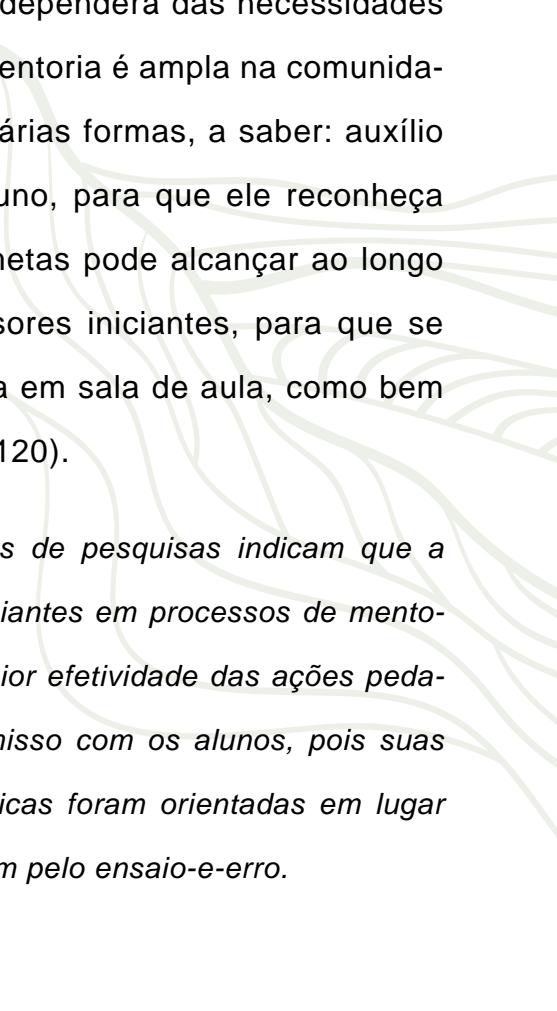

respostas já formalizadas para situações inesperadas que ocorrem no percurso do iniciante.

A formação continuada deve ser constante e vista como um crescimento não apenas para o professor, mas para a escola como um todo, e quem ganha é sempre a qualidade da educação oferecida ao aluno, isso é o senso de comunidade educacional.

### **3 Mentoria de componentes específicos como estratégia formativa para ampliação da base de conhecimento do professor polivalente**

Haja vista as lacunas na formação inicial de professores, que somente serão completadas, aos poucos, na prática em sala de aula e no investimento em formação continuada - não necessariamente apenas cursos de pós-graduação, mas também o que diz respeito a trocas colaborativas entre os pares -, há também aqueles saberes que, apesar de serem atribuídos às aptidões necessárias ao professor polivalente, conforme apresentado nas resoluções legais para os cursos de Pedagogia, não necessariamente fizeram parte de sua formação na licenciatura, ou, se ocorreram, foi de modo tangencial.



Na prática pedagógica, o professor, muitas vezes, apresenta problemas individuais e pontuais. Por exemplo, caso o docente demonstre competência em alfabetização, acaba por se sentir confortável e tende a não mais realizar cursos que o capacitem na área. Noutras palavras, ao deixar de lado a formação continuada, o profissional não leva adiante a autoanálise crítica, cuja intenção é reconhecer suas fragilidades e buscar formação ou informação em área específica, ainda que demonstre dominá-la. Ademais, cabe a questão: e a ausência de estudo contínuo no que respeita a componentes curriculares de formação específica, a exemplo de Ciências, História, Educação Física ou Arte?



As escolas têm o apoio de orientadores pedagógicos, que auxiliarão os professores nas suas demandas do dia a dia, em termos de estratégias e metodologias de ensino que mais se adequem para o bom desenvolvimento de cada faixa etária ou necessidade específica do estudante. Mas, quanto ao desenvolvimento e organização de disciplinas que são dadas aos alunos, bem como os caminhos, conteúdos e didáticas que podem ser utilizados, depara-se com a seguinte situação: assim como o professor pedagogo, o coordenador/orientador pedagógico, na maioria dos casos, é formado em Pedagogia, quando não também em Psicologia Educacional, e, assim como o professor, ele também não possui um aprofundamento em alguns componentes curriculares. Ou seja, o repertório de conhecimento do coordenador ou orientador pedagógico, da mesma forma, é limitado e ele precisará trabalhar mais profundamente com os aspectos didáticos do que necessariamente teóricos ou práticos.

Dentre os caminhos para a formação continuada de professores, faz-se fundamental o intermédio do mentor educacional, cujo trabalho, para ser bem desenvolvido, dependerá das necessidades específicas da instituição. A área de mentoria é ampla na comunidade escolar e pode apresentar-se de várias formas, a saber: auxílio e aconselhamento educacional ao aluno, para que ele reconheça seus pontos fracos e fortes e quais metas pode alcançar ao longo do tempo, além de suporte a professores iniciantes, para que se sintam mais confiantes em sua prática em sala de aula, como bem destacam Mizukami e Reali (2019, p. 120).

*Resultados de pesquisas indicam que a participação de iniciantes em processos de mentoria favorecem a maior efetividade das ações pedagógicas e compromisso com os alunos, pois suas aprendizagens práticas foram orientadas em lugar de se caracterizarem pelo ensaio-e-erro.*

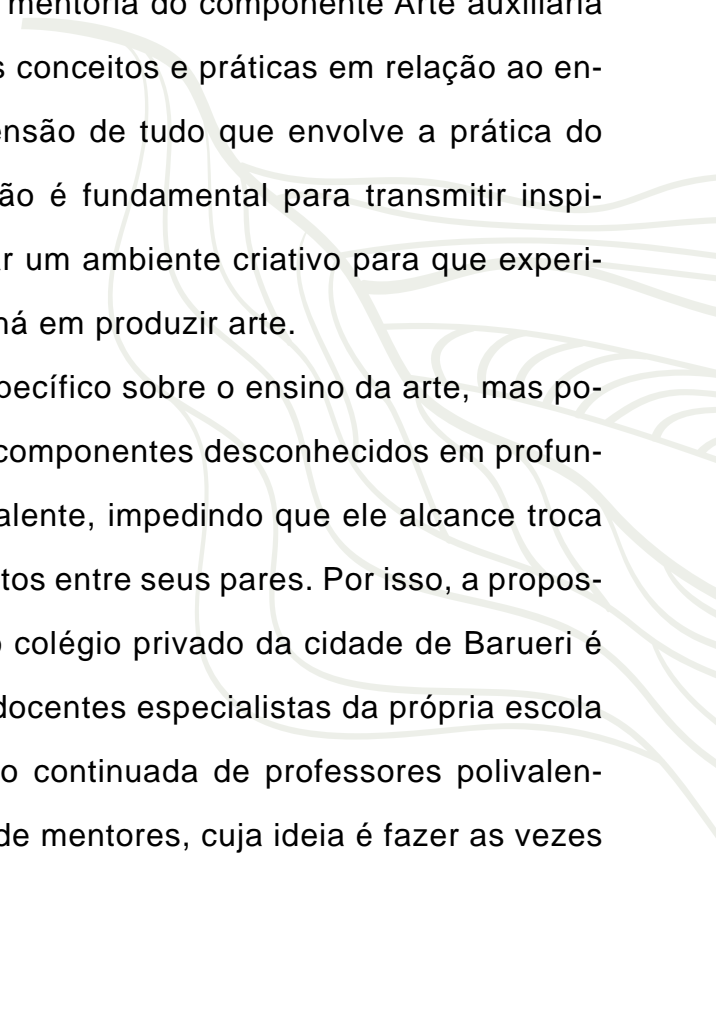



Mizukami e Reali (2019, p.116) apontam em sua pesquisa, ainda, que professores experientes escolhidos como mentores para uma “colaboração não hierárquica” tendem a auxiliar e compartilhar informações e experiências com professores iniciantes, o que tem se considerado um caminho promissor, tanto para os professores iniciantes quanto para os experientes, já que nesta troca recíproca há uma reflexão sobre a prática individual e a construção de conhecimentos colaborativos.

Pensando neste formato de trocas de experiências, em que professores experientes auxiliam os iniciantes a aprimorar didática e abordagens junto aos alunos, importa retomar o questionamento descrito no início desta reflexão, ou seja, o fato de, no mais das vezes, professores polivalentes terem de lecionar disciplinas que nem mesmo constam em sua grade curricular de formação inicial. Visando uma resolução do cenário, um colégio privado de Barueri, cidade localizada na grande São Paulo, por exemplo, tem utilizado o recurso de mentor específico por componente curricular para auxiliar os professores polivalentes que necessitam de auxílio em disciplinas específicas, como Ciências, História ou Arte.

A título de exemplificação, ao lecionar a disciplina Arte, um professor polivalente desconhece o conteúdo e as abordagens necessárias para ensinar teoria e prática deste componente curricular. Como consequência, um desenho realizado pelos estudantes pode ser interpretado de diversas formas: desde tentando entendê-lo a partir de uma visão psicológica comportamental do aluno, até um modelo pronto a ser copiado da lousa, ou seja, arte como desenho livre; ou mesmo deixar de cumprir função reflexiva através da arte, por ser encarado como preenchimento de tempo entre uma atividade e outra, ou, quando não, uma cópia de obras clássicas a partir da perspectiva da releitura.

Ana Mae Barbosa, em *Inquietações e mudanças no Ensino*

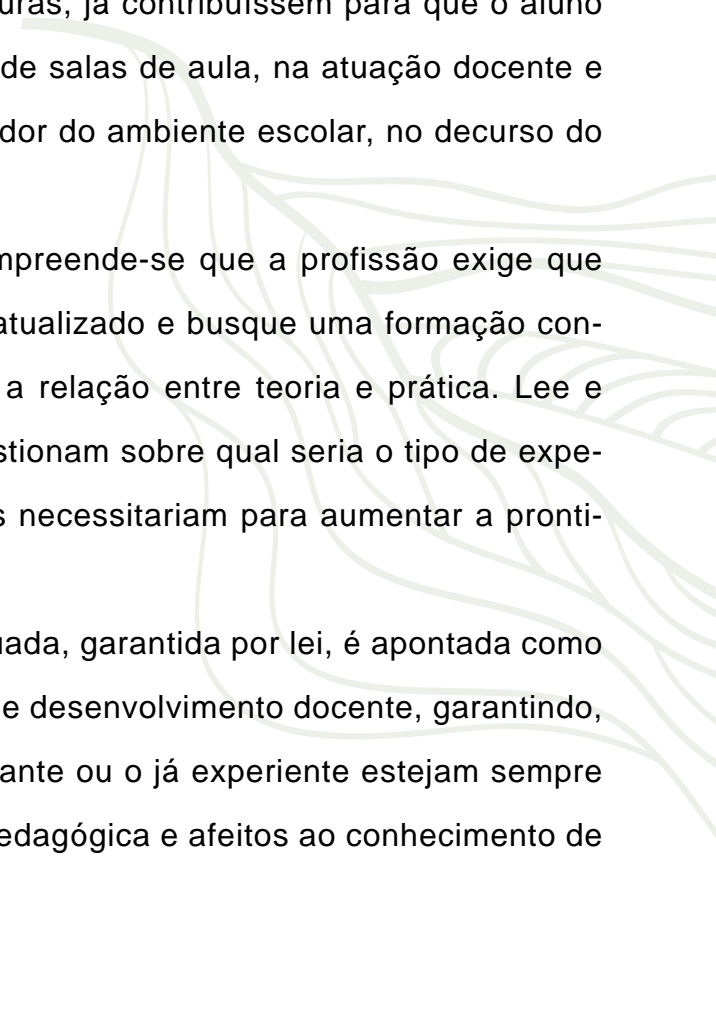



da Arte (2012), afirma que mesmo havendo a obrigatoriedade do Ensino de Artes no Brasil, tal legalidade não garante que a disciplina compareça em currículos, o que, desse modo, impede os estudantes de terem a oportunidade de compreender a experiência artística, tanto o saber histórico quanto a atuação prática de interagir com as variadas expressões artísticas, salvo quando “a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão [...]” (BARBOSA, 2012, p.14).

O ensino de Arte desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural, criativo e crítico dos alunos no Brasil, promovendo a compreensão das manifestações artísticas e a capacidade de expressão pessoal. A valorização da arte e da cultura é um elemento fundamental na formação do educando, mas há uma necessidade de apoio para que o professor compreenda a arte como uma disciplina que não deve ser ensinada, como se ensina uma criança a ler e escrever, arte não é caminho pronto, é fruição.

Pensando nisso, a mentoria do componente Arte auxiliaria o professor a repensar seus conceitos e práticas em relação ao ensino, bem como a compreensão de tudo que envolve a prática do ensino de arte, a preparação é fundamental para transmitir inspirações a seus alunos e criar um ambiente criativo para que experimentem a diversidade que há em produzir arte.

Este exemplo é específico sobre o ensino da arte, mas poderia ser aplicado a outros componentes desconhecidos em profundidade pelo professor polivalente, impedindo que ele alcance troca colaborativa de conhecimentos entre seus pares. Por isso, a proposta colocada em prática pelo colégio privado da cidade de Barueri é interessante, uma vez que docentes especialistas da própria escola contribuem para a formação continuada de professores polivalentes, ao ocuparem a função de mentores, cuja ideia é fazer as vezes





de mentores, para auxiliar a comunidade escolar em um trabalho de ajuda mútua e construção de conhecimento.

### **Considerações Finais**

Um professor recém-formado está em processo de teste de suas habilidades, bem como de compreensão da realidade de uma sala de aula. No primeiro ano da docência, geralmente, acontece a descoberta, no segundo, por sua vez, ocorre a adaptação, porque o docente foi capaz de identificar as técnicas e metodologias que funcionaram (ou não), o que lhe permite manter ou desconsiderar estratégias, adequadas conforme teoria e experiência com as turmas para que leciona. Os cursos superiores em licenciatura, convém frisar, estão longe de ser ideais no que respeita ao preparo de professores para resolver as demandas cotidianas de salas de aula, apesar de as normativas legais exigirem que se forme profissionais a partir de aptidões variadas. Se em toda profissão a prática é fundamental, seria interessante que os cursos de graduação, aqui tomando o caso das licenciaturas, já contribuíssem para que o aluno experienciasse a realidade de salas de aula, na atuação docente e não meramente de observador do ambiente escolar, no decurso do Ensino Superior.

Neste cenário, compreende-se que a profissão exige que o professor esteja sempre atualizado e busque uma formação contínua, sem perder de vista a relação entre teoria e prática. Lee e Judith Shulman (2016) questionam sobre qual seria o tipo de experiências de que professores necessitariam para aumentar a prontidão em sua formação.

A formação continuada, garantida por lei, é apontada como essencial na aprendizagem e desenvolvimento docente, garantindo, assim, que o educador iniciante ou o já experiente estejam sempre atualizados com a prática pedagógica e afeitos ao conhecimento de



novas metodologias e tecnologias, divulgadas a partir de cursos, palestras, capacitações e trocas colaborativas.

Nas trocas colaborativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional, com intuito inicial de apoiar e auxiliar professores iniciantes, o uso da prática de mentoria, em que um professor especialista, da própria escola, oferecerá suporte diante de dúvidas e dificuldades práticas ao professor polivalente, sobretudo o iniciante. O fato é que essas trocas de saberes são úteis e de grande valia, tanto para professores/mentores veteranos quanto para professores iniciantes na carreira, ainda que não contemple por completo quando o auxílio deve mirar componentes específicos, já que a base de formação de todos é a mesma.

Baseado na prática de um colégio da cidade de Barueri, a reflexão de mentoria específica por componente curricular, ainda pouco utilizada e conhecida, tem sido avaliada positivamente como meio de ajustar e ampliar o repertório do conhecimento de professores polivalentes, para que tenham uma prática cotidiana visando desenvolver habilidades e conteúdos pedagógicos enriquecedores e eficazes para o bom desempenho escolar de seus alunos.

### **Referências bibliográficas**

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*.

7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília DF, n. 91, p. 1-24, 13 dez. 2005. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_pcp0505.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_pcp0505.pdf). Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-6, 15 maio 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_rcp0106.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_rcp0106.pdf). Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-15, 27 out. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf). Acesso em: 6 set. 2023.

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

MARLI, André. Práticas Inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016.



MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33

SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova re-





forma. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 6 set. 2023.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 6, n. 1, p.121-142, jun. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 6 set. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. Niterói, RJ: Vozes, 2014.


# CASOS DE ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DE NOVOS TERRITÓRIOS DA DOCÊNCIA: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

REGINA CARVALHO CALVO DE FAVERI<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA DA GRAÇA NICOLETTI  
MIZUKAMI<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho aborda a formação docente em processos colaborativos. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional são focos da pesquisa qualitativa, cujo objetivo é verificar o potencial dos casos de ensino em parcerias escola-universidade. Os casos de ensino revelam demandas e propiciam a teorização da prática, a superação dos dilemas e a reflexão sobre a ação. Partimos da seguinte situação-problema: Quais as implicações dos casos de ensino em processos formativos e investigativos da docência em comunidades de aprendizagem? O trabalho se justifica pela escassez de produções sobre a temática e pelo entendimento

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestra em Educação pela PUC-Campinas. Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia pela Unicamp. Diretora Educacional no Município de Campinas, São Paulo. E-mail: reginafaveri@yahoo.com.br

2 Pós-doutorado na Santa Clara University, Estados Unidos. Doutorado em Ciências Humanas e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora titular pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie e coordenadora do Projeto Desenvolvimento profissional docente na escola pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa com financiamento FAPESP. E-mail: gramizuka@gmail.com



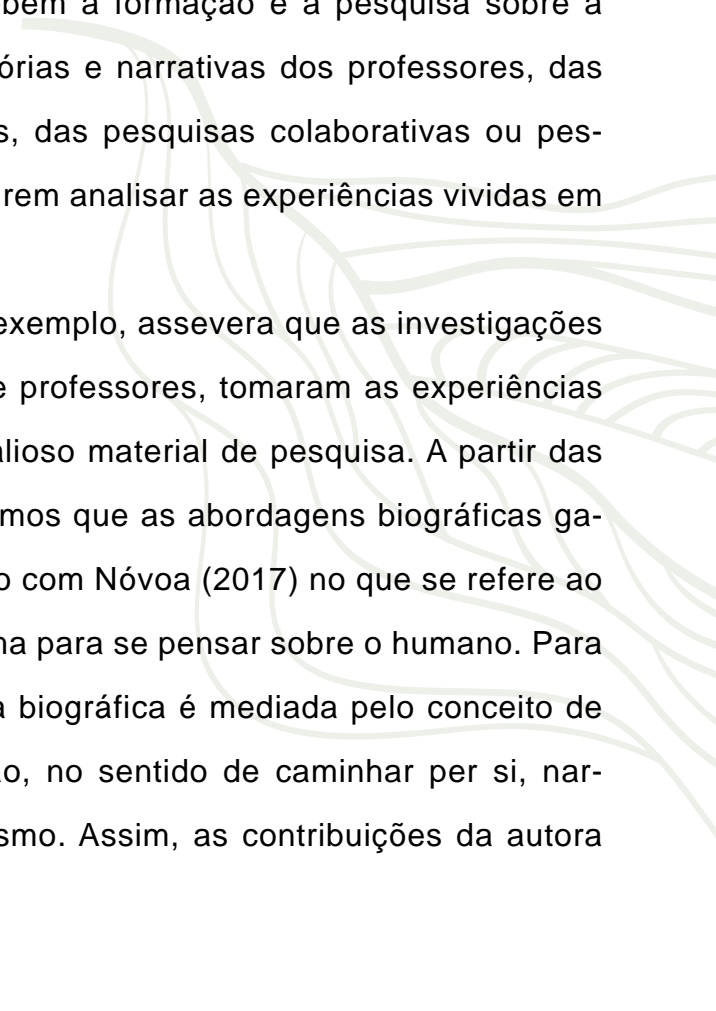

da necessidade de uma base sólida de conhecimentos da docência. Casos de ensino permitem acessar opiniões e pensamentos e viabilizam a colaboração entre professores e pesquisadores. O fato de os casos abarcarem aspectos como: didática, currículo, gestão, conteúdos, interações, dentre outros, corrobora a complexidade das ações docentes no que tange à referida base de conhecimentos e ao processo de raciocínio pedagógico. Com base no referencial teórico, destacamos esse potencial formativo em comunidades compreendidas como novos territórios de aprendizagem docente. (Darling-Hammond & Bransford, 2019; Merseeth, 2018; Mizukami, 2005-2006; Mizukami et al. 2010; Shulman & Shulman, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: Casos de ensino; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional; Comunidades de Aprendizagem.

## **Introdução**

A produção científica no campo da Educação tem destacado a formação e desenvolvimento profissional docente como aspectos prioritários para a qualidade educativa, nos diferentes níveis ou modalidades de ensino. Historicamente, as pesquisas sobre aprendizagem da profissão docente passaram a contar com uma variedade de concepções. Nóvoa (2017) verifica que, por volta dos anos 1980, emergiu uma nova abordagem investigativa marcada pelo ideal de um professor reflexivo, o que redirecionou as pesquisas voltadas para a formação docente. Modelos formativos baseados no pensamento do professor, nos seus conhecimentos e na reflexão aprofundada sobre a prática, passaram a ser valorizados.

Moriconi (2017) enfatiza a necessidade de os professores construir conhecimentos que subsidiem suas ações em sala de aula, buscando a superação dos desafios encontrados. A autora critica que, embora ocorram muitas ações formativas para professores, pouco se sabe sobre sua eficácia e sobre as implicações



didáticas, pois não há avaliações sistemáticas acerca dessas iniciativas no Brasil, diferentemente do que ocorre em outros países que foram alvos de seus estudos. A autora explicita dados de um levantamento bibliográfico realizado a partir de programas de formação e dos resultados alcançados, o que reuniu num relatório científico. Em decorrência, foram elencadas cinco características comuns a programas de formação docente, considerados exitosos, a saber: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência. Tais princípios partem dos pressupostos teóricos de Shulman (1987 apud Moriconi, 2017) acerca da base de conhecimentos dos professores.

As considerações de Moriconi (2017) nos ajudam a compreender que formações baseadas em processos profissionais colaborativos permitem que os professores ressignifiquem as vivências práticas, definindo melhor os objetivos, os conteúdos, as metodologias e as estratégias. Além de Moriconi (2017), outros autores do nosso referencial concebem a formação e a pesquisa sobre a docência a partir das memórias e narrativas dos professores, das biografias ou autobiografias, das pesquisas colaborativas ou pesquisas-formação por permitirem analisar as experiências vividas em toda sua complexidade.

Josso (2010), por exemplo, assevera que as investigações relacionadas à formação de professores, tomaram as experiências e histórias de vida como valioso material de pesquisa. A partir das proposições da autora notamos que as abordagens biográficas ganharam ênfase, coadunando com Nóvoa (2017) no que se refere ao marco de um novo paradigma para se pensar sobre o humano. Para Josso (2010), a perspectiva biográfica é mediada pelo conceito de autopoiese ou autoformação, no sentido de caminhar per si, narrar-se, produzir-se a si mesmo. Assim, as contribuições da autora

corroboram a ruptura dos modelos científicos vigentes até por volta da década de 1980 com a instauração de um paradigma mais adequado à complexidade da docência.

Mizukami (2011), com base nos constructos teóricos de Shulman, também situa as mudanças nas pesquisas, no período já destacado e afirma que a formação docente passou a priorizar os processos cognitivos dos professores, o modo como eles aprendem a exercer a docência e as contribuições das narrativas, em especial dos casos de ensino.

*Estão englobados sob o rótulo de ‘pensamento do professor’ estudos que se voltam à compreensão de processos tais como percepção, reflexão, teorias pessoais, resolução de problemas, tomada de decisões, relações entre conceitos, construção de significados etc. Embora caracterizados por diversidade teórico-metodológica, evidenciaram que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores eram importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares (Mizukami, 2011, p. 35).<sup>3</sup>*

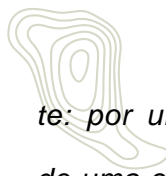
A citação exhibe a importância do pensamento do professor e dos processos reflexivos. Depreendemos que as narrativas, biografias e histórias de vida passaram a ter e visibilidade devido à sua essência e ao seu potencial formativo.

Para Josso (2010),

*[...] histórias de vida e projeto giram em torno de dois eixos que se alimentam mutuamente*

---

3 Compreende-se a pesquisa processo-produto como modelo anterior, dominante, cujas referências estavam alicerçadas na Psicologia, sobretudo na vertente comportamentalista. Esse modelo, portanto, estava fundamentado na suposição de o ensino se dividir em atos a serem abstraídos e analisados à parte dos conteúdos e contextos. O pensamento do professor era relegado.



*te: por um lado, a continuação do projeto teórico de uma compreensão biográfica e da formação, e a fortiori da autoformação, por meio das perspectivas da pesquisa-formação; e, por outro lado, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto de expressão, projeto profissional, de reinserção, de formação, de transformação de práticas, projeto de vida (p.30-31)<sup>4</sup>.*

Compreendemos que as narrativas e histórias de vida apontam para dois objetivos teóricos: evidenciar a mudança do posicionamento do pesquisador e ressaltar a contribuição de metodologias reflexivas abrangendo formação e autoformação, tomando as narrativas como percurso auspicioso. Em síntese, a originalidade da metodologia de pesquisa-formação está no fato de os autores conseguirem produzir conhecimentos que tenham sentido para eles de modo que os inscrevam como autores e protagonistas do próprio processo formativo, pois

*Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimento, postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado, tanto como uma*



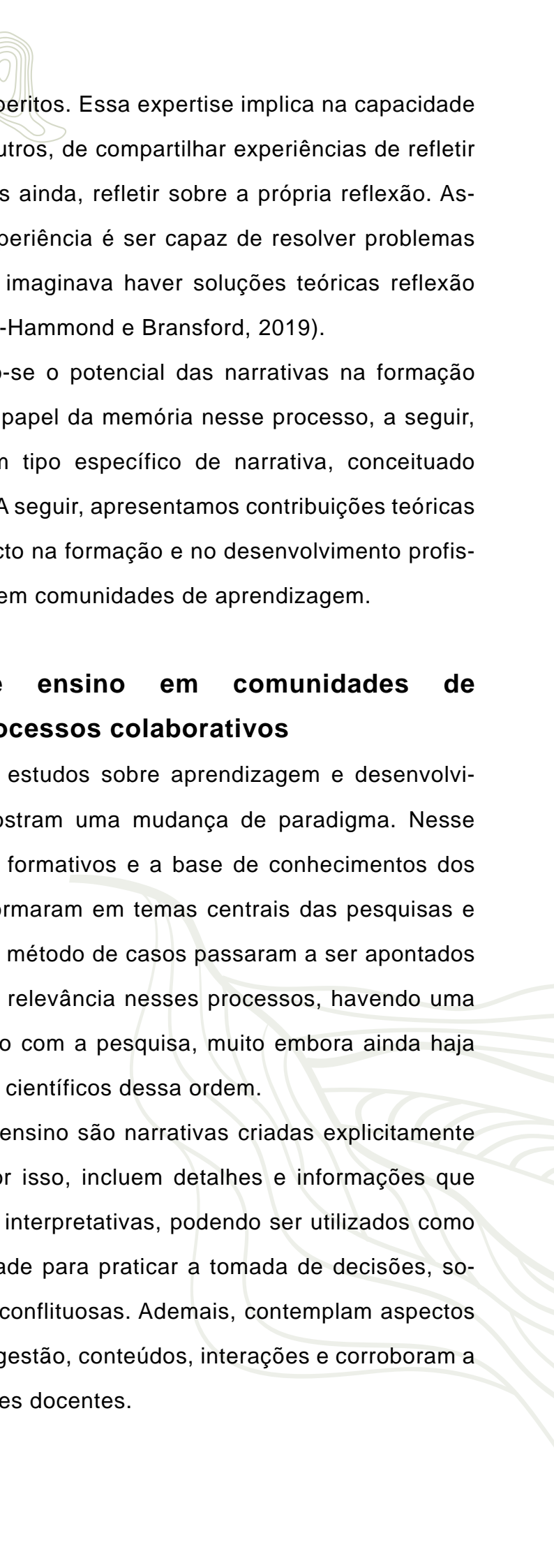

*história singular, quanto como uma manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas (Josso, 2010, p.35).*

Josso (2010) se refere à perspectiva reflexiva que se tem consolidado na comunidade educacional e, por conseguinte, no locus teórico conferido às narrativas dos próprios educadores. Segundo a autora, pensar sobre a prática e produzir textos sobre o fazer são elementos favoráveis à formação e ao pretense pensamento reflexivo.

As narrativas e materiais biográficos vêm ganhando destaque tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nos processos de formação dos professores. Aprender pela experiência representa um caminho para a resolução de problemas em que ocorre o encontro desejável da teoria com a prática. Logo, a construção das narrativas exige narrar-se a si, formar-se por meio de recordações-referências datadas de toda a vida. Trata-se de um processo constitutivo da docência, que abrange evocar e organizar fatos, narrando-os e se formando, continuamente (Josso, 2010).

Entendemos que, as contribuições teóricas dos autores, evidenciam o papel das reminiscências na construção das narrativas e sua materialização por meio de registros escritos representativos das vivências. Com efeito, tendem a impactar ações formativas e investigativas e, com premência, a atuação profissional. Profissionais da Educação têm sido responsáveis pelas mudanças para a construção de um novo tipo de atuação profissional.

O protagonismo docente precisa ser pensado a partir da complexidade do fazer: trabalhar com muitos alunos, lidar com as necessidades individuais, tomar decisões, driblar situações inesperadas, considerar questões curriculares, etc. Isso exige hábitos metacognitivos desenvolvidos na medida em que os professores aprendem a lidar com toda a gama de aspectos presentes na sua



atuação, tornando-se peritos. Essa expertise implica na capacidade de aprender com os outros, de compartilhar experiências de refletir sobre a prática e, mais ainda, refletir sobre a própria reflexão. Assim, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas para os quais não se imaginava haver soluções teóricas reflexão (Hammerness, Darling-Hammond e Bransford, 2019).

Considerando-se o potencial das narrativas na formação docente, bem como o papel da memória nesse processo, a seguir, discorreremos sobre um tipo específico de narrativa, conceituado como caso de ensino. A seguir, apresentamos contribuições teóricas dos casos e seu impacto na formação e no desenvolvimento profissional de professores em comunidades de aprendizagem.

### **Casos de ensino em comunidades de aprendizagem: processos colaborativos**

Como vimos, estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional mostram uma mudança de paradigma. Nesse sentido, os processos formativos e a base de conhecimentos dos professores se transformaram em temas centrais das pesquisas e os casos de ensino ou método de casos passaram a ser apontados como instrumentos de relevância nesses processos, havendo uma aproximação do ensino com a pesquisa, muito embora ainda haja escassez de trabalhos científicos dessa ordem.

Os casos de ensino são narrativas criadas explicitamente para discussões e, por isso, incluem detalhes e informações que subsidiam as análises interpretativas, podendo ser utilizados como exemplos e oportunidade para praticar a tomada de decisões, sobretudo em situações conflituosas. Ademais, contemplam aspectos da didática, currículo, gestão, conteúdos, interações e corroboram a complexidade das ações docentes.

A propósito,





*[...] um caso educacional é mais que uma boa narrativa, mais do que uma justaposição sábia de intenções e vicissitudes. Um caso educativo é uma forma de comunicação que coloca intenção e acaso no contexto de uma experiência vivida e refletida. Um caso não apenas acontece; ele cria condições que exigem de seu narrador (ou protagonista) que considere tanto julgamentos entre rotas alternativas como aja em relação a tais julgamentos. Um caso tem consequências. Aprende-se a partir do deliberar reflexivamente sobre as relações entre os elementos de um caso. Assim, um caso educacional combina, pelo menos, quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Estas são funções que explicam ou delineiam o poder educativo dos casos para aprendizagem [...] (SHULMAN, 1996 apud MIZUKAMI, 2011, p. 43).*

Geralmente, os casos de ensino são baseados na realidade e, mesmo quando elaborados por professores a partir de dados fictícios, estão calcados em demandas reais. Agapito e Hobold (2021) descrevem três finalidades dos casos a partir das contribuições de Merseeth (2018): servir de exemplo, oportunizar a tomada de decisões, estimular a reflexão e conter questões norteadoras com intencionalidade formativa, aos pares.

Conforme define Nono (2005 apud Agapito e Hobold, 2021), os casos são uma representação multidimensional do contexto. A produção, discussão e análise dos casos exige um exercício intenso de reflexão sobre a própria prática que perpassa por diferentes temáticas. Por meio dessa estratégia ocorre a percepção do que o professor já sabe e o que ainda precisa aprender. Logo, esse tipo de instrumento torna-se valioso para quem narra as histórias tanto



quanto para quem as interpreta, analisa, reflete.

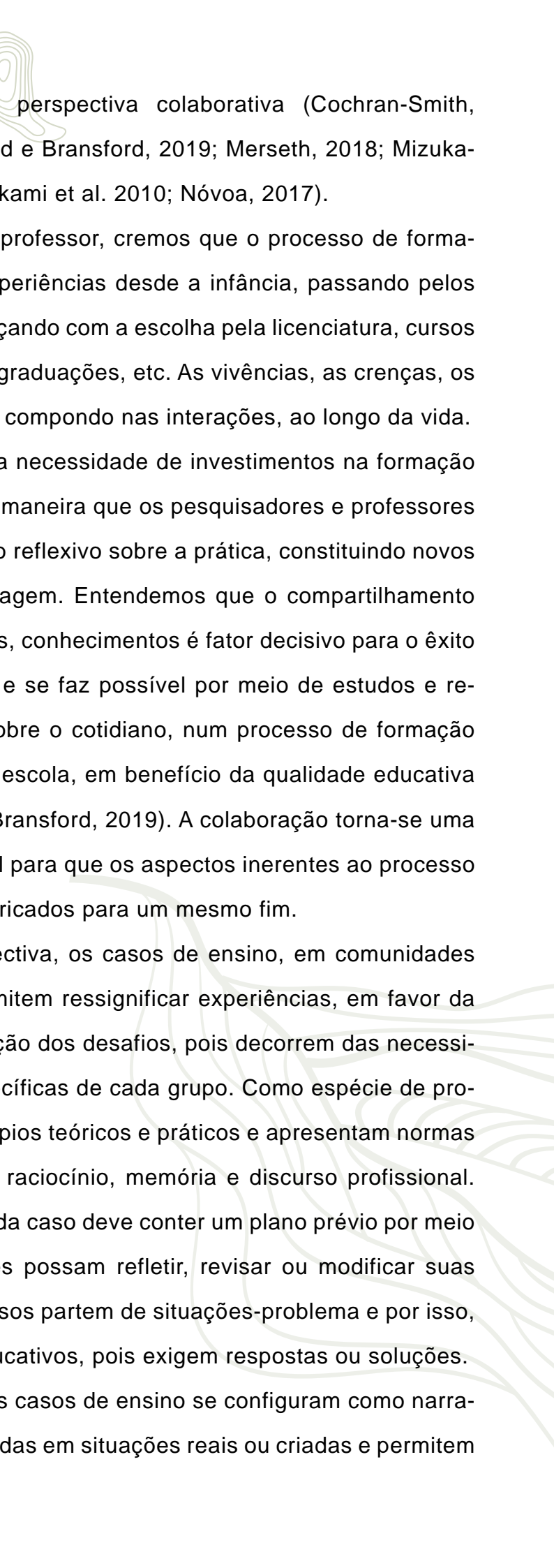

Os casos de ensino ou método de casos propulsionam processos formativos da docência, pois geram conexões entre a experiência pessoal e aquelas vividas por meio de narrativas de modo colaborativo, em comunidades voltadas às aprendizagens pela experiência.

*Na visão de pesquisadores, a aprendizagem baseada em casos ajuda os profissionais a desenvolver as habilidades de diagnosticar problemas, reconhecer múltiplas influências e perspectivas e se envolver no exercício de sugerir e analisar possíveis soluções.*

*As discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para experimentar” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros (Merseth, 2018, p. 13).*

Depreendemos que os processos formativos e investigativos calcados nos casos de ensino permitem a aprendizagem e desenvolvimento profissional porque promovem a construção de uma base de conhecimentos da docência. “Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas” (Mizukami et al. 2010, p. 49).

Desse modo, experiências podem ser sistematizadas por meio de registros, análises e discussões em comunidades de aprendizagem firmadas na parceria entre os profissionais das escolas e



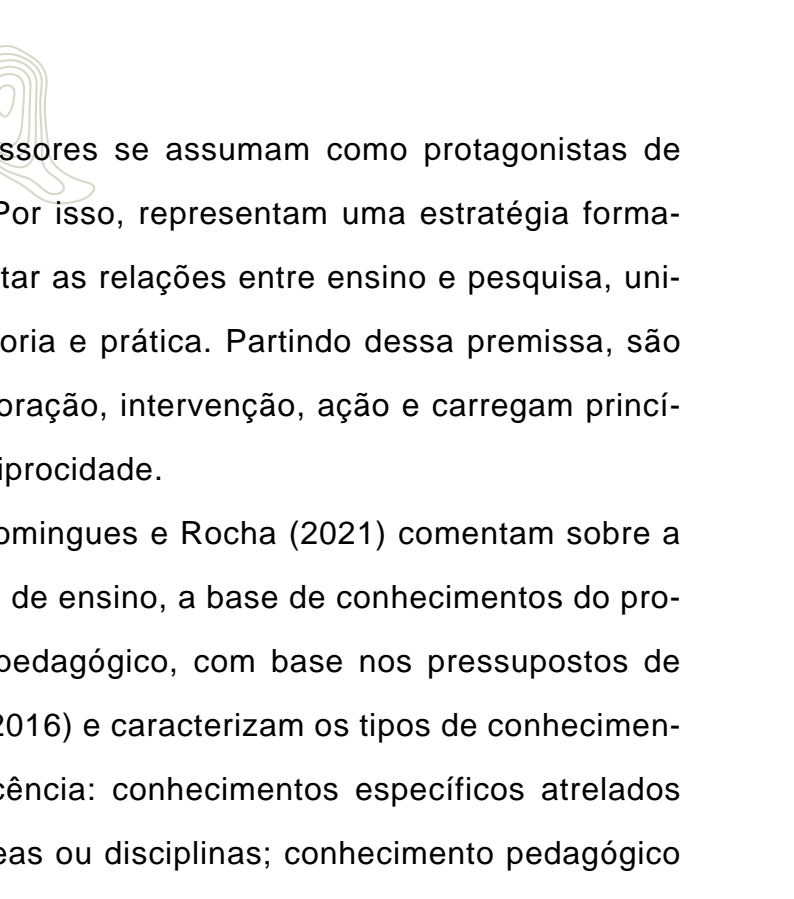

pesquisadores, numa perspectiva colaborativa (Cochran-Smith, apud Darling-Hammond e Bransford, 2019; Merseth, 2018; Mizukami e Reali, 2002; Mizukami et al. 2010; Nóvoa, 2017).

Com foco no professor, cremos que o processo de formação perpassa suas experiências desde a infância, passando pelos anos escolares e avançando com a escolha pela licenciatura, cursos complementares, pós-graduações, etc. As vivências, as crenças, os conhecimentos vão se compondo nas interações, ao longo da vida.

Percebemos a necessidade de investimentos na formação docente, na escola de maneira que os pesquisadores e professores construam um caminho reflexivo sobre a prática, constituindo novos territórios de aprendizagem. Entendemos que o compartilhamento de saberes, estratégias, conhecimentos é fator decisivo para o êxito das ações educativas e se faz possível por meio de estudos e registros sistemáticos sobre o cotidiano, num processo de formação continuada na própria escola, em benefício da qualidade educativa (Darling-Hammond e Bransford, 2019). A colaboração torna-se uma estratégia fundamental para que os aspectos inerentes ao processo educativo estejam imbricados para um mesmo fim.

Nessa perspectiva, os casos de ensino, em comunidades de aprendizagem permitem ressignificar experiências, em favor da formação e da superação dos desafios, pois decorrem das necessidades formativas específicas de cada grupo. Como espécie de protótipo, carregam princípios teóricos e práticos e apresentam normas ou valores. Englobam raciocínio, memória e discurso profissional. Assim, o enredo de cada caso deve conter um plano prévio por meio do qual os professores possam refletir, revisar ou modificar suas ações. Ademais, os casos partem de situações-problema e por isso, são extremamente educativos, pois exigem respostas ou soluções.

Com efeito, os casos de ensino se configuram como narrativas episódicas baseadas em situações reais ou criadas e permitem




que os próprios professores se assumam como protagonistas de suas aprendizagens. Por isso, representam uma estratégia formativa que tende a estreitar as relações entre ensino e pesquisa, universidade e escola, teoria e prática. Partindo dessa premissa, são instrumentos de colaboração, intervenção, ação e carregam princípios de alteridade, reciprocidade.

Rodrigues, Domingues e Rocha (2021) comentam sobre a relação entre os casos de ensino, a base de conhecimentos do professor e o raciocínio pedagógico, com base nos pressupostos de Shulman & Shulman (2016) e caracterizam os tipos de conhecimentos necessários à docência: conhecimentos específicos atrelados aos conteúdos das áreas ou disciplinas; conhecimento pedagógico geral envolvendo características do processo de ensino-aprendizagem, dos alunos, da comunidade e o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma intersecção entre os dois primeiros.

A primeira categoria trata dos conhecimentos específicos da área de atuação dos professores. Entendemos que é preciso que o professor tenha compreensão do conteúdo a ser ensinado de modo a tornar possíveis as aprendizagens dos alunos. Em relação ao conhecimento pedagógico geral, envolve teorias e princípios relacionados a aspectos como: características dos alunos e da comunidade, gestão da escola, questões curriculares, materiais, formas de interação, dentre outros. A última categoria, conceituada conhecimento pedagógico do conteúdo, refere-se àquilo que é peculiar à docência. Engloba conteúdos, estratégias e demais dimensões presentes nas duas primeiras categorias, numa espécie de intersecção. Assim, o esse conhecimento se qualifica na experiência refletida e no protagonismo docente.

A base de conhecimentos definida por Shulman & Shulman (2016) sustenta as ações dos professores independentemente do nível ou modalidade de ensino. No início, essa base tende a ser




mais restrita, pois seu aprofundamento requer experiência prática e reflexões constantes, o que assegura sua flexibilidade e mutabilidade (Mizukami, 2004).

O modelo de raciocínio pedagógico refere-se à expertise alcançada pelos professores a partir de processos, em espiral, de compreensão, representação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão que tendem a impulsionar o desenvolvimento profissional docente, em benefício de compreensões mais aprofundadas (Rodrigues et al. 2017).

### **Metodologia**

Neste item, explicitamos o percurso metodológico da pesquisa e os procedimentos adotados para responder à questão norteadora: Quais as implicações dos casos de ensino em processos formativos e investigativos da docência em comunidades de aprendizagem? Esclarecemos que nosso trabalho está vinculado a um projeto maior, configurado como pesquisa qualitativa de natureza construtivo-colaborativa, envolvendo interação de profissionais da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e de duas escolas públicas de educação básica, sendo uma em São Paulo capital e outra em Campinas, interior do estado. A parceria estabelecida entre as escolas e a UPM tem por objetivo geral analisar como professores, em diferentes fases de suas carreiras, constroem conhecimento pedagógico do conteúdo em comunidades de aprendizagens colaborativas centradas na escola.

Ressaltamos que o projeto tem período de vigência entre os anos de 2023 a 2027 e recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Ademais, pressupõe como fontes de dados: entrevistas, memoriais, fóruns, partilha de experiências, análise e construção de casos de ensino, elaboração de diários reflexivos, dentre outras.



A indagação inicial apresentada como problema da nossa pesquisa tem subsidiado as diferentes etapas, desde o levantamento bibliográfico – de pesquisas correlatas, a coleta e a análise dos dados. Por meio da constituição de uma comunidade de aprendizagem, os participantes poderão: ler, produzir, interpretar narrativas que serão categorizadas e analisadas, em favor da formação em serviço por meio de uma atitude investigativa (Mizukami, 2005-2006).

Segundo Fabri (2021):

*[...] a pesquisa colaborativa tenta compreender, solucionar ou ao menos minimizar os problemas enfrentados pelos professores. Esse tipo de pesquisa envolve o estímulo à reflexão, favorecendo a construção de conhecimentos, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente (p. 61).*

Considerando a natureza do projeto ao qual está atrelada nossa pesquisa doutoral, acreditamos na possibilidade de compreensões mútuas por parte dos professores e pesquisadores de modo que ambos se responsabilizam por identificar, analisar e resolver problemas encontrados, o que legitima o desenvolvimento profissional a partir de processos reflexivos sobre a prática (Mizukami et al. 2010).

### **Considerações**

O estudo do referencial teórico consultado revelou a importância da formação docente em processos colaborativos que podem derivar de comunidades de aprendizagem (Crecci e Fiorentini, 2018). O fato de a formação ter como foco as experiências vividas e a parceria com a universidade faz com que os professores se sintam valorizados, se reconheçam como pesquisadores numa aproximação desejável entre a teoria e prática e, analogamente, entre os



conhecimentos dos professores e as produções acadêmicas.

Com efeito, um processo alicerçado na base de conhecimentos da docência, nas necessidades formativas e na importância da pesquisa educacional tende a ser muito promissor e repercutir na qualidade das ações pedagógicas com os alunos. O compartilhamento das experiências cotidianas permite construir casos e analisá-los resolvendo situações dilemáticas.

O processo de leitura, produção e análise dos casos de ensino envolve crenças, valores e conceitos, todos eles relacionados à constituição da identidade do professor/pesquisador. Por meio dos casos de ensino os professores e pesquisadores podem se mobilizar em comunidades de aprendizagem em busca de melhores estratégias de ensino e pesquisa que reverberam nas ações didáticas cotidianas, constituindo novos territórios de aprendizagem.

Em síntese, pensamos a formação e a pesquisa, em contextos colaborativos, como aspectos permanentes e indissociáveis da docência.

## REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Juliano; HOBOLD, Márcia de Souza. Casos de ensino nas pesquisas sobre formação de professores. Roteiro, Joaçaba, v. 46, e27212, jul. 2023. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592021000105003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000105003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2023. <https://doi.org/10.18593/r.v46.27212>.
- CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, e172761, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761>. Disponível em: <<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>. Acesso em 17 de set. de 2023.
- DARLING-HAMMOND, Linda.; BRANSFORD, John. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender

e estar aptos a fazer. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

FABRI, Eliane Isabel Julião. Casos de ensino: dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de Educação Física. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/147541>>. Acesso em: 17 de ago. de 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A experiência de vida e formação. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2010.

MERSETH, Katherine Klippert. (Coord.) Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil. Organização Instituto Península. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82633856F601633BBC60D73EB7>>. Acesso em 10 de set. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem profissional da docência: saberes, contexto e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 347.


MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33–50, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 31 de jul. de 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/3106/2046%26gt%3B>>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 203.

MIZUKAMI, M. da G. N. <b>Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman </b>. Educação, [S. l.], v. 29, n. 2, p.





33–50, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 6 out. 2023.


MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa. v. 47, n. 166. p. 1106-1133. out-dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrv-nbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 set. 2023.

RODRIGUES, A. M. R. et al. Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 13-30, abr. 2017.

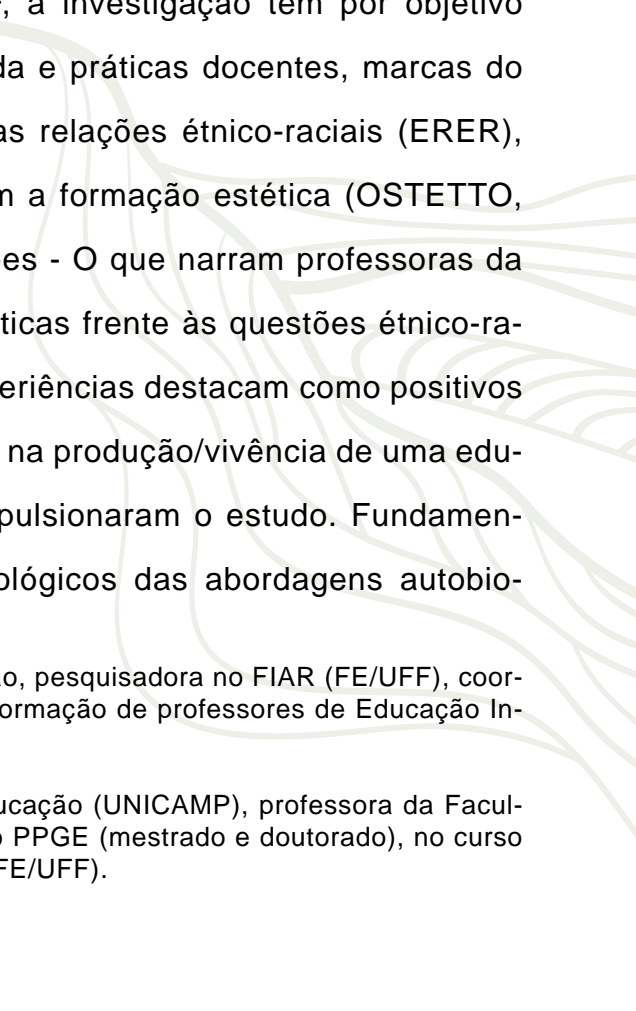
RODRIGUES, A. M. R.; DOMINGUES, I. M. C. S.; ROCHA, S. A. da. Caso de ensino: Vamos Quintanear? O encontro das crianças com o Poeta Passarinho. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e27232, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.27232. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27232>. Acesso em: 6 out. 2023.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec – Nova Série, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>>. Acesso em: 15 set. 2023. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>



# ENTRE PROSAS, GUARDADOS DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE

MARIA HELENA DANTAS DOS SANTOS NEVES<sup>1</sup>  
PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. LUCIANA ESMERALDA OSTETTO<sup>2</sup>





RESUMO: Na partida da pesquisa de mestrado em andamento, estão minha história de mulher negra, professora das infâncias, e o compromisso com uma educação infantil antirracista. Traçada na Linha de pesquisa “Linguagem, Cultura e Processos formativos” do PPGEdu da UFF, a investigação tem por objetivo reconhecer, em percursos de vida e práticas docentes, marcas do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais (ERER), e possíveis entrelaçamentos com a formação estética (OSTETTO, 2016; 2019). Algumas inquietações - O que narram professoras da educação infantil sobre suas práticas frente às questões étnico-raciais? Que acontecimentos e experiências destacam como positivos em seus fazeres com as crianças na produção/vivência de uma educação estética antirracista? - impulsionaram o estudo. Fundamentada nos aportes teórico-metodológicos das abordagens autobio-

---

1 Pedagoga, mestranda em Educação, pesquisadora no FIAR (FE/UFF), coordenadora pedagógica atuando na formação de professores de Educação Infantil, na periferia de São Paulo.

2 Pedagoga (UFSC, mestre em Educação (UNICAMP), professora da Faculdade de Educação da UFF, atua no PPGE (mestrado e doutorado), no curso de Pedagogia e coordena o FIAR (FE/UFF).



gráficas (JOSSO, 2006, 2012; BRAGANÇA, 2014), a investigação seguiu, pelas trilhas da conversa como dispositivo de produção de dados (RIBEIRO; SAMPAIO, 2018), ao encontro com duas professoras-narradoras de um CEI da rede pública municipal de São Paulo. A prosa tecida com as professoras, autodeclaradas negras, permitiu visibilizar (guar)dados com os quais ainda estou dialogando, em uma perspectiva interpretativa. Dentre eles, aponto: a relevância de ações coletivas para refletir e responder aos desafios colocados para a educação das relações etno-raciais na creche; a importância de partilhar com os pares que habitam a escola, experiências de vida, por vezes atravessadas pelo racismo.

PALAVRAS-CHAVE: EREER e bebês; formação estética docente; narrativas autobiográficas.

### **Um começo que é procura: e se abrem os caminhos**

*Deixe-me ir, preciso andar. Vou por aí, a procurar...Cartola*

Procuro, desde o lugar de professora das infâncias e de mulher negra, movida pelo compromisso com uma educação infantil antirracista, saber sobre: O que narram professoras da educação infantil sobre suas práticas frente às questões étnico-raciais? É possível dizer que a dimensão estética contribui na formação de professores para a diversidade étnico-racial? Que acontecimentos e experiências destacam como positivas em seus fazeres com as crianças na produção/ vivência de uma educação estética antirracista?

No caminho, considerando os inúmeros desafios no que diz respeito ao exercício da docência, especialmente na educação infantil, é o campo da formação docente que dá sustento à pesquisa de mestrado em andamento. Pois, quando o tema central é a educação e a prática docente com bebês, articulada à discussão das

relações étnico-raciais, os desafios parecem que se agigantam.

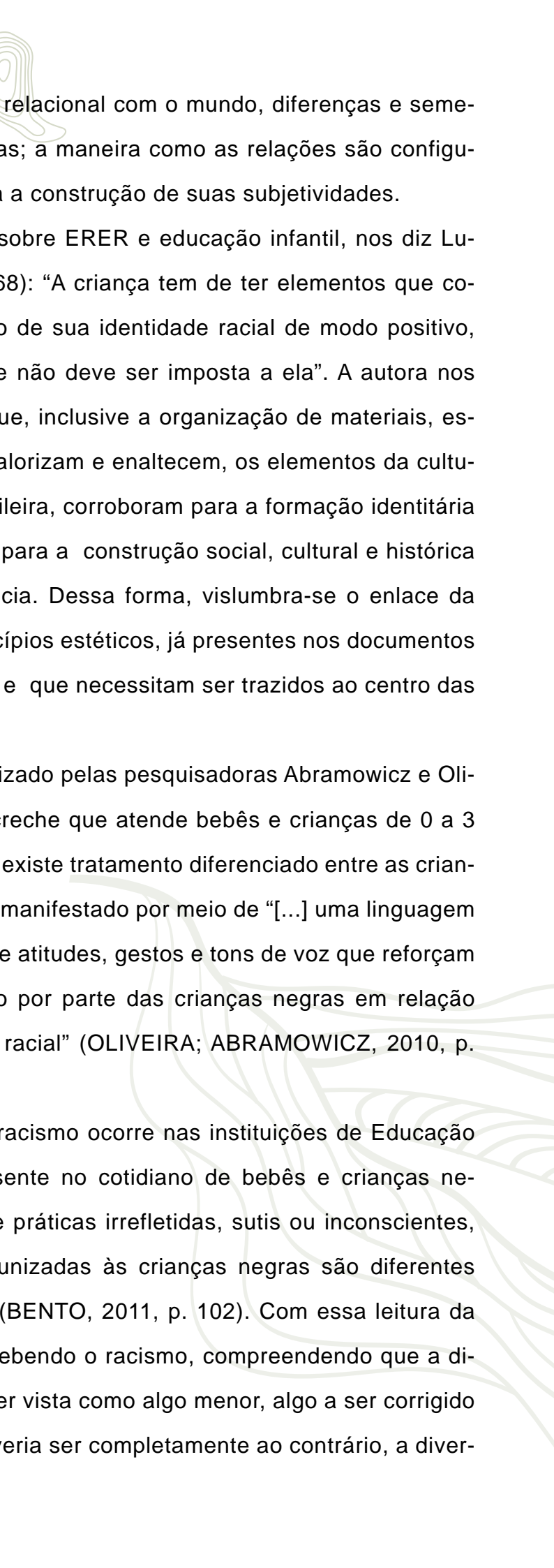

### **Figura 1 - Descobrir e encontrar**



| Fonte - (Guar)dados da pesquisa, 2023

Os Centros de Educação Infantil (CEI), indiscutivelmente, são espaços que contemplam a diversidade, a inclusão, a pluralidade cultural, e por essa razão, necessitam garantir um trabalho pedagógico no qual todo bebê e toda criança se sintam pertencentes, valorizados e encorajados a se expressarem segundo suas características e marcas sócio-culturais. São, portanto, espaços privilegiados para as trocas e partilhas de bebês e crianças, lugar onde são construídas suas identidades permeadas por suas singularidades; lugar de encontros, onde vibram interações, descobertas e aprendizagens. A depender do como as relações acontecem, incentivam-se sentimentos (que podem ser otimistas ou negativos), geram afeição, aceitação, orgulho ou sentimento de rejeição e/ou negação.

Importante destacar que bebês e crianças, na construção de suas identidades, leem o mundo, percebem, experienciam, sen-



tem e nesse processo relacional com o mundo, diferenças e semelhanças são observadas; a maneira como as relações são configuradas corroboram para a construção de suas subjetividades.

Dos estudos sobre EREER e educação infantil, nos diz Lucimar Dias (2012, p.668): “A criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta a ela”. A autora nos ajuda a reconhecer que, inclusive a organização de materiais, espaços e tempos que valorizam e enaltecem, os elementos da cultura africana e afro-brasileira, corroboram para a formação identitária dos bebês e crianças, para a construção social, cultural e histórica na primeiríssima infância. Dessa forma, vislumbra-se o enlace da educação com os princípios estéticos, já presentes nos documentos legais (BRASIL, 2009) e que necessitam ser trazidos ao centro das discussões.

O estudo realizado pelas pesquisadoras Abramowicz e Oliveira(2011), em uma creche que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, demonstrou que existe tratamento diferenciado entre as crianças brancas e negras, manifestado por meio de “[...] uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

É fato que o racismo ocorre nas instituições de Educação Infantil, que está presente no cotidiano de bebês e crianças negras; seja por meio de práticas irrefletidas, sutis ou inconscientes, as experiências oportunizadas às crianças negras são diferentes das crianças brancas (BENTO, 2011, p. 102). Com essa leitura da realidade, vamos percebendo o racismo, compreendendo que a diversidade não pode ser vista como algo menor, algo a ser corrigido ou menosprezado, deveria ser completamente ao contrário, a diver-



sidade, a pluralidade precisam ser exaltadas, enaltecidas.

Cavalleiro (2003) nos convoca a perceber as nuances do racismo impregnado nas instituições, escolares ou familiares, e conchama para o rompimento do silêncio que perpetua o racismo nas escolas. A autora endossa o quanto as educadoras precisam de oportunidades para que possam discutir e estudar o tema racismo no cotidiano escolar.

Na pesquisa com educadoras da primeira infância, Dias (2007) investigou o combate ao racismo nas práticas educativas e aponta que práticas pedagógicas que fomentam o respeito à diversidade estão diretamente interligadas com a ludicidade, jogo, a brincadeira, a construção do simbólico e imaginário das crianças e são um dos caminhos para a valorização do patrimônio histórico e cultural das culturas africanas e afro-brasileiras. Por essa razão, a prática educativa necessita ser compromissada com a valorização das diversidades, ser sensível à escuta e diálogo com bebês e crianças, respeitando as pluralidades culturais. São escritos que apresentam concordância com o princípio estético presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apontam a centralidade de se considerar, nas propostas pedagógicas, princípios da “sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

Tomando por base a legislação e as pesquisas já realizadas por outros autores, percebendo que existe um vasto campo a ser descoberto para identificar o racismo, preconceitos e discriminações, explícitas ou veladas, na ação com os bebês (já que eles sentem, vivem, mas tais atitudes não são verbalizadas, haja vista sua pouca idade e formas de linguagem, nem sempre oralizada), fui convocada a pensar na Educação Infantil de 0 a 3 anos e no trabalho com a educação para as relações etno-raciais, a partir das




práticas e formação docente.

Neste contexto, os objetivos que impulsionam a pesquisa são: mapear a possibilidades de trabalho com ERER em grupos de bebês, na Educação Infantil, analisando implicações e ressonâncias da articulação com a dimensão estética; conversar com professoras de Educação Infantil que atuam com grupos de bebês, sobre o trabalho com ERER, identificando concepções, possibilidades e limites para a/na prática docente; dialogar com as professoras de bebês, a partir dos objetos apresentados por elas, que podem contribuir na perspectiva de ampliar olhares e percepções sobre repertórios artístico-culturais, referenciados nas culturas africanas e afro-brasileiras, como oportunidade de educação para as relações etnico-raciais em grupos de bebês; discutir a viabilidade e implicações do trabalho com a diversidade étnico-racial na educação infantil pública, na perspectiva da dimensão estética.

Para o presente artigo, trago alguns dados e conceitos que compõem o trabalho, ainda em desenvolvimento, passando pela metodologia e fundamentação teórica, até a partilha de fragmentos do material narrativo produzido no campo da pesquisa. O texto está organizado em quatro tópicos: 1) Com traços narrativos, sonhar e projetar a metodologia; 2) Com educação e arte, tecer práticas outras: (empre)tecer; 3) Retratos dos encontros-conversas com as professoras; 4) Da prosa tecida, outros diálogos a tecer.

### **Com traços narrativos, sonhar e projetar a metodologia**

Escrita como um sonho, a metodologia tecida e traçada em linhas que articulam memórias, experiências, passado, presente e futuro, me impulsiona e encoraja a caminhada. Configurada no âmbito da pesquisa qualitativa, a dissertação baseia-se nos aportes teórico-metodológicos das abordagens (auto)biográficas (Bragança,



2014; Delory-Momberger, 2012; Josso, 2006, 2012) que visam à valorização das subjetividades, no entendimento de que a pessoa e o ser profissional são uma unidade. Caminhos que vão sendo seguidos pelas veredas das escutas narrativas, experiências existenciais, que compõem os diferentes modos de ser, existir, habitar, viver.

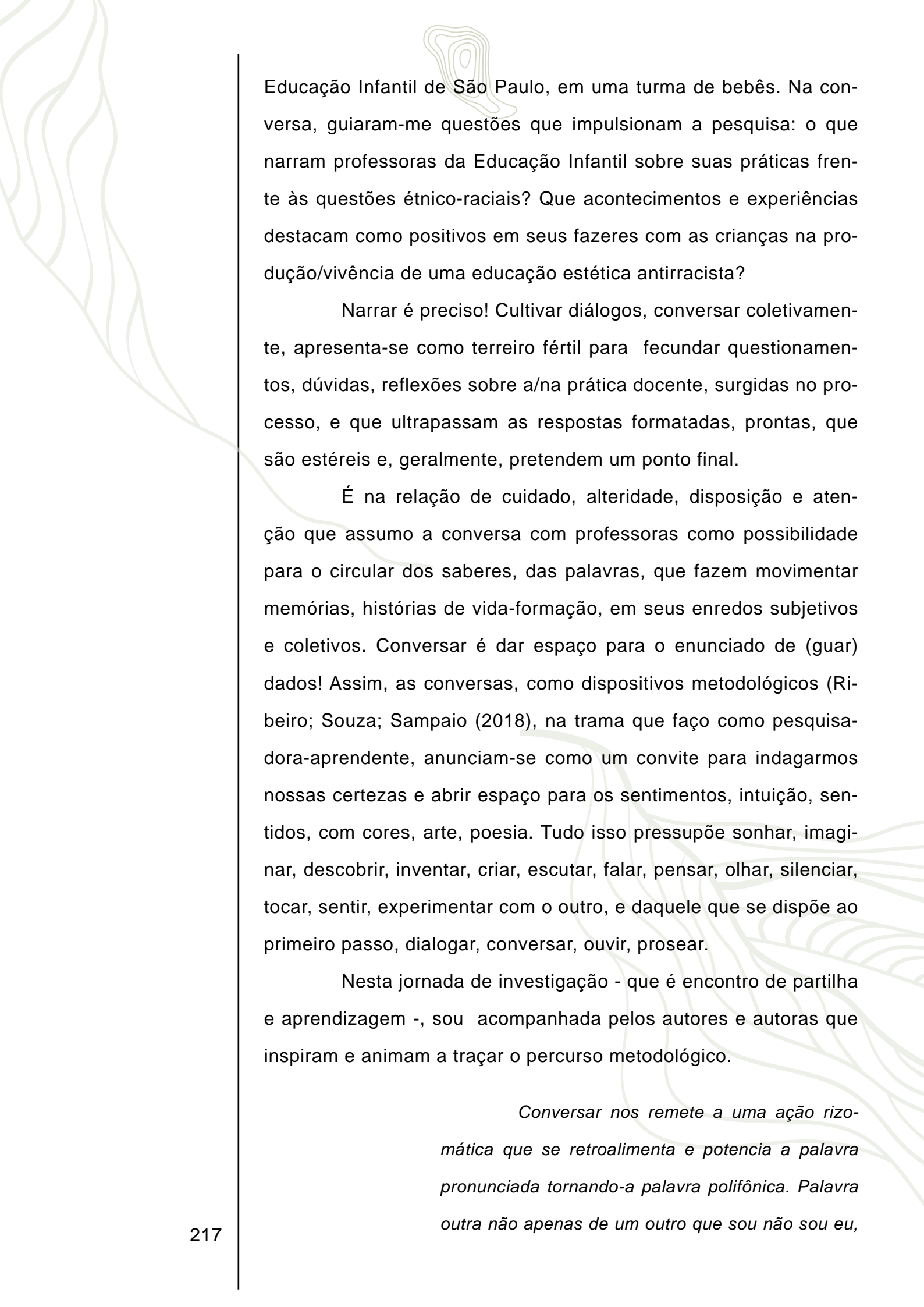
Lemos, em Josso (2012), que as abordagens (auto)biográficas contribuem para ajudar a ver e rever nosso posicionamento de ser-no-mundo, a compreender nossa complexidade e pluralidade, que constituem a diversidade humana. É uma perspectiva que, nas palavras da autora:

*Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele, e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade, para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura. (Josso, 2012, p. 22).*

Entre o vivido e o por vir, narrar-se ao outro pode deflagrar uma incessante busca curiosa para dar à luz e entender os motivos pelo qual realizamos nossas escolhas. Desse modo, escrevemos nossa história com autoria e, por ela, nos tornamos responsáveis e assumimos a verdade do nosso coração, da nossa intencionalidade e se preciso for, mudar a rota, o caminho, isso é magnífico!

Tomar conhecimento dos estudos já realizados por pesquisadores e pesquisadoras que vieram antes de mim reafirmou o caminho almejado para essa pesquisa: é preciso ouvir/ver as professoras, os espaços, suas histórias. De tal modo, os dados da pesquisa foram produzidos e (a)colhidos no encontro-conversa com duas professoras de educação infantil que atuam em um Centro de





Educação Infantil de São Paulo, em uma turma de bebês. Na conversa, guiaram-me questões que impulsionam a pesquisa: o que narram professoras da Educação Infantil sobre suas práticas frente às questões étnico-raciais? Que acontecimentos e experiências destacam como positivos em seus fazeres com as crianças na produção/vivência de uma educação estética antirracista?

Narrar é preciso! Cultivar diálogos, conversar coletivamente, apresenta-se como terreiro fértil para fecundar questionamentos, dúvidas, reflexões sobre a/na prática docente, surgidas no processo, e que ultrapassam as respostas formatadas, prontas, que são estéreis e, geralmente, pretendem um ponto final.

É na relação de cuidado, alteridade, disposição e atenção que assumo a conversa com professoras como possibilidade para o circular dos saberes, das palavras, que fazem movimentar memórias, histórias de vida-formação, em seus enredos subjetivos e coletivos. Conversar é dar espaço para o enunciado de (guardados! Assim, as conversas, como dispositivos metodológicos (Ribeiro; Souza; Sampaio (2018), na trama que faço como pesquisadora-aprendente, anunciam-se como um convite para indagarmos nossas certezas e abrir espaço para os sentimentos, intuição, sentidos, com cores, arte, poesia. Tudo isso pressupõe sonhar, imaginar, descobrir, inventar, criar, escutar, falar, pensar, olhar, silenciar, tocar, sentir, experimentar com o outro, e daquele que se dispõe ao primeiro passo, dialogar, conversar, ouvir, prosear.

Nesta jornada de investigação - que é encontro de partilha e aprendizagem -, sou acompanhada pelos autores e autoras que inspiram e animam a traçar o percurso metodológico.

*Conversar nos remete a uma ação rizomática que se retroalimenta e potencia a palavra pronunciada tornando-a palavra polifônica. Palavra outra não apenas de um outro que sou não sou eu,*



*mas, também, de outro-eu, isto é daquele em que me torno ou posso me tornar pela tensão da conversa, pela partilha da fala, pelos ecos que a palavra do outro produz em mim. (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 164).*


Com esses fios, tecei o movimento da pesquisa, cuja trama apresento mais adiante. Antes, porém, trago um pouco de questões conceituais que permeiam e fundamentam o estudo.

### **Com educação e arte, tecer práticas outras: (empre)tecer**

A tese de Brito-Silva (2022) intitulada “Poéticas negras, formação e prática docente na educação infantil: Arte e estética (Empre)tecidas”, como uma inspiração, abre os caminhos para dialogarmos sobre o encontro da educação com a arte, sobre diversidade e educação infantil, sobre as relações étnico-raciais e principalmente sobre estética negra e formação docente. Seus escritos trazem conceitos, possibilidades e novos direcionamentos, nomeados por ela como “poéticas negras”, para pensar-fazer formação estética docente. E o que seria (empre)tecer a educação infantil, na relação com a arte e as múltiplas linguagens?

Empretecer e tecer práticas outras, ou, como anuncia Brito-Silva (2022): empre(tecer), uma palavra costurada a outra, é a provocação feita a cada um de nós, para conhecermos a estética negra que tanto nos foi negada, a arte, música, as cores, a cultura, os diversos artista. É a convocação para vermos o mundo além das lentes eurocentradas e nos desacostumamos das marcas que ficaram durante a formação docente inicial e em serviço: marcas do vazio sobre a arte negra, sobre as diversas linguagens artísticas que valorizam a cultura africana e afro-brasileira.

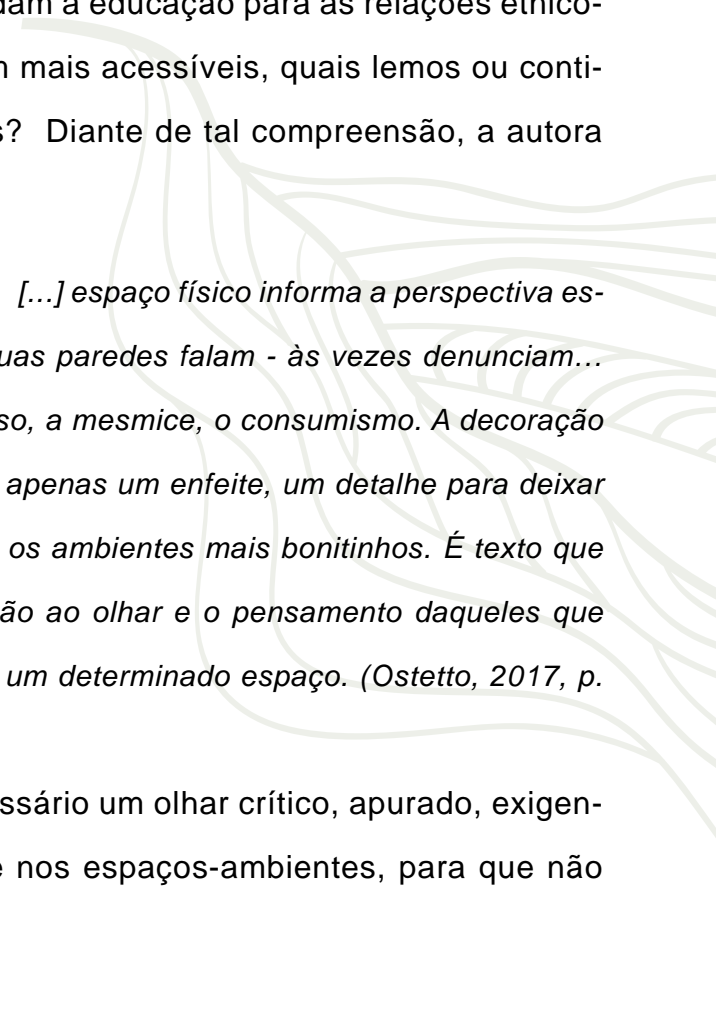

Empretecer a educação pelas vias da educação e da arte,



é um lugar a ser descoberto, pois o apagamento de nossas histórias faz parte desse projeto/crime chamado de R.A.C.I.S.M.O. Precisamos tomar novos rumos na educação infantil, mudar a rota e seguir por outros caminhos cotidianamente, ou seja, empretecer, aquilombar. Mas como? Quais as possibilidades de vivenciarmos a dimensão estética, as poéticas negras na prática e na formação? A autora Brito-Silva( 2022) não determina o caminho, no entanto, sinaliza trilhas em possibilidades.

*No cotidiano, ver e olhar as diferenças da criança e de seu grupo, considerando princípios éticos, políticos e estéticos, pode conduzir o educador para novas situações pedagógicas, envolvendo propostas lúdicas, participativas e reveladoras de múltiplas linguagens, de modo a alterar o contexto educativo. Nesta direção, saberes e fazeres oriundos da vida, experimentados na cidade, envolvidos por referências artístico-culturais não-hegemônicas, estão a favor da articulação pedagógica comprometida com perspectivas participativas e antirracistas. Pela inclusão de manifestações artísticas, artistas e espaços culturais que inserem o indivíduo negro-descendente como profissional das Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Expressões de negros e negras, apresentados então como sujeitos sensíveis e poéticos pelas formas individuais e coletivas de sua resistência negra - historicamente tão marginalizada, não canônica da literatura, do cinema, das artes visuais e da dança, mas que exala a fortuna da cor preta! (Brito-Silva, 2022, p. 260).*

As conversas tecidas com as pesquisadoras do grupo de pesquisa FIAR - como Ostetto (2017, 2019); Corrêa (2018); Mello




(2021); Brito-Silva (2022); Motta (2022), pesquisadoras, que dedicam em seus estudos, a discutir e ampliar compreensões sobre arte, estética, dimensão estética, formação estética docente, ajudam-nos a amplificar nossos olhares e entendimentos. Falar em dimensão estética, na educação, é refletir inclusive sobre quais imagens estão presentes nos muros, nos murais, nos corredores, nos painéis, nas toalhas de mesa, nas cortinas, nas identificações das portas. O que dizem esses ambientes e materiais? É possível dizer que acolhem, engrandecem as infâncias plurais em suas diferentes culturas? A liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais, é contemplada com autoria dos bebês e crianças?

Se assim seguimos, vasculhando, atentando para os livros presentes e utilizados na Educação Infantil: quais apresentam histórias de heroínas/heróis, reis/rainhas, príncipes/princesas, com protagonistas negros/negras? A literatura, por exemplo, ocupa grande espaço na construção da identidade da criança que, por meio dela, vê, sonha, se identifica com os personagens. Nos últimos anos, os livros e literaturas que abordam a educação para as relações étnico-raciais (ERER) se tornaram mais acessíveis, quais lemos ou continuamos a ler com os bebês? Diante de tal compreensão, a autora convida à reflexão:

*[...] espaço físico informa a perspectiva estética: suas paredes falam - às vezes denunciam... o descaso, a mesmice, o consumismo. A decoração nunca é apenas um enfeite, um detalhe para deixar a sala e os ambientes mais bonitinhos. É texto que dá direção ao olhar e o pensamento daqueles que habitam um determinado espaço. (Ostetto, 2017, p. 59).*

No entanto, é necessário um olhar crítico, apurado, exigente, a cada detalhe presente nos espaços-ambientes, para que não



passem despercebidos de forma consciente ou inconsciente, imagens, palavras, que ao invés de exaltar a diversidade, disseminam o racismo, a discriminação e os preconceitos. Materiais que por vezes, depreciam, subalternizam e inferiorizam as culturas africanas, afro-brasileiras e os povos originários.

É urgente, e necessário, que haja nas formações, nos encontros coletivos, espaço para diálogos e trocas com diferentes pares, para que possam principalmente aproximar a arte e educação com o objetivo de experienciar as belezas da diversidade cultural étnica presente na nossa história, e assim, pensarmos juntos/as sobre ações que podem e devem ser disseminadas dentro das unidades escolares, a fim de alargar nossos horizontes, nosso modo de ver, fazer, sentir a educação, com alegria, multiplicidade, com vida.

### **Retratos dos encontros-conversas com as professoras**

Os encontros-conversas com as professoras ocorreram na unidade em que as duas professoras que participaram da pesquisa atuam: CEI Alto Alegre, localizado no CEU Alto Alegre, da região periférica da zona leste da Cidade de São Paulo, no bairro de São Mateus, aproximadamente 30 km de distância do centro da cidade. A unidade atende diariamente o total de 293 crianças de zero a três anos, em período integral, conforme apresentado no Projeto Político Pedagógico, do ano de 2022.


### ***2 - Campo de pesquisa***



*Figura Fonte - Guar(dados) da pesquisa, 2023.*

Os encontros-conversas aconteceram em três terças-feiras, seguidas, com duração de uma hora e trinta minutos cada um. As duas professoras estavam em todas as conversas e, de um encontro para outro, procedi às transcrições dos diálogos do encontro anterior, para ter o devido e necessário tempo de reler, rever, atentar-me ao que foi dito, observar ditos e não ditos, e se necessário retomar alguns pontos na próxima conversa. Assim, a estratégia ajudou-me a acompanhar os passos que estávamos seguindo, sem perder o fio da meada do diálogo, para não transformá-la em entrevista, com perguntas antecipadas e tampouco me distanciar dos objetivos da pesquisa.

No primeiro encontro, para mobilizar e anunciar as narrativas docentes em diálogo com a arte, levei alguns postais com obras de artistas negros e negras, com a sugestão de que cada uma escolhesse o postal, ou postais, cuja imagem de algum modo lhe repre-



sentasse, que revelasse traços (ainda que imaginados), da própria história de vida-formação. Após feita a escolha, nos apresentamos, narramos, e assim, compartilhamos lampejos de memórias que nos avivam.

A ideia de fazer uso dos postais, foi inspirada na proposição de Ostetto e Folque (2021), descrita no artigo “Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética”, utilizada na pesquisa que realizaram com estudantes na Universidade de Évora (Portugal). A referida proposta, que as pesquisadoras chamaram de “Como se fora meu retrato: a imagem da arte fala de mim”, carregava o objetivo de suscitar as primeiras narrativas de si, impulsionadas pela visualização de uma imagem de arte. Cito as autoras:

*Assim, no primeiro encontro, também como uma forma de apresentação pessoal, passou de mão em mão uma caixinha contendo inúmeros cartões postais com reproduções de obras de arte, de diferentes artistas. Aleatoriamente, sem escolher, cada participante apanhava um postal. Quando todo o grupo tinha em mãos o seu cartão postal, o convite foi formulado: olhar a imagem que lhe coube, convocar a imaginação e, em um exercício de reflexão sobre características e modos pessoais de ser, falar de si “como se”. E então, no diálogo com as cores, as formas e os temas estampados no cartão que tinham em mãos, as participantes, uma a uma, apresentavam-se ao grupo como se, ali, naquela imagem/obra, estivesse estampado o seu retrato. Além de ser uma provocação para ampliar olhares sobre si mesmas e se imaginar, estabelecendo conexões subjetivas, pertencentes a cada uma em particular,*



*era um convite para que reavivassem histórias e tecessem narrativas, enunciando ao grupo um retrato de si, pela palavra falada (Ostetto; Folque, 2021, p. 7).*

Com os postais e imagens de arte, unimos prosa-pesquisa, unimos vozes, de professoras e pesquisadora, para tecer fio a fio vida-memórias, vida-experiência, vida-formação, com diferentes pontos, pensamentos, descobertas, hesitações, uma trama que aproxima o saber e o não saber. Nutrirmo-nos, mutuamente, entre o eu, o outro e o nós.

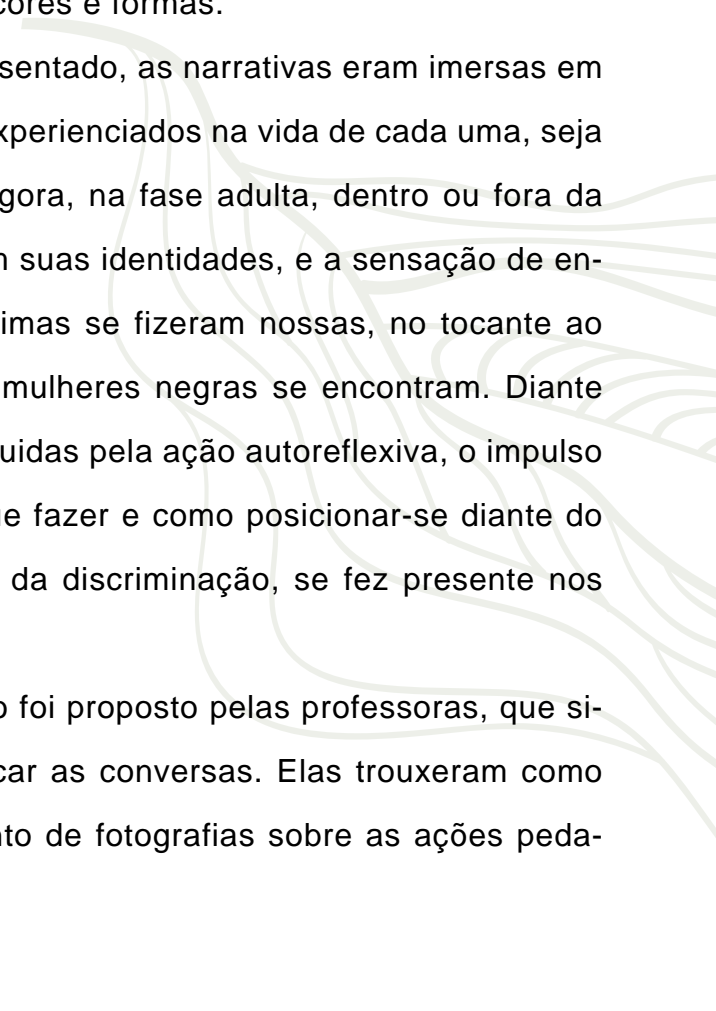

Também considerei a estética do encontro, que revela o cuidado com o outro, abertura ao outro e a nós mesmos, em nossa inteireza, certos de nossas constantes transformações e aprendizados. Então, para a primeira conversa, e as outras que se seguiram, o espaço foi arranjado com alguns toques que pretendiam declarar: que bom conversar com vocês! Sejam bem-vindas! Gratidão por dialogarem comigo! Vamos juntas, com sabor e saber!

Os três encontros aconteceram no mesmo espaço, uma sala reservada pela direção do CEI para nós. A sala tinha um aconchegante solário, ambiente propício para o nosso círculo de conversa, ao redor da mesa para o café, configurando um espaço-tempo para acolher diferentes sentimentos .

No primeiro encontro era perceptível a expectativa, assim como algumas dúvidas, inseguranças e inquietações, sobre o que aconteceria a seguir. Após a acolhida, logo começaram a sentir-se, seguras e à vontade, para dizer-se.

Ao escolherem os postais, compartilharam suas memórias de infância, assim como detalhes das próprias subjetividades e narraram sobre o encantamento que possuem ao trabalharem na educação infantil e, principalmente, com os bebês. Também em suas falas, evidenciaram não conhecerem a maioria dos artistas negros e







negras apresentados nas imagens e relataram sobre a ausência dos repertórios artístico culturais na formação pessoal e profissional.

Para o segundo encontro, combinamos de cada professora trazer três objetos que usam no cotidiano com os bebês e são para elas reveladores e/ou representam o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais (ERER). Ambas disseram que sentiram muita dificuldade para materializar a proposta com objetos, pois compreendem que o trabalho com ERER se faz cotidianamente por meio dos gestos, acolhimento, carinho, afetos, pelo toque, olhar, escuta dos bebês e de suas famílias. Notaram a ausência de repertórios diversificados no CEI, que diante da constatação, ambas optaram por trazer livros, sendo um deles de literatura infantil com contos africanos, e a outra professora, instigada por conhecer a história sobre a autora Maria Carolina de Jesus, apresentada em um postal do encontro anterior, compartilhou conosco que havia iniciado a leitura, movida pela curiosidade e interesse. As duas trouxeram bonecas e bonecos negros, e pequenos tecidos que remetem à cultura africana, com suas cores e formas.

A cada objeto apresentado, as narrativas eram imersas em lembranças, cujo racismo experienciados na vida de cada uma, seja na infância e até mesmo agora, na fase adulta, dentro ou fora da escola, deixaram rastros em suas identidades, e a sensação de engasgo, assim como as lágrimas se fizeram nossas, no tocante ao lugar onde as histórias de mulheres negras se encontram. Diante de tais lembranças, seguidas pela ação autoreflexiva, o impulso de engajamento sobre o que fazer e como posicionar-se diante do racismo, do preconceito e da discriminação, se fez presente nos diálogos.

O terceiro encontro foi proposto pelas professoras, que sinalizaram o desejo de esticar as conversas. Elas trouxeram como sugestão o compartilhamento de fotografias sobre as ações peda-



gógicas que realizaram, ou realizam, no cotidiano com os bebês. E assim fizemos!

As fotografias que trouxeram, apresentavam imagens dos contextos preparados com os materiais que possuem no próprio CEI, tais como: rodas de leitura, brincadeiras com bonecas e bonecos negros, com tecidos e interações nas áreas externas.

Durante as narrativas, as memórias puxadas pelas fotografias seguiam acompanhadas de falas que reverberavam a importância da tomada de consciência a respeito da Lei 10639/03, (refere-se, sobre o ensino da cultura africana e afrobrasileira) e do como esta precisa ser traduzida em práticas. Por meio das conversas, as professoras disseram sobre a necessidade de continuidade das ações formativas em serviço sobre EREER, em consonância com o cotidiano, oportunizando, inclusive, vivências com outras linguagens em diálogo com a arte, com foco em artistas negros e negras, expressando o próprio desejo de amplificarem os repertórios artísticos, estéticos e culturais. Por fim, ressaltaram a relevância do coletivo docente, para melhor escolha e diversificação dos materiais oportunizados às crianças, desde os bebês, para serem evidenciadas as culturas africana e afro-brasileira; ou seja, ir além dos objetos costumeiros.

Encerramos o ciclo de conversas, imbuídas pela intenção de seguirmos em luta, com leveza e alegria, frente aos desafios, agraciadas pela oportunidade e na expectativa de continuarmos a tessitura em rede.

A seguir, para ampliar o retrato dos encontros, compartilho registros fotográficos, apresento alguns dos postais<sup>3</sup> que fizeram parte da pesquisa e foram utilizados no primeiro dia, e alguns trechos das conversas.

---

3 <https://projetoafro.com/artista/kika-carvalho/>; <https://www.flup.net.br/post/uma-revolu%C3%A7%C3%A3o-chamada-carolina> ; <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>; <https://rosanapaulino.com.br/ht-tp://www.ingridsilvaballet.com>;

**Figura 3 - Postais**



| Fonte - Guar(dados) da pesquisa, 2023.

**Figura 4 – Postais**



| Fonte - Guar(dados) da pesquisa, 2023

É importante dizer que as professoras participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e autorizaram a utilização de seus nomes próprios para referenciar suas falas.



**Figura 5 – Encontros**



| Fonte - Guar(dados) da pesquisa, 2023

*Os elementos que mais utilizamos na prática com os bebês, são livros, alguns tecidos, bonecas e bonecos, sentimos dificuldade para materializar o trabalho com as relações étnico raciais. Trouxe um livro para compartilhar, pois leio para os bebês e gosto muito. (Sandra)*

*Eu sei ser preta, já passei por muitas situações de racismo. Meu maior sonho é que os bebês, crianças e nenhuma pessoa negra, passem pelo o que já passei, inclusive na escola. (Ideni)*

*Falamos sobre os livros, imagens que trazem protagonistas negros e lembrei-me de uma situação, sobre o meu cabelo. Um dia eu vim trabalhar, já tem um tempo esse fato, e naquele dia deixei meu cabelo secar naturalmente. Apenas lavei e deixei secar naturalmente. Uma professora olhou*



*pra mim e disse: “O que aconteceu com você, está descabelada.” Até hoje, não consigo vir, sem antes escovar e pranchar os fios. (Sandra)*

*Percebo que muitas práticas mudaram aqui no CEI, após a formação que a coordenadora propôs sobre estudarmos a respeito do que é racismo, preconceito, discriminação. Algumas atitudes foram modificadas, mas precisam continuar em mudanças. (Ideni)*

*Em nossos encontros, tenho notado o quanto é importante educarmos o nosso olhar, ver, reparar. Não podemos continuar com as mesmas práticas, precisamos renovar com leveza e alegria, transformar o que fazemos e sabemos. (Ideni)*

*Gostei muito dos nossos encontros, aqui podemos falar sobre inclusive sobre nós. Eu, não conhecia a maioria dos artistas que foram apresentados, fiquei com muita vontade de saber mais sobre eles, e a seguir em busca. (Sandra)*

## Da prosa tecida, outros diálogos a tecer

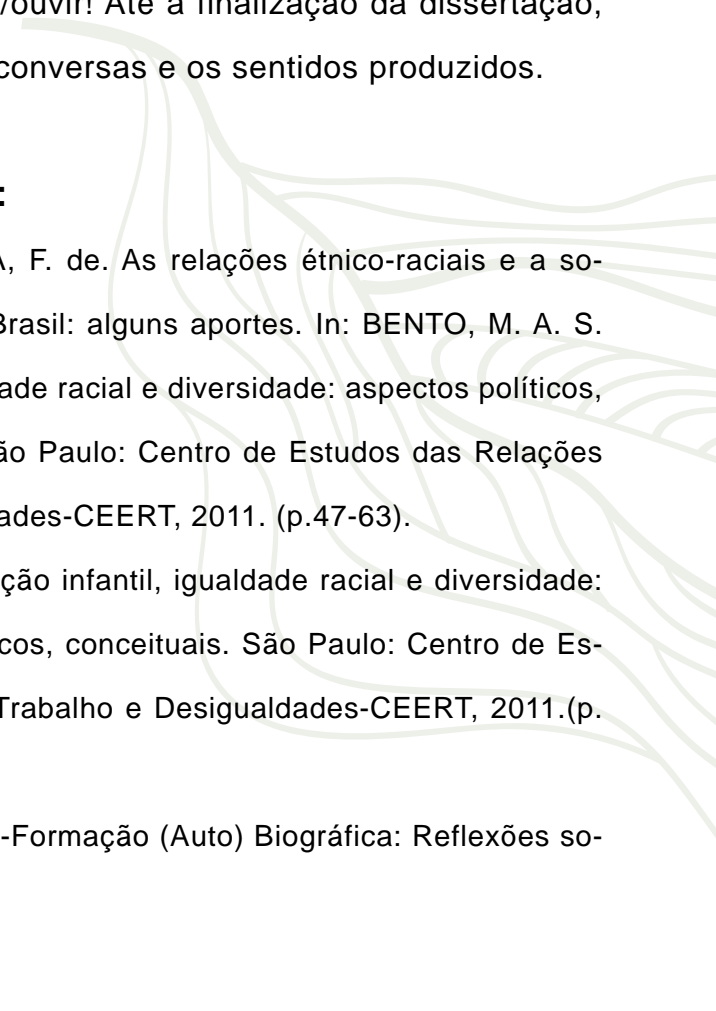

**Figura 6 - Afetos**



| Fonte - Guardados) da pesquisa, 2023

A prosa tecida com as professoras, permitiu visibilizar (guar)dados com os quais ainda estou dialogando, em uma perspectiva interpretativa. Até o momento, foi possível perceber que as professoras apresentam em suas narrativas a relevância das ações coletivas para refletirem e responderem aos desafios colocados para a educação das relações etno-raciais na creche, assim como a importância de partilhar com os pares que habitam a escola, as experiências de vida e de formação docente, que envolvem o racismo, para que coletivamente possam transformar as práticas, inclusive aquelas que estão há tempos cristalizadas nos espaços de educação infantil.

Foi possível notar que, em diversas narrativas, as professoras esboçam o desejo de saber mais sobre o que significa prática antirracista e sobre o que é o trabalho com as relações étni-



co-raciais, assim como a vontade de ampliar os saberes sobre a dimensão estética, experienciá-la na formação em serviço. As duas professoras revelam que sentem a ausência da arte nos espaços formativos.

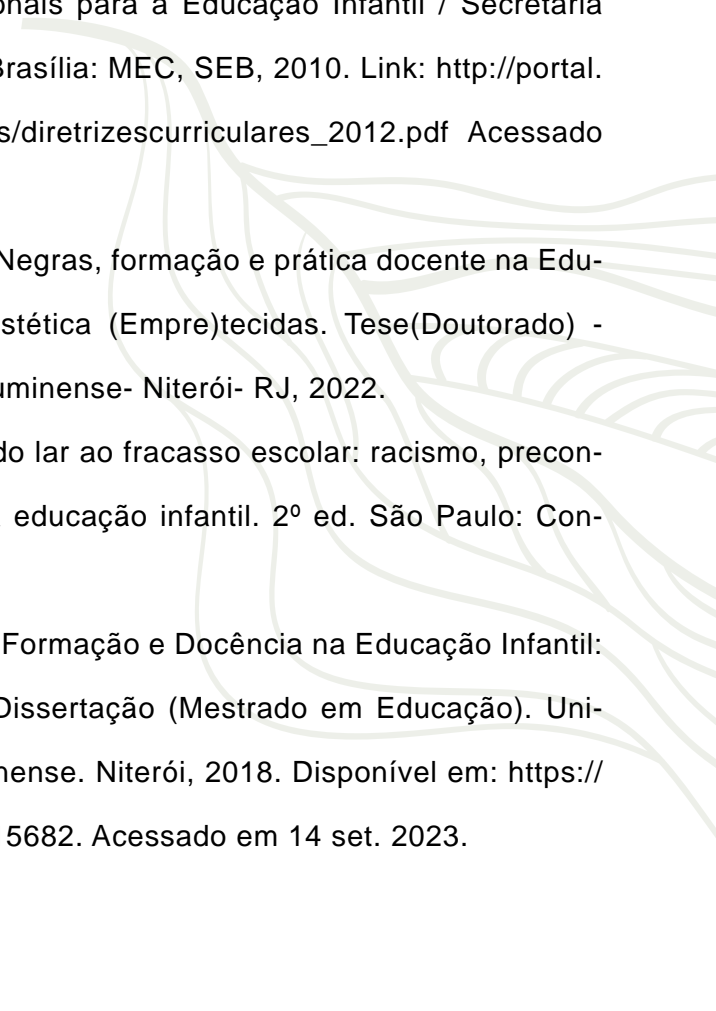

Quando mencionam as ações já realizadas que fomentaram o entrelace da arte com a educação, percebo que os fios de memórias que puxam, trazem histórias repletas de aprendizagem, sentido e significado, visto no semblante, no entusiasmo das falas e na alegria revelada no próprio tom de voz, ao narrarem suas histórias.

Três professoras negras. Três encontros. Muitos diálogos. As poéticas de artistas negros e negras a mobilizar a prosa, aproximaram as próprias histórias de vida-formação, apoiaram encontros que afloraram nossos pensamentos, e enalteceram nosso próprio pertencimento étnico-racial. No encontro, nossos repertórios artístico-estéticos-culturais foram amplificados.

Sigo dialogando com as professoras, por meio de suas narrativas. E há tanto para ver/ouvir! Até a finalização da dissertação, espero poder amplificar as conversas e os sentidos produzidos.

### **REFERÊNCIAS:**

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2011. (p.47-63).
- BENTO, M. A. S.(orgs) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2011.(p. 98-117).
- BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-Formação (Auto) Biográfica: Reflexões so-



bre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; Araújo, Mairce da Silva. Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014. (p. 79- 95). Link: <https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2020/08/texto-braganc-ca7a-2018.pdf>. Acessado em: jul./2023.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acessado em Jul/2023:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica . Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Link: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acessado em: fev/2023


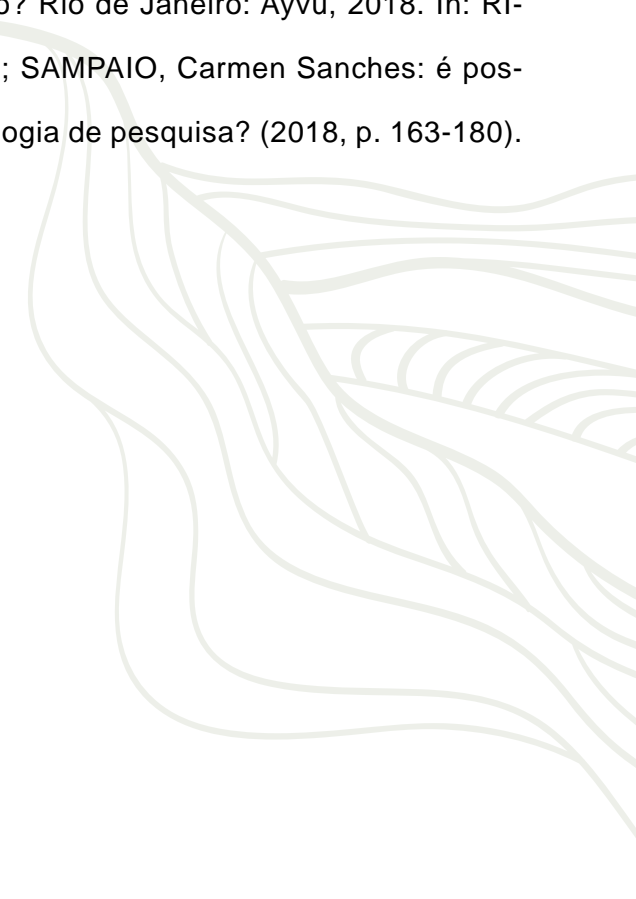
BRITO-SILVA, G. D. Poéticas Negras, formação e prática docente na Educação Infantil: Arte e Estética (Empre)tecidas. Tese(Doutorado) - Universidade Federal Fluminense- Niterói- RJ, 2022.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CORREA, Carla Andrea. Arte, Formação e Docência na Educação Infantil: narrativas do sensível. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15682>. Acessado em 14 set. 2023.



- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica, *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. Link: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt). Acessado em: fev/2023.
- DIAS, L. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.
- DIAS, L. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo, *Revista Brasileira de Educação*, Volume: 17, Número: 51, Publicado: 2012. Link:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGHwYqFbj/?format=pdf&lang=pt>. Acessado: jul./2023.( 661-749)
- JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras: *Educação e Pesquisa*, v.32, *Educação e Pesquisa*, 2006 32(2). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?Lang=pt> acessado em: set/2023.
- JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*, v. 37, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?lang=pt#> acessado em: fev/2023.
- MELLO, Graziela Ferreira de. No álbum da memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23774>. Acessado em 14 set.2023.
- MOTTA, Xênia Fróes da. Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da Arte nas narrativas de professoras de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/27962>. Acessado em 14 set.2023.

- 
- 
- OLIVEIRA, F. de e ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. *Educ. Rev.* [online]. 2010, vol.26, n.02, pp.209-226. ISSN 0102-4698. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n02/v26n02a10.pdf>. Acessado em : fev/2023
- OSTETTO, L. E. Fazer à mão para falar de si. In: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. da. (Orgs.). *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016.
- OSTETTO, L. E. (Org.). *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2017 (p.19-53).
- OSTETTO, L. E. A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante. In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (orgs.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- OSTETTO, L.; FOLQUE, M. A. Professoras em formação e imagens de obras de arte: encontros, olhares e narrativas de si. In R. M. M. Furtado (Org.) *Pensar o ver* (2021,p. 255-280)- UFG.
- RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S.(Org.) *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches: *é possível a conversa como metodologia de pesquisa?* (2018, p. 163-180).





# O CAOS EDUCACIONAL E O ENSINO CONTEMPORÂNEO: rumo a um currículo coeso e inovador

MATHEUS DA COSTA NUNES  
PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS



**RESUMO:** O presente artigo utilizará a metáfora do “caos” para descrever os desafios enfrentados pela educação, como currículos desatualizados, desconexão com os alunos e desmotivação dos professores. Ele explora como o caos se manifesta nas dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas atuais. A globalização é vista como um fator que vai além das questões econômicas, afetando a política, ecologia e cultura, transformando a educação ao influenciar o acesso a recursos, colaboração internacional e diversidade. No entanto, a globalização também traz desafios, como competição intensificada e desigualdades socioeconômicas. Para enfrentar esse caos, o artigo destaca a interdisciplinaridade e propõe estratégias inovadoras, como tecnologias educacionais, projetos colaborativos e aprendizado baseado em problemas, para envolver os alunos, promover autonomia e criatividade. A formação contínua dos educadores é enfatizada para lidar com as mudanças constantes e adotar abordagens adaptativas. Em resumo, superar o caos na educação contemporânea exige reflexão sobre o currículo e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, integrando conhecimento e estimulando o pensamento crítico. Isso cria um ambiente educacional dinâmico e significativo, preparando os alunos para um





futuro em constante evolução.

PALAVRAS-CHAVE: Caos; Globalização; Currículo; Interdisciplinaridade.

### **Introdução:**

Este artigo aborda o caos presente no ensino contemporâneo e a necessidade de desenvolver novos olhares para criar um currículo coeso. No contexto de um mundo em constante mudança e complexidade, o ensino tradicional enfrenta desafios em atender às demandas do século XXI. O conceito de caos é utilizado como metáfora para descrever a situação atual do sistema educacional, marcada por problemas como currículos desatualizados, desconexão com a realidade dos estudantes e desmotivação docente. No presente trabalho iremos nos distanciar da “teoria do caos”, campo interdisciplinar, desenvolvido por uma série de pensadores e pesquisadores no final do século XIX, e consideraremos o “caos” como a representação desafiadoras nas dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas contemporâneas, indo além do campo teórico-científico.

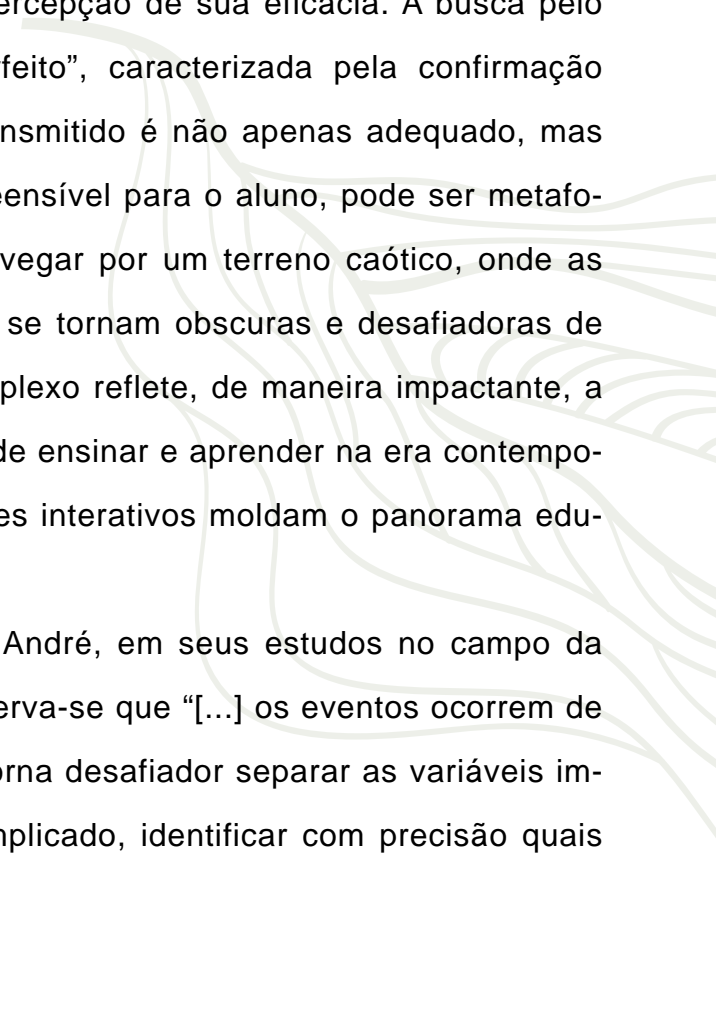

A globalização, embora predominantemente associada a questões econômicas, transcende as fronteiras financeiras, estendendo-se às esferas políticas, ecológicas e culturais. Neste contexto multifacetado, a educação contemporânea emerge como um campo de intensa transformação e oportunidade. Este ensaio explora o impacto abrangente da globalização na educação, destacando como a interconectividade global influencia o acesso a recursos educacionais, a colaboração internacional, a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, apresenta desafios como a competição crescente e as disparidades socioeconômicas. Além disso, a busca de alternativas de desenvolvimento dentro desse contexto global, visando à promoção da cooperação pacífica, dos direitos humanos e da solidariedade internacional, delineando um panorama complexo e instigante



para a educação contemporânea.

A expansão das interconexões globais desempenhou um papel significativo na pedagogia moderna, trazendo tanto oportunidades quanto desafios. A disseminação rápida de informações através da internet e das mídias sociais trouxe uma sobrecarga de dados para educadores e alunos, dificultando a identificação de fontes confiáveis e conteúdo relevante. Além disso, a pressão por avaliações padronizadas globais pode limitar a autonomia dos professores e restringir a diversidade de abordagens pedagógicas, resultando em um foco excessivo na preparação para testes. Isso, por sua vez, pode causar estresse nos estudantes. Além disso, a competição global cria desafios relacionados à igualdade de acesso a recursos e oportunidades educacionais, aprofundando as divisões entre os que podem se beneficiar e os que são marginalizados. Portanto, embora tenha trazido avanços na pedagogia moderna, essa realidade globalizada também gerou um contexto complexo e desafiador que requer adaptação e reflexão cuidadosa.

Para superar esse caos, isso é, a desordem surgida por diversas possibilidades no meio acadêmico, o artigo destacará a importância de uma abordagem interdisciplinar que integre diferentes áreas do conhecimento e contextualize os conteúdos na vida dos alunos. Além disso, propõe o uso de estratégias pedagógicas inovadoras, como tecnologias educacionais, projetos colaborativos e aprendizagem baseada em problemas, para promover o engajamento dos estudantes e estimular sua autonomia e criatividade. A formação contínua dos educadores também é destacada como essencial para lidar com as incertezas e mudanças constantes no ambiente educacional. Capacitar os professores para adotarem abordagens inovadoras e adaptativas é fundamental para a construção de um currículo coeso e alinhado com as necessidades da sociedade contemporânea.



Em suma, a possível superação do caos trabalhada neste artigo, abordará como o ensino contemporâneo requer uma reflexão profunda sobre a estrutura curricular e a adoção de novas práticas pedagógicas. A integração dos saberes, a estimulação dos pensamento crítico e a valorização da forma como os alunos aprendem, é possível construir um ambiente educacional mais dinâmico e significativo. A formação de um currículo coeso é uma oportunidade de reinventar a educação, buscando uma sociedade mais preparada e comprometida com o desenvolvimento humano e social.

### **Como o caos se forma dentro da educação?**

Na análise da dinâmica educacional contemporânea, emerge a complexidade inerente aos sistemas de ensino, onde eventos que, à primeira vista, podem parecer aleatórios, revelam-se intrinsecamente interconectados em sistemas de grande envergadura. Nesse contexto, diversos elementos e influências atuam de forma interdependente, desempenhando papéis cruciais na formação do processo educativo e na percepção de sua eficácia. A busca pelo “processo educacional perfeito”, caracterizada pela confirmação de que o conhecimento transmitido é não apenas adequado, mas também coerente e compreensível para o aluno, pode ser metaforicamente equiparada a navegar por um terreno caótico, onde as relações de causa e efeito se tornam obscuras e desafiadoras de discernir. Este cenário complexo reflete, de maneira impactante, a intrincada natureza do ato de ensinar e aprender na era contemporânea, onde múltiplos fatores interativos moldam o panorama educacional.

Segundo Lüdke e André, em seus estudos no campo da educação (2018, p. 5), observa-se que “[...] os eventos ocorrem de forma tão interligada que torna desafiador separar as variáveis implicadas e, ainda mais complicado, identificar com precisão quais

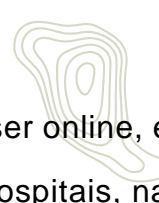

delas são responsáveis por um efeito específico.”. Isso ocorre porque sugere uma complexidade intrínseca e uma interconexão de fatores dentro do meio educacional, que muitas vezes é comparável ao caos.

Acerca disso, Priggoine (2002), afirma que a Teoria do Caos, era aplicada, até pouco tempo atrás, para tratar a compreensão de fenômenos naturais meteorológicos, contudo, na modernidade, expandiu-se para diversos campos, tais como Matemática, Física, Biologia, Medicina, Ciências Sociais, Literatura, Economia e Astronomia, entre outros.

Ainda, com as dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas decorrentes na atualidade, fica mais notório a presença do caos dentro da sociedade, e que já não se limita apenas ao campo teórico-científico. Para Gleick (1990, p. 3): “Onde o Caos reina, a ciência clássica encontra seu limite”. Com isso, compreende-se que essa presença de um fenômeno que desalinha os conceitos e preceitos, nos instiga a investigar perspectivas da nossa própria realidade. Sobre isso, afirma Lorenz (1996, p. 15):

*[...] ‘Caos’ - uma palavra antiga que originalmente enunciava uma falta total de forma ou arranjo sistemático, mas atualmente utilizada para sugerir a ausência de alguma forma de ordem que deveria estar presente. Apesar de sua idade, esta palavra familiar não está próxima de seu leito de morte e, recentemente, superou muitas outras palavras comuns ao adquirir vários significados técnicos relacionados, porém distintos*

O século XXI, localiza-se em um momento de incertezas e diversas possibilidades. O avanço científico, a fomentação dos meios midiáticos, as facilitações em acesso à informação, fazem parte da espinha dorsal da atual sociedade em que vivemos. O




cyber deixou de ser online, e tornou-se vivo, presente nas casas, no transporte, nos hospitais, nas universidades etc.

À medida que a tecnologia continua a evoluir, nossas expectativas se ajustam de acordo. Um fenômeno notável que tem ganhado destaque nos últimos anos é a crescente necessidade de comunicação através de uma variedade de mídias. Sons, imagens e textos estão sendo integrados de maneira harmoniosa para criar uma experiência de comunicação mais rica e completa (Moran, 1994). Essa transformação profunda em como compartilhamos informações e nos comunicamos é um testemunho eloquente do impacto incessante da tecnologia em nossa vida cotidiana.

No contexto da atual cultura global em constante evolução, onde o conhecimento flui por vias nunca antes exploradas, os conceitos tradicionais de tempo e espaço no processo de aprendizagem estão passando por transformações significativas. A mobilização dos cidadãos ocorre em múltiplas dimensões, em harmonia com a diversidade e a espontaneidade das empreitadas humanas. Movimentos sociais e organizações estão disseminados em todo o espectro, variando desde pequenos projetos em âmbito local e comunitário até ações de ampla visibilidade e impacto global. Essas iniciativas podem perdurar no tempo ou ser efêmeras, podendo gerar um impacto social considerável ou permanecer quase imperceptíveis.

A instituição escolar espelha a sociedade em que está inserida. Ela funciona como um dispositivo ideológico que reflete os valores da classe dominante em cada época histórica. No entanto, sua importância vai além dessa função, uma vez que também é um local onde se manifestam contradições, pressões e conflitos inerentes à sociedade capitalista. De acordo com Nana Medina (2002, p.73), a escola desempenha o papel de gerenciar e facilitar complexas interações entre indivíduos, tanto dentro como fora de seus muros. Essas interações envolvem interesses variados e expectati-





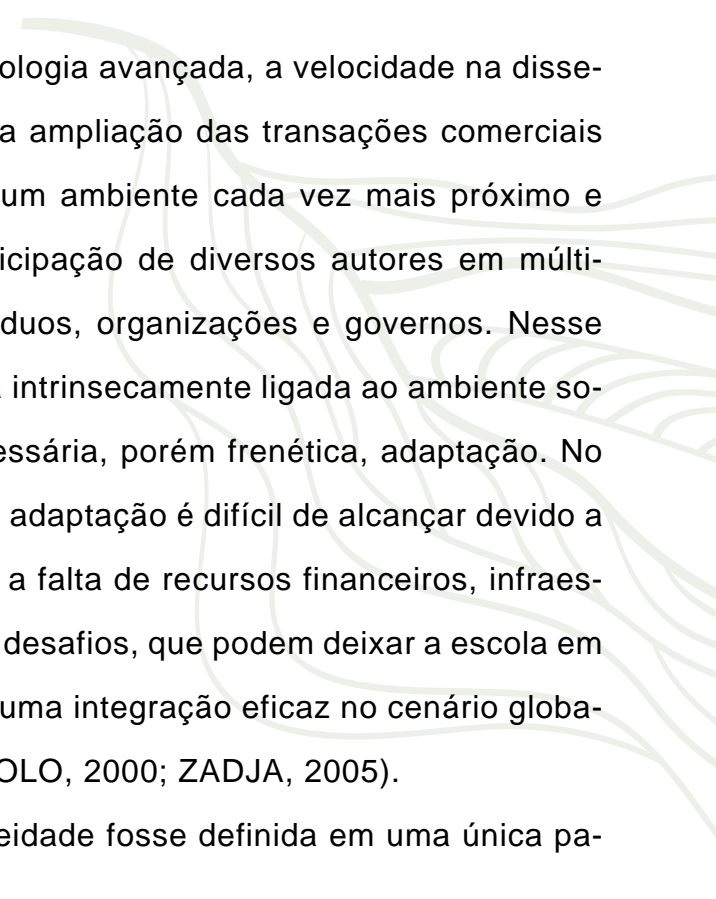

vas diversas, além de grupos de poder que influenciam a micropolítica da instituição e relações interpessoais marcadas por conflitos. As tensões de diferentes naturezas e grupos de pressão distintos contribuem conjuntamente para a criação da cultura que permeia o ambiente educacional.

Portanto, investir na educação ética e interdisciplinar não apenas empodera os indivíduos com uma compreensão mais abrangente do mundo, mas também contribui para a formação de uma escola que é um agente de mudança social significativa, numa tentativa de driblar a velocidade da modernidade e causar um impacto positivo na vida dos sujeitos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Educação Básica de qualidade no contexto atual:

*É um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).*

Dentro dessa situação, quando se pensa em uma educação voltada para a cidadania global tem-se como objetivo incentivar os estudantes a realizar uma análise crítica das questões do mundo real, reavaliar as dinâmicas de poder e participar de ações tanto individuais quanto coletivas, visando assim impulsionar transformações desejadas na sociedade global na qual estão inseridos. Em





outras palavras, essa abordagem visa preparar os alunos para se tornarem cidadãos globais de acordo com as demandas do mundo atual, que é caracterizado pela globalização. Mas como o caos se instaura na formação curricular?

Existem diversas respostas que ousaríamos colocar aqui, mas seguindo a linha do cidadão global, nos faz destacar à falta de consenso sobre a globalização como um fenômeno ideológico e multifacetado, caracterizado pela interconexão de culturas, economias e dimensões políticas, podemos identificar notáveis contrastes nos discursos originados de diversas perspectivas teóricas, ideológicas e disciplinares. De certo modo, a complexidade abrangente da temática globalização, no viés educacional, se assemelha a um caleidoscópio, que se manifesta com diversas faces. A metáfora do caleidoscópio ilustra como a globalização na educação apresenta uma multiplicidade de perspectivas, desdobrando-se em diferentes facetas e configurações, tal como um caleidoscópio revela sua diversidade por meio da rotação de suas peças, formando padrões em constante evolução.

Atualmente, a tecnologia avançada, a velocidade na disseminação de informações e a ampliação das transações comerciais estão sendo aplicadas em um ambiente cada vez mais próximo e interconectado, com a participação de diversos autores em múltiplos níveis, incluindo indivíduos, organizações e governos. Nesse contexto, a escola, que está intrinsecamente ligada ao ambiente social, se vê à mercê da necessária, porém frenética, adaptação. No entanto, muitas vezes, essa adaptação é difícil de alcançar devido a uma série de fatores, como a falta de recursos financeiros, infraestrutura inadequada e outros desafios, que podem deixar a escola em desvantagem na busca por uma integração eficaz no cenário globalizado da educação. (MIGNOLO, 2000; ZADJA, 2005).

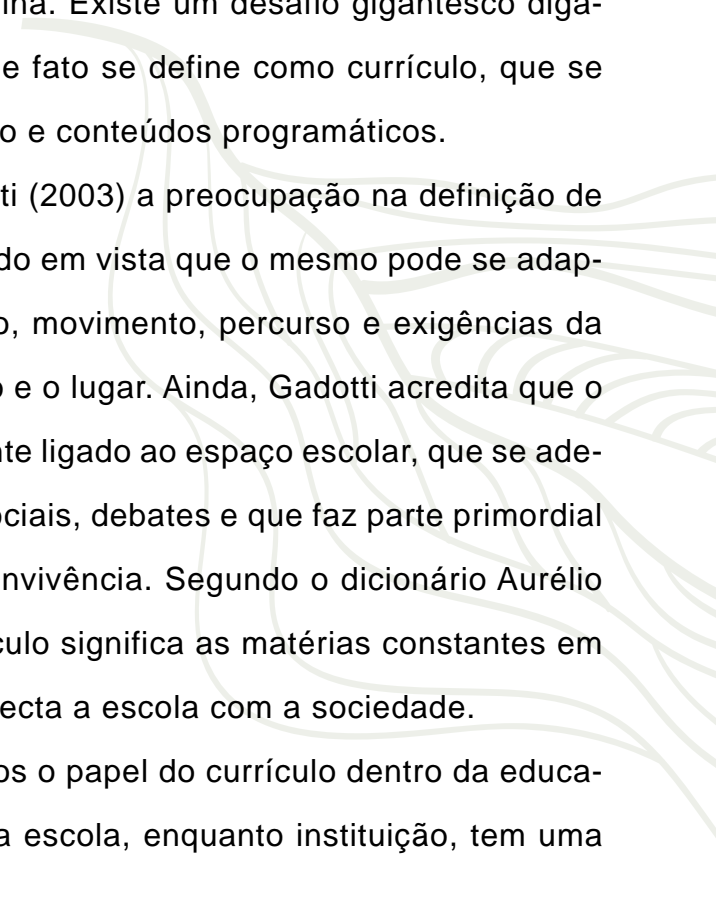

Se a contemporaneidade fosse definida em uma única pa-



lavra, esta seria “assimetria”, isto é, os processos econômicos, políticos e culturais enfrentam alterações que são redefinidas de acordo com cada contexto específico. Em meio a Mult-locais, cyber-conexões, conhecimento de diversas culturas, imersão a novos meios, surge o papel do educador, em um meio repleto de possibilidades e diversidades. Novas tecnologias, tais como Inteligência Artificial, corretores de texto, resumos online etc, proporcionam, para a vida contemporânea, mudanças significativas. Essas alterações, conectadas aos fluxos de informação, diminuem cada vez mais a continuidade territorial e maximizam as redes de comunicação em todas as suas dimensões (Castells, 1999). Os impactos da globalização fomentam em consequências e benefícios extraordinários para a sociedade como um todo.

Pensando no âmbito educacional, tais alterações e mudanças tão rápidas podem ressonar em um “caos” dentro de sala de aula que desnorream o educador questionando-se como adequar, em tempo possível, tais especificidades como um pano de fundo cultural, social e político, a tempo de fazer com que o aluno aprenda. Mas, quando de fato reestrutura o que deve ser ensinado, a tão temida globalização alavanca mudanças que colocam seu trabalho organizacional, a estaca zero, fazendo com que precise garantir a inclusão das novidades neste novo cenário, dando a sensação de um trabalho constantemente incompleto, mas não por insuficiência de informação, mas pela falta de tempo para acolher tanta novidade.

O resultado de inúmeras ações, muitas delas empreendidas por núcleos reduzidos de indivíduos, envolve um gasto de energia e recursos provenientes de organizações meticulosamente estruturadas. Ou então, pode emergir de uma combinação singular desses diversos fatores, moldada pelas demandas específicas do momento e do contexto. Este dinamismo multifacetado atesta o modo como as complexas sinergias entre indivíduos, organizações



e circunstâncias coletivas impulsionam a mudança e a progressão na sociedade contemporânea.

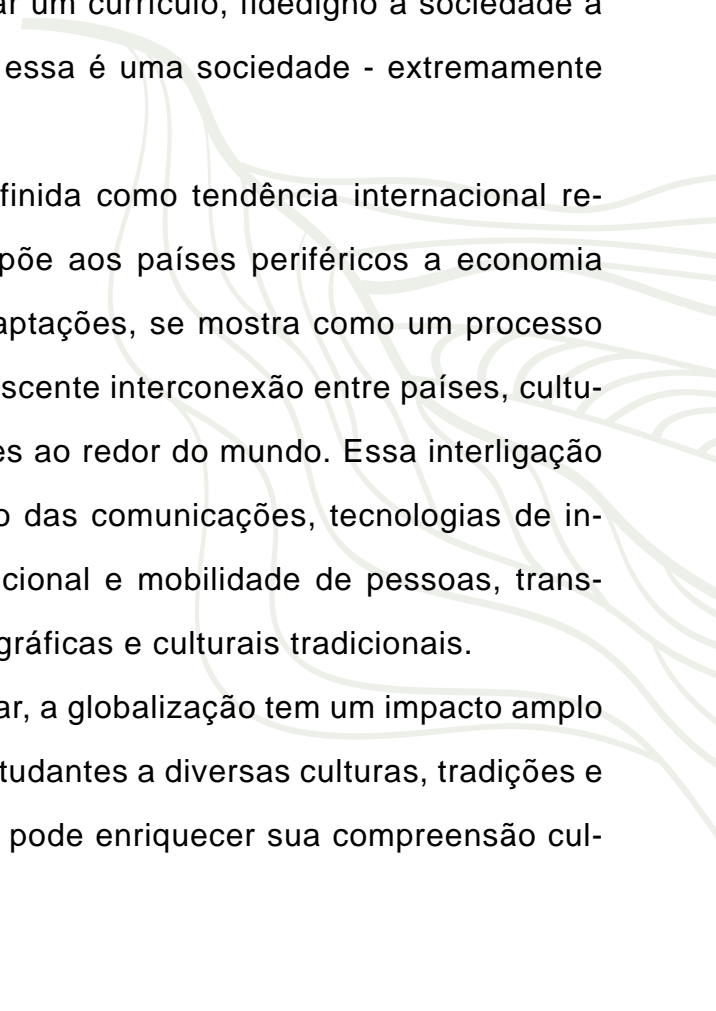

### **O caos educacional:**

Freire nos mostra (1998) que educar não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados, isto é, instigar alunos a pensarem e refletirem sobre o que lhe são propostos dentro do ambiente escolar. Ainda, Vygotsky (1998) nos mostra que as atividades de sala de aula, são totalmente influenciadas pela sociedade a qual estamos inseridos, contudo, tais atividades podem ser fatores influenciadores a ela também, causando impactos positivos, ou negativos, para o todo.

Nos últimos anos tem sido possível identificar um movimento teórico inovador no âmbito do currículo, com ênfase na interdisciplinaridade. O currículo pode ser compreendido como a relação das disciplinas dentro de um curso, ou até a relação dos assuntos de uma determinada disciplina. Existe um desafio gigantesco diga-se de passagem, no que de fato se define como currículo, que se liga diretamente a parâmetro e conteúdos programáticos.

Para Moacir Gadotti (2003) a preocupação na definição de currículo é algo natural, tendo em vista que o mesmo pode se adaptar de acordo com processo, movimento, percurso e exigências da formação conforme o tempo e o lugar. Ainda, Gadotti acredita que o currículo esta intrinsecamente ligado ao espaço escolar, que se adere ao espaço de relações sociais, debates e que faz parte primordial de uma boa gestão e de convivência. Segundo o dicionário Aurélio (2011, p.274) o termo currículo significa as matérias constantes em um curso, isso é, o que conecta a escola com a sociedade.

Ao compreendermos o papel do currículo dentro da educação, podemos afirmar que a escola, enquanto instituição, tem uma



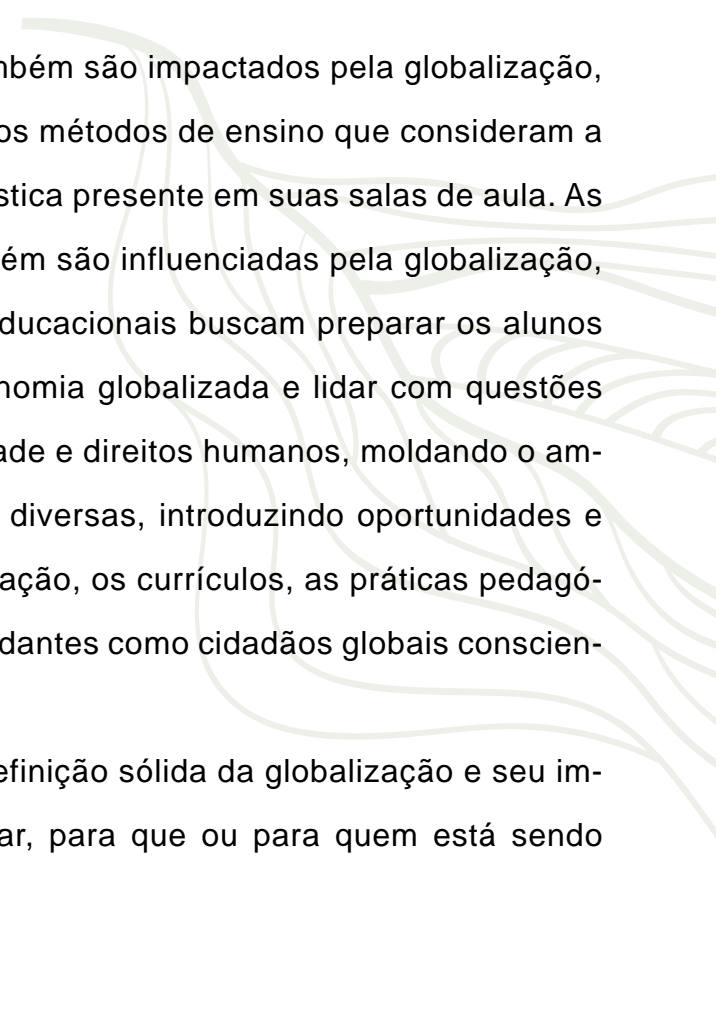

função social, que é a de formar cidadão, que é exceção plena cidadania, cientes de seus deveres e direitos. Com isso, planejar um currículo, acarreta uma grande responsabilidade, considerando que o mesmo não é um objeto estático, e sim uma práxis.

A palavra “práxis” é frequentemente usada para descrever a integração entre teoria e ação, ou seja, a aplicação prática de ideias, teorias ou conceitos em situações concretas. No contexto filosófico e educacional, o termo é frequentemente utilizado para enfatizar a importância da aplicação do conhecimento na vida real, indo além do mero entendimento teórico. Ele sugere uma abordagem ativa, reflexiva e crítica em que a teoria é constantemente avaliada e adaptada com base nas experiências práticas.

A práxis envolve a transformação do conhecimento em ação efetiva, buscando mudanças significativas na realidade. Portanto, examinar os currículos reais implica em investigá-los dentro do ambiente em que são moldados e onde são postos em prática nas atividades educacionais. Contudo, surge um grande problema na sua aplicação: como criar um currículo, fidedigno a sociedade a qual estamos inseridos, se essa é uma sociedade - extremamente - globalizada?

A globalização, definida como tendência internacional resultante do capitalismo, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem adaptações, se mostra como um processo complexo que envolve a crescente interconexão entre países, culturas, economias e sociedades ao redor do mundo. Essa interligação é impulsionada pelo avanço das comunicações, tecnologias de informação, comércio internacional e mobilidade de pessoas, transcendendo as fronteiras geográficas e culturais tradicionais.

No ambiente escolar, a globalização tem um impacto amplo e profundo. Ela expõe os estudantes a diversas culturas, tradições e perspectivas globais, o que pode enriquecer sua compreensão cul-



tural e promover a tolerância. No entanto, essa exposição também pode desafiar identidades culturais locais, até apagá-las em alguns casos, quando os alunos estão tão conectados e ligados ao “estranheirismo” que não se importam mais com as tradições locais de sua comunidade.

Os currículos escolares estão sendo impactados pela globalização, visto que agora precisam abordar temas globais e interculturais para preparar os estudantes para um mundo cada vez mais interconectado. As tecnologias de aprendizado online e as plataformas educacionais permitem a colaboração e o compartilhamento de recursos entre estudantes e educadores em diferentes partes do mundo.

Além das habilidades acadêmicas tradicionais, a globalização está enfatizando a importância do desenvolvimento de competências globais, como comunicação intercultural, pensamento crítico e resolução de problemas complexos. Isso é crucial para que os alunos possam enfrentar os desafios e oportunidades trazidos pela interconexão global.

Os educadores também são impactados pela globalização, tendo que se adaptar a novos métodos de ensino que consideram a diversidade cultural e linguística presente em suas salas de aula. As políticas educacionais também são influenciadas pela globalização, uma vez que os sistemas educacionais buscam preparar os alunos para competir em uma economia globalizada e lidar com questões globais, como sustentabilidade e direitos humanos, moldando o ambiente escolar de maneiras diversas, introduzindo oportunidades e desafios que afetam a educação, os currículos, as práticas pedagógicas e a formação dos estudantes como cidadãos globais conscientes e responsáveis.

Agora, com uma definição sólida da globalização e seu impacto na formação curricular, para que ou para quem está sendo

pensado esse currículo? Para o local ou para o global? Para Teive, a modernidade e a formulação de um currículo que se adeque a uma identidade global, se faz a tentativa em produzir uma

*significação, o currículo está no centro do processo de formação de identidades. É no currículo, dentre outros locais, em meio a processos de representação, inclusão, exclusão e de relações de poder que, em parte, se constroem as identidades sociais. (TEIVE, 2012, p.2).*

A globalização e seu impacto no currículo, começou no início do século XX, até os dias atuais. Seus impactos, e consequências, se distinguem do que era visto nos currículos do século XIX, onde se observava uma tentativa na união de estado-nação, para o que se tem agora, uma tentativa na externalização à da cultura nacional para com inserção e destaque aspectos da identidade mundial, como descreve Kamens e Benavot (1994),

Após isso, outro questionamento é levantado: para quem este currículo está sendo feito? Valores culturais ocidentais, respingam no meio escolar com uma abordagem que faz-nos considerar um “modelo de escola desenvolvido inicialmente na Europa vai tornar-se não apenas universal, mas também quase o único possível ou mesmo imaginável” (NÓVOA, 1998 apud TEODORO, 2015, p. 861), pois é resultado dos apreço ao estrangeiro que nos coloca a mercê de um currículo não se mostra fidedigno a realidade, social e cultural, do país onde estamos.

No que tange a globalização e sua interferência na educação, uma série de tópicos podem ser levantados, como a formação qualifica, influência de entidades internacionais etc.

*Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e pas-*



*sivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1985, p.7).*

A educação precisou, a rápidos passos, se adequar a globalização. Contudo, ficou como responsabilidade resultante deste fenómeno mundial a construção e aplicação de práticas culturais locais, papel atribuído aos educadores “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 35).

Diante do caos que permeia a atualidade, enfatiza-se a urgente necessidade de adotar uma abordagem interdisciplinar como ferramenta para transcender esse cenário desafiador. Essa abordagem se traduz no entrelaçamento de diferentes disciplinas e saberes, proporcionando uma compreensão mais holística e profunda dos temas abordados. Além disso, ela enfatiza a importância de contextualizar os conteúdos no cotidiano dos estudantes, conferindo-lhes relevância prática e estimulando o interesse e a conexão com o aprendizado.

Pensar na inovação pedagógica como um meio de revitalizar o processo educacional, também, nos faz refletir acerca da integração de tecnologias educacionais modernas não apenas na tentativa de manter os estudantes envolvidos, mas também como maneiras diversificadas de explorar e compreender os conceitos, abrangendo novos olhares para o mundo. Projetos colaborativos, nos quais os alunos trabalham juntos para resolver desafios do mundo real, não apenas promovem a cooperação, mas também desenvolvem habilidades essenciais, como comunicação e pensamento





crítico, que será abordado mais detalhadamente a seguir.

## **O CAOS E O CURRÍCULO: POSSIBILIDADES EM COMO INOVAR O INCONSTANTE?**

O caos educacional na era da globalização e das rápidas informações refere-se ao desafio enfrentado pelo sistema educacional em lidar com a constante evolução do mundo moderno. A globalização e a rápida disseminação de informações têm transformado a sociedade, a economia e a tecnologia de maneira significativa, exigindo que a educação se adapte a essa realidade em constante mudança


Para Shulman (1986) o conhecimento específico do conteúdo refere-se à organização desse conteúdo na mente do professor. Para ele, o conhecimento do educando vai além de fatos ou conceitos, pois é necessário compreender as estruturas do conteúdo e que tais estruturas são formadas por aspectos materiais e sintáticos “a diversidade de organização dos conceitos e princípios para o entendimento do conteúdo”. E acerca dos sintáticos, “o conjunto de formas em que verdade ou falsidade, validade ou invalidade estão estabelecidas” (SHULMAN, 1986, p. 9).

O conhecimento do conteúdo para o professor vai além do conhecimento específico para a transferência - aqui não se coloca o ato de ensinar, mas sim de compartilhar conhecimento ou ideia. Para que exista de fato uma aprendizagem significativa e um ensinar coeso a realidade dos educandos é necessário conhecer a realidade atual a qual se aplica a disciplina ou área de conhecimento. Ilustrando, dialogando, refutando e adaptando para que seja coisa para com o agora.

Sobre todas estas adaptações e esse olhar mais amplo para o ensino e aprendizagem, Shulman nos convida, quanto professores e pesquisadores da área da educação, a investigar o conhecimento



pedagógico necessário para cada situação. Para ele:

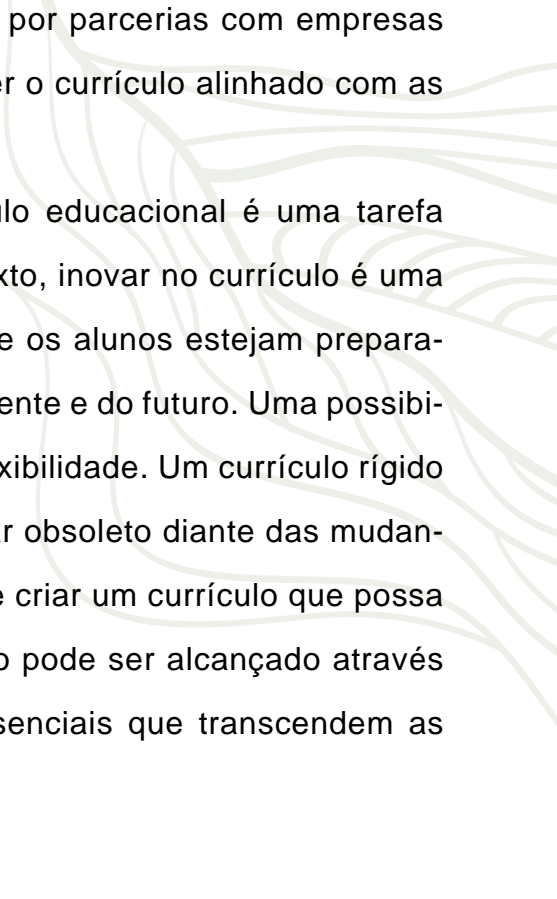



*O currículo é representado por toda gama de programas concebidos para o ensino das disciplinas específicas e dos temas em um determinado nível, pela variedade de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas e pelo conjunto de características que servem tanto como indicações como contraindicações para a utilização em currículo particular ou de materiais em circunstâncias especiais. (SHULMAN, 1986, p.10)*

Em outras palavras, o conhecimento dos contextos educativos “abarcam desde o funcionamento do grupo de alunos, a gestão e o financiamento das instituições escolares até o caráter das comunidades e culturas”. (SHULMAN, 2005, p.11)

Shulman (2005, p.20,) ainda, menciona que o modelo pedagógico de raciocínio e ação é composto, de forma intrínseca pela compreensão dos propósitos do que será ensinado, a qual a transformação envolve a preparação, a representação, a seleção e enfim a adaptação, para que se possa ilustrar, avaliar, refletir e compreender o que de fato está sendo ensinado. Mas, compreender uma realidade tão frenética, que dia-após-dia aparece com uma novidade? Seja uma nova rede social, uma nova gíria, um novo estilo musical ou até mesmo novas ferramentas que podem auxiliar - ou atrapalhar - o bom rendimento de um estudante. Surgindo então o que chamamos de “caos” em meio a preparação adaptativa de um currículo que proporcione significado ao estudante, a escola e a comunidade.

O termo “caos” nesse contexto não se refere necessariamente a um estado de desordem caótica, mas sim a uma complexidade dinâmica que torna difícil prever e controlar todos os aspectos da educação. A teoria do caos, por sua vez, é uma abordagem que explora sistemas complexos e dinâmicos, enfatizando a sensibili-



dade às condições iniciais e a ideia de que pequenas mudanças podem levar a grandes e imprevisíveis resultados. Na educação, o caos emerge da intersecção de fatores como a rápida evolução tecnológica, a diversificação das informações, as mudanças nas demandas do mercado de trabalho e a crescente interconexão global. Isso cria um ambiente no qual os currículos tradicionais podem se tornar rapidamente desatualizados e inadequados para preparar os alunos para os desafios do mundo real.

O caos na educação sugere que, em vez de tentar prever e controlar todos os detalhes, é importante adotar abordagens mais flexíveis e adaptáveis. Isso envolve a criação de currículos que desenvolvam habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizado autônomo e adaptabilidade. Os educadores precisam estar preparados para lidar com mudanças rápidas e incorporar novas tecnologias e metodologias de ensino. A teoria do caos também enfatiza a importância de abordagens interdisciplinares, onde diferentes áreas do conhecimento são integradas para fornecer uma compreensão mais abrangente dos problemas complexos que os alunos enfrentarão. Além disso, a colaboração com especialistas externos e a busca por parcerias com empresas e organizações podem ajudar a manter o currículo alinhado com as necessidades do mundo real.

Lidar com o caos no currículo educacional é uma tarefa complexa e desafiadora. Nesse contexto, inovar no currículo é uma necessidade urgente para garantir que os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios do presente e do futuro. Uma possibilidade para lidar com esse caos é a flexibilidade. Um currículo rígido e inflexível pode rapidamente se tornar obsoleto diante das mudanças constantes. Portanto, é importante criar um currículo que possa se adaptar de forma ágil e eficaz. Isso pode ser alcançado através da identificação de competências essenciais que transcendem as

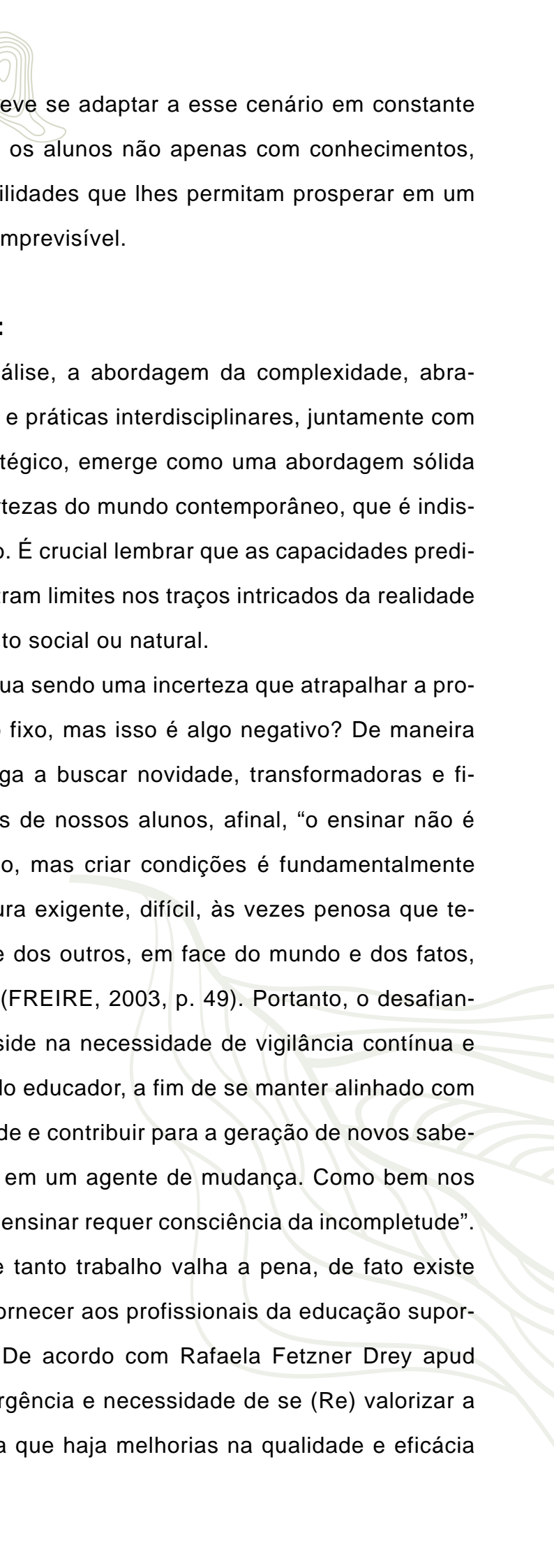



mudanças superficiais nas áreas de conhecimento.

Como outro bom exemplo de um currículo que atenda às demandas modernas, a aprendizagem baseada em projetos é uma estratégia valiosa. Ela permite que os alunos apliquem o conhecimento de maneira prática e desafiadora em situações do mundo real. Isso não apenas ajuda a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, mas também aumenta a motivação dos alunos ao tornar o aprendizado mais relevante e envolvente. Outra estratégia notável é a integração de tecnologias digitais, que desempenham um papel crucial na inovação educacional. Ela pode ser usada para melhorar a experiência de aprendizado, oferecendo recursos, plataformas de ensino online e ferramentas de colaboração. Isso ajuda os alunos a desenvolverem habilidades essenciais para a contemporaneidade.

Com isso, percebe-se a importância e a necessidade de um currículo fidedigno às necessidades do estudante, é visto como uma ferramenta importante na estruturação quanto na aplicação e plena execução das atividades escolares. Moreira (2005), afirma que os processos relacionados ao currículos não pode se limitar a perspectiva superficial de modificar apenas os conteúdos e as disciplinas, ela enfatiza a necessidade de coordenar elementos epistemológicos, pedagógicos, políticos e sociais, fazendo com que compreendamos que as sobre influências externas que precisam e devem ser levadas em consideração na sua formulação. Um dos maiores desafios enfrentados na atualidade é quando o currículo chega pré-definido e o educador é imposto a trabalhar com o que foi apontado e/ou colocado.

Em resumo, o caos educacional na era da globalização e das rápidas informações é um reflexo da complexidade do mundo atual. A teoria do caos nos lembra da importância de abraçar a mudança, promover a flexibilidade e preparar os alunos para a in-



certeza. A educação deve se adaptar a esse cenário em constante evolução, capacitando os alunos não apenas com conhecimentos, mas também com habilidades que lhes permitam prosperar em um ambiente complexo e imprevisível.

### **Conclusão:**

Em última análise, a abordagem da complexidade, abraçando suas interações e práticas interdisciplinares, juntamente com seu pensamento estratégico, emerge como uma abordagem sólida para enfrentar as incertezas do mundo contemporâneo, que é indiscutivelmente intrincado. É crucial lembrar que as capacidades preditivas da ciência encontram limites nos traços intrincados da realidade empírica, seja no âmbito social ou natural.

O caos continua sendo uma incerteza que atrapalhar a produção de um currículo fixo, mas isso é algo negativo? De maneira alguma, isso nos instiga a buscar novidade, transformadoras e fidedignas as realidades de nossos alunos, afinal, “o ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições é fundamentalmente pensar certo – é postura exigente, difícil, às vezes penosa que temos de assumir diante dos outros, em face do mundo e dos fatos, ante de nós mesmos” (FREIRE, 2003, p. 49). Portanto, o desafiante ofício de instruir reside na necessidade de vigilância contínua e atualização por parte do educador, a fim de se manter alinhado com a evolução da sociedade e contribuir para a geração de novos saberes, transformando-se em um agente de mudança. Como bem nos indica Freire, “o ato de ensinar requer consciência da incompletude”.

Mas para que tanto trabalho valha a pena, de fato existe uma necessidade de fornecer aos profissionais da educação suporte e reconhecimento. De acordo com Rafaela Fetzner Drey apud Bronckart (2009), “a urgência e necessidade de se (Re) valorizar a profissão docente para que haja melhorias na qualidade e eficácia





das estratégias e propostas de formação”.

Desempenhar o papel de educador é reconhecer que, para além das fronteiras da sala de aula, sua influência deve perdurar. A responsabilidade do educador é cultivar não apenas as facetas cognitivas e intelectuais, mas também transmitir princípios éticos e morais, educando para a vida em sua totalidade.

Enfim, o papel do educador como agente transformador requer uma constante conscientização em relação aos desafios inerentes à profissão. Para desempenhar suas funções com excelência, é essencial que o professor estabeleça vínculos competentes com seus alunos e saiba entrelaçar a teoria com a prática. Nesse contexto, fundamentado em valores de solidariedade e paixão pela profissão, a postura crítica e reflexiva é fundamental. O ato de ensinar não se resume apenas a transmitir conhecimento verbal, mas implica primordialmente em escutar, compreender e, acima de tudo, possuir a habilidade de instigar a construção e a transmissão de novos saberes. Essa abordagem visa deixar “marcas” nos alunos, promovendo o crescimento individual e cidadão.

É de extrema importância que o professor busque um currículo coeso com a realidade do estudante, mesmo que seja desafiador. Diante da rápida evolução do conhecimento, manter um currículo sempre atualizado é uma tarefa complexa. No entanto, essa busca contínua pela atualização é essencial para proporcionar uma aprendizagem significativa e um ensino envolvente. Ao adaptar o currículo às necessidades e contextos dos alunos, mesmo que seja um desafio, o professor facilita a construção de uma conexão profunda entre o conhecimento e a realidade dos estudantes.

Isso resulta em uma experiência de aprendizado mais valiosa e prazerosa, tanto para o educador quanto para os alunos. A inovação no currículo educacional é um processo contínuo e colaborativo. Envolvendo educadores, administradores, pais, alunos e a

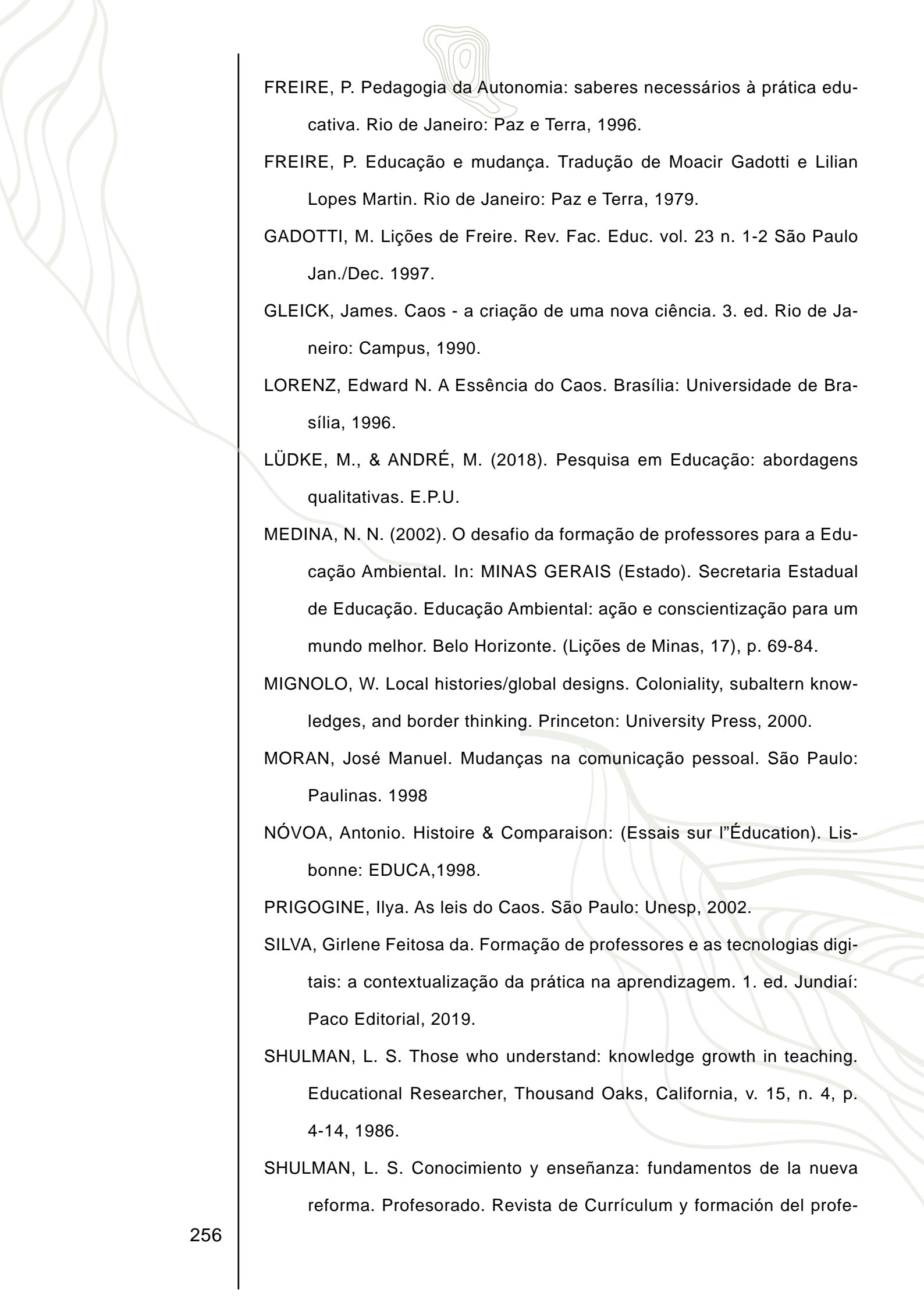


comunidade em geral, é possível criar um currículo dinâmico, relevante e adaptado às necessidades do mundo em constante transformação.



Em resumo, para atenuar os desafios do cenário educacional contemporâneo permeado pelo caos, é necessária uma transformação profunda na nossa abordagem em relação à educação. A interdisciplinaridade, a inovação pedagógica e o desenvolvimento contínuo dos educadores representam elementos essenciais para a construção de um ambiente de aprendizado mais rico e adaptado às complexas demandas da sociedade atual. Somente através desses esforços combinados podemos avançar na direção de uma educação que não apenas ajude os estudantes a enfrentar as demandas do presente, mas também a se preparar para um futuro constantemente em evolução.

### **REFERÊNCIAS:**

- BENAVENTE, A.; CAMPICHE, J.; SEABRA, T.; SEBASTIÃO, J. Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico. Fim de Século Edições, Lda. (Lisboa). 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2008. O Agir nos Discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-46.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Júnior; Dicionário escolar da língua portuguesa, Curitiba: Positivo, 201.

- 
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GADOTTI, M. Lições de Freire. *Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.
- GLEICK, James. *Caos - a criação de uma nova ciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- LORENZ, Edward N. *A Essência do Caos*. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. (2018). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.
- MEDINA, N. N. (2002). O desafio da formação de professores para a Educação Ambiental. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Educação Ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor*. Belo Horizonte. (Lições de Minas, 17), p. 69-84.
- MIGNOLO, W. *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: University Press, 2000.
- MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas. 1998
- NÓVOA, Antonio. *Histoire & Comparaison: (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: EDUCA, 1998.
- PRIGOGINE, Ilya. *As leis do Caos*. São Paulo: Unesp, 2002.
- SILVA, Girlene Feitosa da. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, L. S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*.






sorado, 9, 2, p. 1-30, 2005.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Currículo em Rede: entre o global e o local. In CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA- APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem E Currículo. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 01-12.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. Trad. José C. Neto, Luís S.M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZADJA, J. International handbook on globalisation, education and policy research. In: WHITE, W. (Ed.). International handbook on globalisation, education and policy research: global pedagogies and policies. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005.







**CAMINHOS  
INEXPLORADOS**



# QUASAR CIA. DE DANÇA DE 1994 A 2012: uma análise estética e de recepção

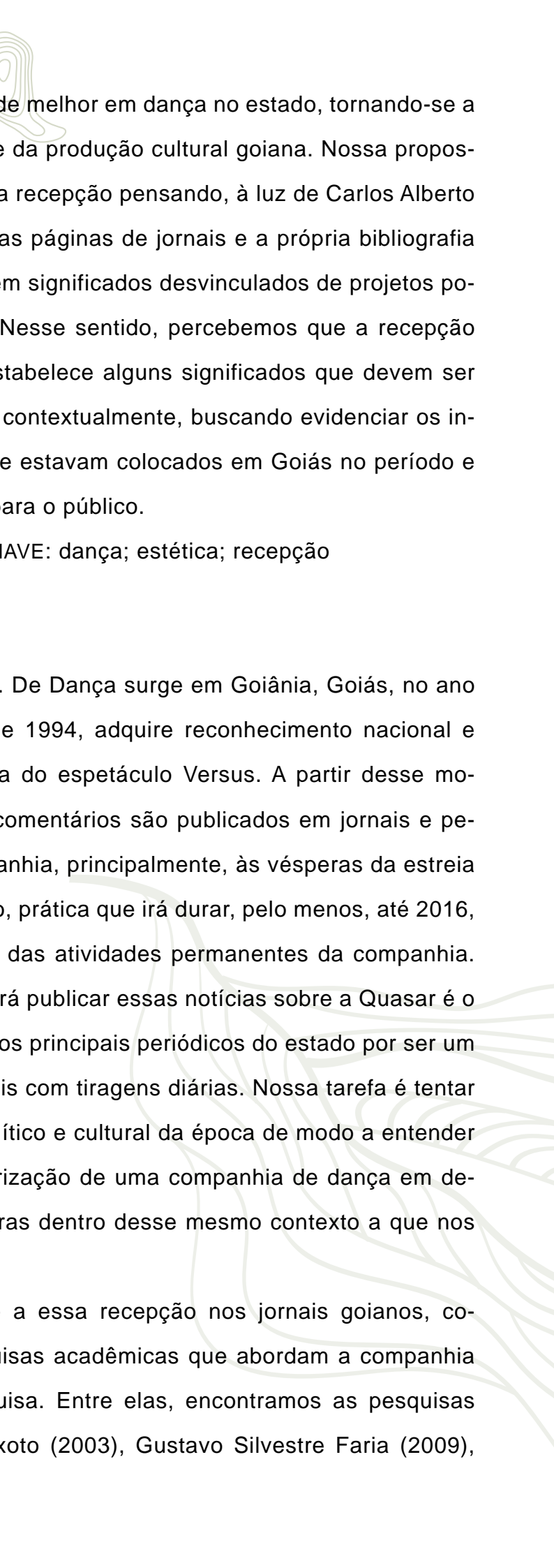

SAMUEL NOGUEIRA MAZZA<sup>1</sup>

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSANGELA PATRIOTA RAMOS<sup>2</sup>

RESUMO: Propomos, nesse texto, a investigação de algumas obras artísticas da Quasar Cia. de Dança e sua recepção em diversos meios, entre eles, a bibliografia acadêmica e jornais tanto de Goiás, como de fora do estado. A Quasar Cia. de Dança é formada no ano de 1988 em Goiânia, por dançarinos que já atuavam em outras companhias, mas só adquire reconhecimento local em 1994 após a circulação do espetáculo Versus. Esse reconhecimento deve-se, principalmente, à recepção que a obra teve fora do estado de Goiás ao ganhar o prêmio Internationales Summer Theater Festival (Alemanha) e garantir o financiamento da Brasil Telecom. Nesse momento, até pelo menos o ano 2012, a companhia passa a ser

1 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em História Social (PPGHI/INHIS/UFU), Bacharel e licenciado em História (INHIS/UFU). Integra o Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC).

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Pesquisadora do CNPq. Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Uberlândia. É editora da Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. É coordenadora do GT Nacional de História Cultural da ANPUH e de Pesquisa em História e Culturas Contemporâneas. Publicou Vianinha – um dramaturgo no coração de seu tempo (São Paulo: Hucitec, 1999); A Crítica de um Teatro Crítico (São Paulo: Perspectiva, 2007), Teatro Brasileiro: ideias de uma história (em coautoria com J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2012); História e Teatro: discussões para o tempo presente (São Paulo: Edições Verona, 2013) e Antonio Fagundes no Palco da História: um ator (São Paulo: Perspectiva, 2018). É organizadora com Jacó Guinsburg de A Cena em Aula – itinerários de um Professor em devir (EDUSP, 2009), entre outras publicações.



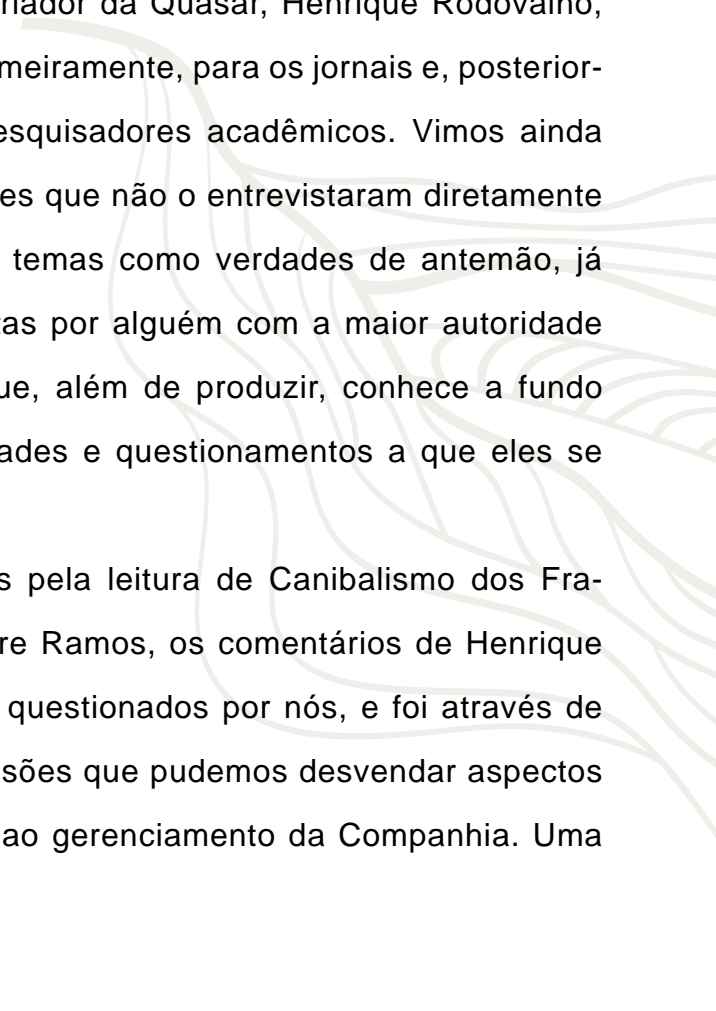

considerada o que há de melhor em dança no estado, tornando-se a principal representante da produção cultural goiana. Nossa proposta é problematizar essa recepção pensando, à luz de Carlos Alberto Vesentini (1997), que as páginas de jornais e a própria bibliografia acadêmica não atribuem significados desvinculados de projetos políticos e/ou estéticos. Nesse sentido, percebemos que a recepção local da companhia estabelece alguns significados que devem ser debatidos e pensados contextualmente, buscando evidenciar os interesses e projetos que estavam colocados em Goiás no período e que são transmitidos para o público.

PALAVRAS-CHAVE: dança; estética; recepção

### **Introdução**

A Quasar Cia. De Dança surge em Goiânia, Goiás, no ano de 1988, e, a partir de 1994, adquire reconhecimento nacional e internacional por conta do espetáculo Versus. A partir desse momento, uma série de comentários são publicados em jornais e periódicos sobre a companhia, principalmente, às vésperas da estreia de um novo espetáculo, prática que irá durar, pelo menos, até 2016, data de encerramento das atividades permanentes da companhia. O principal jornal que irá publicar essas notícias sobre a Quasar é o jornal O Popular, um dos principais periódicos do estado por ser um dos mais antigos jornais com tiragens diárias. Nossa tarefa é tentar elucidar o contexto político e cultural da época de modo a entender o processo de popularização de uma companhia de dança em detrimento de tantas outras dentro desse mesmo contexto a que nos referimos.

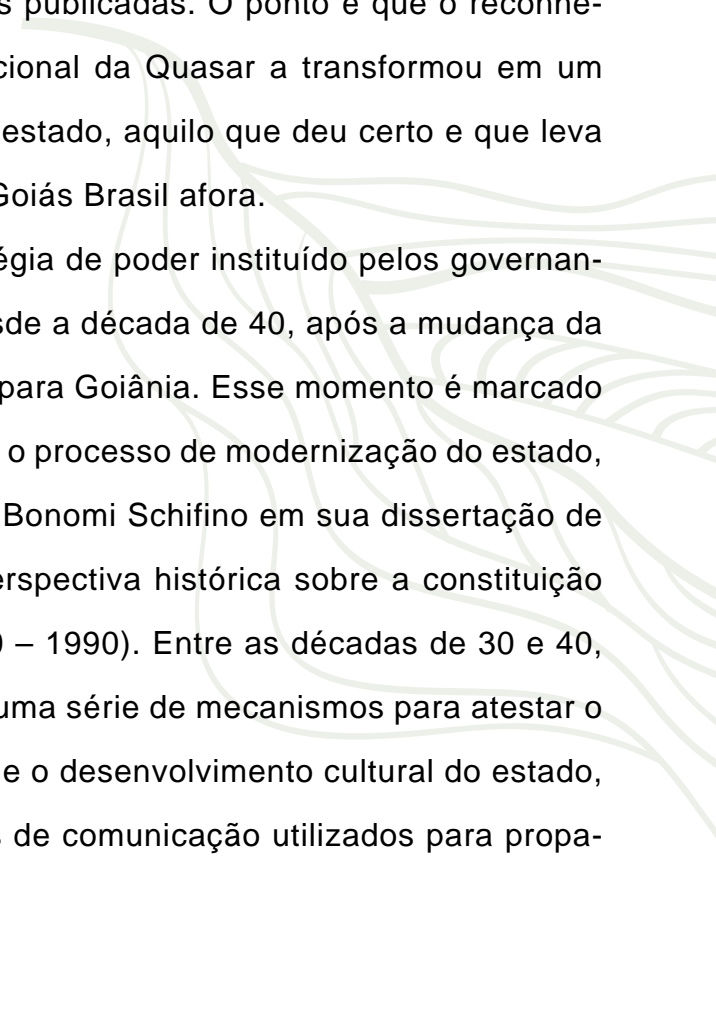

Concomitante a essa recepção nos jornais goianos, começam a surgir pesquisas acadêmicas que abordam a companhia como objeto de pesquisa. Entre elas, encontramos as pesquisas de Paula Cristina Peixoto (2003), Gustavo Silvestre Faria (2009),



Rafael Ventuna (2012) Henrique Rochelle (2014; 2017) e Adriano Jabur Bittar (2015), ocorridas entre os anos de 1994 e 2012. Durante a análise das recepções acadêmicas mencionadas dentro deste recorte de 2003 a 2015, chamou nossa atenção o fato de que todas elas partem já da recepção consolidada nos jornais, principalmente, n'O Popular. Temas como a eleição da Quasar como o resumo dança contemporânea goiana, a eleição da dança contemporânea como corrente estética, a divisão em fases da trajetória da companhia e sua valorização pelo distanciamento do eixo Rio-São Paulo passam a ser reafirmados nas pesquisas acadêmicas, mas que já estavam indicados nas notícias de jornais.

A partir dessa constatação, partimos para a problematização dessa memória consolidada em torno da Quasar de maneira a entender melhor a aceitação unânime em torno dos trabalhos da companhia e os critérios que a elevavam à condição de “resumo” da dança contemporânea no estado de Goiás. Foi daí que identificamos, em primeiro lugar, que tais temas, na verdade, foram eleitos pelo próprio coreógrafo e criador da Quasar, Henrique Rodovalho, ao conceder entrevistas, primeiramente, para os jornais e, posteriormente, para os próprios pesquisadores acadêmicos. Vimos ainda que mesmo os pesquisadores que não o entrevistaram diretamente acabaram por tomar esses temas como verdades de antemão, já que tais análises foram feitas por alguém com a maior autoridade sobre o assunto, aquele que, além de produzir, conhece a fundo cada espetáculo e as verdades e questionamentos a que eles se propõem.

Muito influenciados pela leitura de *Canibalismo dos Fracos* (2002), de Alcides Freire Ramos, os comentários de Henrique Rodovalho passaram a ser questionados por nós, e foi através de leituras, pesquisas e discussões que pudemos desvendar aspectos interessantes relacionados ao gerenciamento da Companhia. Uma



delas, e talvez a mais importante, seria a estratégia de marketing utilizada, cuja característica mais evidente parece ser o controle do coreógrafo em relação aos comentários que se fazia dos espetáculos, inclusive, fornecendo aos dançarinos treinamento de mídia (media training). Além disso, percebemos a atenção cuidadosa com a memória através de um lembrar constante do passado do grupo que cumpre uma função dupla: a primeira é validar o espaço ocupado pela Quasar através desse passado; e o segundo é aglutinar o passado em torno do novo espetáculo, do espetáculo em cena, para projetá-lo como inovador e diferente dos demais. Ou seja, há uma evidente preocupação com a memória da companhia, um trabalho sobre a memória como apontado por Carlos Alberto Vesentini em a Teia do Fato.

### **O espaço da Quasar nos jornais**

Um aspecto importante para nós foi buscar o motivo de a Quasar possuir tamanho espaço nos periódicos, com muita publicidade, críticas e informações publicadas. O ponto é que o reconhecimento nacional e internacional da Quasar a transformou em um índice de modernização do estado, aquilo que deu certo e que leva o bom nome do estado de Goiás Brasil afora.

Essa é uma estratégia de poder instituído pelos governantes goianos pelo menos desde a década de 40, após a mudança da capital da Cidade de Goiás para Goiânia. Esse momento é marcado pelo desejo de potencializar o processo de modernização do estado, como apontado por Rejane Bonomi Schifino em sua dissertação de mestrado intitulada Uma perspectiva histórica sobre a constituição da dança em Goiânia (1940 – 1990). Entre as décadas de 30 e 40, o poder instituído irá ativar uma série de mecanismos para atestar o progresso, a modernização e o desenvolvimento cultural do estado, e os jornais serão os meios de comunicação utilizados para propa-

gandear esse processo, sendo que um deles é o próprio O Popular.

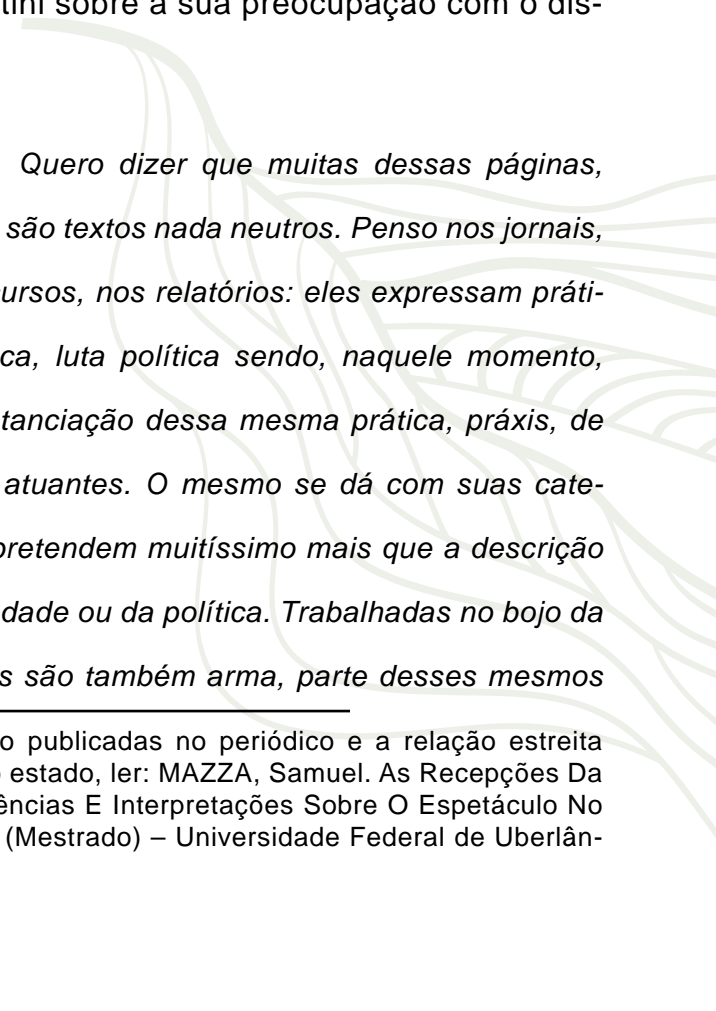

O jornal O Popular tem relações estreitas com o poder instituído no estado pelo menos desde antes da mudança da capital, ou seja, a empresa já existia na Cidade de Goiás e se mudou para a nova capital junto com o grupo político ligado a Pedro Ludovico Teixeira que tomou o poder do estado após a Revolução de 30, liderada por Getúlio Vargas. A partir desse momento, torna-se prática constante a divulgação de notícias no jornal sobre os “goianos que brilham”, ou seja, goianos que conquistavam reconhecimento fora do estado de Goiás, como Norma Lília (bailarina), Cláudia Liz (modelo e atriz), Carolina Ferraz (atriz), Siron Franco (artista plástico) entre outros.

A estreita relação entre a companhia de dança, o Governo do estado de Goiás e os jornais era evidente. O Governo do estado deseja projetar índices de modernização e, para tanto, ele elege, propaga e custeia artistas já reconhecidos que irão cumprir esse papel. A Quasar, no período de 1994 a 2016, foi agraciada e contou, diversas vezes, com incentivos estatais para execução de seus espetáculos<sup>3</sup>. Por outro lado, a Companhia dependia de tais incentivos financeiros e de espaços de divulgação para que o público, além de adquirir conhecimento sobre as obras e sobre a Companhia, despertasse também o interesse de ir ao teatro e prestigiar a apresentação do grupo. Dessa forma, o apoio do jornal O Popular tem papel preponderante no processo, já que o jornal também lucra com o dinheiro pago pelo Governo do Estado na divulgação de propagandas e acaba cumprindo com eficiência a função de divulgar esses artistas goianos que “dão certo”, projetando para os leitores o atestado de modernidade preconizado pelo poder instituído<sup>4</sup>.

3 Os incentivos financeiros do estado de Goiás, destinados a Quasar Cia. De Dança, foram identificados através de encartes de divulgação de espetáculos, publicados na página oficial do facebook da Companhia. Disponível em: <https://www.facebook.com/quasarciadedanca>. Última visualização: 17/09/2023

4 Sobre as relações entre o jornal O Popular e o faturamento obtido através





Os problemas dessas relações entre a companhia, o governo estadual e o jornal são vários, a começar pela consolidação de um discurso de poder que eleger a companhia como resumo da dança contemporânea em Goiânia. Esse discurso, em um período, é tão efetivo e potente que acaba projetando sua força dentro das pesquisas acadêmicas que reproduzem essa percepção. Outro problema é a concentração de recursos financeiros em companhias e grupos artísticos que já possuem reconhecimento, tornando o espaço artístico inóspito para companhias que estão surgindo, dificultando a sua sobrevivência e tornando o campo artístico menos democrático e diversificado.

A eleição, pelo poder instituído, daquilo que será financiado e divulgado acaba por comprometer a concorrência justa entre os grupos artísticos, pois favorece aquele que já deu certo e já serve como índice de modernização, que é o objetivo final do poder. Nosso papel então passa a ser identificar essas estratégias, revelá-las e entendê-las de modo a evitar ideias já consolidadas pelo poder, como bem nos alerta Vesentini sobre a sua preocupação com o discurso instituído:

*Quero dizer que muitas dessas páginas, [...], não são textos nada neutros. Penso nos jornais, nos discursos, nos relatórios: eles expressam prática política, luta política sendo, naquele momento, consubstanciação dessa mesma prática, práxis, de sujeitos atuantes. O mesmo se dá com suas categorias: pretendem muitíssimo mais que a descrição da sociedade ou da política. Trabalhadas no bojo da luta, elas são também arma, parte desses mesmos*

---

das propagandas do governo publicadas no periódico e a relação estreita entre o jornal e o Governo do estado, ler: MAZZA, Samuel. As Recepções Da Quasar Cia. De Dança: Influências E Interpretações Sobre O Espetáculo No Singular (2012). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia – PPGHIS (2020)



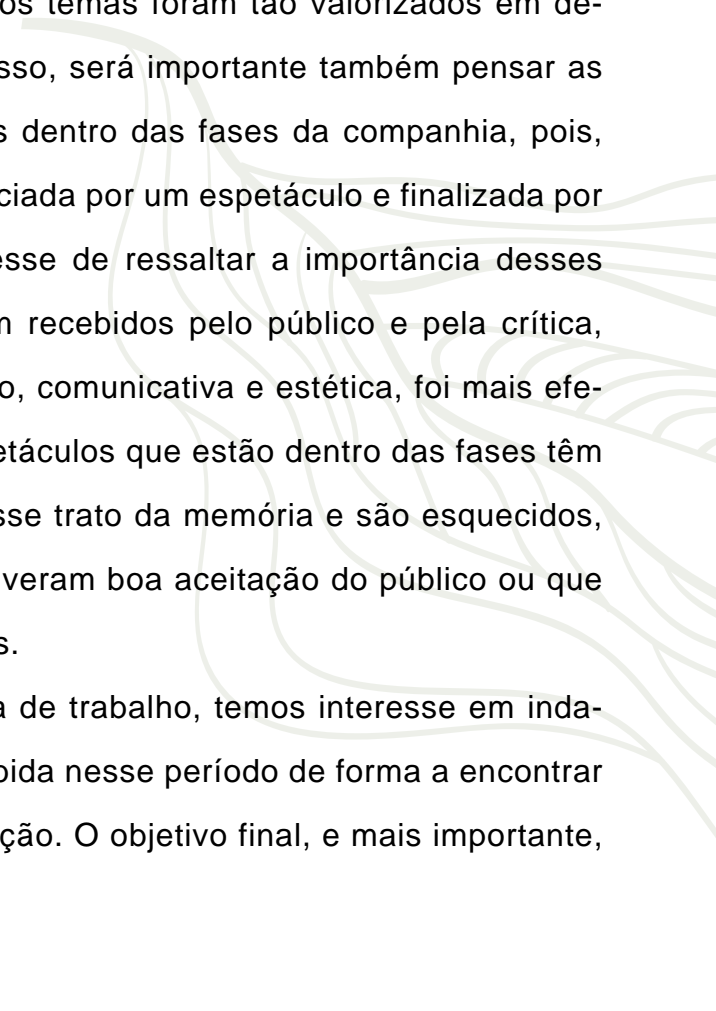

*choques. Não percebê-lo resultaria na sobrevivência e transmissão desses temas para a obra, e por meio do trabalho do historiador. Aquela luta continuaria comandando as interpretações pela capacidade de projetar sua memória, localizada especificamente na versão herdada, ao tempo posterior (Vesentini, 1997, p. 93-94).*

Vesentini está exatamente nos alertando para tomarmos as páginas de jornais de forma problematizadora, submetendo-as a uma análise crítica. Estamos falando do uso político dos jornais para a projeção de ideias, interesses e projetos. E no caso de O Popular, ele foi utilizado com esse objetivo. Se a Quasar foi um dos temas importantes e frequentes no Jornal à época, é porque cumpria o interesse de divulgação do estado, projeto capitaneado pelo poder instituído. A nossa ideia é interromper essa transmissão de temas para a obra, mostrando a luta que comanda as interpretações sobre esse passado que projeta sua memória para o presente, norteando interpretações e condicionando comportamentos nos tempos atuais.

### **A análise estética para uma nova interpretação da Quasar Cia. De Dança**

A partir do exposto anteriormente, o projeto dedica-se a analisar duas obras da companhia: *Versus*, de 1994 e *No Singular*, de 2012. Longe de ser aleatória, a escolha desses espetáculos se dá porque eles marcam o período de maior produção da companhia, momento também em que houve um grande número de divulgações nos jornais, produções acadêmicas e incentivos financeiros concedidos pelo governo estadual, além do patrocínio federal da Petrobrás que se inicia em 2012.

Sabemos que somente a recepção por meio dos periódicos e da pesquisa acadêmica não é o suficiente. Devemos empreender

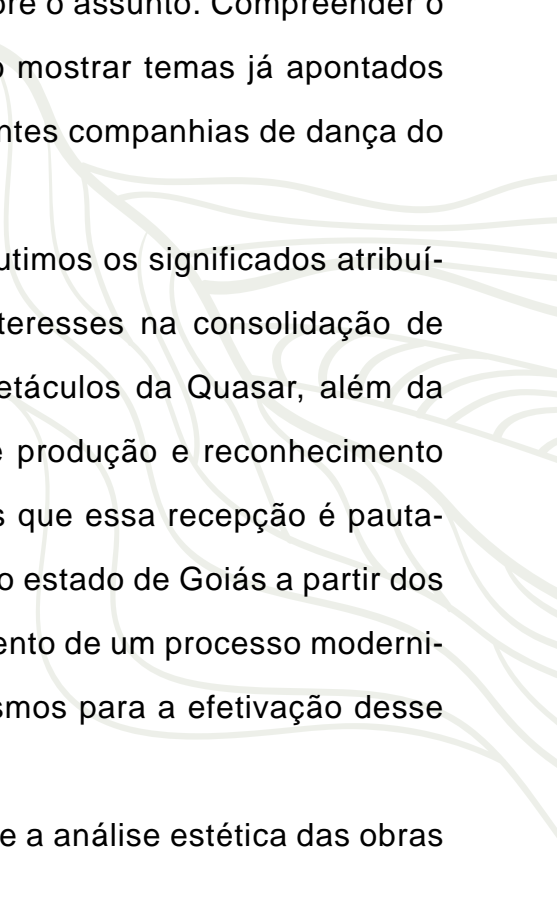



uma análise estética das obras através dos registros fílmicos disponibilizados pela companhia, cotejando análise de recepção com a nossa interpretação sobre o próprio espetáculo.

Aqui, a estética é pensada a partir de Anatol Rosenfeld (1993), que pensa o fenômeno artístico marcado por três características: a capacidade de expressão do artista, a correspondência com certas regras difusas e de difícil definição e a necessidade de comunicação, ou seja, a produção de um efeito estético. Assim sendo, a estética é o meio por onde se dá a comunicação da ideia da obra. É nela que os “símbolos”, expressos ou impressos no material, irão transmitir os sentimentos que produzirão um mundo idealizado enquanto o público aprecia a obra artística.

Desse ponto de vista, iremos fazer as nossas análises estético-temáticas das duas obras, buscando identificar a construção de códigos estéticos pelo coreógrafo para a comunicação de temas que não foram abordados nas reportagens e nas pesquisas acadêmicas. Questionaremos a recepção dessas obras e tentaremos revelar por que determinados temas foram tão valorizados em detrimento de outros. Além disso, será importante também pensar as obras que estão suprimidas dentro das fases da companhia, pois, ao estabelecer uma fase iniciada por um espetáculo e finalizada por outro, percebemos o interesse de ressaltar a importância desses espetáculos que foram bem recebidos pelo público e pela crítica, mostrando que a sua função, comunicativa e estética, foi mais efetiva. Por outro lado, os espetáculos que estão dentro das fases têm seus nomes suprimidos nesse trato da memória e são esquecidos, pois são aqueles que não tiveram boa aceitação do público ou que sofreram críticas mais duras.

Nessa metodologia de trabalho, temos interesse em indagar como a Quasar foi recebida nesse período de forma a encontrar os motivos para essa recepção. O objetivo final, e mais importante,




é mapear os projetos que estavam em debate no período, principalmente, aqueles ligados ao processo de modernização em Goiás. Será que existe apenas um projeto de modernização? Se for mais de um, quais seriam eles? Há de fato a consolidação de um projeto modernizador? Até que ponto ele se efetiva e até que ponto ele se mantém aberto para mudanças e adaptações? Essas são questões que ainda nos inquietam nesse debate sobre a Quasar e que pretendemos responder, mesmo que parcialmente, durante o curso da pesquisa.

### **Considerações finais:**

Nossa proposta de trabalho foi colocar em debate as premissas teórico-metodológicas do pré-projeto de Doutorado aprovado em processo seletivo público da Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2022. Como apontado, a pesquisa se detém em levantar a bibliografia já existente sobre a companhia, assim como identificar a recepção já consolidada sobre ela, além de estudos e análises de pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Compreender o estado atual da arte tem como função mostrar temas já apontados na recepção de uma das mais importantes companhias de dança do estado de Goiás.

A partir dessa recepção, discutimos os significados atribuídos à companhia, seus motivos e interesses na consolidação de determinadas interpretações dos espetáculos da Quasar, além da valorização da sua trajetória, local de produção e reconhecimento nacional e internacional. Identificamos que essa recepção é pautada por interesses que se consolidam no estado de Goiás a partir dos anos 40 e pelo desejo de empreendimento de um processo modernizador que ativa uma série de mecanismos para a efetivação desse projeto.

Por outro lado, mostramos que a análise estética das obras

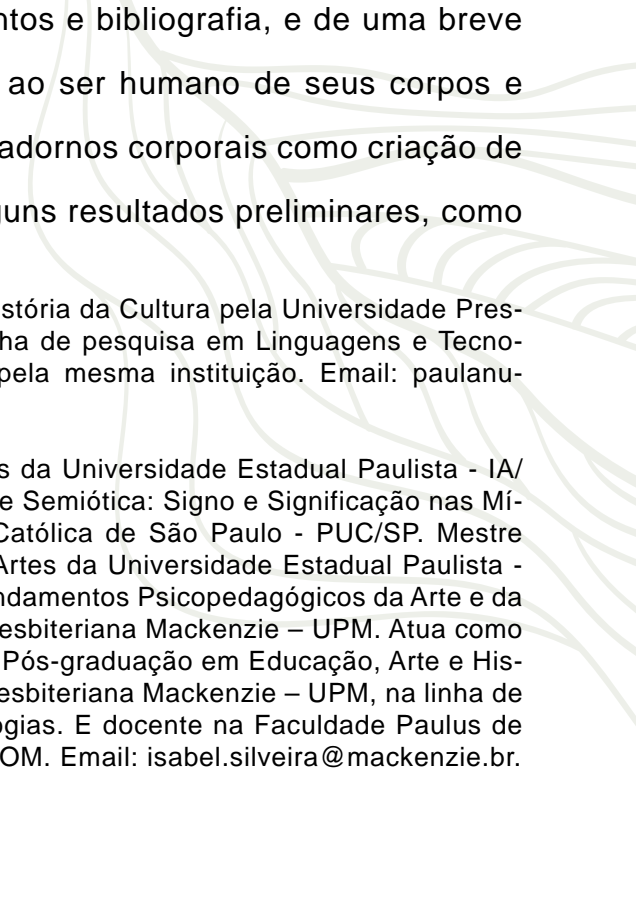



pode apontar para outras possibilidades interpretativas e identificar as próprias estratégias do coreógrafo residente da companhia para manter as atividades artísticas da Quasar. A busca por recursos financeiros escassos para a produção artístico cultural no Brasil exige dos agentes culturais uma organização administrativa que vai além de apenas produzir e encenar espetáculos. A prospecção desses recursos exige dos agentes culturais a mobilização de diversas outras estratégias que possam garantir o funcionamento da companhia, que se articulam com as expectativas da crítica e dos projetos empreendidos pelo poder instituído.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Sebastião Vilela. 25 motivos para chegar à tela grande. O Popular, Goiânia, 27 fev. 2013. 2013b. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- ABREU, Sebastião Vilela. Passos Contemporâneos. O Popular, Goiânia, 2 abr. 2013. 2013a. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- ALVES, Rodrigo. A passos largos. O Popular, Goiânia, 27 out. 2013. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- BITTAR, Adriano Jabur. A Preparação Poética na Dança Contemporânea: o Toque Poético, as Imagens das Células Corporais e dos Rabiscos nos Processos de Composição de Madam do Neka e de Por 7 Vezes da Quasar. 2015. 509 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Brasília, DF – 2015.
- BORGES, Rogério. Espetáculo Singular. O Popular, Goiânia, 5 out. 2012. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- FARIA, Gustavo Silvestre de. Corpo-em-dança: um ensaio sobre a presença do espectador (estudo de caso com o espetáculo “Céu na Boca”

- da Quasar Cia. De Dança). Trabalho de Conclusão de Curso em Música e Artes da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- MAZZA, Samuel. As Recepções Da Quasar Cia. De Dança: Influências E Interpretações Sobre O Espetáculo No Singular (2012). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia – PPGHIS (2020)
- MAZZA, Samuel. Quasar Cia. de Dança de 1994 a 2012: uma análise estética e de recepção. Processo seletivo (PPGEAHC – UPM) – pré-projeto aprovado: 2022
- O POPULAR. Curiosidades, Goiânia, 5 out. 2012. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015
- PEIXOTO, Paula Cristina. Quasar Companhia de Dança: expressão da contemporaneidade em Goiás. Pensar a Prática, UFG, v. 6, p. 87-106, jul./jun. 2003.
- RAMOS, Alcides Freire. Canibalismo dos Fracos. Bauru, SP: EDUSC. 2002.
- ROCHELLE, Henrique. Elementos da dança como linguagem: “no Singular”, de Henrique Rodovalho. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2014.
- ROSENFELD, Anatol. Estética. In: ROSENFELD, Anatol. Texto/Contexto II. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- SCHIFINO, Rejane Bonomi. Uma perspectiva histórica sobre a constituição da dança em Goiânia (1940 – 1990). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, 2012.
- VENTUNA, Rafael. Quasar Cia. de Dança – quando arte e negócio movem-se juntos. Trabalho de Conclusão do Curso MBA em Bens Culturais – Cultura, Economia e Gestão do Programa FGV Management. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.
- VESENTINI, Carlos Alberto. A Teia do Fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica. São Paulo: Hucitec, 1997.



# AS RELAÇÕES ENTRE VESTES E CORPOS COMO TRADUÇÃO CRIATIVA DE CRISTÓBAL BALENCIAGA (1895- 1972)

PAULA NUNES RODRIGUES DA SILVA<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ISABEL ORESTES SILVEIRA<sup>2</sup>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar as pesquisas iniciais de um mestrado em andamento. A criação de Cristóbal Balenciaga é problematizada: como as relações entre vestes e corpos são moldadas no processo artístico de tradução criativa de Balenciaga e qual foi o impacto de suas criações na moda contemporânea ocidental? Através da investigação do processo criativo do designer, através de documentos e bibliografia, e de uma breve discussão sobre a relação inata ao ser humano de seus corpos e adornos, tendo a criação desses adornos corporais como criação de linguagem, podemos verificar alguns resultados preliminares, como

---

1 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, na linha de pesquisa em Linguagens e Tecnologias. Bacharela em Jornalismo pela mesma instituição. Email: paulanunes95@gmail.com.

2 Pós-Doutora pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP. Doutora em Comunicação e Semiótica: Signo e Significação nas Mídias pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP (2006). Especialista em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Atua como docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, na linha de pesquisa em Linguagens e Tecnologias. E docente na Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação – FAPCOM. Email: isabel.silveira@mackenzie.br.



um certo nível de inovação e ruptura moderna na maneira que Balenciaga cria.

PALAVRAS-CHAVE: moda, Cristóbal Balenciaga, processo criativo.

*Um criador só faz aquilo de que ele tem absolutamente necessidade (Deleuze, 1999, p. 6).*

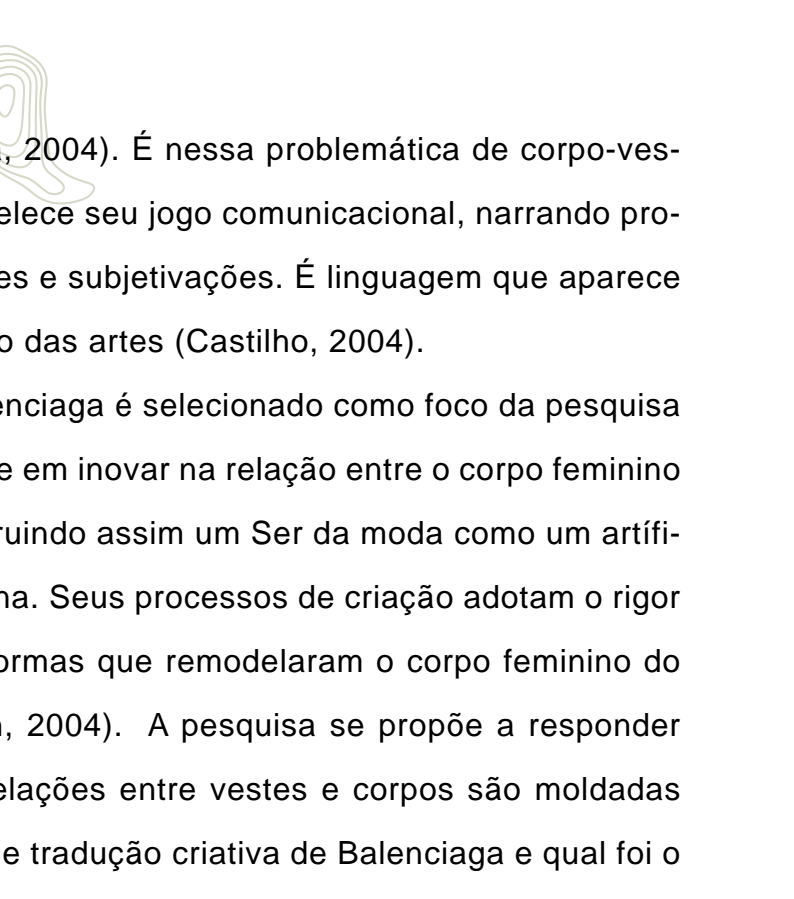

## **Introdução**

Esta comunicação aborda uma pesquisa sobre a moda como criação de linguagem (Oliveira, 2004), focando no processo criativo de Cristóbal Balenciaga e sua influência na moda contemporânea ocidental. A pesquisa justifica-se pela compreensão do potencial criativo das vestes e suas relações com o corpo humano, indo além do aspecto estético, abrangendo camadas simbólicas e significativas. O corpo vestido é uma expressão cultural, enquanto a moda, como linguagem, narra processos de subjetivação no cotidiano e nas artes (Castilho, 2004).

Aqui, há de se pensar na moda como o encontro do ser social e moral e o ser estético, de verve criativa, que gira em torno da relação inegável entre corpo e artefato vestível ou adornável (D'Almeida, 2018). Do ponto de vista social e moral, o adorno corporal constitui modos pelo qual uma ordem social é experimentada e comunicada, e que, desviar-se da ordem "corpo vestido", por exemplo, significa uma quebra do código moral de uma sociedade (Acom, 2021). Pelo lado estético, o corpo adornado produz reflexos no gosto, na aparência e na experiência do belo, assim como a do feio e do grotesco, a moda está intrinsecamente associada a uma potência estética e criativa (Souza, 1987).

Conforme o corpo é moldado através da vestimenta, e a roupa, reciprocamente, é construída pelo corpo, a moda é criação





de linguagem (Oliveira, 2004). É nessa problemática de corpo-vestido que a moda estabelece seu jogo comunicacional, narrando processos de identificações e subjetivações. É linguagem que aparece no corpo cotidiano e no das artes (Castilho, 2004).

Cristóbal Balenciaga é selecionado como foco da pesquisa devido à sua habilidade em inovar na relação entre o corpo feminino e seus adornos, construindo assim um Ser da moda como um artífice da aparência humana. Seus processos de criação adotam o rigor e a artisticidade das formas que remodelaram o corpo feminino do século XX (Charleston, 2004). A pesquisa se propõe a responder à questão: como as relações entre vestes e corpos são moldadas no processo artístico de tradução criativa de Balenciaga e qual foi o impacto de suas criações na moda contemporânea ocidental?

O objetivo geral é compreender o processo artístico de Balenciaga, na medida em que este se utilizou de argumentos da linguagem da moda para constituir uma relação corpo/adorno, partindo do pressuposto que o couturier<sup>3</sup> influenciara na maneira de perceber a silhueta feminina na moda contemporânea. Os objetivos específicos incluem trazer uma breve discussão sobre as relações entre corpo e vestes; compreender os aspectos de linguagem da moda e investigar o conceito de tradução cultural no processo criativo de Balenciaga.

A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, de natureza básica, com uma abordagem exploratória bibliográfica. Autores como Castilho (2004), Souza (1987) e Lipovetsky (2009) servem como base para os conceitos de moda invocados neste primeiro momento. Arzalluz (2011, 2016), Balda (2019, 2023), Charleston (2004) e Valentín (2021) trarão contexto à vida e obra de Cristóbal Balenciaga; já Salles (1998) e Silveira (2010) auxiliarão na constru-

---

<sup>3</sup> Palavra francesa *couturier*, que significa costureiro, também era utilizada para denominar os criadores da Haute Couture (alta costura, em português), instituição que regulariza as Maisons (casas) de moda de luxo parisiense.

ção de um vocabulário processual da criação de Balenciaga.

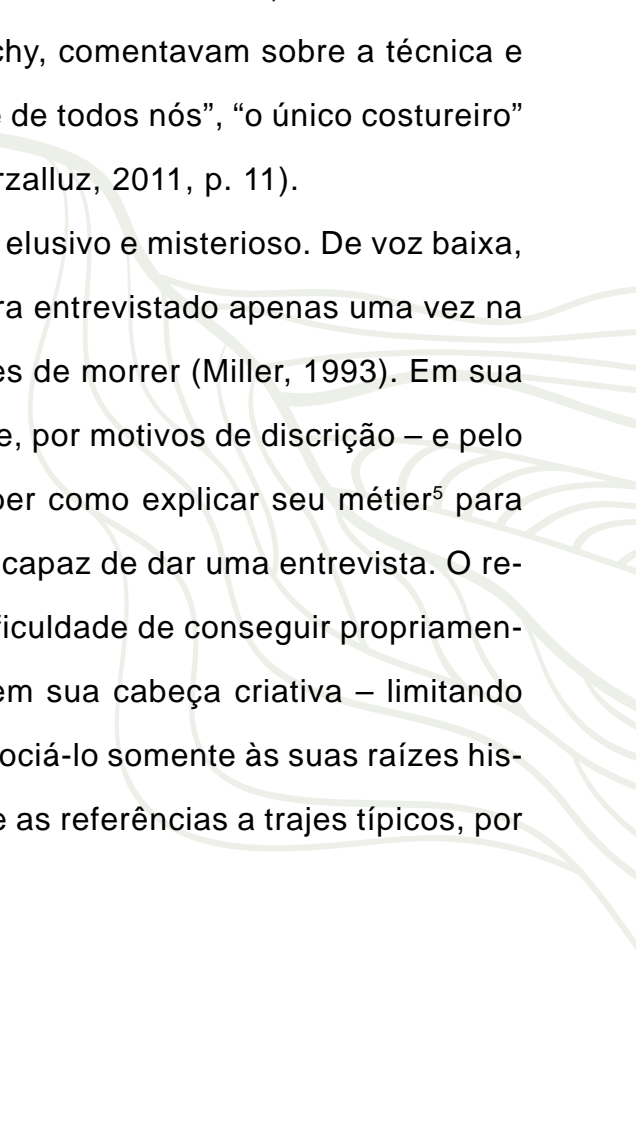

Na primeira parte deste artigo, será apresentado o objeto principal da pesquisa: Cristóbal Balenciaga. A partir de uma breve biografia, ver-se-á algumas descobertas iniciais sobre o seu processo criativo. Após isso, configura-se um pequeno panorama sobre as relações vestes e corpos, impressas também na forma de criar de Balenciaga.

## **Cristóbal Balenciaga: o mestre dos mestres**

***Figura 1 - Cristóbal Balenciaga***



*Fonte: Cristóbal Balenciaga Museoa  
(Disponível em: <https://transmissions.cristobalbalenciagamuseoa.com/about.html>.  
Acesso em 30 set. 2023).*



Balenciaga nasceu em 1895 na pequena cidade de Getaria, Espanha, filho de uma família humilde, pai pescador e mãe costureira. Começou a estudar o fazer roupas aos 11 anos para ajudar sua mãe e conseguir sustentar a família, após a morte do pai. Quando se tornou adolescente, a mulher mais proeminente da cidade, a Marquesa de Casa Torres, tornou-se “patrona” de Balenciaga, usando seus desenhos e enviando-o à Madrid para completar sua educação como alfaiate. Com 20 anos, Balenciaga conseguira abrir filiais de boutiques/ateliês em Madri, Barcelona e San Sebastián, recebendo reconhecimento da família real espanhola e da aristocracia (Charleston, 2004).



Com a Guerra Civil Espanhola, Balenciaga decidiu transferir seu ateliê e butique para Paris, em 1937. Sua “casa”<sup>4</sup> parisiense ganhou prestígio instantâneo entre a imprensa e a clientela próspera cosmopolitana (Arzalluz, 2011). Outros designers chamados costureiros da alta costura, como Coco Chanel, Christian Dior e posteriormente Hubert de Givenchy, comentavam sobre a técnica e estética de Balenciaga: “o mestre de todos nós”, “o único costureiro” e “o arquiteto da alta costura” (Arzalluz, 2011, p. 11).

Balenciaga mostrava-se elusivo e misterioso. De voz baixa, difícil de ouvir (Beaton, 2021), fora entrevistado apenas uma vez na vida, em 1971, pouco tempo antes de morrer (Miller, 1993). Em sua única entrevista, ele explicara que, por motivos de discrição – e pelo motivo de simplesmente não saber como explicar seu *métier*<sup>5</sup> para alguém (Miller, 1993) – nunca foi capaz de dar uma entrevista. O resultado disso foi não apenas a dificuldade de conseguir propriamente identificar o que se passava em sua cabeça criativa – limitando muitos jornalistas e autores a associá-lo somente às suas raízes hispânicas (a dramaticidade da cor e as referências a trajes típicos, por

---

4 Ou Maison de haute couture.

5 Ofício, em francês.



exemplo) (Miller, 1993; Bowles, 2011) – assim como denunciar uma personalidade quase mística, que marcaria o seu processo criativo, através do rigor e do minimalismo de linhas (Arzalluz, 2011).

Como criador, Balenciaga possuía um modo de fazer que permitia a tradução de uma linguagem abstrata e complexa criativamente em formas artísticas: as vestes e os adornos. O conceito de tradução em códigos visuais é trabalhado por Silveira (2010) através de articulações com as teorias de Salles (1998) e o trabalho do designer. Basicamente, este conceito parte do pressuposto que uma ação criativa gera um processo que envolve, entre outros, o acaso, apropriações culturais e históricas, e combinações, geradoras de transformações e traduções (Salles, 1998). Este processo – onde as percepções são aliadas à simultaneidade da reflexão e ação – enfatiza que o tempo no processo criativo é “um emaranhado de tempo: um fluxo do tempo externo e variações infinitas [...]” (Silveira, 2010, p. 212).

Vale trazer este conceito do tempo no processo criativo para a reflexão aqui feita sobre a criação de Balenciaga. O couturier foi conhecido por manter um diálogo paradoxal entre a atemporalidade e a vanguarda (Vives, 2018). Situado temporalmente entre os fundadores da alta costura no final do século XIX e os principais estilistas vanguardistas da década de 1960, 70 e 80, Balenciaga se firmou como uma ponte que permitiu a travessia da tradição ao espírito pós-moderno que começava a surgir no cenário prêt-à-porter<sup>6</sup> parisiense (Arzalluz, 2018).

De fato, suas criações dialogam com a tradição firmada por designers como Madeleine Vionnet (1876-1975), couturière que trazia modelos inspirados nas vestimentas do período clássico, utilizando técnicas inovadoras para o início do século XX, como o corte

---

<sup>6</sup> “Pronto para vestir” em tradução literal do francês, significa o sistema de moda que veio a surgir em Paris na década de 1960, com produção em massa, diferente da alta costura, que produzia modelos únicos (Lipovetsky, 2009).

do tecido em viés (Balda, 2022), apropriado por Balenciaga. Um exemplo é o vestido de noiva de 1927 – estudado e restaurado por Valentín (2021) – que se apropria de características de um vestido de Vionnet, do mesmo ano, adquirido por Balenciaga (Valentín, 2021) (Figura 2).

**Figura 2 - Vestido de noiva (1927) de Balenciaga ao lado de croqui de Vionnet (1927), cujo vestido foi adquirido na visita de Balenciaga à Maison Vionnet.**



Fonte: Arquivo CBM 2005.15. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IFW28>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Bibliothèque nationale de France (BnF).

Disponível em: <https://encurtador.com.br/gHIPW>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Valentín (2021) acredita ser possível a relação entre os dois vestidos, já que o drapeado torcido na região do quadril e o caimento da saia são similares. Balenciaga se apropria de uma técnica e uma estética, para adaptá-las ao seu próprio gosto, combinando com características suas, mostrando a sua habilidade com um elemento dramático que é a longa cauda bordada com lantejoulas de prata. “Não se tratava de copiar, mas de investigar as inovações de

Vionnet para propor designs com sua própria marca” (BALDA, 2023, p. 12).

Cecília Salles (1998, p. 42) diz, “muitos críticos e criadores discutem a questão de que não há criação sem tradição: uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados”. Um exemplo disso visto em Balenciaga são as inspirações em trajes típicos espanhóis (Miller, 1993) e pinturas de grande mestres conterrâneos, como Francisco de Goya (1746-1828) e Francisco de Zurbarán (1598-1664) (Bowles, 2011) (Figura 3).

***Figura 3 - Traje de 1951, de Balenciaga, cuja saia amarrada na cintura e chapéu lembra claramente o traje típico de Córdoba, representado no selo ao lado. E pintura de Goya (c. 1800) colocada ao lado de traje Balenciaga, de 1960.***



Fonte: Primeira imagem (Miller, 1993, p. 12); segunda imagem disponível em <https://encurtador.com.br/uxGJT>. Acesso em 1 out. 2023.

No caso de Balenciaga, e de qualquer criador, é errôneo imaginar que apenas uma referência fez parte da criação de uma obra. Salles comenta que,

*No contato com diferentes percursos cria-*



*tivos, percebe-se que a produção de uma obra é uma trama complexa de propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros. Portanto, longe de linearidades, o que se percebe é uma rede de tendências que se inter-relacionam (SALLES, 1998, p. 36).*

A partir da teoria de processo criativo, pode-se ver um outro lado da moda, não somente o lado que traduz roupas como simples fruto de uma concepção mercadológica, destinado a vender e gerar lucro. Não que esta pesquisa negue este aspecto da moda, que faz parte do fenômeno como um todo. Mas procura abrir um novo método de investigação, que enxerga criador e criações, que nutrem as relações íntimas entre sujeito e corpo, e a necessidade cultural inerente de se adornar (Castilho, 2004).



### **Vestes e corpos, corpos sem vestes e vestes sem corpos**

As vestes e suas relações com o corpo humano possuem um potencial cognitivo para entender a própria condição humana dentro de uma sociedade e uma cultura. Tanto as vestes no cotidiano como aquelas nos museus<sup>7</sup>, ao mesmo tempo tornam-se objetos de experiência estética e objeto de pesquisa. Conforme Castilho (2004), ao valer-se da experiência estética e epistemológica, o ser da Moda pode proporcionar conhecimento.

O ser vestido ou adornado, assim como o ser despido, e as vestes sem corpos, oferecem uma maneira de conceber a moda como relação histórica, cultural, artística e geradora de signos e camadas de significados que permitem sua compreensão como linguagem (Castilho, 2004). Se observamos as civilizações mais primiti-

---

<sup>7</sup> Vestes que adquiriram valor histórico, documental, ou seja, de indumentária, objeto de estudo do historiador, que representa os usos e costumes de um grupo social em determinados momentos da história (Linke, 2013).

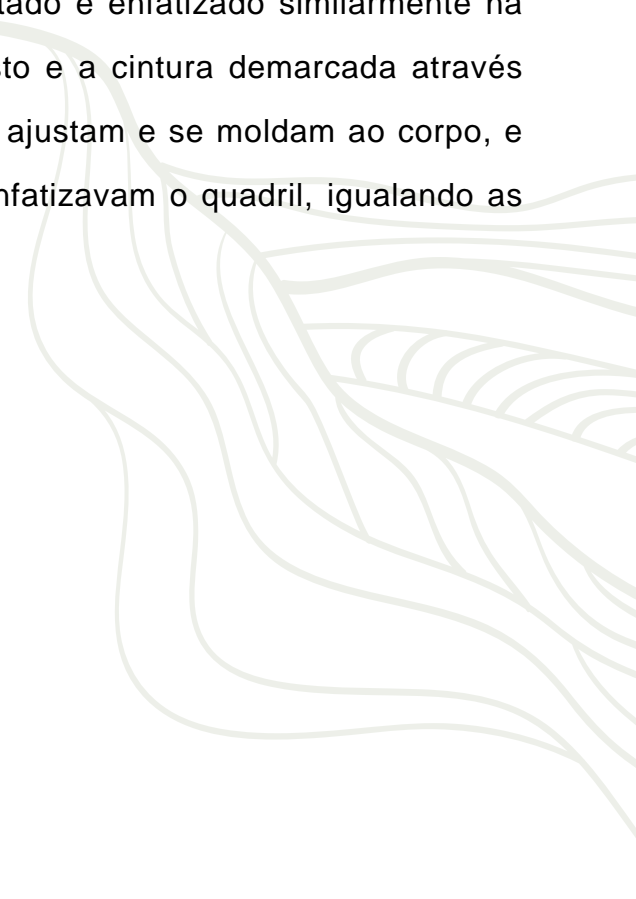


vas, veremos que existem povos sem roupas, mas não sem adornos (Flügel, 1966; Castilho, 2004).

A dimensão da corporeidade determina a existência da moda, pois a moda sempre parte de um corpo. Ela é uma extensão corpórea, colocando o ser entre a natureza – nudez, isto é, a falta de adorno – e a cultura (Acom, 2021).

Na sociedade, a moda integra e exclui (Avelar, 2011). A linguagem auxilia na exteriorização de um sujeito, e a moda é uma delas, onde o sujeito adornado se integra a um grupo e se diferencia de outros. Segundo Barthes (2005, p.364), o uso do vestuário é um “ato profundamente social, alojado no próprio cerne da dialética das sociedades”. A moda está presente no jogo do ser e parecer (Cidreira, 2013; Acom, 2021).

O questionamento de Castilho (2004), se é possível dizer que a moda interfere no corpo e que o corpo interfere na plástica da moda, suscita a própria criação da moda. No caso de Balenciaga, este questionamento parece perpassar suas criações. O corpo feminino na alta costura era imitado e enfatizado similarmente na silhueta das roupas. Com o busto e a cintura demarcada através de cortes e pinçamentos que se ajustam e se moldam ao corpo, e as saias em corte evasê, que enfatizavam o quadril, igualando as proporções (Figura 4).





**Figura 4 - Um exemplo da silhueta feminina da moda similar à própria plástica do corpo é a silhueta New Look, de Christian Dior (1947).**



*Fonte: Vogue España (disponível em: <https://www.vogue.es/moda/modapedia/hitos/new-look/344>. Acesso em: 1 out. 2023).*

Balenciaga é inovador no desenho da moda: a partir da década de 1940, ele passa a introduzir algumas mudanças morfológicas. Em 1947, ele lança a silhueta barril (Figura 5), que libera a cintura em poucas costuras (Arzalluz, 2016).

**Figura 5 - Silhueta barril de Cristóbal Balenciaga.**



*Fonte: Primeira imagem disponível em <https://www.vogue.com/slideshow/couture-designs-by-cristobal-balenciaga-in-vogue-from-the-archives>. Segunda imagem disponível em <http://www.signorfandi.com/2012/12/beautiful-vintage-balenciaga.html>. Acesso em: 1 out. 2023.*

A partir de 1950, ele lança outras silhuetas com o mesmo propósito, o de alterar o cânone estético da cintura marcada, e dar liberdade e abrigo a parte central do corpo feminino, como a silhueta saco (1957), a silhueta baby-doll (1958) e a silhueta balão (1957) (Figura 5) (Arzalluz, 2016).

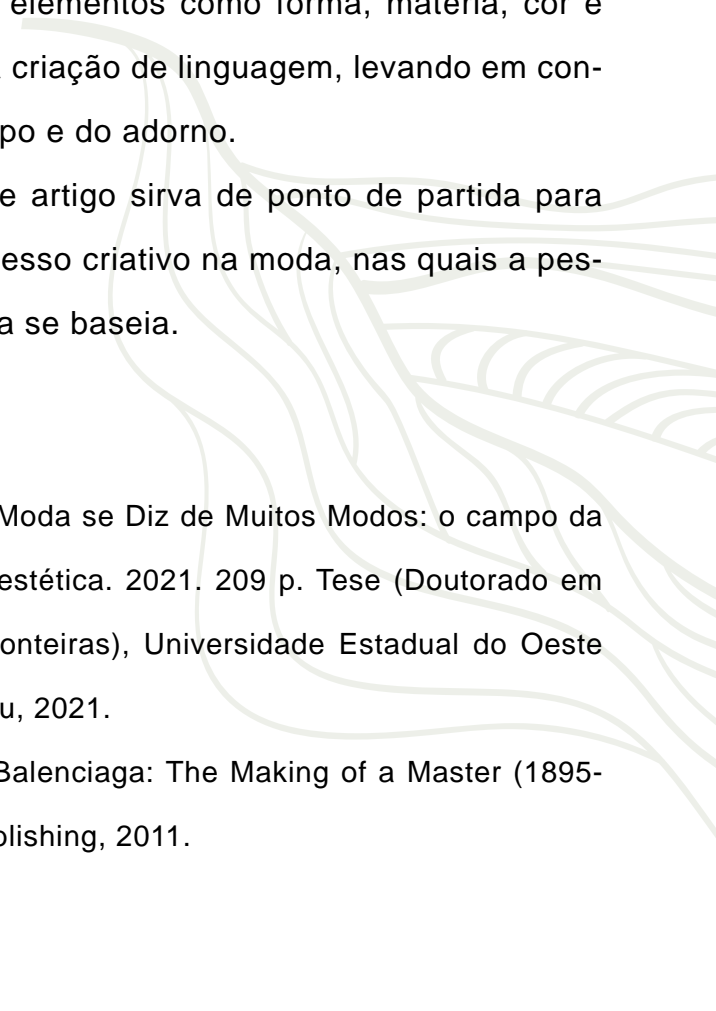

**Figura 5 - As silhuetas saco, baby-doll e balão.**



*Fonte: Primeira e segunda imagem disponível em <https://www.ohsodelightful.com/fashion-history-cristobal-balenciaga/>. Terceira imagem disponível em <https://www.telegraph.co.uk/fashion/style/balenciaga-va-7-reasons-should-see-fashion-exhibition-year/>. Acesso em: 1 out. 2023.*

Essas alterações morfológicas constataam a relação dialógica das vestes e corpos anteriormente questionadas por Castilho (2004), e dizem algo sobre a visão criativa e moderna de Cristóbal Balenciaga. Era uma preocupação formal e técnica que o criador tinha, não necessariamente com o sucesso de vendas e a recepção, já que essas silhuetas não foram bem recepcionadas pela sociedade parisiense no momento em que foram lançadas, apenas clientes consideradas vanguardistas e fiéis aderiram ao novo modelo imediatamente (Arzalluz, 2011).

Com efeito, em Balenciaga, o corpo e o traje constituem um significado, em que a moda repropõe ao corpo diferentes aparências, este se apresentando como estrutura variável de suporte (Castilho, 2004). E essa variação da plástica do corpo e do traje corresponde ao próprio caráter da moda enquanto sistema – do qual



Balenciaga fazia parte –, a sua inconstância e suas estéticas transitórias (Lipovetsky, 2009).

### **Arrematando**

Através de algumas breves considerações aqui apresentadas sobre a criação em moda, especificamente pela visão de um criador, Cristóbal Balenciaga, pôde-se verificar certas proposições sobre a própria relação inerente humana de adornar seus corpos. O diálogo ente passado, tradição e modernidade que constitui tanto o campo da criação, como o campo da moda, foram atestados na obra de Balenciaga. Sua necessidade de resolver problemas formais na constituição da aparência feminina demonstra que o couturier tinha como objetivo não somente agradar seu público, mas também a si mesmo, como uma satisfação de criação.

Atinge-se o objetivo central desta pesquisa, quando verificou-se seu processo criativo, que incluía apropriações, experimentações e combinações, em um tempo não-linear de criação, onde essa constante seleção de elementos como forma, matéria, cor e técnica imbricavam em uma criação de linguagem, levando em consideração o discurso do corpo e do adorno.

Espera-se que este artigo sirva de ponto de partida para mais reflexões sobre o processo criativo na moda, nas quais a pesquisa de mestrado da autora se baseia.

### **Referências**

- ACOM, Ana Carolina Cruz. A Moda se Diz de Muitos Modos: o campo da moda entre ontologia e estética. 2021. 209 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.
- ARZALLUZ, Miren. Cristóbal Balenciaga: The Making of a Master (1895-1936). Londres: V&A Publishing, 2011.

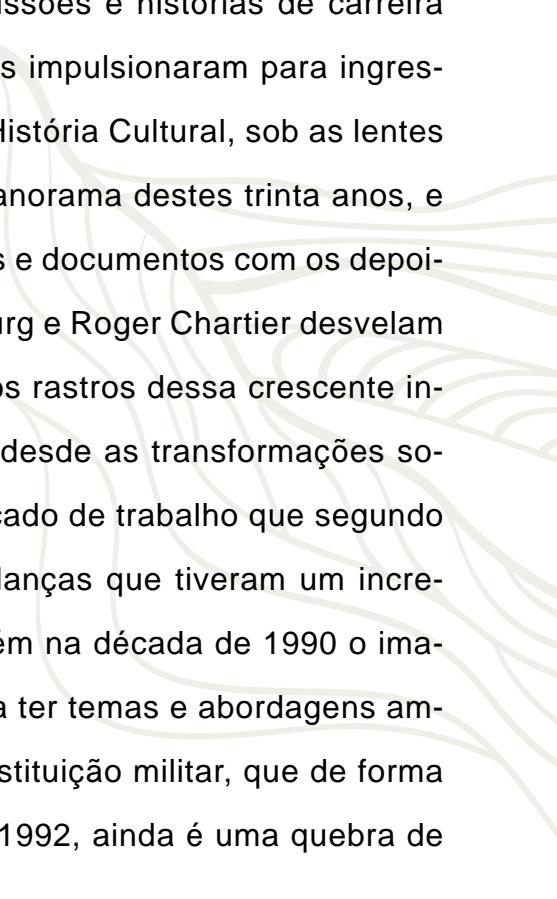

- 
- 
- ARZALLUZ, Miren. Iconoclastic visions of the silhouette: Cristóbal Balenciaga. In: GODTSENHOVEN, Karen; ARZALLUZ, Miren; DEBO, Kaat (ed.). Fashion Game Changers: reinventing the 20th-Century Silhouette. Londres; Nova York: Bloomsbury, 2016, p. 33-82.
- AVELAR, Suzana. Moda, Globalização e Novas Tecnologias. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2011.
- BALDA, Ana. Cristóbal Balenciaga: explorations in traditional spanish aesthetics. Costume, [S. l], v. 53, n. 2, p. 161-185, 2019.
- BALDA, Ana. Balenciaga, licensee of Maison Vionnet. Journal Of Design History, [S. l], v. 36, n. 2, p. 1-16, jun. 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdh/article/36/2/125/6873729>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BALDA, Ana. Balenciaga, licensee of Maison Vionnet. Journal Of Design History, [S. l], v. 36, n. 2, p. 1-16, jun. 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdh/article/36/2/125/6873729>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BARTHES, Roland. Inéditos Vol. 3: imagem e moda. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BEATON, Cecil. The glass of fashion: a personal history of fifty years of changing tastes and the people who have inspired them. Nova York: Rizzoli, 2021.
- BOWLES, Hamish. Balenciaga and Spain. Nova York: Skira Rizzoli, 2011.
- CASTILHO, Kathia. Moda e linguagem. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.
- CHARLESTON, Beth Duncuff. Cristóbal Balenciaga (1895-1972). Nova York. 2004. Disponível em: [https://www.metmuseum.org/toah/hd/bale/hd\\_bale.htm](https://www.metmuseum.org/toah/hd/bale/hd_bale.htm). Acesso em: 18 abr. 2023.
- CIDREIRA, Renata Pitombo. As Formas da Moda: Comportamento, estilo e artisticidade. São Paulo: Annablume, 2013.
- D'ALMEIDA, Tarcísio. As Roupas e o Tempo: uma filosofia da moda. 2018. 139 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999, Caderno Mais!. Disponível em: [https://lapea.furg.br/imagens/stories/Oficina\\_de\\_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf](https://lapea.furg.br/imagens/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf). Acesso em: 6 out. 2023.
- FLÜGEL, John Carl. A psicologia das roupas. São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- LINKE, Paula Piva. A moda, a indumentária, o traje popular e o figurino. In: VI Congresso Internacional de História, 6., Londrina, 2013. Anais [...]. Disponível em: [http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/188\\_trabalho.pdf](http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/188_trabalho.pdf). Acesso em 17 abr. 2023.
- LIPOVETSKY, Gilles. O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (Versão digital).
- MILLER, Lesley Ellis. Cristóbal Balenciaga. Londres: B. T. Batsford, 1993.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de. Entre as plásticas da moda e do corpo, o sujeito. In: CASTILHO, Kathia. Moda e Linguagem. São Paulo: Anhembi Morumbi, p. 9-15. 2004.
- SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado. São Paulo: Annablume, 1998.
- SILVEIRA, Isabel Orestes. Tempo, Semiose e Cultura: uma visão sistêmica sobre os processos de criação no design gráfico brasileiro. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, São Paulo, 2010.
- SOUZA, Gilda de Mello e. O espírito das roupas: a moda no século dezanove. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- VALENTÍN, Ruth. 1927: a wedding dress attributed to Cristóbal Balenciaga. In: I INTERNATIONAL CRISTÓBAL BALENCIAGA CONFERENCE, 2021, Getaria. Proceedings [...]. Getaria: Cristóbal Balenciaga Foundation, 2021. P. 67-80.
- VIVES, Miren. Museo Cristóbal Balenciaga: de la Moda al Patrimonio. In: CRISTÓBAL BALENCIAGA MUSEOA. Moda y Patrimonio: conversaciones. Getaria, Espanha: Cristóbal Balenciaga Museoa, 2018.



**PERSPECTIVAS  
DA PAISAGEM**



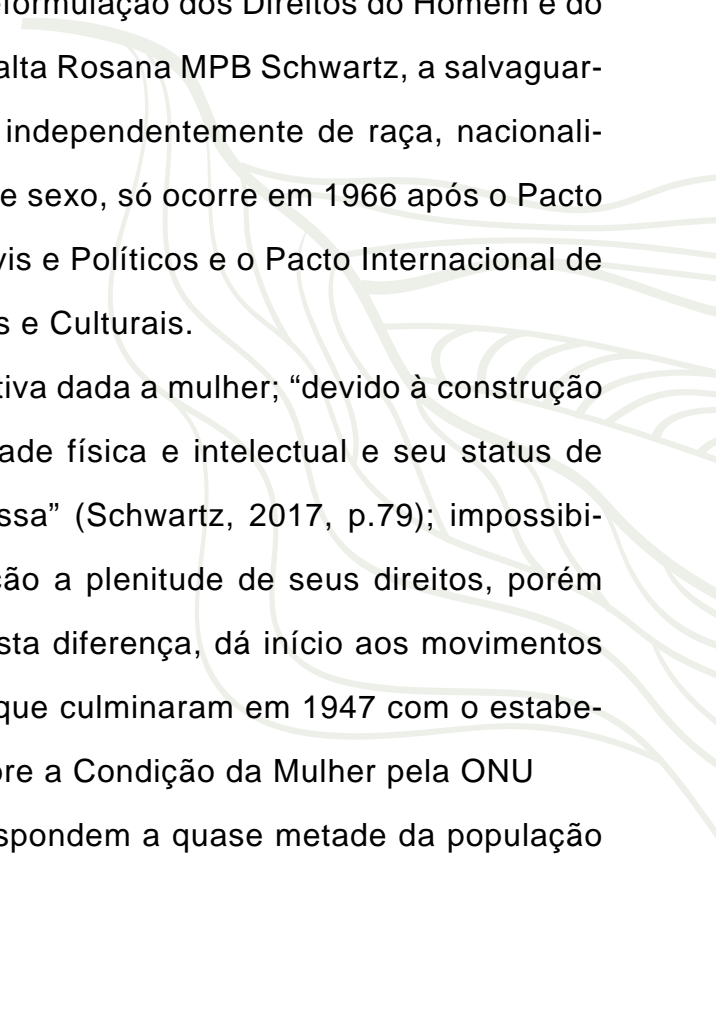



# TRADIÇÃO E RITUAIS: 30 ANOS DAS MULHERES NO EXÉRCITO BRASILEIRO

SÍLVIA LÚCIA PEREIRA DUARTE  
PROFA DRA ROSANA MARIA PIRES BARBATO SCHWARTZ

**RESUMO:** Este artigo, parte da tese em andamento, problematiza a inserção das mulheres no Exército Brasileiro, suas vivências e experiências para contextualizar as mudanças nos paradigmas culturais e estruturantes em uma instituição tradicional. A metodologia da História Oral de Paul Thompson e Alessandro Portelli é utilizada para obter as narrativas e trajetórias das integrantes (centrada em datas de ingresso, profissões e histórias de carreira distintas), além das motivações que as impulsionaram para ingressar no exército. As bases teóricas da História Cultural, sob as lentes da História de Si, proporcionam um panorama destes trinta anos, e o entrelaçamento dos registros, relatos e documentos com os depoimentos da pesquisadora. Carlo Ginzburg e Roger Chartier desvelam os indícios que apontam para seguir os rastros dessa crescente integração e sua representação social, desde as transformações sociais e o ingresso do feminino no mercado de trabalho que segundo Matos, Schwartz e Borelli, foram mudanças que tiveram um incremento a partir dos anos de 1960, porém na década de 1990 o imaginário feminino é priorizado e passa a ter temas e abordagens amplificados. O ingresso da mulher na instituição militar, que de forma planejada e estruturada inicia no ano 1992, ainda é uma quebra de





paradigma, enquanto a instituição em constante movimento apresenta (des) continuidades históricas em meio ao novo e dissonante.

Palavras-chave: Trabalho feminino, Representação, Exército Brasileiro.

INTRODUÇÃO: A industrialização e urbanização trouxeram várias modificações na organização da sociedade, uma delas foi a crescente participação da mulher como operária para auxiliar o sustento, afinal as condições financeiras das famílias as compeliavam a dupla jornada de trabalho, naquele momento elas complementavam a renda familiar e continuavam com as responsabilidades domésticas. Além de terem salários menores e serem consideradas um ser subalterno que precisava de tutela, um responsável homem para tomar suas decisões, pois os direitos humanos advindos da Independência dos EUA e Revolução Francesa garantiam o acesso a cidadania somente aos homens.

Após a II Grande Guerra Mundial a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, são marcos na reformulação dos Direitos do Homem e do Cidadão, porém, como ressalta Rosana MPB Schwartz, a salvaguarda destes direitos a todos, independentemente de raça, nacionalidade, etnia, língua, religião e sexo, só ocorre em 1966 após o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais.

À época a perspectiva dada a mulher; “devido à construção do estereótipo de inferioridade física e intelectual e seu status de dependente, frágil e submissa” (Schwartz, 2017, p.79); impossibilitava a metade da população a plenitude de seus direitos, porém o descontentamento com esta diferença, dá início aos movimentos pela igualdade de direitos, que culminaram em 1947 com o estabelecimento da Comissão Sobre a Condição da Mulher pela ONU

As mulheres correspondem a quase metade da população

economicamente ativa, segundo Schwartz, porém no Brasil sua participação na esfera pública é considerada pequena até a segunda metade do século XX quando esta participação sofre um incremento. Ao estudarmos as transformações sociais e o ingresso do feminino no mercado de trabalho, segundo Maria Izilda de Santos Matos, Rosana M.P.B. Schwartz e Andrea Borelli, devemos refletir que as mudanças tiveram um aumento a partir dos anos de 1960, impulsionadas pelo uso de contraceptivos orais e um maior controle da mulher sobre seu sistema reprodutivo. Em 1975 a ONU instaura o Ano Internacional da Mulher.

No campo militar, a Segunda Grande Guerra Mundial (GGM), foi um divisor não somente pela criação da ONU, mas pela necessária mão de obra, que auxiliou a conquista por direitos mais igualitários. O Brasil pela primeira vez teve voluntárias mulheres, as enfermeiras que seguiram para os campos de batalha, o engajamento delas no que é considerado um momento crucial na história, impulsionou mudanças nos costumes.



*Ilustração 01: Enfermeiras da FEB  
acervo do Museu Casa de Memória dos Ex-  
Combatentes*

## Do regresso ao ingresso

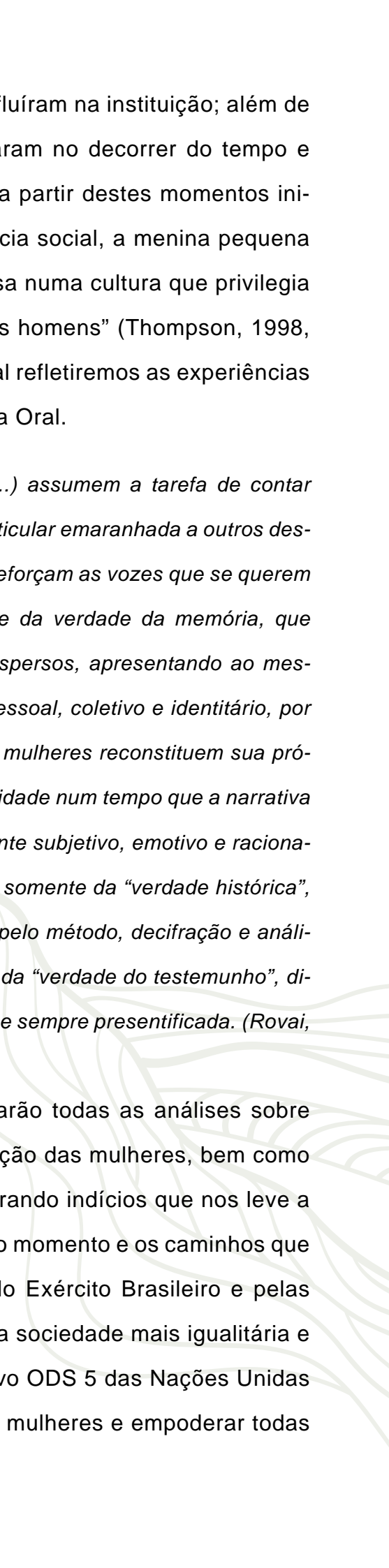

Após regressarem da II GGM, embora tivessem o reconhecimento do trabalho as mulheres foram licenciadas do serviço ativo do Exército Brasileiro. Somente na década de 1990, elas retornam à Força Terrestre e agora de forma estruturada por meio de concurso público e com a possibilidade de seguir carreira<sup>1</sup>. O Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro (EB) é formado por homens e mulheres que prestam concurso público e em igualdade de condições ingressam na Força Terrestre, outra possível denominação para o EB, desempenham funções de atividade meio, em áreas administrativas e do magistério. No ano de 2022 completaram 30 anos do ingresso das 49 pioneiras.



*Ilustração 2: Página 14 da Revista Verde-Oliva Ano XX Nº 133 Ago 1992 Centro de Comunicação Social do Exército – Brasília/DF*  
*Fonte: <https://www.calameo.com/exercito-brasileiro/read/001238206ae5c051041a5>*

Este estudo pretende ouvir algumas das mulheres integrantes do QCO, suas narrativas pessoais e profissionais auxiliarão

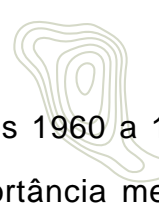

<sup>1</sup> Os profissionais concursados podem permanecer na Força Terrestre até irem para a reserva e em caso de uma guerra serem reconvocados, a isto chama-se seguir carreira



a problematizar como as mudanças influíram na instituição; além de perceber como as experiências mudaram no decorrer do tempo e quais as expectativas de futuro. “(...) a partir destes momentos iniciais do desenvolvimento da consciência social, a menina pequena aprende que é uma fêmea que ingressa numa cultura que privilegia a masculinidade, por isso, privilegia os homens” (Thompson, 1998, p.203). A partir desta consciência social refletiremos as experiências pessoais, coletadas a partir da História Oral.

*Os que (...) assumem a tarefa de contar sua experiência particular emaranhada a outros destinos em comum e reforçam as vozes que se querem fazer ouvir. Trata-se da verdade da memória, que reúne elementos dispersos, apresentando ao mesmo tempo retrato pessoal, coletivo e identitário, por meio dos quais (...) mulheres reconstituem sua própria unidade e identidade num tempo que a narrativa revela complexamente subjetivo, emotivo e racionalizado. Não se trata somente da “verdade histórica”, crítica, distanciada pelo método, decifração e análise dos signos, mas da “verdade do testemunho”, dinâmica, incompleta e sempre presentificada. (Rovai, 2013, os. 110, 111)*


Os relatos coletados permearão todas as análises sobre convergência e divergência na percepção das mulheres, bem como na percepção da pesquisadora. Procurando indícios que nos leve a perceber os caminhos percorridos até o momento e os caminhos que poderão ser percorridos no futuro pelo Exército Brasileiro e pelas suas integrantes no sentido de tornar a sociedade mais igualitária e contribuir com o atingimento do objetivo ODS 5 das Nações Unidas “Alcançar a igualdade entre homens e mulheres e empoderar todas as mulheres e meninas.”



Nos anos 1960 a 1970 os historiadores e sociólogos perceberam a importância metodológica da História Oral para a entrevistada acessar suas memórias como um instrumento capaz de ressaltar as vivências do sujeito comum, na nossa pesquisa, as memórias individuais permitem construir um passado multifacetado com experiências diversas, para tanto, elencamos integrantes do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro, suas experiências singulares ajudam a compreender um período histórico da instituição. “As entrevistas, como todo testemunho, contêm afirmações que podem ser avaliadas. Entrelaçam símbolos e mitos com informação, e podem fornecer-nos informações tão válidas quanto as que podemos obter de qualquer outra fonte humana” (Thompson, 1998, p. 315). Ao privilegiar as experiências femininas, restauramos trajetórias individuais e questionamos posicionamentos.

Eu, além de pesquisadora, também, sou integrante da instituição e partícipe deste ingresso da mulher no Exército Brasileiro, desta forma meu relato em primeira pessoa revela minhas experiências, uma análise das condições de vida e talvez caminhos que poderiam ser diferentes. Esse acesso direto à observação, em termos de análise histórica é extremamente complexo, pois a minha verdade pode e tem muito das minhas expectativas e crenças por isso optou-se por confrontá-la com os relatos da História Oral para tentar minimizar os desvios de sentido. Além disso relato impressões trocadas em conversas informais com outras militares e outros militares no decorrer de minha carreira.

Vários estudos foram pensados nos ego-escritos e quanto da própria experiência o pesquisador relata em seus textos, mesmo quando não é em primeira pessoa, porém essa análise sociológica ao ser mesclada com outras realidades e contextos pode contribuir para a composição de um período, foi desta forma que planejamos meus relatos pessoais, não como uma biografia, mas na possibili-



dade de uma escuta atenta ao outro e uma mescla com as próprias experiências. Ressalto, sempre, a singularidade de cada entrevistada e desta pesquisadora na composição do todo que é a inclusão do feminino no exército. Ainda segundo Pierre Bourdier (2004) esta experiência precisa ser analisada de modo mais distanciado possível, como um objeto de estudo para se ajustar a necessidade sociológica e produzir reflexões, não devendo ser pensada como uma autobiografia, para que o pesquisador não caia na armadilha de entender sua experiência como algo singular, nas sim como um emaranhado de vivências comum a sociedade de sua época.

As informações coletadas estão imbricadas com a análise da formação da identidade brasileira, descritas por Marilena Chauí e Sérgio Buarque de Holanda, além de pensarmos sobre a cultura tão intrínseca na organização pela descrição da História Cultural de Sandra Jatahy Pesavento. As narrativas de nossas militares que trazem a história oral contada pelos comuns nos remetem a Paul Thompson e Carlo Ginzburg ao pensarmos na importância da memória e nos seus possíveis impactos em decisões futuras, pois como nos diz Walter Benjamin a experiência de um ser é partilhada pela comunidade a que esta pertence o que nos leva a circularidade historiográfica das interações culturais, e as representações coletivas de Roger Chartier, sem esquecer a hermenêutica e suas possibilidades de interpretação.

A representação social da mulher, disseminada principalmente no positivismo coloca-a como um ser de segunda categoria que precisa ser domada e tutelada e através das representações há a possibilidade de analisar o quanto destes conceitos permeiam a cultura e as interpretações.

*Os efeitos dessa dupla revolução da história, estruturalista e “galileana”, não foram poucos. Graças a ela, a disciplina pôde assim reatar com a*



*ambição que fundara no início deste século a ciência social, em particular em sua versão sociológica e durkheimiana: ou seja, identificar estruturas e regularidade, portanto, formular relações gerais. (Chartier, 2002, p.83)*

As regularidades e as permanências na cultura ocasionam a repetição de posicionamentos e atitudes e na análise que fazemos sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho e em especial no exército sofrem influências destas estruturas e da cultura vigente. Procuramos indícios das (des) continuidades que poderão auxiliar a tomada de decisões futuras quanto a maneira de integração do feminino à instituição. Neste estudo multi e transdisciplinar o interesse em coletar os dados e interações de cada integrante pode nos levar a uma melhor radiografia da instituição, conforme nos propõe Eliana Almeida de Souza.

No atual momento da pesquisa estou realizando as entrevistas, porém trouxe trechos de alguma delas para que possamos perceber as nuances da assimilação da mulher na instituição militar.

*...era professora no CEP<sup>2</sup>, então fiquei sabendo do concurso e me disseram que eu seria militar e continuaria dando aula (risos) - grifo nosso a vida de uma servidora civil professora de inglês é muito diferente das atividades de uma tenente. - Só quando fui a escola e voltei percebi que não seria a mesma coisa, então tive que me adaptar (entrevistada 1).*

Após estas falas nós duas nos entreolhamos e rimos, pois só quem integra as primeiras turmas conseguiria entender esta falta de informação que tínhamos à época sobre as rotinas de trabalho,

---

<sup>2</sup> Centro de Estudos de Pessoal, onde à época eram realizados os cursos de idioma no EB, atualmente existe o CidEx (Centro de Idiomas do Exército)

ao pensar sobre aquele tempo, questiono se havia uma preocupação com o desenvolvimento da carreira de nós mulheres, por exemplo usávamos um chapéu onde era inviável a colocação da aba com os adornos de oficial superior, após a primeira turma ser promovida a Major, primeira patente de oficial superior o modelo de chapéu foi trocado.



*Ilustração 3: Capitã Sílvia durante solenidade militar início dos anos 2000*

*Fonte: Arquivo pessoal*





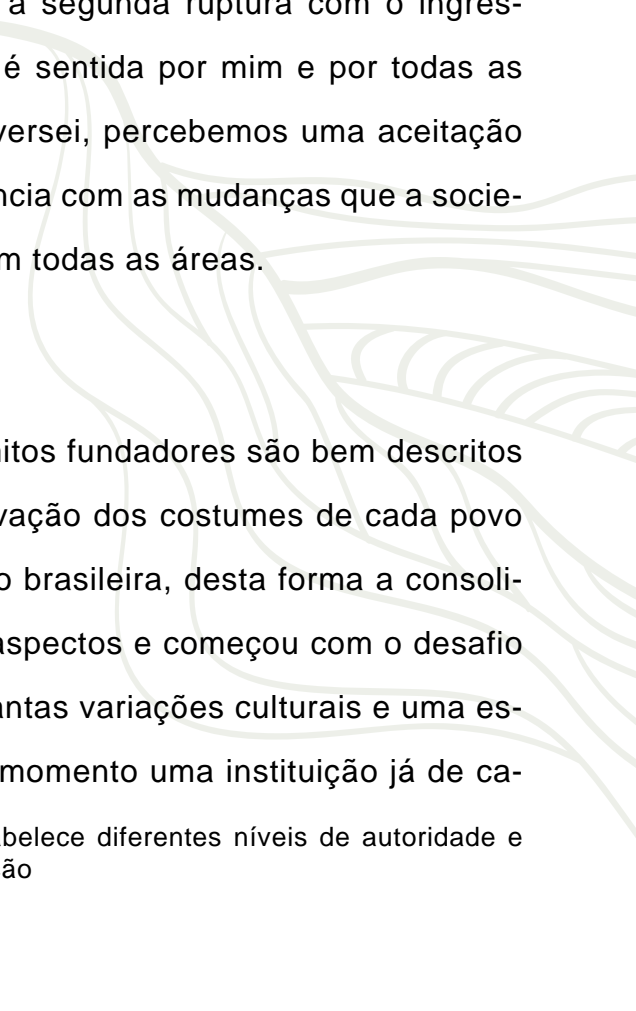

*Ilustração 4: Tenente-Coronel Sílvia durante solenidade cívico- militar em 2019*

*Fonte: Arquivo pessoal*

As duas fotos apresentadas acima durante a realização do trabalho em solenidades ilustram a mudança do chapéu feminino pois o primeiro apresentado na ilustração<sup>3</sup> não permite a colocação do adorno obrigatório para oficial superior na aba.

Ainda no período de prospecção das entrevistadas conversei com uma militar com a qual já havia labutado em missão<sup>3</sup> e ela me disse: “Sílvia, conte comigo para qualquer coisa, só não quero falar sobre minha experiência como militar” (militar 2). Na metodologia de História Oral, tão importante quantos as palavras, são as pausas e impressões faciais e gestos, pedi licença para relatar a sua reação o que me foi concedido, então relato esta fala para que problematizemos as máculas da vida militar e os indícios de o quan-

<sup>3</sup> atividades extras desenvolvidas por militar com uma finalidade específica.



to nós que chegamos nas primeiras turmas, fomos percebidas como alguém que não estava no seu devido lugar.

Em conversas com familiares e amigos das militares percebi que a experiência destas mulheres e homens que convivem com as primeiras militares podem nos levar a vislumbrar um outro prisma, uma visão diferenciada de quem não é militar, mas por opção convive com a vida na caserna. Então temos um capítulo em construção que trará estas impressões e possivelmente revele quebras de paradigma no papel social esperado das mulheres na vida familiar.

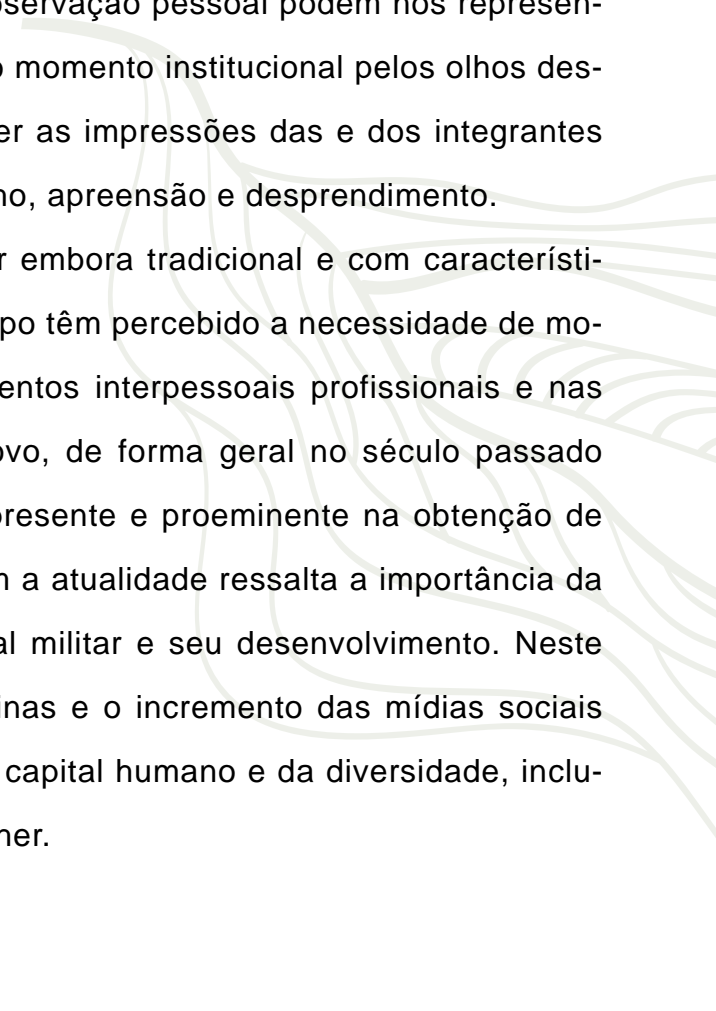

O espírito militar e ethos militar até a criação do Quadro Complementar de Oficiais era construído ao longo de 4 anos, tempo em que se cursava a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), frequentada somente por homens, ou melhor, adolescentes, numa idade em que é mais fácil a influência dos professores e de militares mais velhos e com patentes<sup>4</sup> superiores. Desta forma a possibilidade de uma outra forma de ingresso para seguir carreira foi uma quebra de paradigma que sofre a segunda ruptura com o ingresso da mulher, essa dissonância é sentida por mim e por todas as entrevistadas com quem eu conversei, percebemos uma aceitação gradativa da mulher em consonância com as mudanças que a sociedade vive no trabalho feminino em todas as áreas.

## Considerações

Na história cultural os mitos fundadores são bem descritos por hábitos, palavras e a observação dos costumes de cada povo presente no início da colonização brasileira, desta forma a consolidação da nação suplantou este aspectos e começou com o desafio de montar uma sociedade com tantas variações culturais e uma estratificação na população, neste momento uma instituição já de ca-

---

<sup>4</sup> é um sistema hierárquico que estabelece diferentes níveis de autoridade e responsabilidade dentro da instituição



ráter nacional era o exército que esteve presente em todas as fases, cria uma estrutura sólida e perene com uma identidade propícia a sua própria manutenção.

Por outro lado, a instituição mesmo com sólidos preceitos baseados na sua identidade não está imune à influência da sociedade em que está inserida e embora suas mudanças sejam lentas e graduais, são uma constante, inserida no contexto de cada época, no século XIX , o positivismo e as teorias higienistas que acreditavam numa diferença de capacidade entre o masculino e feminino, durante o século XX a organização se moderniza como um reflexo da sociedade e ao final daquele século a inserção da mulher, na área de apoio, ou seja, atividades administrativa e de magistério, como nos primórdios da educação feminina. A experiência destes primeiros trinta anos levaram a inserção da mulher na atividade fim da instituição, já no século XXI em 2017, embora ainda não possam atuar em todas as áreas.


Os relatos das entrevistas realçam as vivências, bem como o seu cruzamento com a observação pessoal podem nos representar o retrato de um pequeno momento institucional pelos olhos destas mulheres, além de trazer as impressões das e dos integrantes das famílias, desde o orgulho, apreensão e desprendimento.

A Instituição militar embora tradicional e com características de permanência no tempo têm percebido a necessidade de modernização nos relacionamentos interpessoais profissionais e nas suas posturas frente ao novo, de forma geral no século passado a modernização era mais presente e proeminente na obtenção de novos equipamentos, porém a atualidade ressalta a importância da preocupação com o pessoal militar e seu desenvolvimento. Neste interim os avanços nas rotinas e o incremento das mídias sociais ressaltam a importância do capital humano e da diversidade, inclusive com o ingresso da mulher.



## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Esboço de auto-análise. São Paulo. Companhia das Letras, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. Brasil Mito fundador e sociedade autoritária, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2001.
- DUARTE, Sílvia Lúcia Pereira. Militarismo a influência do mito na formação da identidade e imagem dos exércitos. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Dez 2020. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-2121-1.pdf>. Acesso em 21 Fev 2021.
- DUARTE, Sílvia Lúcia Pereira. O Gênero feminino no Exército, uma questão de cidadania. In ORESTES, Isabel Silveira, DE BRITO, Antonio Iraildo Alves (Orgs). Cartografias mestiças e outros processos. Editora Paulus. 2021. p.269-279. Disponível em [https://www.paulus.com.br/loja/cartografias-mesticas-e-outros-processos\\_p\\_6773.html](https://www.paulus.com.br/loja/cartografias-mesticas-e-outros-processos_p_6773.html). Acesso em 27 Abr 2022.
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14ª Edição. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo. Editora Schwarcz. 2008.
- GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros: verdadeiro falso, fictício. São Paulo. Companhia das Letras. 2007.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. BORELLI, Andrea. SCHWARTZ, Rosana Maria Pires Barbato. Quebradeiras e coco babaçu: gênero, lutas, sustentabilidade e terceiro setor, São Paulo. E-Manuscrito. 2022.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. História e História Cultural, Reflexões, Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2003.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964 - 84). Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n. 10, a. 2013. p. 108 - 132. P.110
- THOMPSON, Paul. A voz do passado. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1998.



ATÉ QUE O CHÃO  
DESCORTINE PAISAGEM: questão  
social e territorialidades, entre a  
cidadania negada e o direito

VINÍCIUS ALMEIDA<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> SUZANA COUTINHO<sup>2</sup>




RESUMO: Propõe-se um contraponto para o título da presente mostra: “Paisagens e seus territórios”, que pode vir a sugerir uma conexão entre a beleza natural e as áreas geográficas de forma harmônica, quando entende-se no texto que são dissonantes.

Por outro prisma, a antítese proposta: “Vazios e Suas Fronteiras”, introduz uma concepção contrastante, desencadeando uma ideia de contradição e exclusão. Enquanto o termo “paisagens” evoca a ideia de amplitude e diversidade visual, “vazios” pode apontar para a falta de conteúdo ou espaço não-ocupado, de uma cidadania-negada. Da mesma forma que a ideia de “territórios” pode trazer à mente delimitações físicas, enquanto “territorialidades” pode implicar a complexidade desses espaços justapostos. Dessa maneira, o cenário da gestão pública depara-se com os contextos de vivência que configuram as cidades brasileiras, profundamente afetadas pelas desigualdades sociais e a diversidade sociocultural. Assim, emerge uma relação dialética e causal com o tema da mos-

---

1 Assistente Social e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura - Mackenzie.

2 Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura - Mackenzie.



tra: permanecem aqui os dilemas para a garantia dos acessos dos cidadãos aos direitos sociais e culturais preconizados pela política pública: como materializar um direito? Quem deve ser alcançado? Como chegar, quem atender e como atender? Para tanto, se pensa como alternativa, reflexões sobre as múltiplas territorialidades, os acessos à cultura e as redes de proteção.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Culturais. Território. Cidadania.

## **Introdução**

“Há cidadãos neste país?” Ecoa a crítica de Milton Santos (2000, p. 7), afirmando a diferença abissal entre a população brasileira meramente habitante daqueles que são efetivamente cidadãos.

A concepção de direitos culturais tem suas raízes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No contexto brasileiro, somente na Constituição de 1988 os direitos culturais foram mencionados e classificados como direitos humanos fundamentais. A abordagem de cidadania cultural considera a cultura como um direito inalienável de todos os cidadãos, e o Estado é reconhecido como o principal agente na implementação da política cultural. No campo cultural está o solo fértil para uma maneira de construir uma nova cultura política, com uma perspectiva transformadora e democrática.

Não obstante, até que deste chão se descortine um horizonte democrático há um caminho marcado por rugosidades, violências e violações, que, invisibilizam realidades e impossibilitam acessos, conforme explicitado a seguir.


***Figura 1 – Favela tbm eh cidade, por Del Nunes  
(@uendels)***



| Fonte: Pinterest, 2022.

Essa produção de Del Nunes, artista visual baiano que aborda temas afro-brasileiros e periféricos em suas colagens, retrata com bastante precisão a lógica de uma cidadania negada.

Desde o ato do nascimento, atribui-se ao indivíduo um conjunto inalienável de direitos. A existência e convivência com outros sujeitos implicam a partilha de uma herança ético-moral, conferindo a cada um deles prerrogativas sociais fundamentais. Isso contempla o direito à moradia, alimentação, educação, assistência social, saúde, cultura. E abrange o direito ao esporte, ao lazer, à proteção integral, à convivência familiar e comunitária.



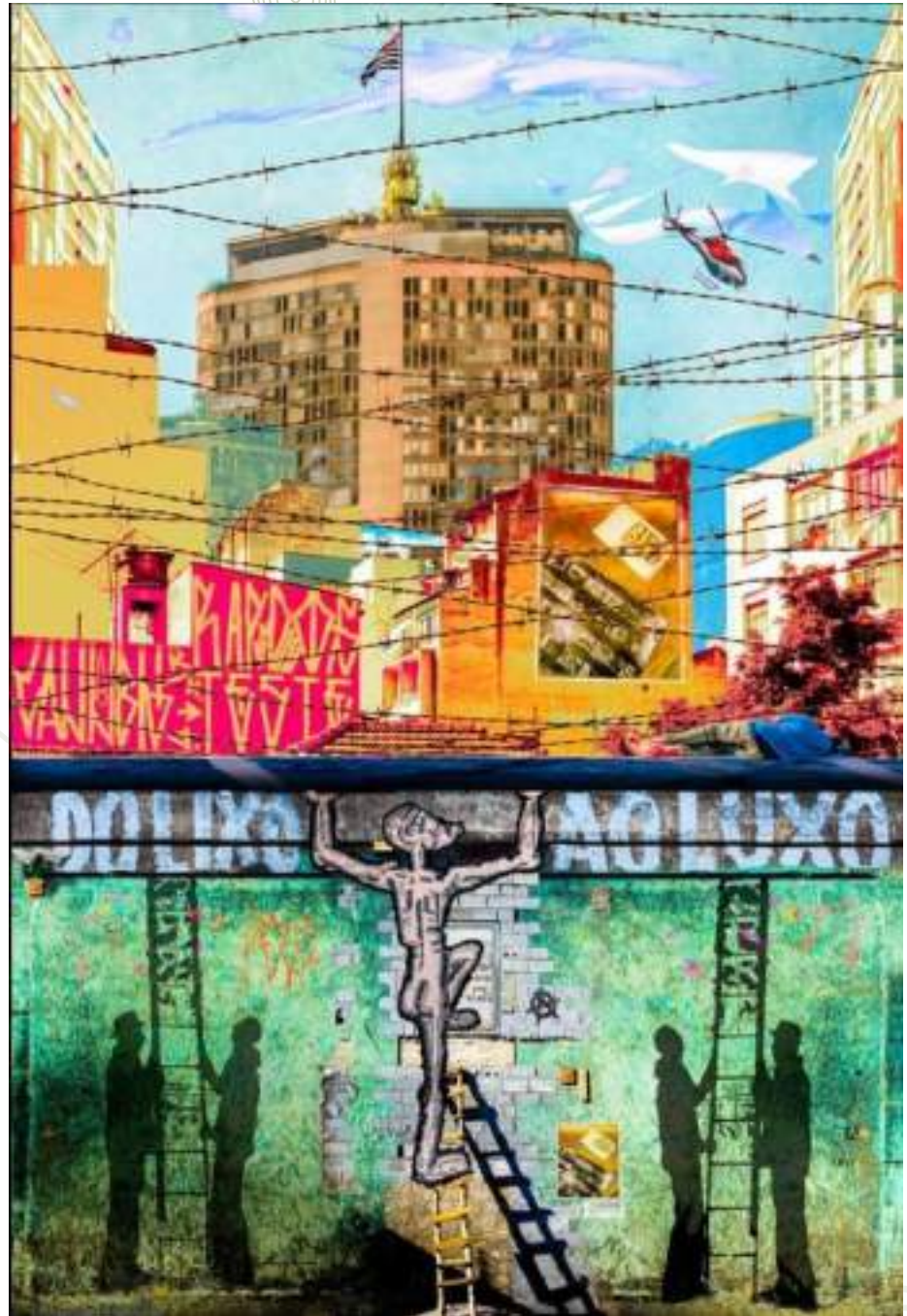
Embora a infância da criança esteja no centro da tela, a pipa lembra o direito ao brincar, apesar dos entremundos das camadas que distanciam a favela ao fundo e o Cristo Redentor mais distante ainda de sua realidade. Daqui, verifica-se que mesmo o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecer que:

*Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Lei nº 8.069/1990).*

E ainda que a cidadania seja declarada universal, legitimada a partir de marcos regulatórios, ela não é (Chauí, 2000). Trata-se de uma cidadania restrita.


**2 – O Invasor (The Invader),  
Fotografia por Junior AmoJr | Artmajeur**





| Fonte: Pinterest, 2023.

A segunda imagem também traz elementos importantes para a reflexão. A colagem de Junior Amo Jr apresenta uma cidade vista do “muro pra cá”. Na parte superior ao centro, vê-se a bandeira hasteada da cidade de São Paulo fazendo uma clara referência ao famoso edifício bancário Altino Arantes. À direita, um helicóptero sobrevoa entre prédios, indicando aspectos da urbanidade. No meio da colagem, encontramos prédios com propagandas e intervenções de pichação nas paredes.



Todavia, essa perspectiva é comprometida por arames que cercam um muro. Em cima dele, está deitada uma pessoa em situação de rua. E nesta parede, escrito em letras bastão os dizeres: “do lixo ao luxo”, com as sombras de dois homens à esquerda e outros dois à direita segurando cada dupla uma escada. Por fim, no ponto central da parte inferior da imagem há um homem sobre alguns degraus, talvez, segurando o muro ou a cidade; ou ainda, tentando passar para o “lado de lá”.


No entanto, para abordar efetivamente essas questões e restaurar o equilíbrio entre o individual e o coletivo, o Estado desempenha um papel crucial no debate sobre garantias e acessos, materializando-os como direitos fundamentais. Essa intervenção estatal adequada é essencial para evitar que a tendência individualista prevaleça e comprometa a dinâmica entre direito e dever, como observou Bobbio (2000, p. 480).

E os arames da obra supracitada figuram o quanto há obstáculos que tensionam a relação entre chão e a paisagem. Adiante, vamos refletir como as expressões da questão social<sup>3</sup>, um tema de extrema importância no debate público que se inicia desde a Europa Ocidental, especialmente a partir do século XIX (1830), que pensava acerca do surgimento das desigualdades sociais geradas na emergente sociedade industrial e que afetava as relações sociais (Yazbek, 2021, p. 18).

Diante disso, há nessa conjuntura importantes marcos históricos. O nascimento da Doutrina Social da Igreja Católica, que ocorre no pontificado de Leão XIII e é indissociável das condições

---

<sup>3</sup> A “questão social” para Marilda Iamamoto (2008, p. 20) é um conceito que se refere aos desafios e problemas que surgem na sociedade devido a desigualdades, injustiças, e conflitos de classes. Esses problemas incluem pobreza, violência, desemprego, falta de acesso a serviços básicos como saúde, educação e cultura. A “questão social” não é vista como algo natural, mas sim como o resultado das estruturas econômicas, políticas e sociais da sociedade. Assim, mesmo ao profissional de Serviço Social que atua em diferentes campos profissionais, deve-se considerar um dos maiores desafios contemporâneos: de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e interventivas, na perspectiva da preservação e garantia de direitos.



gerais que o viveu o mundo oitocentista; primeiro, através das revoluções políticas, e, depois, por meio dos fenômenos culturais e das transformações sociais.

Nesse contexto, o estadista Abraham Kuyper organizou na tradição calvinista o primeiro Congresso Social Cristão na Holanda (novembro de 1891), apenas alguns meses depois de Leão XIII ter promulgado a encíclica *Rerum Novarum* (maio de 1891), que por sua vez, foi escrita quarenta anos depois das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels em *O Manifesto do Partido Comunista* (fevereiro 1848) circularem nos ambientes operários. Três marcos históricos que discutem a questão social sobre múltiplos olhares.

Pode-se afirmar que esse fenômeno era uma consequência direta dos estágios da industrialização e são fatores que compõem as territorialidades na qual, simultaneamente, essas contradições desencadeiam em processos de exclusão também no que se refere aos direitos culturais, sobretudo com a globalização neoliberal e as novas morfologias do trabalho.

### **Cultura deslocada: tensões e tendências neoliberais**

O neoliberalismo surgiu como a nova abordagem adotada pelos países do capitalismo central a partir dos anos 1970, em resposta à crise estrutural da época. Essa crise teve um impacto direto nas relações sociais existentes, manifestando-se no esgotamento do modelo de acumulação taylorista-fordista e destacando sua incapacidade de sustentar o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, os anos 1970 foram caracterizados por uma crise de superprodução, na qual a quantidade excessiva de produtos encontrou dificuldades no processo de distribuição. Conforme observa Antunes (2005), a produção em massa não conseguiu encontrar mercados suficientes, resultando em grandes desafios para o capital, que não conseguiu





se concretizar plenamente na esfera da circulação de mercadorias.

Contudo, o neoliberalismo, que geralmente é entendido como um tipo de política ou modelo econômico, afeta também a dinâmica cultural. Na conjuntura latino-americana e no Brasil continental tende a uma gestão cultural que compreende a cultura como mercadoria. Por isso, o Estado limita seu papel de alocar recursos e assume a dinâmica de mediar os acessos culturais conforme as leis do mercado.

Nessa esteira, as instituições dedicadas à cultura direcionam seus esforços para gerenciar recursos e comercializar serviços como forma de financiamento. Disto, emerge o debate e tensão entre a transição de uma política cultural estatal para uma política cultural neoliberal por meio da participação do setor privado nos investimentos para o campo da cultura. A problemática emerge quando isso não se dá em caráter co-participativo, entre Estado e sociedade civil que sucumbem à lógica do mercado.

A título de exemplaridade, a prefeitura de São Paulo lançou em 16 de dezembro de 2022 um chamamento público com o intuito de atribuir a organizações da sociedade civil (OSCs) a gestão e a manutenção da infraestrutura de 20 Casas de Cultura localizadas no município de São Paulo. O chamamento teve o prazo encerrado em janeiro de 2023. Ele previa a assinatura de um contrato, chamado de Termo de Colaboração, de 5 anos. No edital havia uma aba que permitia possíveis contribuições da população que, em tese, seriam analisadas e poderiam ser incorporadas ao texto.

No dia 13 de janeiro de 2023, houve uma audiência pública convocada pela Secretaria Municipal de Cultura para tratar do tema da terceirização da gestão das Casas de Cultura. Estiveram presentes os Movimentos Culturais de diversas regiões da cidade que se posicionaram contra a proposta da prefeitura e da Secretaria Municipal de Cultura de entregar a gestão e a programação das Casas



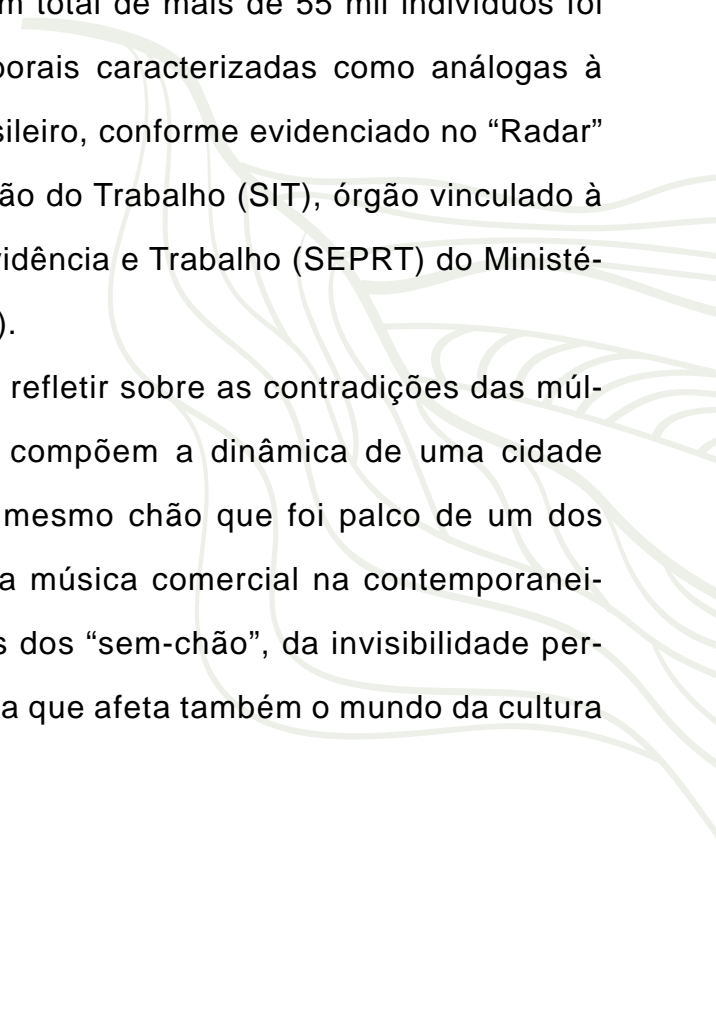

de Cultura para OSCs. Esses movimentos se posicionam contra o projeto desestatizante da prefeitura de São Paulo quanto aos direitos culturais e acessos à cultura.

O desafio ao contexto da interdisciplinaridade bem como da gestão cultural consiste em realizar uma análise dos direitos culturais no Brasil continental. Como uma configuração cultural que está para além de um determinado modelo de gestão governamental ou cultural, que imbrica ainda uma política econômica, o neoliberalismo influenciou (e continua influenciando) a maneira como o acesso à cultura acontece.

Pode-se acrescentar o problema da desterritorialização que acontece no neoliberalismo, ou seja, a fragmentação do processo produtivo, que desloca todas as etapas desta produção, onde torna-se uma mão-de-obra barata, enquanto os países de economia central, detentores da tecnologia ou proposta econômica, saem com resultados altamente lucrativos (Santos, 1993, p. 69).

No campo da cultura e dos eventos privados não é diferente. A camarotização da cultura indica um problema antigo na formação da cultura brasileira. Vide os eventos de samba ou o caso de festivais no nordeste. Além dos festivais, sobretudo urbanos, sinalizarem um desejo neocolonial, por ansiar no plano cultural do capitalismo de consumo sua europeidade que, historicamente, aspirava ser lusitana, posteriormente inglesa e francesa, agora, têm fortes conexões com a cultura norte-americana (Vanucchi, 2011, p.14).

Uma evidência dessa fusão entre a mercantilização da cultura e neoliberalismo foi o Festival Lollapalooza Brasil 2023. Embora o Lollapalooza seja um festival de grande porte com a presença de artistas internacionalmente reconhecidos e um orçamento multimilionário, veio à tona a descoberta de que o referido evento estava envolvido na submissão de trabalhadores a condições de trabalho



análogo à escravidão. Mesmo os ingressos variando entre R\$ 594 a R\$ 2.420 e o evento tendo batido recorde de público total com 302,6 mil de vendas de ingressos, sempre há espaço para exploração numa lógica desterritorializada.

Segundo Ferreira (2023), cinco profissionais que estavam envolvidos na fase preparatória do festival foram resgatados de suas situações laborais no autódromo de Interlagos, localizado na zona sul de São Paulo, onde os espetáculos estavam programados para ocorrer a partir de sexta-feira, 24 de março de 2023. Esses trabalhadores desempenhavam a função de carregadores de bebidas e estavam submetidos a jornadas de trabalho extenuantes de 12 horas diárias.

A situação ocorrida no âmbito do Lollapalooza não se apresenta como um caso isolado no contexto nacional. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) compilou e destacou dados pertinentes a esta questão, os quais foram originados a partir das fontes do próprio Ministério do Trabalho. No período compreendido entre os anos de 1995 e 2020, um total de mais de 55 mil indivíduos foi resgatado de situações laborais caracterizadas como análogas à escravidão no território brasileiro, conforme evidenciado no “Radar” da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), órgão vinculado à Secretaria Especial de Previdência e Trabalho (SEPRT) do Ministério da Economia (OIT, 2023).

Por isso, devemos refletir sobre as contradições das múltiplas territorialidades que compõem a dinâmica de uma cidade como São Paulo. Sobre o mesmo chão que foi palco de um dos festivais mais relevantes da música comercial na contemporaneidade, havia as rugosidades dos “sem-chão”, da invisibilidade perversa e da cidadania negada que afeta também o mundo da cultura (Koga, 2011).

## Políticas culturais: do horizonte não como miragem, mas acesso

Acessos. Para que o chão se descortine em paisagem, deve-se formular e debater a cultura de modo propositivo, que garanta acessos. Byung-chul Han percebe que a sociedade disciplinar é determinada pela negatividade da proibição, de modo que a tendência na globalização neoliberal, seja ela comercial, produtiva, tecnológica ou cultural, é o não-ter-o-direito:

*A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho aponta para a continuidade de um nível. Já habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção. A partir de determinado ponto da produtividade, a técnica disciplinar ou o esquema negativo da proibição se choca rapidamente com seus limites (Han, 2017, p. 25).*

Então, como pensar a cultura e acessos numa sociedade do desempenho? Ademais, o ideário neoliberal, que compreende o mínimo de atuação do Estado, justifica-se numa lógica do capital, do que é mercantil e não da cultura, da materialidade e da produção e reprodução da vida encontrada nas linguagens da arte.

A problemática emerge justamente nos processos de institucionalização e/ou de mercantilização da política cultural em sua gestão e execução, porque, todas as expressões da cultura e das artes estão sob influência das relações de mercado e, portanto, correspondem ao mundo do trabalho. Nesse sentido, tanto a produção artística autóctone, a cultura popular e suas manifestações são compreendidas como improdutivas.

Chauí identifica que:

*Criticando o cosmopolitismo artificial e*



*provinciano dos intelectuais laicos italianos, Gramsci aponta a ausência de uma literatura nacional-popular leiga na Itália, resultando daí o gosto popular pela leitura da literatura popularesca do estrangeiro. O curioso, porém, são os autores que Gramsci considera populares: William Shakespeare, Goldoni, Leon Tolstói, Dostoievski, Victor Hugo, Alexandre Dumas. Também examina a importância dos folhetins e a substituição da literatura democrática ou democratizante (existente em toda a Europa a partir dos acontecimentos revolucionários franceses de 1848) pelo melodrama ou pela ópera. Menciona brevemente o rádio e o cinema. Por fim, indaga por que, havendo tanto interesse popular pela literatura, pela música e pelas artes estas não correspondem aos desejos dos leitores, ouvintes e espectadores. E responde que a ausência desse tipo de produção cultural decorre da distância infinita cavada entre a intelectualidade e o povo. (Chauí, 2006, p.19).*

Refletindo a partir de Gramsci, Chauí percebe um elemento interdisciplinar, inclusive de grande importância para fins desta mostra. A cultura possui significados simultâneos e é multifacetada. Por isso, reconhece a autora, a possibilidade de um artista apresentar ideias, sentimentos e anseios que estão na dimensão da universalidade, e, por serem universais, o povo reconhece, identifica e compreende espontaneamente. Significa, ainda, a capacidade para transformar situações produzidas pelas condições sociais em temas de crítica social reconhecida pelo povo.

Assim, há uma sensibilidade presente no popular, que apreende a experiência artística e cultural, pois na perspectiva gramsciana, o popular significa a mediação do real por meio da arte



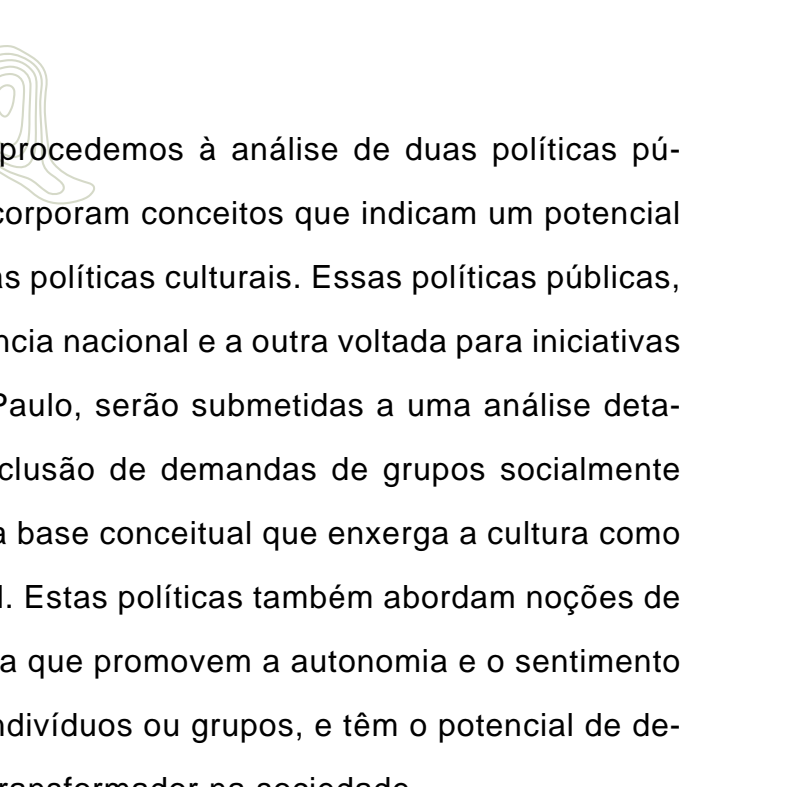

e da cultura produzida. Dessa forma, as configurações de políticas culturais adotadas pelo Brasil em momentos históricos específicos, bem como suas interações com as identidades e memórias coletivas, possibilitam uma análise contextual acerca da implementação, mas também da execução, da avaliação e monitoramento e do controle social dessas dessas políticas.

### **Festival Pop Rua: uma alternativa tangente do direito à cultura**

Como acessos que se descortinam em paisagem, pode-se pensar em abordagens alternativas à formulação e ao financiamento de políticas culturais em um contexto de neoliberalismo. Um festival internacional, cujo principal enfoque é a promoção do direito à cultura para pessoas em situação de rua, aconteceu em São Paulo, no período de 16 a 18 de agosto.

O evento, denominado “Festival Cultura e Pop Rua - População em Situação de Rua e Direito à Cultura”, abarcou uma série de atividades programadas que aconteceram nas dependências do Sesc Bom Retiro e no Museu da Língua Portuguesa, ambos localizados no centro da cidade de São Paulo.



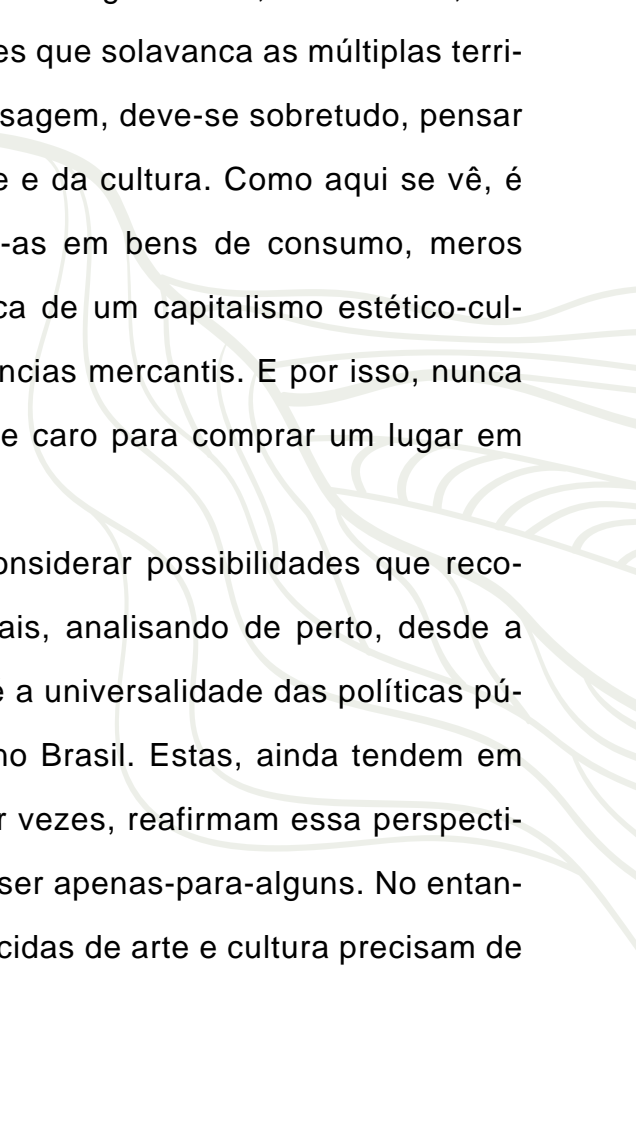



Inicialmente, procedemos à análise de duas políticas públicas culturais que incorporam conceitos que indicam um potencial paradigma inovador nas políticas culturais. Essas políticas públicas, uma delas de abrangência nacional e a outra voltada para iniciativas no município de São Paulo, serão submetidas a uma análise detalhada devido à sua inclusão de demandas de grupos socialmente marginalizados e à sua base conceitual que enxerga a cultura como um direito fundamental. Estas políticas também abordam noções de cidadania e democracia que promovem a autonomia e o sentimento de pertencimento de indivíduos ou grupos, e têm o potencial de desempenhar um papel transformador na sociedade.

Com o intuito de promover uma reflexão sobre o papel desempenhado pelas instituições culturais na melhoria da qualidade de vida da população em situação de rua, bem como debater os acessos e a promoção do direito à cultura no contexto urbano, o Museu da Língua Portuguesa e o Sesc São Paulo, com o apoio da Prefeitura da Cidade de São Paulo, organizam o “Festival Cultura e Pop Rua – População em Situação de Rua e Direito à Cultura”.

Este evento contou com a participação de representantes de diversas organizações da sociedade civil, projetos sociais, coletivos culturais e movimentos sociais provenientes de países como Reino Unido, França, Uruguai, Argentina e Colômbia, bem como de diferentes estados brasileiros, incluindo Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo, numa programação que teve um período de três dias de duração.

Das organizações, movimentos, projetos e coletivos, estiveram envolvidos os seguintes: AHI – Arts & Homelessness International (Reino Unido); Boca de Rua (RS); Casa Chama (SP); Centros de Atenção Psicossocial - CAPS AD III – Prates (SP); Casa Florescer (SP); C’est Pas du Luxe/Fundação Abbé Pierre (França); Chá do Padre (SP); Centro de Inclusão pela Arte, Cultura, Trabalho





e Educação - CISARTE (SP); Coletivo Ni Todo Está Perdido (Uruguai); Filme de Rua (MG); Hecho em Bs As (Argentina); Hospitais Musicais, Escola de Música do Estado de São Paulo - EMESP; Santa Marcelina Cultura (SP); Instituto Distrital de Artes – Idartes (Colômbia); Movimento Estadual da População em Situação de Rua; Movimento Nacional da População em Situação de Rua; Movimento Nacional de Lutas em Defesa da População em Situação de Rua; No Tan Distintos (Argentina); Pão do Povo de Rua (SP); Programa Crea (Colômbia); Programa Reviravolta/Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos (SP); Programa Urbano (Uruguai); Projeto Axé (BA); Projeto Uma Só Voz (RJ); Rede Rua (SP); SP Invisível (SP); Teatro de Contêiner Mungunzá (SP); e, Teto, Trampo e Tratamento (SP).

Conforme o Dr. Nabil Bonduki (2023) na exposição de abertura dessa mostra, é necessário pensar nas possibilidades de uma cidade aberta às pessoas e à cultura.

Para que o chão, repleto de rugosidades, sofrimentos, angústias, violências e invisibilidades que solavanca as múltiplas territorialidades se descortine em paisagem, deve-se sobretudo, pensar e problematizar os rumos da arte e da cultura. Como aqui se vê, é possível sucumbí-las, reduzindo-as em bens de consumo, meros signos e significados da dinâmica de um capitalismo estético-cultural, que retroalimenta as tendências mercantis. E por isso, nunca parece ser um problema, pagar e caro para comprar um lugar em grandes festivais.

Analisar paisagens é considerar possibilidades que reconhecem as realidades conjunturais, analisando de perto, desde a singularidade, particularidade até a universalidade das políticas públicas voltadas à arte e cultura no Brasil. Estas, ainda tendem em tanto à lógica do mercado, e, por vezes, reafirmam essa perspectiva, que a cultura e a arte devem ser apenas-para-alguns. No entanto, as territorialidades que são tecidas de arte e cultura precisam de

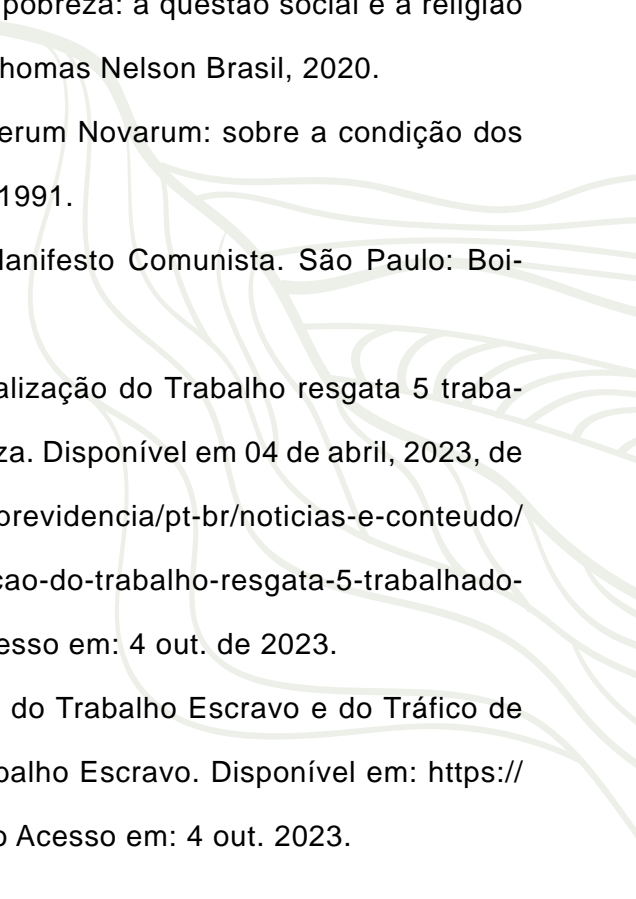



articulação e um fortalecimento para seguir na contracorrente desse viés, buscando dispositivos democráticos e de promoção desses direitos culturais.

A cidadania cultural demanda articulação de diferentes segmentos. Iniciativas de desde a gestão pública ou privada, seja não-estatal, de movimentos sociais ou culturais, e mesmo de equipamentos integrados que assim como o festival Pop Rua, promovem eventos nas perspectiva da garantia de direitos e do acesso. Por isso, esse debate deve ser fundamental a um Programa de Pós-Graduação como o que recepciona a presente Mostra. E que tem por premissa a interdisciplinaridade, visto que o assunto imbrica ações e intervenções no escopo da Educação, da Arte e da Cultura.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo L. O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BOBBIO, N. Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro, Campus, 2000.
- BONDUKI, Nabil Georges. Cultura e cidade (Palestra). In: 30ª Mostra Paisagens e seus territórios: percepções sobre Educação, Arte & Cultura. Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie; Universidade Federal Fluminense, São Paulo, 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: 2017.
- CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural: o direito à cultura. Perseu Abramo. São Paulo, 2006.
- FERNANDES, N. M. A cultura como direito: reflexões acerca da cidadania cultural. Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 171–182, 2013. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n2p171.Dispo-



nível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/13256>. Acesso em: 7 set. 2023.

FERREIRA, Ingrid Cristiane Vieira. Festival Lollapalooza Brasil 2023: o show do Ministério Público do Trabalho. Revista Jus.com.br (recurso online). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/104010/festival-lollapalooza-brasil-2023-o-show-do-ministerio-publico-do-trabalho>. Acesso em: 5 out. 2023.

FESTIVAL CULTURA E POP RUA NO CENTRO DE SÃO PAULO. Movimento todos pelo centro. Disponível em: <https://todospelocentro.prefeitura.sp.gov.br/noticias/festival-cultura-e-pop-rua-no-centro-de-sao-paulo> Acesso em: 5 out. 2023.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. 2ª edição ampliada. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 15ª ed. Cortez, São Paulo, 2008.

KOGA, Dirce. Medidas de cidades - entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: cortez, 2011.



KUYPER, Abraham. O problema da pobreza: a questão social e a religião cristã. 1ª ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.

LEÃO XIII, Papa. Carta Encíclica Rerum Novarum: sobre a condição dos operários. São Paulo: Loyola, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. São Paulo: Boitempo, 2005.

Ministério do Trabalho (2023). Fiscalização do Trabalho resgata 5 trabalhadores no festival Lollapalooza. Disponível em 04 de abril, 2023, de <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2023/marco/fiscalizacao-do-trabalho-resgata-5-trabalhadores-no-festival-lollapalooza> Acesso em: 4 out. de 2023.

Observatório Digital da Erradicação do Trabalho Escravo e do Tráfico de Pessoas no Brasil (2023). Trabalho Escravo. Disponível em: <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo> Acesso em: 4 out. 2023.



Organização Internacional do Trabalho (2023). Trabalho Forçado. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-escravo/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 4 out. 2023

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 5ª ed. Nobel. São Paulo, 2000.

SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. HUCITEC, São Paulo, 1993.

SATHLER, André Rehbein. Declaração Universal dos Direitos Humanos comentada [recurso eletrônico] 1. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

VANNUCCHI, Aldo. Cultura brasileira: o que é, como se faz. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

YAZBEK, Maria Carmelita. Expressões da questão social brasileira em tempos de devastação do trabalho. *Temporalis*, [S. l.], v. 21, n. 42, p. 16–30, 2021. DOI: 10.22422/temporalis.2021v21n42p16-30. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/37164>.

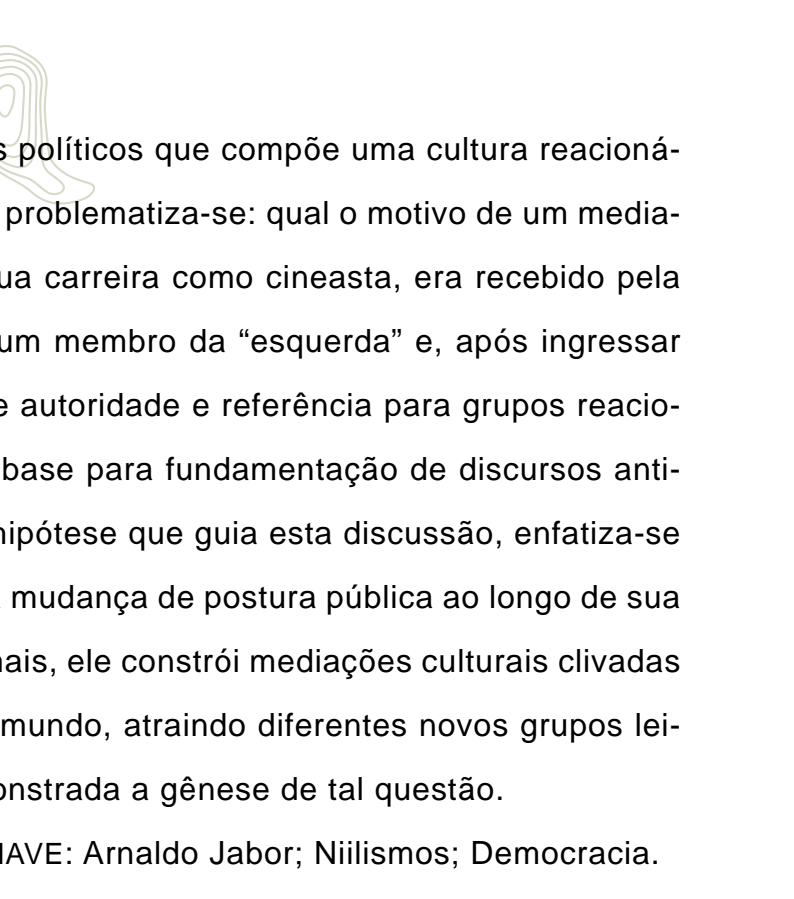

# NIILISMOS E DEMOCRACIA: esboços para um estudo biográfico de Arnaldo Jabor

GABRIEL MARQUES FERNANDES<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSANGELA PATRIOTA RAMOS<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este ensaio tem como objetivo expressar, em um relato de experiência, o processo de reformulação do pré-projeto de doutorado “Arnaldo Jabor como receptor: a democracia brasileira sob os olhos de um cineasta-jornalista de classe média urbana”, que construirá, em seu resultado final, uma biografia histórica de Arnaldo Jabor. Ao longo da análise documental da pesquisa, por meio do método crítico (histórico), considerou-se que é justificável a incursão de estudo na figura de Jabor, já que ele, em diversos momentos,

1 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em História Social (PPGHI/INHIS/UFU). Bacharel e licenciado em História (INHIS/UFU). Integra o Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC), a Rede Internacional de Pesquisa em História e Culturas no Mundo Contemporâneo, o Grupo Interdisciplinar de Estudos Culturais e Linguagens na Contemporaneidade e o GT Nacional de História Cultural da Associação Nacional de História (ANPUH). Publicou *Afetos do Conservadorismo: Tudo Bem* (Arnaldo Jabor, 1978) – desnudando a classe média brasileira (Edições Verona, 2022).

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Pesquisadora do CNPq. Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Uberlândia. É editora da *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. É coordenadora do GT Nacional de História Cultural da ANPUH e *rais*. É coordenadora do GT Nacional de História Cultural da ANPUH e de *Pesquisa em História e Culturas Contemporâneas*. Publicou *Vianinha – um dramaturgo no coração de seu tempo* (São Paulo: Hucitec, 1999); *A Crítica de um Teatro Crítico* (São Paulo: Perspectiva, 2007), *Teatro Brasileiro: ideias de uma história* (em coautoria com J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2012); *História e Teatro: discussões para o tempo presente* (São Paulo: Edições Verona, 2013) e *Antonio Fagundes no Palco da História: um ator* (São Paulo: Perspectiva, 2018). É organizadora com Jacó Guinsburg de *A Cena em Aula – itinerários de um Professor em devir* (EDUSP, 2009), entre outras publicações.



é replicado por setores políticos que compõe uma cultura reacionária no Brasil. Portanto, problematiza-se: qual o motivo de um mediador cultural que, em sua carreira como cineasta, era recebido pela opinião pública como um membro da “esquerda” e, após ingressar no jornalismo, tornou-se autoridade e referência para grupos reacionários no país, sendo base para fundamentação de discursos antidemocráticos? Como hipótese que guia esta discussão, enfatiza-se que há, em Jabor, uma mudança de postura pública ao longo de sua vida, onde, cada vez mais, ele constrói mediações culturais clivadas por visões nihilistas de mundo, atraindo diferentes novos grupos leitores – aqui será demonstrada a gênese de tal questão.

PALAVRAS-CHAVE: Arnaldo Jabor; Nihilismos; Democracia.

## Introdução

Este ensaio, um espécie de relato de experiência do processo inicial de construção de uma hipótese para uma tese de doutorado interdisciplinar, tem como objetivo principal expressar a reformulação do pré-projeto de doutorado “Arnaldo Jabor como receptor: a democracia brasileira sob os olhos de um cineasta-jornalista de classe média urbana”<sup>3</sup>.

Tendo em vista, então, as concepções de tese de Umberto Eco e de hipóteses de José d’ Assunção Barros<sup>4</sup>, o problema desta pesquisa, como Arnaldo Jabor se torna uma autoridade para cultura reacionária no Brasil, dá lastro para propormos uma hipótese em

---

3 Pré-projeto submetido ao processo seletivo de Doutorado Acadêmico (2022/1) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGEAHC/CEFT/UPM).

4 Em *Como se faz uma tese* (2019), Umberto Eco, com base em sua experiência em universidades de massa italiana, mostra maneiras de construir uma tese digna mesmo em situações difíceis. Fazer uma tese pressupõe o estudo exaustivo o tema de pesquisa, identificando uma lacuna, ou seja, um problema que ainda não resolvido, propondo, então, preencher tal espaço com um argumento, científico, teórico-metodológico. Entretanto, esse mergulho não é desorientado, ele parte de um problema de pesquisa que é guiado por uma hipótese de investigação, como aponta José d’ Assunção Barros em *As Hipóteses nas Ciências Humanas* (2017).



torno das diversas posturas niilistas que o mediador assume diante do espaço público ao longo de sua carreira.

Diante disso, conclui-se que: para dar conta de transformar tal colocação em tese, é necessário pensarmos em uma ferramenta teórica metodológica adequada, perpassando pelos debates de Biografia Histórica, Ontologia e Estética da Recepção – que se encontram, neste momento, em etapa inicial.

### **Por que estudar Arnaldo Jabor?**

Quando escrevi o pré-projeto de doutorado, estava, em meu horizonte reflexivo, a diversidade de tentativas interpretativas póstumas da carreira de Arnaldo Jabor, que povoaram a internet e telejornais após sua morte, em 15 de fevereiro de 2022.

Questionava-se: como um membro do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE), do Cinema Novo, poderia, após 1991, adentrando em sua carreira como jornalista na televisão, rádio e imprensa escrita, tecer comentários agressivos quanto às instituições democráticas – dialogando, fortemente, com um público leitor antidemocrático<sup>5</sup>?

O comentário, desse momento, mais instigante, utilizado para justificar a relevância da pesquisa, foi o de Luis Nassif, “Arnaldo Jabor, da esquerda festiva à direita rancorosa” (2022), que buscava avaliar o papel de Jabor no jornalismo nacional. Diante das palavras de Sílvio Tandler na Globo News, o jornalista problematiza:

*Assisto na Globonews o comentário emocionado do grande Sílvio Tandler sobre Arnaldo Jabor, falecido hoje. Fala mais sobre Jabor cineasta. Mas transpõe para o trabalho jornalístico a mesma*

---

5 Tal afirmação pode ser verificada por meio da recepção de Arnaldo Jabor, encontrada em obras como Caiu na Rede (Cora Ronai, 2006); e, até mesmo, em apoio falso a candidatos às disputas presidenciais, como vemos na notícia em que Jabor teceria elogios ao candidato Jair Messias Bolsonaro (2018).



*personalidade do cineasta, supostamente fruto do questionamento que sempre imprimiu em seu trabalho de cineasta. Coloca o Jabor jornalista como sendo animado pelo mesmo inconformismo de Jabor cineasta. E explica sua guinada para a direita como reação contra a ascensão do petismo, que jogou para segundo plano a vanguarda de esquerda do período anterior (NASSIF, 2022).*

Nesse sentido, o problema inicial de meu trabalho era buscar entender qual é a relação político-ideológica de Jabor como cineasta<sup>6</sup> e como jornalista<sup>7</sup> no que tange suas recepções dos acontecimentos da política brasileira, ora como defensor da democracia, durante o regime militar, e ora como crítico da Nova República – com o intuito de refletir sobre as crises de nosso Estado Democrático de Direito por meio da cultura comunicacional nacional.

### **Os processos de reformulação do pré-projeto: o ato de pesquisa**

Após o levantamento da documentação, no estado atual da arte, chegando a, aproximadamente, 30 mil arquivos, iniciei a análise dos itens no início de 2023 por meio do método crítico, histórico, como destacam Charles Langlois e Charles Seignobos, em *Introdução aos Estudos Históricos* (1944), criticando-os internamente para depois realizar qualquer síntese interpretativa – uma leitura honesta das fontes.

---

6 Filmes: *O Circo*, *A Opinião Pública* (1967), *Pindorama* (1971), *Toda Nudez Será Castigada* (1973), *O Casamento* (1975), *Tudo Bem* (1978), *Eu te amo*, *Eu sei que vou te amar*, *Amor à primeira vista: Carnaval* (1990) e *A Suprema Felicidade* (2010).

7 Publicou as obras *Os Canibais estão na sala de jantar* (1993), *Brasil na Cabeça* (1995), *Sanduíches de Realidade* (1997), *A invasão das Salsichas gigantes* (2001), *Amor é prosa, sexo é poesia* (2003), *Pornopolítica* (2006), *Eu sei que vou te amar* (2007), *Amigos Ouvintes* (2009), *Infância* (2013) e *O Malabarista* (2014) – além de ser convidado para escrever textos para diversos outros livros, como *Carnaval* (Cláudio Edinger, 1996), *o Livros dos Sentimentos* (Maria Isabel Borja e Márcio Vassallo, 2006), dentre outros.

Verificando, então, parte dos materiais de 1960 até 2021, percebi que Jabor, como um intelectual mediador (2016), mudou várias vezes sua postura comunicativa, aproximando-se, em diferentes momentos de sua carreira, de diversos grupos políticos.

O que devemos questionar é: o que muda na postura comunicativa de Jabor? E qual é o motivo dessa mudança fazer com que Jabor seja autoridade, referência, para sujeitos da cultura reacionária<sup>8</sup> com discursos antidemocráticos? Minha hipótese é: ao longo do tempo Jabor assume uma postura cada vez mais niilista com o futuro do Brasil, deixando-o mais apocalítico, estimulando o medo e desespero em seus leitores.

O que quero dizer com “niilista”?


Friedrich Nietzsche, em seu ensaio “Sobre o niilismo e o eterno retorno” (1881 – 1888), pensa três variações do “niilismo psicológico”. Para entender esse conceito é relevante enfatizar que o niilismo, assim como a historicidade, faz parte da condição humana, sendo o mal-estar causado pela incapacidade do ser construir sentidos e significados ao gerar sua Gestalt (ISER, 1999).

Diante disso, o niilismo psicológico primário é o da compulsão pela finalidade, onde o ser procura um grande sentido, logicamente causal, para tudo; o niilismo psicológico secundário, é a importação de explicações mecânicas da realidade; e, por fim, o niilismo psicológico terciário é a negação do mundo, gestando uma fuga da realidade em uma visão paralela e nostálgica da vida.

Tendo em vista tais categorias, a pesquisa ainda se en-

---

8 O que quero dizer quando falo em “cultura reacionária”? O conceito “reacionário”, aqui, é entendido por meio de duas obras: Ressentimento (Maria Rita Kehl, 2020) e A Mente Naufragada: sobre o espírito reacionário (Mark Lilla, 2018). Em síntese, o “reacionário” é aquele comportamento político que apresenta um fanatismo a determinadas ideias, que é impulsionado pelo medo, gerando desespero e obsessão. Essa mecânica reacionária vai para além da exclusividade política e ideológica, ela está presente em diferentes historicidades. Em âmbito nacional, podemos dizer que setores dessa cultura reacionária apoiaram Jair Messias Bolsonaro, por exemplo, acreditando que caso o Partido dos Trabalhadores ganhasse as Eleições Gerais de 2018, o país, de forma intensa, iria se transformar em uma ditadura como a Venezuela – existiria apenas um salvador para evitar esse medo apocalítico com o futuro.




contra em um momento de aprofundamento da análise documental, sendo necessário, para o próximo passo, que é a estruturação do relatório de qualificação, selecionar as fontes e, também, compor uma estrutura teórica-metodológica que dará conta de transformar essa hipótese em tese. Para isso, estou fazendo diversas leituras no campo da Biografia Histórica, Ontologia, Estética da Recepção e Niilismo, analisando autores como François Dosse, Sabina Loriga, Stephen Greenblatt, Rosângela Patriota, Jean Paul Sartre, Wolfgang Iser, Wilhelm Dilthey e Friedrich Nietzsche.

### **“Viva Catástrofe!” (2001): demonstrativo de uma hipótese**

Vimos, brevemente, que Jabor se tornou uma autoridade para a cultura reacionária nacional durante um período democrático. Será que foi por conta de sua postura niilista? Qual tipo de niilismo estamos falando aqui?

Ao analisar o conjunto de crônicas de Arnaldo Jabor que foram publicadas em livros, perpassando por obras como *Os canibais estão na sala de jantar* (1993), *Brasil na cabeça* (1995), *Sanduíches de Realidades* (1997), *A invasão das Salsichas Gigantes* (2001), *Amor é prosa, Sexo é Poesia* (2004), *Pornopolítica* (2006), *Amigos Ouvintes* (2009) e *O Malabarista* (2014), observo que a partir de 2001 há uma mudança nos tipos de texto de Jabor.

Se antes de 2001, suas temáticas eram, majoritariamente, voltadas para política, agora, a partir de 2004, o tema de sua vida privada entra em cena, além dos comentários políticos serem, todos, desesperançosos. A partir de *Pornopolítica*, Jabor passa a repetir suas crônicas publicadas, sendo a primeira crônica repetida de sua carreira o texto “Viva a catástrofe! Os bons tempos voltaram” (2001/2006) – e essa crônica é um marco, ela divide a produção do Jabor em um antes e depois.



Tomemos a versão de 2001 de “Viva a Catástrofe!” para análise demonstrativa da hipótese. A versão de 2001 era sensível aos acontecimentos políticos do primeiro semestre de 2001, começando o texto da seguinte maneira:

*A crise brasileira atual começou com um procurador maluco, uma fita mal gravada e tudo foi coroado com a plataforma afundando. O que moveu Luiz Francisco e ACM foi a esperança do caos. Luiz Francisco se acha o missionário da catástrofe. Ele é o ideólogo da explosão de furúnculos. Ele acredita no pus revelador. ACM quer levar em seu declínio o país todo com ele, cair destruindo, numa espécie de triunfo ao avesso. Ele é o último bastião do patrimonialismo tradicional, resistindo ao capitalismo impessoal (JABOR, 2001, p. 245).*

Existem dois acontecimentos, ambos ocorridos durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que Jabor une em seu comentário, construindo uma coesão: o escândalo de corrupção no legislativo denunciado por Antônio Carlos Magalhães (ACM) e o naufrágio da Plataforma 36 – casos que minaram a credibilidade de FHC.

Para Jabor, a denúncia de ACM era uma forma de desestabilizar o Governo de FHC, que lidava com a estagnação econômica, pagamento da dívida externa e com a crise de energia de 2001 (GIAMBIAGI, 2011). Logo, ele e o procurador “maluco”, Luiz Francisco de Souza, atuaram em conjunto contra a “felicidade do país”, FHC, apenas para instaurar o caos e destruir o triunfo de uma agenda que mesclava o neoliberalismo e desenvolvimentismo (SILVA, 2008) – trazendo os “bons tempos” de volta (que, para Jabor, significa: o momento em que a “esquerda”, intelectual e militante, teria trabalho, já que, “[...] a miséria tem de ser mantida in vitro, para

justificar teorias e absolver inações” (JABOR, 2001, p. 246)).

É saudável em uma democracia ter conflito. Entretanto, Jabor lida com isso, frustrado com o descrédito do neoliberalismo que apoiou veementemente, com agressividade, atacando o legislativo e o judiciário, dando lastro para sensibilidades antidemocráticas, tudo em prol da manutenção de uma política de gestão nacional.

Para ele, a imprensa, o MPF, a oposição, a militância, os intelectuais, todos eles estão empenhados no fracasso nacional – apenas o projeto que dá movimento ao seu texto que não:

*Há um grande amor brasileiro pelo fracasso. Quando ele acontece, é um alívio. O fracasso é bom porque nos tira a ansiedade da luta. Já perdemos, pra que lutar? A plataforma afundando suavemente nos dá uma sensação de realidade. Parece o Brasil indo a pique – o grande desejo oculto de nossa sociedade, alijada dos podres poderes políticos, que gira, sozinhos como parafusos espanados (JABOR, 2001, p. 244).*

Se a política, diante disso, é podre, é um parafuso espanado, como dito, o que resta?

Diante do desgaste da visão de mundo que Jabor apoia, ele ataca a democracia, sem muita preocupação com os efeitos que isso teria em âmbito público, tendo uma dificuldade de ver expectativas na política nacional. Ele tem uma postura niilista secundária.

Diante desse vestígio, construí a hipótese do projeto de doutorado, buscando, agora, aglutinar mais informações sobre as experiências e expectativas de Arnaldo Jabor, questionando quais as causas de ele construir comentários assim – e, também, buscando questionar se, de fato, a chave do niilismo pode ser utilizada ao longo da tese.

## Considerações finais


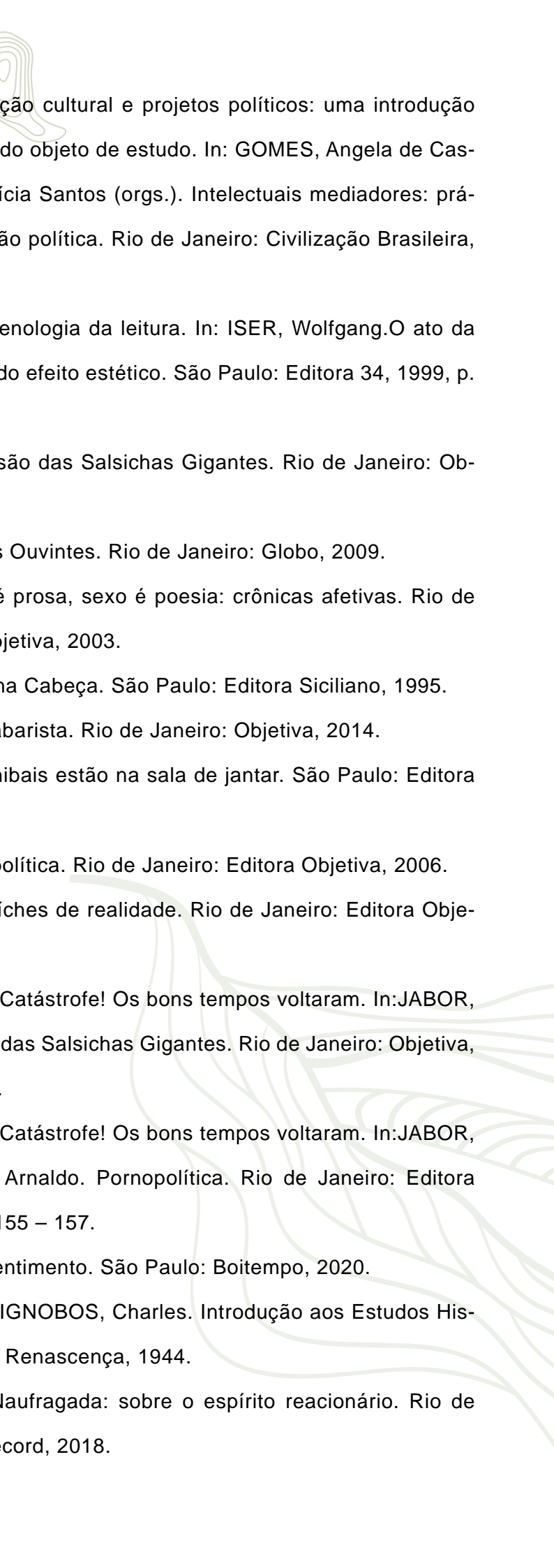
Este ensaio, então, expressou um relato de experiência da construção de uma hipótese de tese de doutorado interdisciplinar. Não há como construir uma hipótese se não tivermos um pré-projeto recortado e definido, dando base para que mergulhemos em um corpo documental abundante sempre em busca de problemas e lacunas.

Diante da breve exposição da crônica “Viva a catástrofe! Os bons tempos voltaram” (2001), busquei demonstrar os vestígios do niilismo secundário de Arnaldo Jabor que, frustrado com o desgaste da ideologia neoliberal, acata o Estado Democrático de Direito.



Resta, entretanto, questionar: qual o motivo dessa postura niilista? Para isso, o mergulho em reflexões da Biografia Histórica, Ontologia e Estética da Recepção são fundamentais para a continuidade da pesquisa, já que, para compreendermos a condição humana da produção de sentido e significado, é fundamental discutirmos a historicidade do ser diante dos acasos de sua vida.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, José d' Assunção. As hipóteses nas Ciências Humanas: aspectos metodológicos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.
- BRITO, Fernando. Nem Jabor escapa das fake News do whatsapp bolsonarista. Tijolaço, 21 out. 2018. Disponível em: <https://tijolaco.net/nem-jabor-escapa-das-fake-news-do-whatsapp-bolsonarista/>. Acesso em: 22/08/2023.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- GIAMBIAGI, Fabio. Rompendo com a Ruptura: O Governo Lula (2003 – 2010). In: CASTRO, Lavínia Barros de et al. (Orgs.). Economia brasileira contemporânea (1945-2010). Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 197 – 237.
- GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação –

- 
- 
- Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (orgs.). Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7 – 37.
- ISER, Wolfgang. Fenomenologia da leitura. In: ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 9-94. (volume 2).
- JABOR, Arnaldo. A Invasão das Salsichas Gigantes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JABOR, Arnaldo. Amigos Ouvintes. Rio de Janeiro: Globo, 2009.
- JABOR, Arnaldo. Amor é prosa, sexo é poesia: crônicas afetivas. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2003.
- JABOR, Arnaldo. Brasil na Cabeça. São Paulo: Editora Siciliano, 1995.
- JABOR, Arnaldo. O Malabarista. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- JABOR, Arnaldo. Os canibais estão na sala de jantar. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.
- JABOR, Arnaldo. Pornopolítica. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2006.
- JABOR, Arnaldo. Sanduíches de realidade. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1997.
- JABOR, Arnaldo. Viva a Catástrofe! Os bons tempos voltaram. In: JABOR, Arnaldo. A Invasão das Salsichas Gigantes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 244 – 246.
- JABOR, Arnaldo. Viva a Catástrofe! Os bons tempos voltaram. In: JABOR, Arnaldo. JABxOR, Arnaldo. Pornopolítica. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2006, p. 155 – 157.
- KEHL, Maria Rita. Ressentimento. São Paulo: Boitempo, 2020.
- LANGLOIS, Charles; SEIGNOBOS, Charles. Introdução aos Estudos Históricos. São Paulo: Renascença, 1944.
- LILLA, Mark. A Mente Naufragada: sobre o espírito reacionário. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.



- 
- 
- NASSIF, Luis. Arnaldo Jabor, da esquerda festiva à direita rancorosa. GGN – O Jornal de Todos os Brasis, São Paulo, 19 fev. 2022. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/editoria/politica/arnaldo-jabor-da-esquerda-festiva-a-direita-rancorosa-por-luis-nassif/>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o niilismo e o eterno retorno (1881 – 1888). In: CIVITA, Victor (org.). Friedrich Nietzsche – obras incompletas (Os Pensadores). São Paulo: Editora Abril, 1974, p. 385 – 405.
- RONAI, Cora. Caiu na Rede. Rio de Janeiro: Agir, 2006
- SILVA, André Luiz Reis da. Do otimismo liberal à globalização assimétrica: a política externa do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). 2008. 360 f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14743>. Acesso em: 02/05/2023.



**BELVEDERE PARA  
O PENSAMENTO  
CONTEMPORÂNEO**





# PERDÃO E MEMÓRIA EM PAUL RICOEUR

COLEZ GARCIA JUNIOR<sup>1</sup>  
ORIENTADOR: PROF. DR. MARCEL MENDES<sup>2</sup>

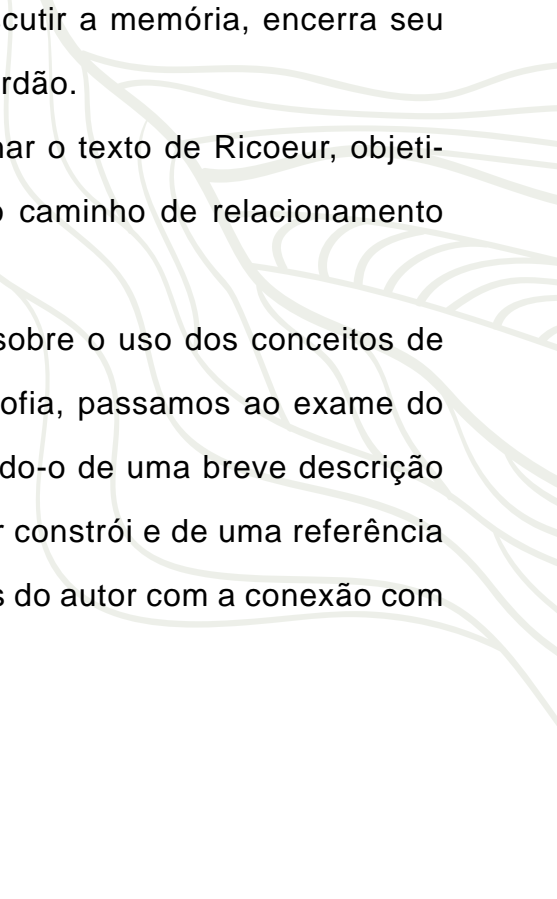

*Meu filho não vai esquecer nem perdoar. Ele vai saber tudo o que aconteceu conosco. Ele fala ucraniano, vai falar inglês e talvez outra língua — mandarim, espanhol, vamos ver. Pode sair para estudar fora por um tempo, mas vai trabalhar para transformar esse país. Ele tem que dar de volta tudo o que essa nação deu para ele. (Um pai na Ucrânia, em meio à guerra contra a Rússia, 2022)*

*Perdoar é esquecer*

RESUMO – Este artigo se propõe a examinar o quarto e último capítulo da obra de Paul Ricoeur, *A memória, a história, o esquecimento*, em que o autor trabalha com o conceito de perdão. Após uma retomada do tratamento dado aos conceitos de memória e perdão na história da filosofia, concentra-se a atenção no filósofo francês contemporâneo, contextualizando sua obra e verificando como ele procura trabalhar a relação entre perdão e memória em seu texto. Entre as possibilidades de trabalho sobre cultura material

1 Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

2 Engenheiro Civil, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo.



e memória, pode-se relacionar a memória com outros conceitos. E pode chamar a atenção, em particular, o conceito de perdão, o qual parece ter presença mais provável na teologia do que na filosofia ou mesmo nas discussões envolvendo a história da cultura. A partir de Ricoeur abre-se a possibilidade de verificar trabalhos que usaram este autor como referencial teórico e que permitem ampliar as considerações sobre a relação entre perdão e memória no contexto brasileiro contemporâneo. A bibliografia utilizada procura justamente fazer um exame dos textos que se valeram da contribuição do filósofo.

PALAVRAS-CHAVE: Perdão; Memória; Paul Ricoeur.

### **Introdução**

Entre as possibilidades de trabalho dentro da abordagem sobre cultura material e memória, podemos relacionar a memória com outros conceitos. E pode nos chamar a atenção, em particular, o conceito de perdão, o qual estamos prontos a encontrar mais na teologia do que nas discussões envolvendo a história da cultura.

No entanto, o filósofo Paul Ricoeur, em sua obra *A memória, a história, o esquecimento*, ao discutir a memória, encerra seu livro justamente trabalhando com o perdão.

Este texto procura acompanhar o texto de Ricoeur, objetivando compreender como ele trilha o caminho de relacionamento dos conceitos de memória e perdão.

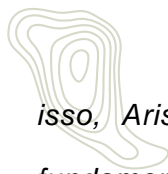
Depois de um breve exame sobre o uso dos conceitos de memória e perdão na história da filosofia, passamos ao exame do texto específico de Ricoeur, precedendo-o de uma breve descrição da abordagem da filosofia que Ricoeur constrói e de uma referência à presença do perdão em outros textos do autor com a conexão com outros conceitos.



## O conceito de memória na história da filosofia

Ao investigarmos como o conceito de memória foi trabalhado ao longo da História da Filosofia, podemos nos deter em alguns momentos fundamentais:

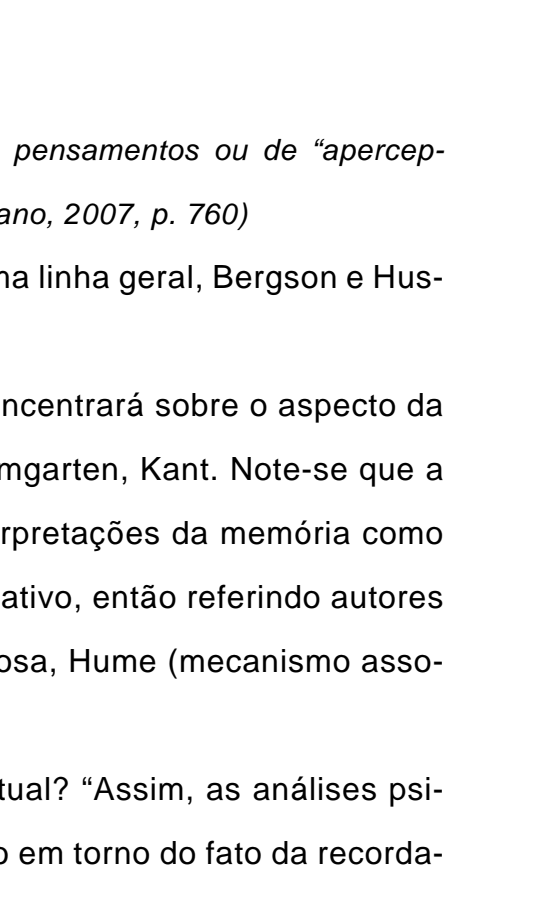

*A memória parece ser constituída por duas condições ou momentos distintos: 1º conservação ou persistência de conhecimentos passados que, por serem passados, não estão mais à vista: é a retentiva; 2º possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: é propriamente a recordação. Esses dois momentos já foram distinguidos por Platão, que os chamou respectivamente de “conservação de sensações” e “reminiscência” (...) e por Aristóteles, que utiliza esses mesmos termos. Aristóteles também propõe claramente o problema decorrente da conservação da representação como marca (impressão) de um conhecimento passado (...) A resposta de Aristóteles a essa questão é que a marca na alma é como um quadro que pode ser considerado por si ou pelo objeto que representa (...) Segundo Aristóteles, a explicação do processo da memória, tanto como retentiva quanto como recordação, é inteiramente física: a retentiva e a produção de impressão decorrem de um movimento, assim como é um movimento que produz a recordação. Contudo, a recordação, ao contrário da retentiva, é uma espécie de dedução (silogismo), pois “quem recorda deduz que já ouviu ou percebeu aquilo de que se lembra; isso é uma espécie de busca”. (...) Portanto, a recordação é própria apenas dos homens. Com*



isso, Aristóteles evidenciava outra característica fundamental da memória como recordação: seu caráter ativo de deliberação ou de escolha. A análise platônico-aristotélica da memória trouxe à baila os seguintes aspectos: a) distinção entre retentiva e lembrança; b) o reconhecimento do caráter ativo ou voluntário da recordação, diante do caráter natural ou passivo da retentiva; c) base física da recordação como conservação de movimento ou movimento conservado. Pode-se dizer que esses aspectos não mudaram ao longo da história desse conceito. Todavia, as doutrinas posteriores podem ser subdivididas em dois grupos, segundo o ponto de partida para a interpretação da memória: memória como retentiva ou memória como recordação. (Abbagnano, 2007, p. 759-760)

No primeiro grupo, que insiste sobre o aspecto da conservação, podemos mencionar Plotino, Agostinho, Tomás de Aquino, representando a filosofia antiga e a filosofia medieval. Mas outros autores também estão presentes:

*Mas as concepções modernas e contemporâneas também vêem a memória como conservação; retomando a concepção agostiniana do tempo como distensio animi ou duração de consciência, vêem na memória a conservação integral do espírito por parte de si próprio, ou seja, a persistência nele de todas as suas ações e afecções, de todas as suas manifestações ou modos de ser. Essa concepção já foi exposta por Leibniz, que concebia a memória como conservação integral em forma de virtualidade ou de “pequenas percepções” das ideias que não*



têm mais forma de pensamentos ou de “apercepções” (...). (Abbagnano, 2007, p. 760)

Também seguem, nesta mesma linha geral, Bergson e Husserl.

No segundo grupo, que se concentrará sobre o aspecto da lembrança, temos Hobbes, Wolff, Baumgarten, Kant. Note-se que a este grupo também pertencem as interpretações da memória como inteligência e como mecanismo associativo, então referindo autores tais como Hegel (inteligência) e Espinosa, Hume (mecanismo associativo).

E qual seria o quadro mais atual? “Assim, as análises psicológicas modernas continuam girando em torno do fato da recordação, mais do que em torno da retentiva, que continua sendo preferida pelas teorias filosóficas da memória”. (Abbagnano, 2007, p. 761)

## **O conceito de perdão na história da filosofia**

Neste caso temos uma abordagem mais restrita:

*Já o perdão nunca recebeu um olhar muito acurado dos filósofos. O assunto foi empurrado para a esfera da religião e por lá permaneceu por muito tempo. O resgate do perdão, como objeto da filosofia, foi feito pelo filósofo francês Paul Ricoeur, em obras como “O justo” e “Memória, história e esquecimento” onde o tema do perdão é central. O resgate do perdão foi fundamental para a compreensão dos fenômenos do testemunho, da narrativa, e da interpretação. (Guimarães, 2012)*

## **Perdão e memória em Paul Ricoeur**

Inicialmente precisamos fazer uma breve apresentação

deste filósofo:



*Preocupado em atingir e formular uma teoria da interpretação do ser, toma como seu problema próprio o da hermenêutica, vale dizer, o da extração e da interpretação do sentido. Convencido de que todo o pensamento moderno tornou-se interpretação, elabora uma grande simbólica da consciência, que se encontra na raiz mesma de todas as determinações históricas e espirituais do homem. Ao revisar a problemática hermenêutica, passa a entendê-la como a teoria das operações de compreensão em sua relação com a interpretação dos textos. Para ele, é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser. É ele que nos re-introduz no estado nascente da linguagem. Por isso, elabora uma filosofia da linguagem capaz de elucidar as múltiplas funções do significado humano. Porque o símbolo nos leva a pensar. E como a hermenêutica visa uma decifração dos comportamentos simbólicos do homem, a um “trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente”, o pensamento antropológico de Ricoeur leva em conta a contribuição corrosiva da psicanálise freudiana. Ele concebe a filosofia como uma atividade, uma tarefa ao mesmo tempo concreta, temporal e pessoal, muito embora com pretensões à universalidade. (Japiassú, 2006, p. 241)*

Também podemos recorrer a um texto introdutório à obra de Ricoeur, para situar a presente discussão dentro da obra desenvolvida por esse filósofo:





*Esquecimento e perdão oferecem, separada e conjuntamente, o horizonte de toda a pesquisa de Ricoeur. Trata-se de duas problemáticas distintas: uma chama em causa, como aquela da memória, a fidelidade ao passado; a outra, a culpa e a reconciliação com o passado. Mas as duas problemáticas se encontram num ponto de fuga no horizonte contraposto por Ricoeur à gadameriana fusão dos horizontes, e que confere à sua obra a sua característica de incompletude, totalmente coerente com a constante crítica de toda hybris da reflexão total.*

*Com a problemática da culpa e da reconciliação possível, mas difícil, nós advertimos que estamos aproximando-nos do coração da pesquisa de Ricoeur: o reconhecimento do mal realizado ou sofrido, com efeito, é em todo o caso o reconhecimento de uma lesão daquele “homme capable”, tema de toda a sua antropologia filosófica. O perdão evoca a possibilidade de sanar essa lesão, de tolher essa incapacidade, graças a uma palavra de reconciliação: uma possibilidade que requer um trabalho hermenêutico – de memória, de luto – que pertence à ordem da prática, sem nunca estar dissociado da dimensão da linguagem, e representa, antes, o ponto no qual a hermenêutica mostra plenamente a sua relevância ética. Graças àquilo que Ricoeur chama o “incognito du pardon”, ou seja, àqueles gestos inesperados que quebram a espiral do esquecimento e da vingança e que anunciam que o homem vale em qualquer caso mais do que as suas ações – e do que*




*suas culpas – delinea-se um horizonte escatológico, comum à memória, à história e ao esquecimento: compreendemos assim por que toda a pesquisa de Ricoeur se projeta em direção a uma poética da vontade libertada e reconciliada, e também por que tal poética não pode assumir outra forma a não ser a de um horizonte, e por que, pois, o inacabado representa uma saída necessária da filosofia ricoeuriana. (Jervolino, 2011, p. 110-111)*

Já vimos como Ricoeur vai retomar a conceito de perdão, por tanto tempo afastado da filosofia. E aqui podemos considerar, então, como ele vai relacionar perdão e memória, sem, contudo, esquecer que também podemos, à luz de sua obra, falar sobre justiça e perdão, dívida e perdão e perdão e cura, apenas para mencionar algumas das possibilidades de abordagem envolvendo o conceito de perdão.

Podemos iniciar com uma conexão entre perdoar e esquecer, que tem gerado diferentes discussões, quando teremos o confronto entre as diferentes posições que caracterizam ou se negam a definir o perdão como esquecimento. Pensando na obra de Ricoeur, temos:

*O perdão designa um momento ápice do esquecimento, e como consequência, na própria memória. O perdão é algo que não pode ser claramente explicado, pois “o perdão é tão difícil de ser dado quanto compreendido”. (...) A dificuldade de compreender o perdão está inserida na dificuldade que temos de compreender um ato inacabado, pois o perdão é chamado para resolver os conflitos não resolvidos. (Guimarães, 2012)*



examinar mais detidamente, podemos situar a abordagem do perdão dentro do planejamento estabelecido pelo autor, inclusive na relação com a anistia:

*O Perdão Difícil é o capítulo que encerra Memória, História e Esquecimento. Ele é colocado logo após o tópico da anistia por razões evidentes:*

*“Com tal foco Ricoeur tinha introduzido a diferença entre anistia e perdão, principalmente em nível gramatical. A anistia soa ao imperativo (“deve esquecer!”), enquanto o perdão se coloca como um desejo, não imposto, expresso sob a forma do optativo (...)”*

*O perdão difere-se da anistia porque este atua num campo onde a espontaneidade dos indivíduos é convocada para selar um conflito. Diferentemente da anistia, onde o apaziguamento é colocado “à força”, no perdão a solução se dá pela construção deliberada. (Guimarães, 2012)*

Qual a importância do perdão para o historiador? Como este perdão se manifesta em relação à memória?

*Se tomarmos separadamente os três tópicos dos textos (História, Memória e Esquecimento), vemos que a importância do perdão se mostra ao historiador como uma lembrança “dolorida” Para a memória o perdão se mostra como elemento que tenta converter a memória dolorida em memória feliz. Para o esquecimento o perdão se mostra como um convite ao apagamento.*

*A dubiedade de perdão que Ricoeur nos*



tenta mostrar, acontece porque o perdão se fundamenta na ausência de algo, “a falta é o pressuposto existencial do perdão” (...). (Guimarães, 2012)



Como uma memória dolorosa pode se converter em uma memória feliz?

*A falta torna o perdão impossível de ser apropriado. O perdão atua como um horizonte, onde quanto mais se aproxima mais ele se afasta. Isso ocorre pelos motivos acima expressos, o perdão toma como base uma memória dolorosa que quer se converter em uma memória feliz, mas quando ela faz o percurso dessa conversão ela se aproxima do abismo do esquecimento. Ameaçada pelo apagamento, ela recua e volta a ser dolorosa. (Guimarães, 2012)*

Quais os diferentes planos envolvidos no perdão?

*Em um plano horizontal o perdão designa reconhecimento de culpa. Num plano vertical o perdão designa um ato de graça. Se voltássemos a adotar a linguagem de Tempo e Narrativa, podemos dizer que o perdão é difícil de ser configurado, e, portanto, difícil de ser narrado. Talvez essa dificuldade do dizer e do fazer o perdão o tenha colocado tão longe do campo da especulação filosófica e tão perto da linguagem religiosa. (Guimarães, 2012)*

Embora difícil, o perdão não é impossível: “Mas apesar de ser difícil de ser compreendido e realizado o perdão não é impossível. Ricoeur tenta então mostrar, se não o significado do perdão, pelo menos o seu sentido. E ele faz isso através de um cálculo”. (Guimarães, 2012)



Perdão e justiça entram em cena para que memória e esquecimento possam funcionar de maneira saudável:

*O perdão e a justiça são elementos decisivos para a configuração narrativa e para o saudável funcionamento da memória e do esquecimento. Eles se aproximam, pois ambos têm o intuito de tecer uma intriga, de selar um conflito estabelecido. Porém, não se pode confundir o perdão com a justiça. Mesmo na nossa linguagem de dia a dia estabelecemos a diferença quando dizemos: “perdoei alguém, mas acho que o que ele fez não é justo” ou o inverso “esse ato foi justo, mas não é possível perdoá-lo”. (Guimarães, 2012)*

Mas justiça e perdão se distinguem de diferentes modos:

*A justiça é complexa porque a linha que separa o justo do injusto é muito tênue. O perdão é difícil porque ele é uma luta contra a dor, é uma digestão bem-feita de algo difícil de ser digerido.*

A justiça nem sempre sela o nosso desejo de vingança, e o perdão nem sempre sela o nosso ressentimento com o passado. Justiça e perdão envolvem-se com uma reconciliação do passado. (Guimarães, 2012)

Em dado momento, caminhamos no relacionamento com a esfera jurídica:

*Em “Condenação, Reabilitação e Perdão”, Ricoeur discute a punição e a absolvição dentro da esfera jurídica. Ele quer fazer mostrar que justiça e vingança não são co-dependentes. Para ele a frase que diz que a vingança é a justiça com as próprias mãos é carente de sentido. Pois, se a justiça fosse*





*possível de se fazer sem um elemento intermediário, um terceiro (no caso do processo, o juiz) nunca conseguiríamos estabelecer uma justa posição definitiva entre o justo e o injusto.*

Para tanto, Ricoeur dá destaque ao papel do debate, que modifica o papel do acusado e da vítima, passando a figurar como partes. Além disso “sua função é conduzir um causa pendente de um estado de incerteza para um estado de certeza” (...). Outro elemento a receber destaque é a sentença, pois essa marca a suspensão definitiva da vingança e “reconhece como atores exatamente aqueles que cometeram a ofensa e sofrerão a pena” (...) (Guimarães, 2012)

Dentro de tal esfera cabe a discussão sobre a condenação e a reabilitação:

*Sendo assim, a condenação e a reabilitação, temas do ensaio, são instâncias intermediárias na busca da justiça como justa posição entre vítima e ofensor. Porém a condenação não consegue fazer pleno o restabelecimento do direito ofendido, porque mesmo que a palavra da lei seja recomposta, a indignação pública seja expurgada, é sempre possível que uma ponta de mágoa ainda exista, pois a indignação é “mal distinguida da sede de justiça”. Além disso, mesmo que a vítima é vista, dentro do cenário público, como ofendida, isso não é garantia que ela se reconcilie consigo mesma. Reconciliar consigo mesmo é a função do luto, e o luto não pode ser imposto, mas somente deliberado pela própria pessoa.*

*A condenação também não consegue fazer o culpado se reconhecer como culpado, pois*



*para esse a pena imposta sempre será maior que a ofensa cometida.*

*A incapacidade de a condenação ser totalmente eficaz abre espaço para a reabilitação. A reabilitação tem como pressuposto a reinserir o culpado na sociedade. A reabilitação pretende “curar” o culpado. Porém por máculas do sistema de execução penal e pela estruturação prisional esse intuito não é cumprido.*

*Como a condenação e a reabilitação são ineficientes para dar a justa posição entre justiça e vinganças criaram-se as figuras do esquecimento forçado: a anistia e a graça. Para Ricoeur “Trata-se [a anistia], pois de uma verdadeira amnésia institucional que convida a agir como se o acontecimento não tivesse ocorrido” (...) (Guimarães, 2012)*

Aqui também é possível recorrer a outro texto que fará a ligação entre cura e perdão, sem deixar de relacionar com a memória:

*A temática do “Perdão” tem nos atraído nos últimos tempos e, para atender a nossa inquietação, fomos investigar esse tema no sentido de compreender melhor como se processa a atitude de perdoar do ponto de vista psíquico, mais precisamente no âmbito da teoria psicanalítica. Nosso ponto de partida foi o texto O perdão pode curar?, de Paul Ricoeur, filósofo e estudioso da Psicanálise. Ricoeur (2012) afirma que o ato de não perdoar-nos faz ficar doentes. Para buscar a saúde por meio do perdão, segundo ele, é preciso instaurar um traba-*



*lho na região da memória que se continua na região do esquecimento. Nesse sentido, ele compreende a falta de perdão como uma das doenças da memória. Aquele que não perdoa está com sua memória doente. Então, o perdão é um canal de cura na escuridão dos traumas, das feridas e da vulnerabilidade humana. O que mais motivou Ricoeur a pensar a temática do perdão, através da memória, foi sua intrigante observação sobre a formação da memória compartilhada entre povos. Ele destaca, como exemplo desse tipo de memória, a integração de recordações traumáticas vividas por povos que vivenciaram períodos de guerra. Para falar sobre a constituição dessa memória compartilhada, Ricoeur faz uma reflexão entre a formação desse tipo de memória e os povos traumatizados pelas guerras. Tais povos, analisa ele, sofre uma espécie de memória “demasiada”, tanto do ponto de vista da humilhação sofrida como das glórias conquistadas, e sobre outros que padecem de uma “falta de memória”, motivada por uma fuga do passado. É identificado, nesse momento, dois tipos de memórias: a memória excessiva e a memória escassa. Entretanto, no desenvolvimento de sua investigação, o autor constrói um único sentido para a noção de memória. Ele recoloca a duplicidade da memória num quadro de uma unidade dialética, abrangendo o passado, o presente e o futuro. Portanto, o perdão não está apenas ligado ao passado, mas à conexão passado-presente-futuro, ou em outros termos, memória-esquecimento-perdão. Nesse sentido, a questão levantada por nós é saber em*





*que medida toda relação passado-presente-futuro, marcada por recordações traumáticas, não exigiria o ato de perdoar como forma de se alcançar a cura dessas recordações? Para pensar a memória num sentido mais amplo, englobando a conexão passado-presente-futuro, Ricoeur recorre às noções de “espaço de experiência” e de “horizonte de espera”, propostas por Koselleck. A primeira diz respeito às heranças, que formam os traços sedimentados do passado, constituídos pelos nossos desejos, temores, previsões, projetos e antecipações. A segunda é o fundo que dá sustentação a esses traços sedimentados do passado. Ricoeur observa que não há espaço de experiência que não seja polarizado com um horizonte de espera. Ele destaca que é o presente vivo responsável pelas permutas entre o espaço de experiência e o horizonte de espera. (...)*

*Ricoeur insiste em dizer que, quando se perdoa, não se está esquecendo, mas eliminando-se uma dívida. Isso se confirma quando ele diz que “o perdão, em virtude da sua própria generosidade, se revela ser o cimento entre o trabalho de memória e o trabalho de luto” (RICOEUR, 2012, p. 8). Com base nas discussões do Laboratório de Psicopatologia Fundamental LABORE do EPSI – Espaço Psicanalítico, o indivíduo psiquicamente saudável é aquele capaz de elaborar (metabolizar, simbolizar, traduzir) as impressões externas e internas ao organismo sem deixar um excesso de resíduos fora do processo de elaboração. Nesse sentido, compreendemos que a atitude de perdoar gera saúde. Isso*



*pode ser constatado na medida em que o perdão é libertador, não permitindo que o Eu permaneça refém do sofrimento traumático do passado. Perdoar traz cura, pois a memória pode ser encarada não somente como uma ferramenta de guardar dados mnemônicos, mas, sobretudo, como uma capacidade de (re) significação, (re) criação dos acontecimentos do passado. Perdoar, como resultado do trabalho psíquico de ressignificar, associa-se diretamente o ato de interpretar. É nesse contexto que a interpretação é perdão, abrindo uma nova janela para contemplar com outros olhos ou por outro ângulo. Acreditamos que é por esta razão que Kristeva (2015) afirma que a interpretação como perdão possibilita o renascimento psíquico, que é capaz de reconstituir o passado atribuindo-lhe um novo sentido. (Caminha, 2014, p. 65, 70-71)*

E, então, a relação entre dívida e perdão, sem deixar de considerar a memória:

*A reflexão ricoeuriana sobre o perdão enquadra-se no horizonte de uma “filosofia dos limites”, como, aliás, toda a sua empresa filosófica, cujo desenvolvimento se enraíza na aceitação dos limites da racionalidade em face de uma realidade, em última análise, insondável e inacessível a uma discursividade estritamente conceptual. Contudo, essa aceitação da herança kantiana dos limites da razão é feita por Ricoeur no quadro de uma aposta na esperança de que a tarefa humana tenha sentido e se desenrole “dentro da verdade” .*





Nesse sentido, por um lado, a sua palavra de filósofo é sempre assumida como uma palavra conceptualmente penúltima, mas, por outro, nunca fecha a possibilidade de se recorrer a outros usos da linguagem que permitam o diálogo humano com a realidade. No caso vertente, em que é necessário reconhecer a incomensurabilidade da culpa e abrir-se à possibilidade de dirimir a dívida, o dever humano é o de fazer memória das vítimas pela narrativa. Contar e recontar as atrocidades, as tragédias, as profundezas do sofrimento humano é o caminho que resta a uma racionalidade que não pode explicar tudo, constituindo, por isso, o dever básico da humanidade. (Henriques, 2000)

Entram na discussão a anistia e a graça:

*A anistia e a graça são esquecimentos comandados e são figuras políticas. Elas não existem para solucionar um conflito, mas para dar fim a ele.*

*Mas diferentemente da anistia e da graça, o perdão exige memória. Ele é um ato particular da vítima de um dano. Não é um ato comandado ou imposto, mas é espontâneo, “o perdão não pertence á ordem jurídica; ela nem sequer pertence ao plano do direito” (...).*

*O perdão é uma figura difícil de compreender e difícil de acontecer. Ela não se localiza em um espaço pré-determinado, e não há critérios claros para sua obtenção ou seu oferecimento. Não podemos previamente dizer que há alguém que digno de perdão. Também não podemos dizer que há casos*



*em que o perdão deve ser oferecido.*

*E como o perdão não é de fácil mensuração, não podemos dizer que ele serve a justiça. Retomando aqui a ideia do tópico, o perdão não é subtipo de justiça e nem mesmo um componente desta. O perdão transpassa a justiça. Às vezes esse transpassar transforma o ato ofensivo em ato justo, e às vezes o perdão sela um conflito sem termos a necessidade de invocar a justiça. (Guimarães, 2012)*

O perdão tem uma lógica própria:

*O perdão é uma abundância de algo, é quase uma dádiva. Como diz Paul Ricoeur:*

*“O perdão escapa ao direito tanto por sua lógica quanto por sua finalidade. De um ponto de vista que se pode dizer epistemológico, ele pertence a uma economia da dádiva, em virtude da lógica de superabundância que o articula e que deve ser oposta a lógica de equivalência que rege a justiça (...).”*

*Perdão e justiça utilizam-se de lógicas diferentes. A lógica da justiça é recolocar o conflito dando uma outra posição, que deve tender a ser uma justa posição. A lógica do perdão é dar futuro à memória. Em termos não muito apropriados, mas que dão uma distinção clara entre os dois o perdão é subjetivo e abstrato e a justiça é objetiva e concreta.*

*Mutantis mutandis, é possível, voltando a ideia inicial desse tópico, um perdão feito pela justiça? É possível que um ato quando convertido em*



*ato justo se transforme também em ato perdoável?  
E é possível que o perdão dado estabeleça por si só  
a justiça ao caso?*

*Apesar de afirmar que os dois elementos  
são essencialmente distintos, Ricoeur não nega que  
a aproximação é necessária e frutífera:*

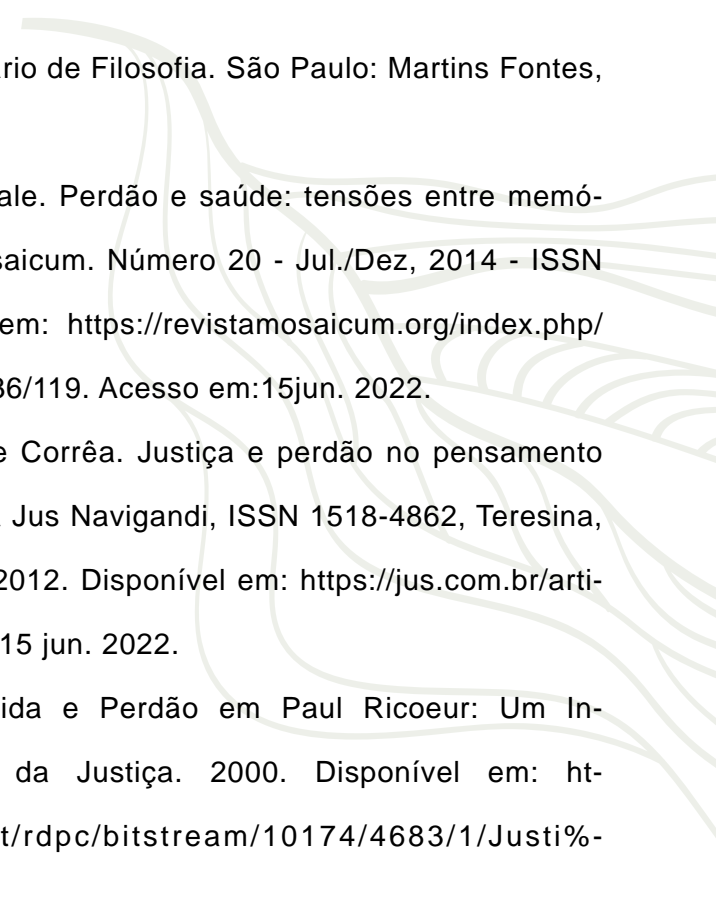

*Por fim, gostaria de sugerir a seguinte  
ideia: não caberá ao perdão acompanhar a justiça  
em seu esforço de erradicar no plano simbólico o  
componente sagrado da vingança, ao qual aludimos  
no começo?” (...)*

*Entendemos essa pergunta, com tom afir-  
mativo, como uma possibilidade de o perdão cami-  
nhar junto com a justiça no propósito de combate à  
vingança. E sendo assim possível, mesmo não sen-  
do o intuito, mesmo não sendo o propósito, o per-  
dão pode funcionar como componente para a justiça  
e a justiça pode transformar um perdão mais difícil  
em um perdão mais fácil. Portanto, a justiça facilita  
o perdão e o perdão facilita a justiça. (Guimarães,  
2012)*

## **Considerações Finais**

Depois de examinarmos o texto de Ricoeur, podemos re-  
tomar alguns elementos na elucidação da maneira como o autor  
trabalha a memória e o perdão.

Ao se conectar com o esquecimento, o perdão necessaria-  
mente se envolve na relação tensionalmente dialética existente entre  
memória e esquecimento, numa influência continuamente recíproca.



A caracterização do perdão como uma construção também pode nos levar a examinar o processo de construção da memória e mais uma vez nos incluir na tríade memória, esquecimento e perdão e ainda nos levar a considerar a construção propriamente ideológica da memória.

O perdão indica uma transformação na memória, de dolorida para feliz, mas esta transformação encontra no esquecimento um possível obstáculo. Perdão e justiça são importantes para que memória e esquecimento funcionem de maneira saudável.

Anistia e graça, formas de um esquecimento forçado, buscam encerrar conflitos. O perdão, no entanto, exige a memória.

O perdão tem uma lógica própria, em termos de abundância e dádiva e que busca dar futuro à memória.

Importantes elementos para refletir sobre o exercício da memória e do perdão, inclusive no confronto com uma situação de guerra, tal qual aquela representada na epígrafe que abre o texto.

## Referências

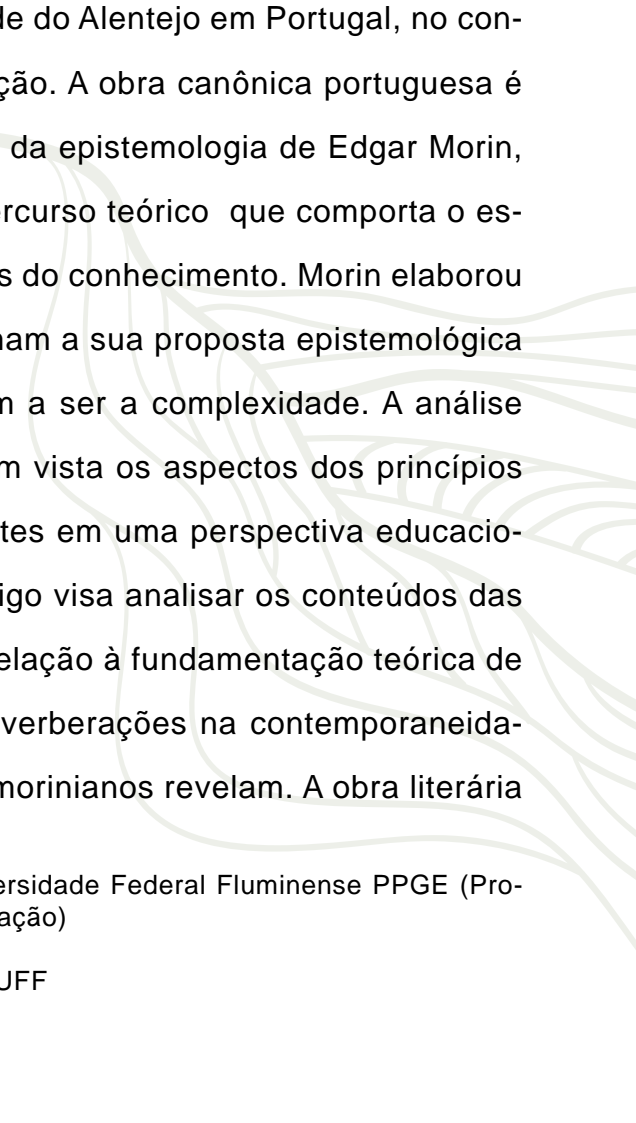
- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CAMINHA, Andréa Lima do Vale. Perdão e saúde: tensões entre memória e esquecimento. Mosaicum. Número 20 - Jul./Dez, 2014 - ISSN 1808-589X. Disponível em: <https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/136/119>. Acesso em: 15jun. 2022.
- GUIMARÃES, Pedro Henrique Corrêa. Justiça e perdão no pensamento de Paul Ricoeur. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 17, n. 3379, 1 out. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22712>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- HENRIQUES, Fernanda. Dívida e Perdão em Paul Ricoeur: Um Indicador e Um Limite da Justiça. 2000. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4683/1/Justi%-%>





# PRINCÍPIOS MORINIANOS NAS CARTAS PORTUGUESAS DE MARIANA ALCOFORADO

NATHÁLIA DE SÁ BRITO TOMÁS<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> IDUÍNA MONT'ALVERNE VON BRAUN  
CHAVES<sup>2</sup>



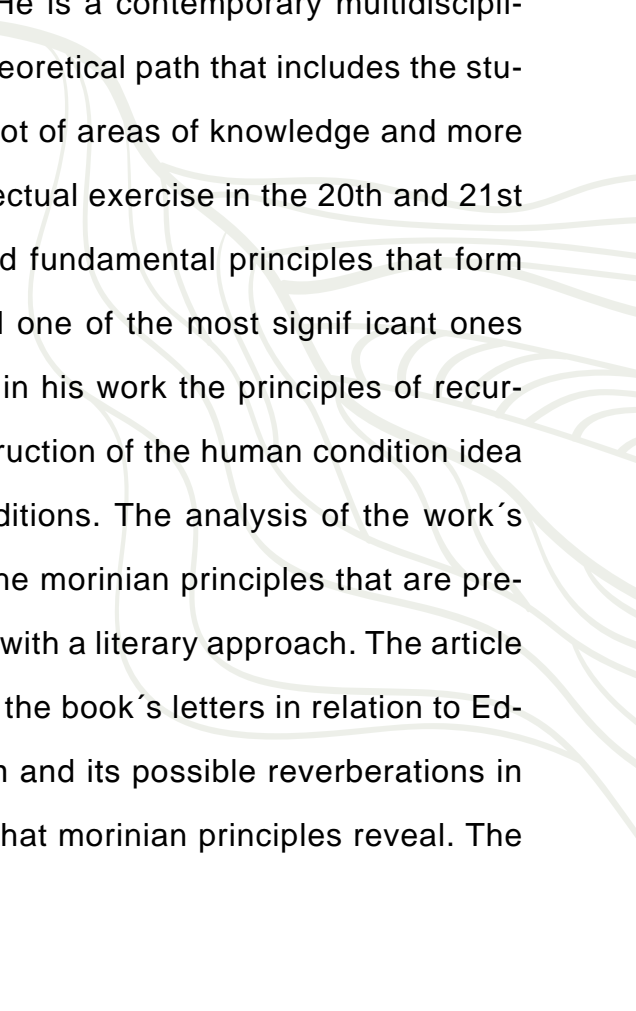

**RESUMO:** O trabalho “Princípios Morinianos nas Cartas Portuguesas de Mariana Alcoforado- um olhar sobre a Complexidade na obra literária” parte da obra “Cartas Portuguesas”, publicada pela primeira vez em 1669, de autoria atribuída a Mariana Alcoforado (1640-1723), sóror de Beja, cidade do Alentejo em Portugal, no convento Nossa Senhora da Conceição. A obra canônica portuguesa é tratada com base na perspectiva da epistemologia de Edgar Morin, intelectual centenário com um percurso teórico que comporta o estudo da relação entre várias áreas do conhecimento. Morin elaborou princípios fundamentais que formam a sua proposta epistemológica e um dos mais significativos vem a ser a complexidade. A análise sobre o conteúdo da obra tem em vista os aspectos dos princípios morinianos que se fazem presentes em uma perspectiva educacional de abordagem literária. O artigo visa analisar os conteúdos das cartas que compõem o livro em relação à fundamentação teórica de Edgar Morin e suas possíveis reverberações na contemporaneidade, a partir do que os princípios morinianos revelam. A obra literária

---

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense PPGE (Programa de Pós Graduação em Educação)

2 Universidade Federal Fluminense- UFF

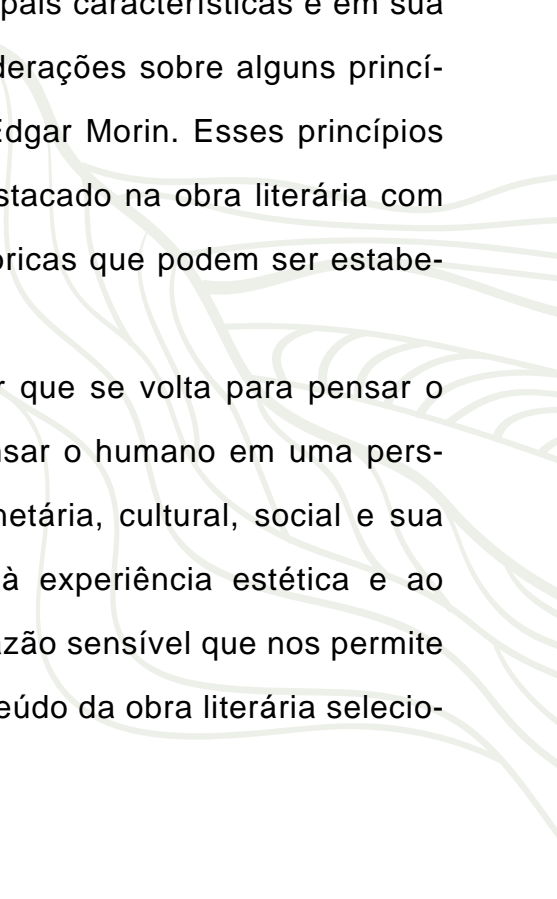





tem estrutura epistolar e traz em seu bojo a escrita conventual de sóror Mariana Alcoforado, com os seus sentimentos a respeito de um cavaleiro francês, Noel Bouton de Chamilly, que lutou em Portugal na Guerra da Restauração (1640-1668) e, escrita esta que era a ele destinada. O trabalho se fundamenta em um estudo bibliográfico das Cartas Portuguesas e da teoria da complexidade, realizando-se com reflexões sobre a obra literária e possíveis propostas de cunho educativo em relação ao seu corpus textual.

PALAVRAS-CHAVE: Cartas Portuguesas; Complexidade; Educação.

ABSTRACT: Morinian`s Principles in Mariana Alcoforado `s Portuguese Letters- an exploration of complexity in the literary work” comes from the literary work “Portuguese Letters”.This masterpiece was published for the first time in 1669, whose authorship is attributed to Mariana Alcoforado. She was a soror who lived in Beja - city of Alentejo in Portugal - in the “Nossa Senhora da Conceição” convent. The Portuguese canonical work is treated from the perspective of Edgar Morin`s epistemology. He is a contemporary multidisciplinary French intellectual, with a theoretical path that includes the study of the relationship between a lot of areas of knowledge and more than one hundred years of intellectual exercise in the 20th and 21st centuries. Edgar Morin developed fundamental principles that form his epistemological proposal and one of the most significant ones is complexity. Also, it stands out in his work the principles of recursion, the hologram and the construction of the human condition idea developed in his theoretical conditions. The analysis of the work`s content includes the aspects of the morinian principles that are present in a educational perspective with a literary approach. The article aims at analyzing the contents of the book`s letters in relation to Edgar Morin`s theoretical foundation and its possible reverberations in contemporary times, based on what morinian principles reveal. The



literary work has an epistolary structure and brings with it the conventional writing of Soror Mariana Alcoforado to a French knight called Noel Bouton de Chamilly, who fought in Portugal in the Restoration War (1664-1668). This work is based on a bibliographical study and is carried out with reflection on the literary work and the possible proposals of an education nature in relation to its textual corpus.

KEYWORDS- Portuguese Letters; Complexity; Education.

## **Introdução**

O artigo apresenta uma investigação de princípios da Teoria da Complexidade de Edgar Morin em uma breve análise das Cartas Portuguesas de Mariana Alcoforado. O objetivo é identificar e compreender esses princípios na obra literária em estudo, bem como realizar articulações possíveis entre as contribuições do pensamento de Edgar e o conteúdo que a obra canônica em análise apresenta.

A seguir o artigo se encaminha para considerações sobre as Cartas Portuguesas em suas principais características e em sua contextualização e em seguida considerações sobre alguns princípios da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Esses princípios serão articulados com o conteúdo destacado na obra literária com verificação das possíveis relações teóricas que podem ser estabelecidas.

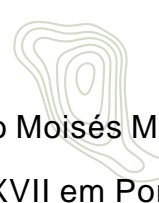

Edgar Morin, como pensador que se volta para pensar o conhecimento, mas também para pensar o humano em uma perspectiva ampla de sua identidade planetária, cultural, social e sua configuração biológica, convida-nos à experiência estética e ao olhar poético, com uma proposta de razão sensível que nos permite a articulação entre sua teoria e o conteúdo da obra literária selecionada.



## **Princípios Morinianos das Cartas Portuguesas de Mariana Alcoforado**

As Cartas Portuguesas compõem um conjunto de cinco cartas que formam um romance epistolar. Foram publicadas pela primeira vez na França em 1669, cuja autoria foi atribuída a Mariana Alcoforado, sóror que viveu no Convento de Nossa Senhora da Conceição em Beja, Alentejo, Portugal. As cartas eram destinadas a um cavaleiro alvo da paixão de Mariana, cavaleiro este que foi identificado como Noel de Chamilly, francês, que, durante a Guerra da Restauração lutou em terras portuguesas. Neste momento Portugal visava retomar seu poder político de Estado, uma vez que estava subjugado ao domínio espanhol. Tropas francesas foram enviadas para o confronto e registra-se a passagem de Noel de Chamilly nesta época em Beja. O problema da autoria das Cartas Portuguesas levantou uma polêmica sobre sua autenticidade, que não estava esclarecida na publicação. Os dados comprobatórios da existência de Mariana Alcoforado e de Noel de Chamilly, bem como da habitação da sóror no convento de Beja e da passagem dele em Portugal durante a guerra, compuseram fortes argumentos para justificar a atribuição da autoria. Mariana Alcoforado e o destinatário das cartas são referências documentadas e esses argumentos foram reforçados com apontamentos sobre as características da escrita com indícios sugestivos da língua portuguesa, que embasou a ideia de que poderiam revelar mais uma tradução do que uma escrita genuína da língua francesa. (Silvestrini e Gonçalves: 2022).


A partir dos apontamentos desse percurso histórico dos posicionamentos sobre a autoria da obra, é importante ressaltar que as Cartas Portuguesas consolidaram-se como cânone literário em Portugal e no mundo, cuja repercussão percorreu séculos com traduções em várias línguas. A obra é uma importante referência da literatura conventual barroca de Portugal. (Moisés, Massaud:1970).



Segundo Moisés Massaud (1970), a linguagem da Epistolografia do século XVII em Portugal foi expressiva no período barroco, como “carta viva” em prosa (p.103). As epístolas de Mariana Alcoforado que formaram são impregnadas de uma linguagem afetiva que incorpora contrastes, uma vez que a ânsia do esquecimento do objeto do amor é acompanhada de uma necessidade de rememoração do amado. A ternura e a repulsa estão presentes na produção do texto revelando contrastes do movimento das palavras impregnadas pela veemência da paixão. A constatação da perda e do abandono também é entrecortada de palavras de esperança sobre o resgate do contato e superação da ausência. A indiferença do homem amado causa repulsa e se contrapõe à afirmação do amor que se fortalece apesar da dor. Sentimentos contraditórios são registrados em palavras de intensidade passional e revelação da intensidade do afeto, como podemos constatar a seguir:

*Adeus! Promete-me que me lamentarás com saudade se eu vier a morrer de dor! E que ao menos a violência de minha paixão te tire o gosto e te afaste de todas as coisas. Essa consolação me bastará e, se é preciso que te abandone para sempre, bem gostaria de não te deixar a uma outra qualquer. Não seria uma crueldade sem par da tua parte servires-te do meu desespero para te tornares mais amável e para mostrar que provocaste a maior paixão do mundo? (Alcoforado: 2016, p.41)*

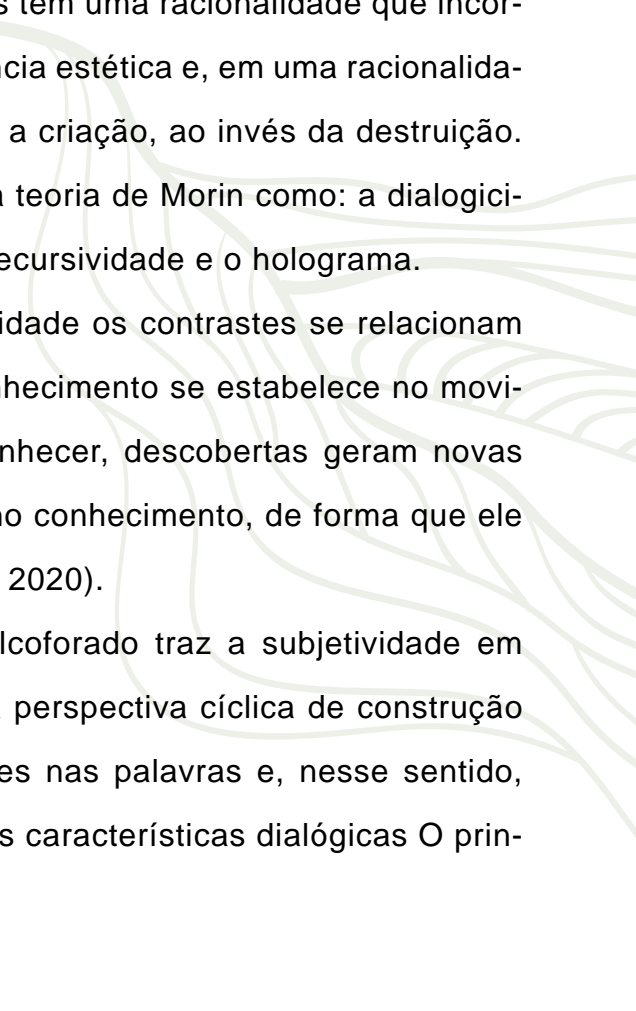

O movimento descontínuo da escrita que afirma o amor e se volta contra ele com a mesma carga passional, oscilando entre declarações e frustrações com o amor não correspondido, revelam-se em um percurso de contradições que vai permear uma qualidade de escrita das cartas, que marcam não só uma potente manifestação da subjetividade, bem como uma característica do estilo bar-



roco. Segundo Pacheco (2020), na escrita conventual do barroco português há o indício do acesso letrado no ambiente do convento, de forma que a leitura, dentro das condições do interior dos espaços religiosos habitados, poderia acontecer nesse contexto, pois não confrontava com a necessidade de vigilância a um possível “desregramento” (Pacheco: 2020, p.52), segundo os valores que permeavam a vida nos conventos. Silvestrini e Gonçalves (2022) ressaltam a importância do papel de escritã no convento de Nossa Senhora da Conceição, o que pode ter contribuído para o exercício literário de Mariana Alcoforado e a intensificação de sua intimidade com o universo epistolar. A escrita em prosa trouxe a dor do amor não correspondido, a esperança e a desesperança da libertação da clausura do convento e o sonho, bem como a decepção de viver ao lado do homem que ela amava.

*Se me fosse possível sair desse malfadado claustro, não esperaria em Portugal que se cumprissem tuas promessas: iria eu, sem qualquer inibição, procurar-te, seguir-te e amar-te por toda parte. Não ousa iludir-me de que isso possa acontecer e não quero alimentar uma esperança que me daria, é certo, algum prazer. Agora só desejo ser sensível às minhas dores. (Alcoforado: 2016, p.21)*

Partindo do contexto da escrita conventual do barroco português e, especificamente, da estruturação do romance epistolar de Mariana Alcoforado, que seguiu uma trajetória canônica, podemos nos voltar para princípios da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, para um possível tratamento da obra à luz das contribuições morinianas. Primeiramente é preciso situar historicamente seu pensamento e tecer algumas considerações sobre essa aproximação entre a obra literária e esse universo de saberes que Morin nos descortina.

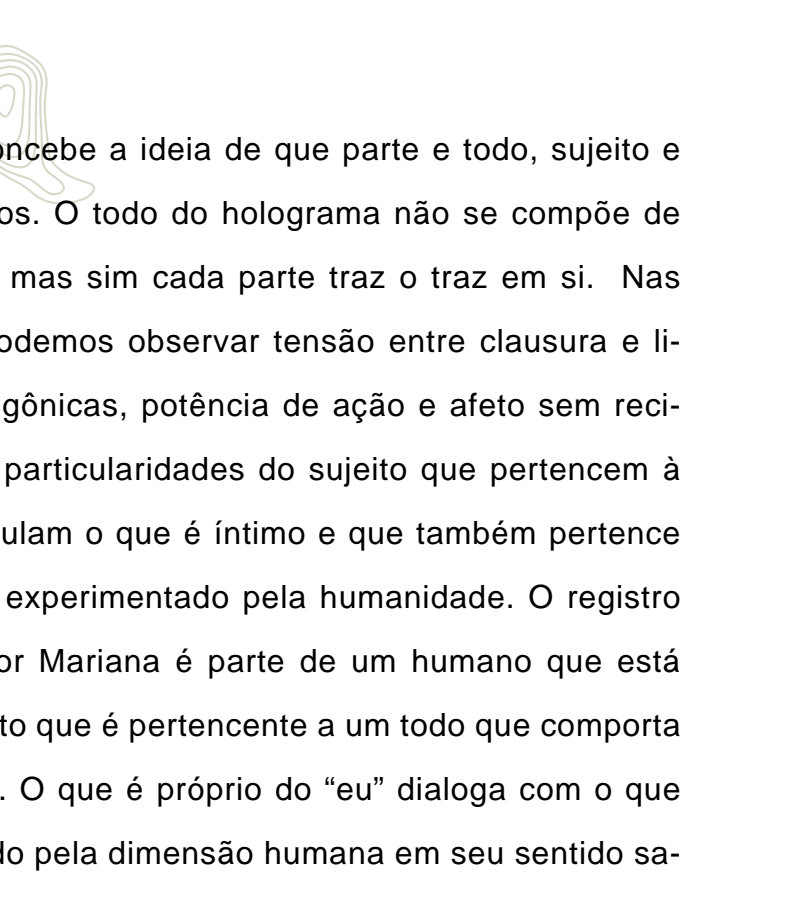



Morin, pensador contemporâneo, que desenvolve seu arcabouço teórico durante o século XX e ainda no século XXI, concebeu o pensamento complexo, multidisciplinar, que analisa a condição humana e a formação do conhecimento tendo em vista o diálogo entre razão e emoção, a consciência de que a construção do saber lida com incertezas e inacabamentos e também do olhar do movimento investigativo que incorpora contrastes. Morin integra os saberes em uma perspectiva humana ampla e se volta para a investigação do próprio movimento da humanidade de conhecer e investigar o conhecimento, em que saberes de ordem subjetiva e objetiva estão integrados. Do biológico ao ecológico, social, cultural e estético, o humano é considerado em sua dimensão complexa do homo sapiens demens, como ele mesmo destaca: “O homem, oriundo dessa aventura, tem a singularidade de ser cerebralmente sapiens-demens, ou seja, carregar ao mesmo tempo, a racionalidade, o delírio, a hubris (insensatez), a destrutividade.” (MORIN: 2012, p.28).

O homo sapiens demens tem uma racionalidade que incorpora o onírico, a arte e a experiência estética e, em uma racionalidade integrada pode se voltar para a criação, ao invés da destruição. Destacamos alguns princípios da teoria de Morin como: a dialogicidade, a racionalidade aberta, a recursividade e o holograma.

No princípio da dialogicidade os contrastes se relacionam no pensamento complexo. O conhecimento se estabelece no movimento contínuo na busca de conhecer, descobertas geram novas incertezas e oposições operam no conhecimento, de forma que ele seja capaz de se renovar (Morin: 2020).

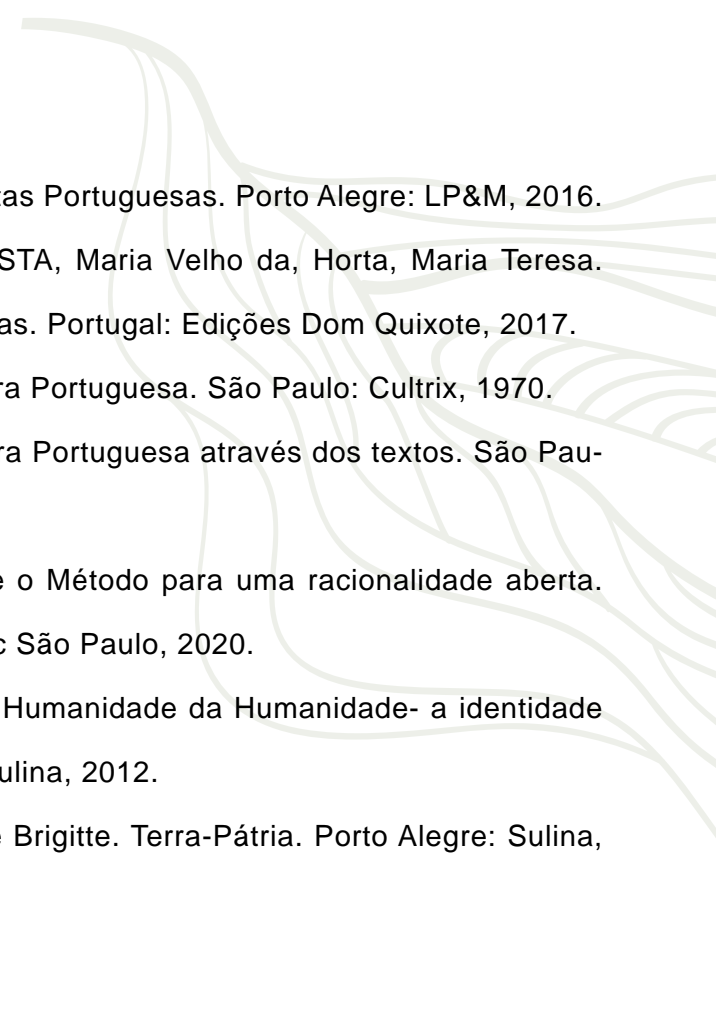

A escrita de Mariana Alcoforado traz a subjetividade em contrastes e incertezas, em uma perspectiva cíclica de construção de ideias e vivência das emoções nas palavras e, nesse sentido, podemos observar em seu corpus características dialógicas O prin-



cípio hologramático concebe a ideia de que parte e todo, sujeito e objeto, estão vinculados. O todo do holograma não se compõe de fragmentos de partes, mas sim cada parte traz o traz em si. Nas Cartas Portuguesas podemos observar tensão entre clausura e liberdade, paixões antagônicas, potência de ação e afeto sem reciprocidade, bem como particularidades do sujeito que pertencem à condição humana vinculam o que é íntimo e que também pertence ao todo que pode ser experimentado pela humanidade. O registro do afeto vivenciado por Mariana é parte de um humano que está inserido em um contexto que é pertencente a um todo que comporta a experiência humana. O que é próprio do “eu” dialoga com o que pode ser experimentado pela dimensão humana em seu sentido sapiens demens.

O princípio recursivo engloba a perspectiva cíclica das ideias que criam outras novas e se alimentam recursivamente do que é criado a partir delas. A recursividade produz conhecimento e cultura e se refaz a partir do que é produzido, incorporando incapacidades e incertezas, superando uma lógica linear e configurando uma relação complexa entre tempo, espaço, o que gera e o que é gerado. Diante das incertezas da linguagem de Mariana, no estilo do Barroco português, e dos contrastes apresentados tanto na expressão das palavras quanto no conteúdo revelado da paixão, deparamo-nos com o choque entre o amor intenso e o abandono, a esperança, a afirmação do afeto e a repulsa. O amor enclausurado em si ganha proporções de expressão em toda a forma complexa em que se manifesta, na necessidade de registro em linguagem da existência de uma paixão pulsante.

A racionalidade aberta de Morin abrange uma concepção de pensamento que inclui a tensão dos contrários. A razão traz em si a sensibilidade de um humano que não pode ser visto a partir de um olhar fragmentado, não só no campo dos saberes, como no campo



do que experimenta enquanto ser vivente. No processo de viver a experiência da perda, as Cartas Portuguesas de Mariana Alcoforado constituem uma obra que nos presenteia com a sobrevivência do registro das palavras, com o compartilhamento da interlocução e a coragem de manifestar o afeto na escrita, em uma experiência dialógica e complexa que, como “carta viva”, registra o poético, social, cultural e ao mesmo tempo subjetivo, íntimo, do que pertence ao sujeito e à condição humana, que é criativa e pode fornecer a partilha da experiência.

Morin alimenta o campo educacional de vertentes para a construção de um pensamento autônomo a partir dos elementos da Teoria da Complexidade. As dimensões do afeto e da razão, do acolhimento dos contrastes e incertezas e da construção de um pensamento que se manifesta na epistemologia de uma racionalidade aberta, permite-nos um olhar que abarca a complexidade de um universo literário que traz a potência da paixão e sua afirmação na intensidade com que é vivida e na forma que encontra de reverberar poeticamente nas palavras.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Mariana. Cartas Portuguesas. Porto Alegre: LP&M, 2016.
- BARRENO, Maria Isabel, COSTA, Maria Velho da, Horta, Maria Teresa. Novas Cartas Portuguesas. Portugal: Edições Dom Quixote, 2017.
- MOISÉS, Massaud. A Literatura Portuguesa. São Paulo: Cultrix, 1970.
- MOISÉS, Massaud. A Literatura Portuguesa através dos textos. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MORIN, Edgar. A Aventura de o Método para uma racionalidade aberta. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.
- MORIN, Edgar O Método 5 A Humanidade da Humanidade- a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MORIN, Edgar & KERN, Anne Brigitte. Terra-Pátria. Porto Alegre: Sulina,





2011.


MORIN, Edgar PACHECO, Moreno Laborda. A Mágoa do Esquecimento-  
escrita e memória conventual no Portugal do século XVII. Salvador:  
EDUFBA, Cham, 2020.

SILVESTRINI, Lúcia Gonçalves Pereira. CORTEZ, Clarice Zamorano. Da  
Paixão ao Abandono- As Cartas Portuguesas de Mariana Alcoforad



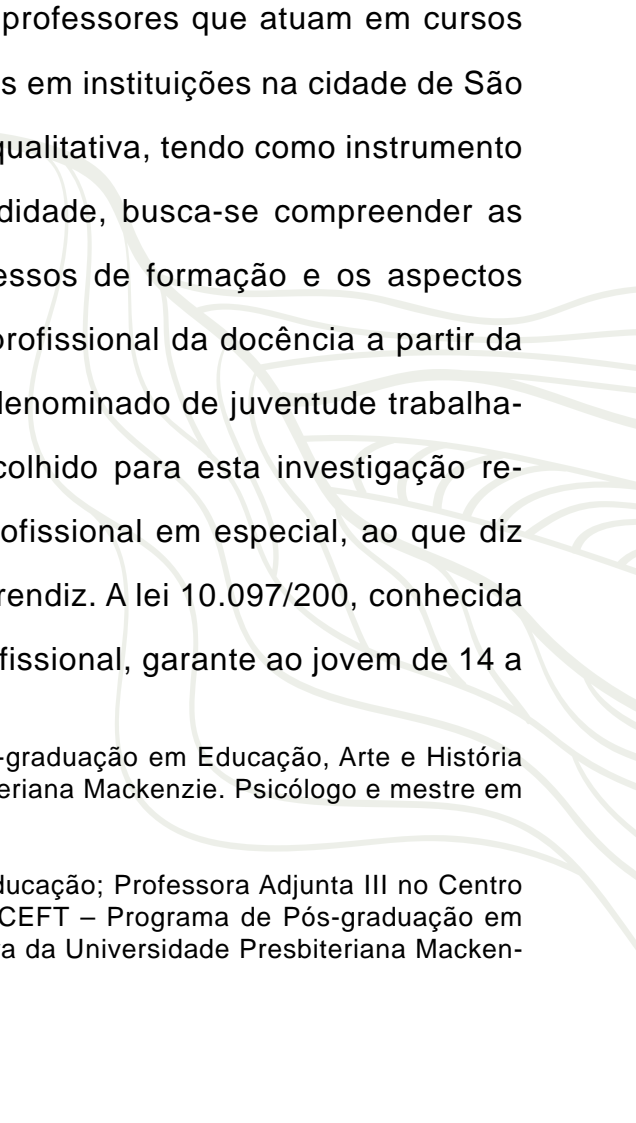
**MAPAS E  
ITINERÁRIOS  
FORMATIVOS**





# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O TRABALHO COM AS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

LUCIAN DA SILVA BARROS<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA DA GRAÇA NICOLLETTI  
MIZUKAMI<sup>2</sup>

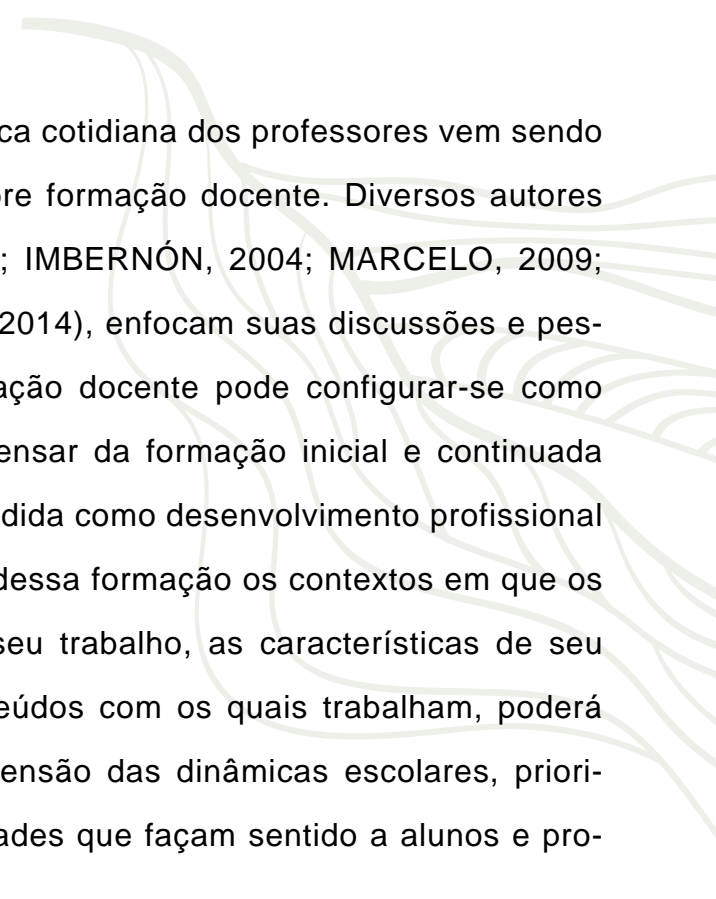



**RESUMO:** Este texto, tem como objetivo apresentar as reflexões e dados iniciais obtidos na pesquisa de doutorado em desenvolvimento no EAHC-UPM. A pesquisa em questão visa investigar o desenvolvimento profissional de professores que atuam em cursos de formação de jovens aprendizes em instituições na cidade de São Paulo. A partir de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta entrevistas em profundidade, busca-se compreender as trajetórias acadêmicas, os processos de formação e os aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional da docência a partir da atuação com este público, aqui denominado de juventude trabalhadora. O campo de pesquisa escolhido para esta investigação refere-se ao lócus da educação profissional em especial, ao que diz respeito a formação do jovem aprendiz. A lei 10.097/200, conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, garante ao jovem de 14 a

---

1 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Psicólogo e mestre em Educação.

2 Pedagoga, mestre e doutora em Educação; Professora Adjunta III no Centro de Educação, Filosofia e Teologia/CEFT – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.




24 anos o ingresso no mundo do trabalho de maneira formal e uma formação educacional que auxilie em sua permanência no trabalho. Para tanto estão sendo investigados professores que atuam no curso de formação de jovens aprendizes a pelo menos 5 anos, os quais não tenham a formação pedagógica (pedagogia ou licenciaturas) como sua formação inicial. O referencial teórico utilizado nesta discussão, compreende os trabalhos de autores como Carlos Marcelo, Antonio Nóvoa, Maria do Céu Roldão, Donald Schön, e de maneira mais profunda as reflexões de Lee Shulman a respeito dos conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e os processos de raciocínio pedagógico. A formação dos professores, suas trajetórias na carreira docente e nas instituições, assim com as estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos de aprendizagem, apresentam uma pluralidade significativa, possibilitando até o momento reflexões de como ocorre seu desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; juventudes; educação profissional.

## **Introdução**

A prática pedagógica cotidiana dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente. Diversos autores (NÓVOA, 1997; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2004; MARCELO, 2009; TARDIF, 2010; SHULMAN, 2014), enfocam suas discussões e pesquisas, no modo como a ação docente pode configurar-se como elemento essencial no repensar da formação inicial e continuada dos professores, aqui entendida como desenvolvimento profissional docente. Tomar como eixo dessa formação os contextos em que os professores desenvolvem seu trabalho, as características de seu público, os diferentes conteúdos com os quais trabalham, poderá proporcionar maior compreensão das dinâmicas escolares, priorizando nos currículos atividades que façam sentido a alunos e pro-



fessores, as quais proporcionem a estes últimos também possibilidades de aprendizado e desenvolvimento da sua profissionalidade.

A pesquisa em questão visa investigar o desenvolvimento profissional de professores que atuam em cursos de formação de jovens aprendizes em instituições na cidade de São Paulo.

Como referenciais teóricos a respeito do desenvolvimento profissional da docência, esta pesquisa faz uso das reflexões de autores como Marcelo (2009), Nóvoa (2017; 2019), Roldão (2007; 2017), Schön (1995), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. De modo geral, para estes autores, o desenvolvimento profissional docente pode então ser compreendido inicialmente a partir de todos os processos de formação, intencionais ou não, pelos quais os professores passam em suas trajetórias profissionais.

Ancorado muitas vezes também em suas próprias histórias de vida, na qual a educação assim como a docência atravessam de algum modo tais trajetórias, o desenvolvimento profissional da docência, pode ser compreendido pela maneira que cada professor aprendeu a ensinar, como conjuga cada experiência e conhecimento, a fim de propiciar aos alunos o aprendizado dos conteúdos necessários para a vida. O desenvolvimento profissional da docência se realiza nos estudos, nas observações, na prática cotidiana, nas interações com outros docentes, nas reflexões coletivas, nas reuniões, nos momentos de autorreflexão contínua, entre tantos outros, aos quais os professores estão expostos cotidianamente.

Esta pesquisa utiliza os pressupostos teóricos de Shulman (2014), a respeito da base de conhecimento necessário para o ensino, assim como das categorias da base de conhecimento, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Para Shulman, ao passo que se tornam mais experientes, os professores podem ampliar sua base de conhecimento para o ensino a qual nunca será completa. Outro pressuposto importante dos trabalhos de Shulman

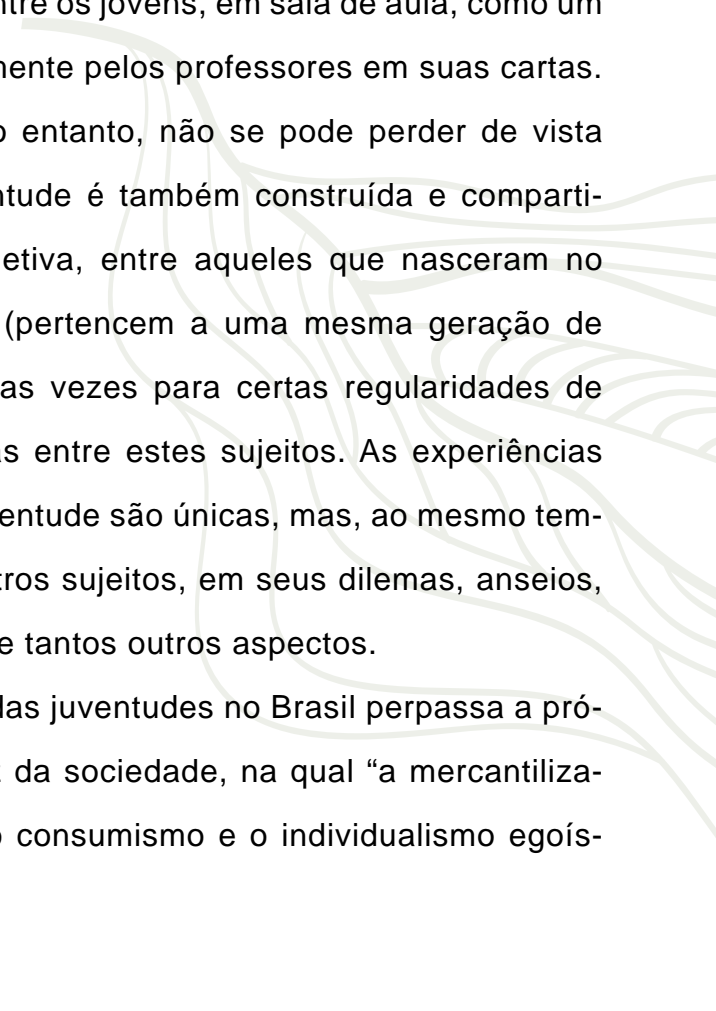

(2014), considerado para este trabalho, diz respeito aos processos de ação e raciocínio pedagógico. O modelo de ação e raciocínio pedagógicos, proposto por Shulman, pode ser resumido nas seguintes etapas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

A partir de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta entrevistas em profundidade, busca-se compreender as trajetórias acadêmicas, os processos de formação e os aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional da docência a partir da atuação com este público, aqui denominado de juventude trabalhadora. O campo de pesquisa escolhido para esta investigação refere-se ao lócus da educação profissional em especial, ao que diz respeito à formação do jovem aprendiz. A lei 10.097/200, conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, garante ao jovem de 14 a 24 anos o ingresso no mundo do trabalho de maneira formal e uma formação educacional que auxilie em sua permanência no trabalho.

## **Sobre as juventudes**

*Os jovens são a fotografia dos tempos que mudam. Impossível não os amar e odiar simultaneamente. De fato, eles são aquilo que mais amamos do nosso “ter sido”, mas também aquilo que, em contraposição, detestamos por que não foi eterno, e sim apenas flutuantes, líquido. [...] Nosso olhar para os jovens é um olhar de pessoas liquefeitas, que inevitavelmente mudaram os próprios limites: somos fruto daquilo que as circunstâncias da vida fizeram de nós. (BAUMAN; LEONCINI, 2017, p. 13)*

Entende-se que ser jovem hoje é diferente de 30 anos atrás. Um jovem que vive no meio urbano se diferencia de um jovem do meio rural. Um jovem periférico tem dilemas diferentes de jovens




de bairros de classe média. Um jovem estudante e trabalhador diferencia-se dos que só estudam ou ainda dos que abandonaram precocemente a escola e também daqueles que buscam uma primeira oportunidade de inserção laboral, mesmo que informal. Os jovens do Brasil não são iguais aos da Índia, da Colômbia. Ser uma jovem mãe ou um jovem pai modifica a dinâmica da juventude. Gênero, raça, cor, sexualidade, deficiência, classe social e religião são marcadores que trazem diferenças significativas às experiências das juventudes.

A juventude é uma experiência psicossocial, produzida por meio da intersecção entre condições sociais, culturais, psicológicas, históricas e econômicas, que perpassam o sujeito jovem. Não existem experiências únicas e iguais para todos os sujeitos, desta forma, a ideia de juventudes, no plural, auxilia na compreensão de como subjetivamente cada jovem vive tal experiência. Pais (1993), destaca que esta é uma categoria socialmente construída, sujeita, portanto, a se modificar ao longo do tempo. Tal perspectiva remete à questão das diversidades entre os jovens, em sala de aula, como um ponto levantado constantemente pelos professores em suas cartas.

Neste contexto, no entanto, não se pode perder de vista que a experiência da juventude é também construída e compartilhada de maneira intersubjetiva, entre aqueles que nasceram no mesmo momento histórico (pertencem a uma mesma geração de jovens), o que conflui muitas vezes para certas regularidades de comportamentos e vivências entre estes sujeitos. As experiências dos jovens em relação à juventude são únicas, mas, ao mesmo tempo, compartilhadas com outros sujeitos, em seus dilemas, anseios, necessidades, sonhos, entre tantos outros aspectos.

A condição social das juventudes no Brasil perpassa a própria complexidade e fluidez da sociedade, na qual “a mercantilização das relações sociais, o consumismo e o individualismo egoís-



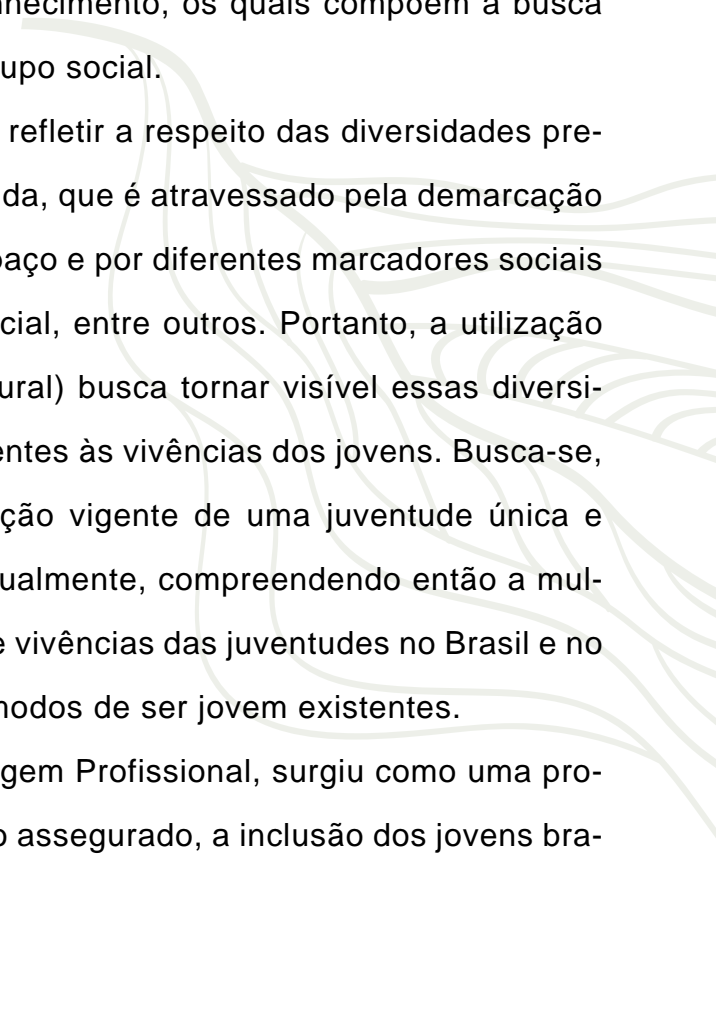

ta”, colaboram para a existência de um ethos próprio dos tempos atuais (BAUMAN, 2002 apud ABRAMOVAY, 2015, p. 23), no qual as juventudes vão sendo moldadas. Em seu livro Sobre educação e juventude, Zygmunt Bauman (2013), reflete acerca da problemática da educação e da juventude no mundo atual. Para o autor, o jovem transformou-se em uma fatia do mercado e, graças ao Facebook, por exemplo, uma fatia mais acessível, pois suas preferências e desejos de consumo são revelados. Bauman nos chama a atenção para a responsabilidade com a juventude de hoje (e de amanhã) em uma sociedade tão comprometida com a lógica do consumo.

Valéria 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. O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), principal lei no país que abarca este público, estabelece com jovem o sujeito com idade entre 15 e 29 anos, destacando as características e especificidade desde momento da vida e trazendo subsídios para a construção de políticas públicas.

Todavia, a experiência psicossocial, denominada juventude, vai além de classificar sujeitos coetâneos, ou seja, aqueles nascidos em uma mesma época, requer captar os modos de vida, condições sociais, subjetividades, desejos e vontades materializados em cada sujeito jovem. Portanto, cada jovem vivencia a experiência juventude de maneira única e particular. “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)

Ao se pensar nos diferentes grupos de jovens, pode-se in-





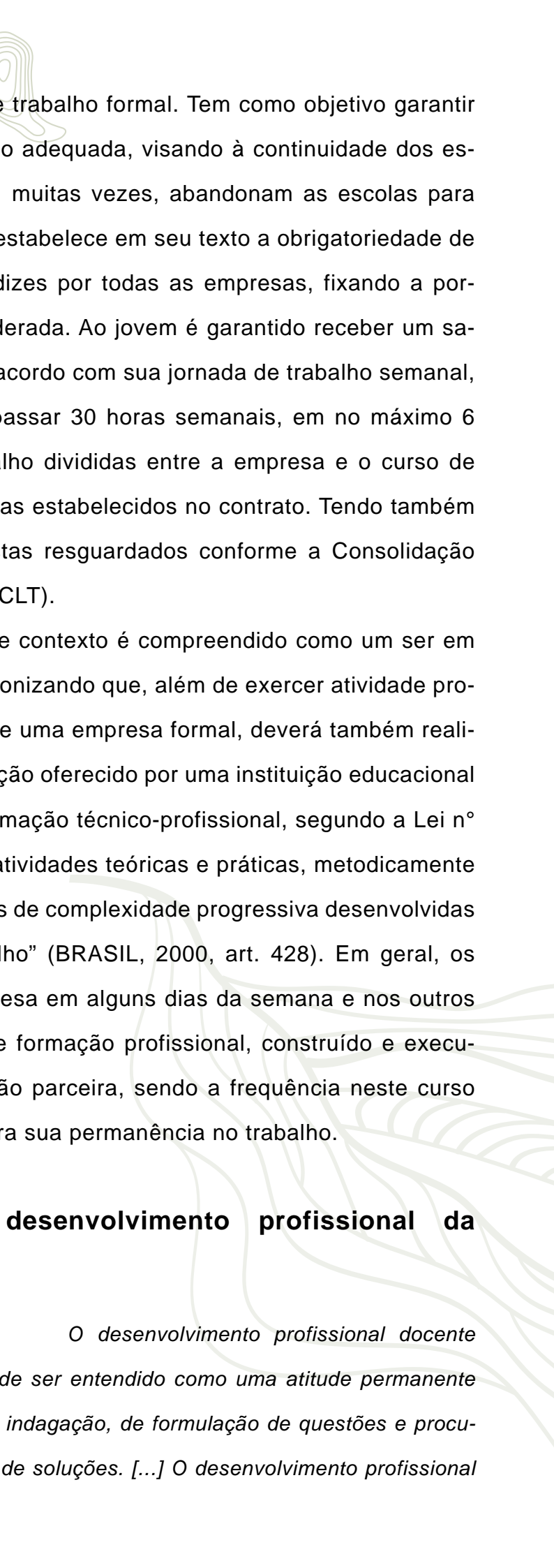

ferir a existência de certas tendências de comportamentos e modos de expressão em alguns grupos, que tem a homogeneizá-los, porém não se pode perder de vista a singularidade de cada jovem na formação de sua identidade e construção de seu projeto de vida. (ARANTES et al, 2016)

Assim, reafirma-se que, mais do que a demarcação de uma faixa etária, na qual se encaixam determinados membros de uma sociedade, a qual se atribuem diversos estereótipos e estigmas, a juventude é repleta de sentidos e significações, construídas pelo meio social e revividas pelos sujeitos em seus grupos e individualmente.

A efetivação das políticas públicas para as juventudes é um desafio para a garantia dos direitos conquistados historicamente. Instituições que trabalham com educação, trabalho, saúde e lazer são convocadas constantemente a repensar suas estratégias de atuação com as juventudes. Estudar, trabalhar, divertir-se e viver bem são objetos de reivindicações, de lutas por melhoria, de conquistas de espaços e reconhecimento, os quais compõem a busca da ação cidadã com este grupo social.

Esta afirmação faz refletir a respeito das diversidades presentes neste momento da vida, que é atravessado pela demarcação histórica de um tempo e espaço e por diferentes marcadores sociais – de gênero, cor, classe social, entre outros. Portanto, a utilização do termo juventudes (no plural) busca tornar visível essas diversidades e as diferenças presentes às vivências dos jovens. Busca-se, portanto, ampliar a concepção vigente de uma juventude única e singular, vivida por todos igualmente, compreendendo então a multiplicidade de experiências e vivências das juventudes no Brasil e no mundo e a diversidade de modos de ser jovem existentes.

A Lei da Aprendizagem Profissional, surgiu como uma proposta para realizar, de modo assegurado, a inclusão dos jovens bra-



sileiros no mercado de trabalho formal. Tem como objetivo garantir o acesso à qualificação adequada, visando à continuidade dos estudos dos jovens que, muitas vezes, abandonam as escolas para poder trabalhar. A lei estabelece em seu texto a obrigatoriedade de contratação de aprendizes por todas as empresas, fixando a porcentagem a ser considerada. Ao jovem é garantido receber um salário-mínimo hora, de acordo com sua jornada de trabalho semanal, que não poderá ultrapassar 30 horas semanais, em no máximo 6 horas diárias de trabalho divididas entre a empresa e o curso de formação, conforme dias estabelecidos no contrato. Tendo também seus direitos trabalhistas resguardados conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O jovem neste contexto é compreendido como um ser em desenvolvimento, preconizando que, além de exercer atividade profissional no contexto de uma empresa formal, deverá também realizar um curso de formação oferecido por uma instituição educacional de referência. Esta formação técnico-profissional, segundo a Lei nº 10.097, refere-se às “atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2000, art. 428). Em geral, os jovens atuam na empresa em alguns dias da semana e nos outros frequentam o curso de formação profissional, construído e executado por uma instituição parceira, sendo a frequência neste curso condição essencial para sua permanência no trabalho.

### **Sobre o desenvolvimento profissional da docência**

*O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. [...] O desenvolvimento profissional*




*procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais - e também como pessoas. (MARCELO, 2009, p. 9-15)*

As mudanças sociais, econômicas e culturais, os avanços das tecnologias da informação e comunicação, assim como as emergências de novos modelos de gestão empresarial e de novos mercados de consumo, entre outros fatores, tem afetado os modos de organização das sociedades, em especial os modelos de educação e escola, requerendo desta última o exercício de diferentes papéis e funções. Parte-se da premissa de que “a educação é cada vez mais importante para o sucesso de indivíduos e nações”, porém “há evidências crescentes de que, entre todos os recursos educacionais, as habilidades dos professores são fatores especialmente importantes” (BRANSFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2019, p. 01).

Nóvoa (2017, p. 1111), aponta que a formação docente deve ter como matriz principal a formação para uma profissão, na qual os professores construam uma identidade profissional e possam firmar sua posição. Todavia, “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”, atendendo ao longo das décadas a diferentes interesses e objetivos.

Ainda segundo Nóvoa (2019, p. 9), a formação de professores envolve aspectos complexos, sendo que “nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”, na qual interagem e se integram diferentes momentos, contextos, elementos e tipos conhecimentos. Nesta mesma direção, Bransford, Darling-Hammond e LePage (2019, p. 02p), destacam que “os educadores constroem continuamente novos conhecimentos e habilidades na prática ao longo de suas carreiras, em vez de adquirir um conjunto finito de conhecimentos e habilidades”. Desta forma, os processos de formação precisam ajudar os professores a se tornarem espe-

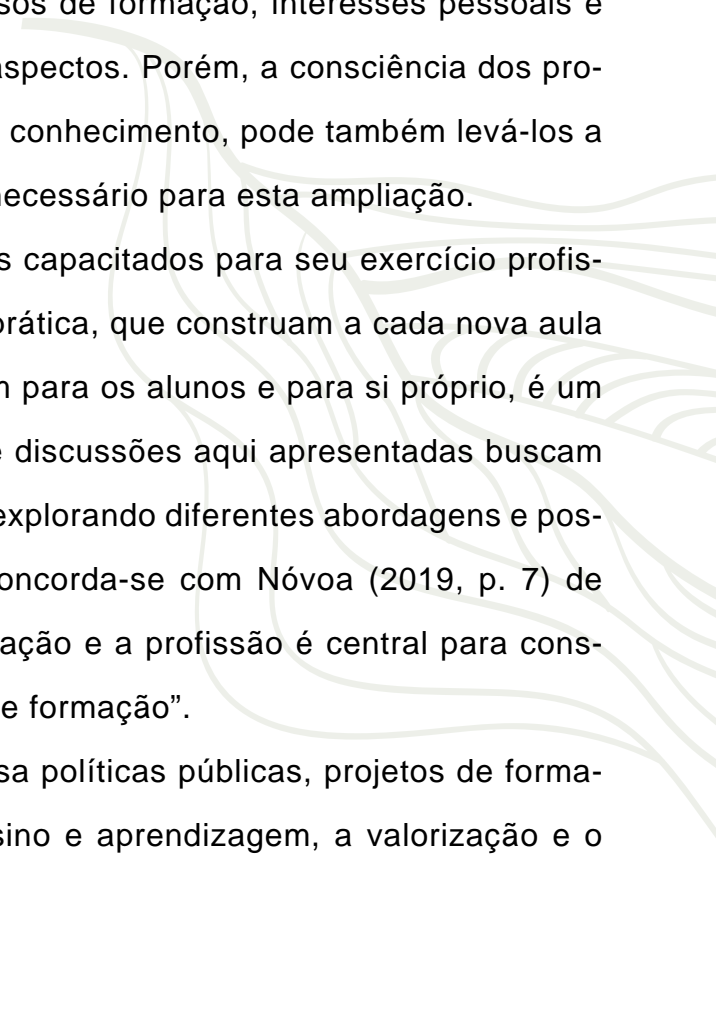



cialistas no ensino, sendo que esta habilidade muda e se atualiza durante toda sua carreira, em uma perspectiva de desenvolvimento e de transformação.

Para Marcelo (2009, p. 13), “ser um bom professor pressupõe um longo processo”. Para este autor, torna-se importante compreender a formação de professores, a partir da ideia de um desenvolvimento profissional, o qual não se limita a formação inicial e não se encerra em cursos de atualização docente, porém engloba diferentes fases da formação, diversos contextos e possibilidades, os quais integram diferentes tipos de oportunidades e experiências. O conceito de desenvolvimento tem como conotação a ideia de evolução e continuidade, rompendo com tradicional visão de uma formação feita em etapas que aparentemente não dialogam.

*Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 7)*

Ao realizar um levantamento a respeito dos conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir de autores de relevo, Marcelo (2009), destaca algumas características emergentes de uma nova perspectiva, são elas: 1) este baseia-se no construtivismo, em contraposição a processos de aprendizagem da docência apenas transmissivos, desta forma os professores são sujeitos ativos de seu desenvolvimento; 2) é um processo de longo prazo, desenvolvimento ao longo do tempo de vida e carreira do professor, no qual este possam relacionar “as novas experiências com os seus conhecimentos prévios” (p. 10); 3) é um processo que se realiza em contextos concretos, ou seja, havendo a necessidade de intercâmbio



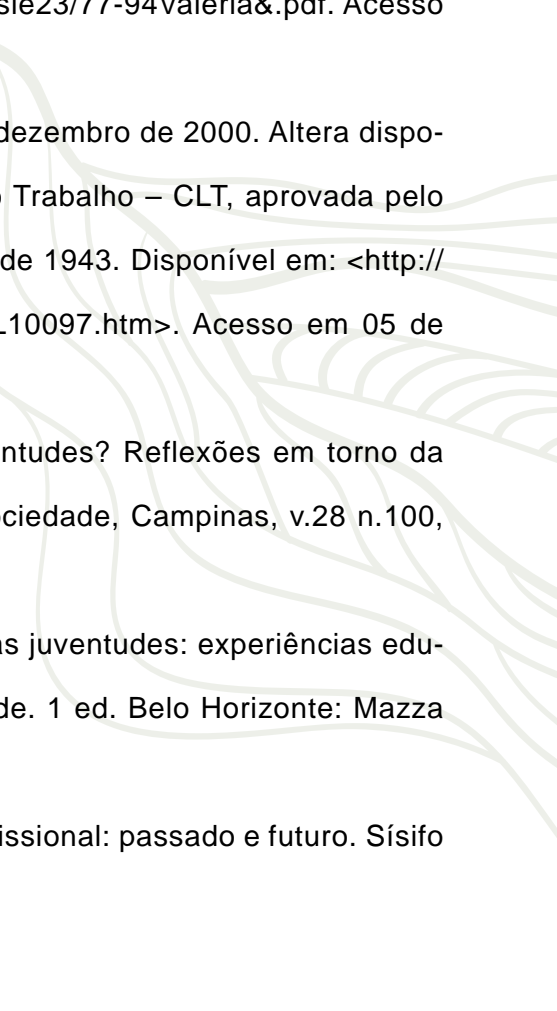

bio entre conhecimento teórico e práticas de sala de aula. Desta forma destaca o autor que, “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores” (p.11).

### **Considerações finais**

Ensinar é um ato complexo, para o qual o professor precisa conhecer as bases do conhecimento necessárias para o ensino, assim como as fontes desse conhecimento. Cada professor necessita ampliar sua base de conhecimentos, seja por meio da prática cotidiana, de estudos, de reflexões individuais, da participação em comunidades investigativas, observando e acompanhando as aulas de outros professores, enfim muitas são as possibilidades para esta ampliação. Talvez, todos os elementos desta base nunca estejam em igual ponto, pois sempre há algum novo aspecto a ser assimilado. Estes variam de acordo com as oportunidades de aprendizes dos professores, acessos a cursos de formação, interesses pessoais e profissionais, entre outros aspectos. Porém, a consciência dos professores sobre sua base de conhecimento, pode também levá-los a buscar o aperfeiçoamento necessário para esta ampliação.

Formar professores capacitados para seu exercício profissional, reflexivo sobre sua prática, que construam a cada nova aula momentos de aprendizagem para os alunos e para si próprio, é um grande desafio. Os textos e discussões aqui apresentadas buscam trazer luz para tal questão, explorando diferentes abordagens e possibilidades de formação. Concorda-se com Nóvoa (2019, p. 7) de que “a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação”.

Tal desafio perpassa políticas públicas, projetos de formação, concepções sobre ensino e aprendizagem, a valorização e o



status social da profissional, entre outras. Tais questões são impossíveis de não serem consideradas ao se pesquisar sobre formação docente no Brasil, uma vez que esta é uma prática imersa em um campo social amplo e complexo, recebendo inúmeras influências e muitas vezes atendendo a objetivos e interesses que não são os dos professores e muito menos dos alunos. Estes aspectos, como apresentado, encontram também consonância com pesquisas e reflexões de diversas partes do mundo, as quais refletem sobre o objetivo e função da escola e por conseguinte da formação docente em uma perspectiva de transformação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; PÁTARO, C. S. de O. Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, Mandruvá, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2020.
- BRASIL. (2000). 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm)>. Acesso em 05 de abril de 2022.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *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.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo

– Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Sindicato dos Professores (SinproSP), p. 24, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. 1-15. 2019.

PAIS, J. M. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103. Jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1134-1149. Out./dez. 2017.

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

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva de transformação. Cadernos Cenpec, v. 6, n. 1, p. 120-142. Jan./jun. 2016.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. Professores sem saber. In: VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a pensar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UFTPR, 2012, p. 51-60.

YOUNG, Michael F. D. Porque o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 18-37. Jan./mar. 2016.



**OBSERVATÓRIOS  
CAMINHANTES**





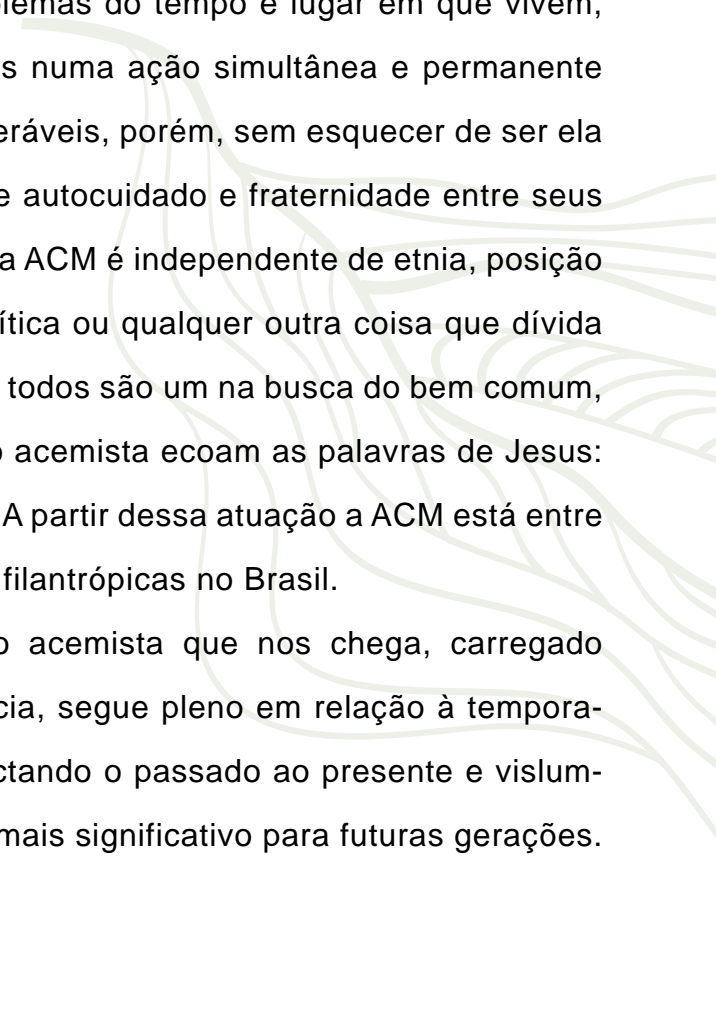

# A EXPERIÊNCIA CULTURAL DA ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS NA UNIDADE CENTRO SP

JANE BOTELHO FERNANDEZ<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: INGRID HOTTE AMBROGI<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa mapeia a história da Associação Cristã de Moços na cidade de São Paulo uma das sedes mais antigas em território brasileiro, busca estabelecer o levantamento sobre a contribuição e o desenvolvimento do trabalho socioeducativo que prioriza os valores cristãos na unidade Centro SP. Estudos acadêmicos sobre a ACM, especialmente no contexto nacional são escassos, e sendo uma instituição com sedes em todo mundo demonstra a necessidade em aprofundar a reflexão sobre sua existência e suas ações. Apresentaremos a articulação entre o processo formativo e integrador dos gestores e a construção de projetos culturais norteados pelos valores acemistas propostos na unidade centro SP. A pesquisa é qualitativa, traz uma revisão bibliográfica e a investigação em acervos com destaque para fontes primárias, como documentos, jornais, fotografias entre outras fontes, a partir dos quais a reflexão crítica das fontes auxiliadas por conceitos oriundos de autores como; Michel Certeau, 1996; Zygmunt Bauman, 2017; Boaventura

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: jane.bfz63@gmail.com

2 Doutora em História Social. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: ihambrogi@gmail.com



de Souza Santos, 2020; Giorgio Agamben, 2009. Desta maneira contribuiremos para minimizar com esta lacuna dos estudos sobre a ACM no Brasil.



PALAVRAS-CHAVE: Associação Cristã de Moços; Experiência Cultural; São Paulo.

## **Introdução**

A Associação Cristã de Moços, YMCA (Young Men's Christian Association) nasce no período da Revolução Industrial na Inglaterra, em Londres no ano de 1844, e chega ao Brasil no ano de 1891. Em mais de um século de atuação a ACM São Paulo vem desenvolvendo programas e ações que ratificam sua característica marcante: ser uma parceira das autoridades públicas na tarefa de lidar e ampliar a promoção de ações para o desenvolvimento humano e social, através de profissionais e voluntários que atuam em conectividade em todos os setores.

Diante deste contexto, a ACM é a reunião voluntária de pessoas desafiadas pelos problemas do tempo e lugar em que vivem, sensibilizadas e mobilizadas numa ação simultânea e permanente de cuidar das pessoas vulneráveis, porém, sem esquecer de ser ela mesma uma comunidade de autocuidado e fraternidade entre seus membros. O pertencimento a ACM é independente de etnia, posição social, crença religiosa, política ou qualquer outra coisa que dívida os seres humanos. Na ACM todos são um na busca do bem comum, pois no coração e mente do acemista ecoam as palavras de Jesus: "Para que todos sejam um". A partir dessa atuação a ACM está entre as dez maiores Instituições filantrópicas no Brasil.

E esse movimento acemista que nos chega, carregado de expectativas e experiência, segue pleno em relação à temporalidade nele existente, conectando o passado ao presente e vislumbrando um futuro cada vez mais significativo para futuras gerações.





Com respeito ao legado deixado, a história mostra que foi preciso acolher o que parecia ultrapassado e ressignificá-lo. E esta disposição renovada através dos acemistas foi fundamental para levar a Associação Cristã de Moços, a se fazer presente em vários bairros da cidade de São Paulo.

Em homenagem ao dia da fundação da primeira unidade em Londres, ficou estipulado que o Dia do Acemista seria celebrado 06 de junho e assim tem sido em todo o mundo, em São Paulo o Vereador Antônio de Paiva Filho Instituiu o Dia do Acemista conforme Projeto de Lei nº 59/98 no ano 1997. Essa data faz parte do calendário anual da Câmara dos Vereadores - SP.

Por um caminho longo, que exigiu fôlego, persistência e solidariedade para ser pavimentado e percorrido, foi ocorrendo a solidificação da instituição. Entre urgências, ausências e potências, a associação visa transpor ações também através das linguagens digitais, fortalecendo seu compromisso com um processo educativo participativo, contínuo e inclusivo, no qual evidencia a influência cultural da ACM na Unidade Centro, como elemento instigante e reflexivo nos estudos interdisciplinares.

Considerada atualmente, a maior cidade do hemisfério sul, cuja raízes étnicas são das mais variadas possíveis, uma cidade híbrida e paradoxalmente a conhecida como a da impessoalidade, mas também abriga na práxis muitas propostas e propósitos educacionais e sociais que vão sendo difundidas em São Paulo. A ACM ao longo dos seus 120 anos tem sido prova dessa abertura e tem semeado, regado e colhido muitos frutos, mesmo diante da complexidade existente na cidade de São Paulo.

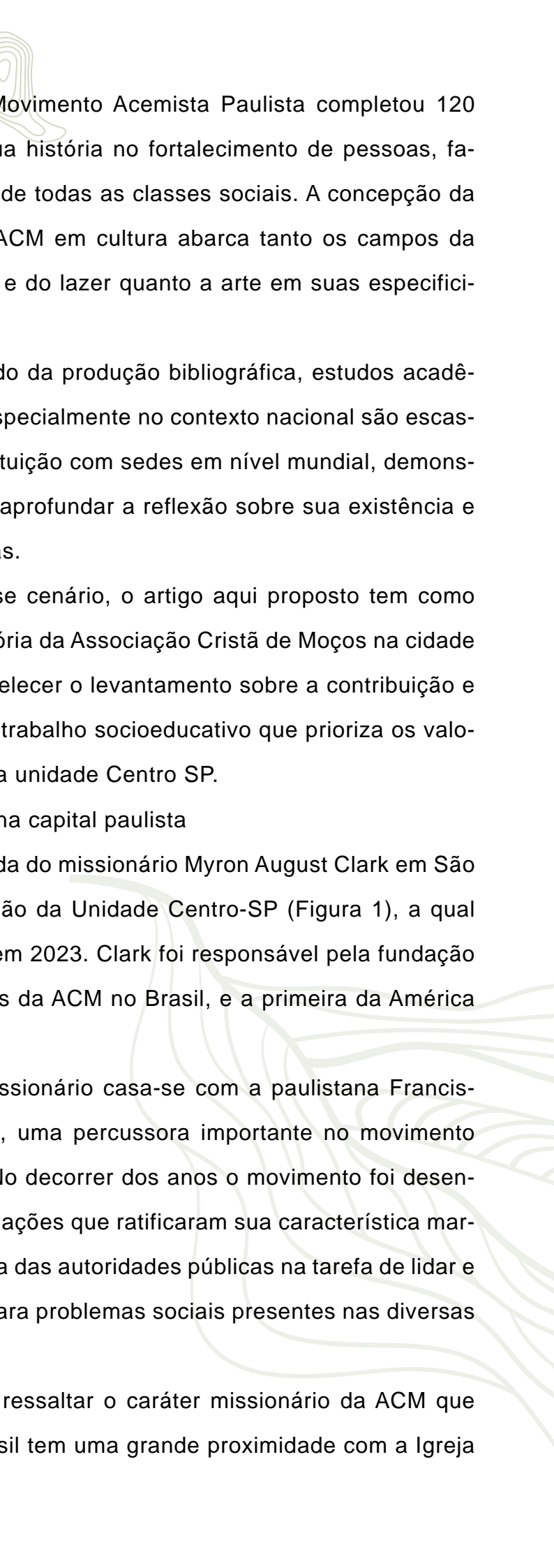

Portanto, importa considerar os novos arranjos e os processos produtivos que funcionaram e refletir sobre como a Associação Cristã de Moços têm estabelecido suas diretrizes socioeducativas e uma aprendizagem significativa. O respeito ao diálogo social,



promovido pela Associação Cristã de Moços desde a sua fundação, se caracteriza como um território promotor de qualidade de vida por meio dos processos educacionais que envolvem a educação física, mental e espiritual, com uma abrangência em todos os níveis sociais e culturais da cidade de São Paulo. A sociedade paulista é constituída por hábitos e práticas em que os efeitos são coletivos e as trocas, nesse sentido se fazem necessárias, inserindo-se em uma rede de experiências, o que possibilita identificar sempre novos contextos sociais e culturais.

A ACM se apresenta como ecumênica e confessional, um movimento laico de caráter cristão e não sectário, dando ênfase à solidariedade e à inclusão como exercício permanente entre todos os que a frequentam. Lembrando que a frase a seguir é fruto da experiência de Viktor Frankl, neuropsiquiatra austríaco, que após sua prisão no campo de concentração disse: “O ser humano é capaz de mudar o mundo para melhor se possível, e de mudar a si mesmo para melhor se necessário” (FRANKL, 1985, p.87). E nesse movimento constante por solidariedade e unidade, a ACM firma sua identidade como promotora do bem-estar físico, mental e espiritual.

Esse componente tão intrínseco possibilita que o acemista encontre sua alteridade e se perceba pertencente a uma sociedade ontológica e epistemológica, num complemento de si mesmo, com suas subjetividades, humanizando-se em suas experiências enquanto cidadão, sem perder o “tempo-de-agora” (AGAMBEN, 2009), e valorizando cada atividade vivenciada na ACM como um momento único de busca e encontro pelo bem-estar físico e mental. Consciente de que esse bem é individual, mas também pode se tornar um bem coletivo, por exemplo, nas aulas em grupo, nos passeios, nas atividades internas e externas que contemplam os programas preparados pelos profissionais nas mais diferentes frentes de trabalho da ACM.



Em 2022 o Movimento Acemista Paulista completou 120 anos, consolidando sua história no fortalecimento de pessoas, famílias e comunidades de todas as classes sociais. A concepção da ação institucional da ACM em cultura abarca tanto os campos da recreação, do esporte e do lazer quanto a arte em suas especificidades de linguagem.

Em se tratando da produção bibliográfica, estudos acadêmicos sobre a ACM, especialmente no contexto nacional são escassos, e sendo uma instituição com sedes em nível mundial, demonstra a necessidade em aprofundar a reflexão sobre sua existência e as ações desenvolvidas.


Em face desse cenário, o artigo aqui proposto tem como objetivo mapear a história da Associação Cristã de Moços na cidade de São Paulo, e estabelecer o levantamento sobre a contribuição e o desenvolvimento do trabalho socioeducativo que prioriza os valores cristãos da ACM na unidade Centro SP.

#### Marco inicial na capital paulista

Com a chegada do missionário Myron August Clark em São Paulo ocorre a fundação da Unidade Centro-SP (Figura 1), a qual completará 123 anos em 2023. Clark foi responsável pela fundação das primeiras unidades da ACM no Brasil, e a primeira da América Latina (Figura 2).

O referido missionário casa-se com a paulistana Francisca Pereira de Moraes, uma percussora importante no movimento acemista paulistano. No decorrer dos anos o movimento foi desenvolvendo programas e ações que ratificaram sua característica marcante: ser uma parceira das autoridades públicas na tarefa de lidar e apresentar soluções para problemas sociais presentes nas diversas comunidades.

É importante ressaltar o caráter missionário da ACM que em sua origem no Brasil tem uma grande proximidade com a Igreja



Presbiteriana por ter uma diretriz semelhante, em especial busca levar a palavra de Deus sob diferentes ações, buscando a harmonia e a sinergia para superar condições desafiadoras.

São Paulo da virada do século XIX para o século XX, apesar dos avanços posteriores a Proclamação da República, ainda se apresenta como uma cidade com muitas diferenças, possui uma elite abastada e uma população que beira a penúria.

Assim podemos entender os meandros de uma cidade que em algumas localidades possui um verniz para se adequar aos gostos das elites que desejava se afrancesar. Em contraposição a esta realidade há a proliferação de cortiços, resultado do aceleração da industrialização, especialmente a partir da década de 1930. Assim pode-se entender que uma instituição que busca trazer acesso a serviços de acolhimento e apoio social tem uma missão dupla. Por um lado, sensibilizar as elites a apoiar ações sociais aos menos favorecidos e de outro se aproximar da população vulnerável.

Nesta época era comum as crianças trabalharem desde muito cedo, naturalizado pelo estado de penúria que viviam a maioria dos operários, que mal tinham recursos para pagar por sua subsistência. Portanto a ACM tem um papel fundamental a partir do momento que decide fundar uma missão no Brasil, em especial em São Paulo.

Nessa perspectiva, voltada ao cotidiano e a uma aprendizagem significativa, é motivador constatar que a ACM em seus 120 anos traz em sua essência cristã o fortalecer vidas todo dia. Segue atuando nas áreas de Educação Física e Saúde, Desenvolvimento Social e Cultural e Educação, impulsionada por seus valores institucionais. Durante todos esses anos têm sido e pode continuar a ser um “abrigo” para muitos paulistanos, diante da exploração inescrupulosa da fraqueza alheia pelo sistema capitalista que entende a sociedade apenas como produtora e consumidora de bens materiais.

A ACM vem oferecendo em suas unidades difundidas no mundo uma experiência de formação e transformação de pessoas, famílias e comunidades. É a experiência aquilo que nos passa, que nos toca ou que nos conhece e, ao nos passar, forma-nos e transforma-nos, como aponta Larrosa (2015) Uma das melhores experiências a ser registrada certamente é a celebração pelas conquistas e foi assim na ACM-SP durante todo o ano de 2022, mais pontualmente no mês de novembro, que ocorreram tais celebrações, conforme expresso a seguir as datas, propostas e o local das celebrações, como demonstrativo das parcerias e conquistas nos mais diferentes setores da sociedade paulistana conforme expresso no quadro 1:

**Quadro 1 – Celebrações ACM-SP/2022**

Descritivo das celebrações
Data: 16 novembro, às 19h. ACM é arte e cultura Banda Sinfônica do Exército Ballet Jovem Cisne Negro - Suíte Quebra-Nozes Local: Teatro J. Safra
Data: 19 de novembro, das 9 às 12h.ACM é a assistência e desenvolvimento Social. Apresentação dos usuários dos programas sociais Local: Circo-escola Vila Ré
Data: 20 de novembro, das 08 às 16h.ACM é esporte e saúde; Várias atividades simultâneas contemplando todas as faixas etárias e modalidades oferecidas nas unidades de São Paulo Local: Centro Olímpico da Cidade de São Paulo
Data: 21 de novembro, às 19h. ACM é essência de fé Culto Ecumênico em Ação de Graças pelos 120 anos. Local: Primeira Igreja Presbiteriana Independente de São Paulo





**Figura 2 – Unidades ACM**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da ACM, 2019.

## Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa em processo de desenvolvimento é importante evidenciar o percurso trilhado, portanto, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, tendo sua metodologia dividida em três momentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

No primeiro momento realizamos um levantamento das produções acadêmicas que servem como referencial teórico, tais como; o levantamento de teses, dissertações e publicações sobre a ACM por meio da realização de uma pesquisa na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BNTD), com vistas a coleta de dados em fontes primárias e secundárias.

Na pesquisa documental foram feitas consultas em arquivos da Federação Nacional da ACM e nos arquivos localizados na Catedral Presbiteriana para adquirir informações mais detalhadas acerca da vinda da ACM para o Brasil. Em se tratando da pesquisa de campo, foi realizado até o presente momento na unidade centro da ACM em São Paulo coleta de dados através de observações

e a realização de entrevistas semiestruturadas com integrantes da ACM.

### **Resultados preliminares**



A pesquisa até o momento revelou que a ACM desenvolve um trabalho socioeducativo durante todos esses anos de atuação, sendo promotora na formação dos educadores para atuarem em seus projetos sociais. A instituição busca a transformação da realidade social em que está inserida com foco no sujeito, o qual é cuidado em sua integralidade, levando em consideração a mente e o corpo, tal perspectiva consiste na essência da diretriz da ACM como demonstra seu emblema a seguir:

**Figura 3 – Emblema ACM**



| Fonte: Federação Nacional - ACM-SP, 1897.

Tem como responsabilidade incontestável o papel como cooperadora de Deus, e diante dessa atuação a Associação Cristã de Moços recebeu premiações, a exemplo do Prêmio Nobel da Paz em 1901.



Os resultados evidenciaram que ACM desenvolve programas voltados para crianças, adolescentes, jovens, idosos, famílias e comunidades, os quais são preparados para oferecer suporte ao enfrentamento dos desafios do dia a dia e no planejamento do futuro com uma maior perspectiva, reforçando a ênfase na integralidade do sujeito em sua atuação. Programas e projetos assim constituídos e atualizados como registrado a seguir por ocasião do encontro do Conselho Mundial.

Os pontos da Visão é um pacote que inclui elementos fundamentais para moldar a visão global das YMCAs de 2022 a 2030, que foi enviado ao 20º Conselho Mundial para ser aprovado em julho de 2022. Os pontos essenciais se referem à Visão Coletiva, à Missão Coletiva, aos Quatro Pilares de Impacto (com seus correspondentes conceitos centrais, compromissos e 12 Objetivos Estratégicos) e aos 03 Princípios.

A Visão 2030 é apoiada também por uma ampla base de informações e elementos. As necessidades dos jovens e das comunidades que atendemos estão mudando mais rápido do que nunca, e vamos nos concentrar não apenas em sermos relevantes para as necessidades existentes, mas também em antecipá-las. As crescentes divisões sociais em todos os níveis exigem que pensemos estrategicamente, ajamos de acordo e invistamos nossos recursos para curar e (re)construir comunidades.

Os 04 Pilares devem ser vistos interligados. Apenas seguindo uma visão holística de todos os desafios, problemas e oportunidades seremos capazes de aproveitar o potencial impacto de todos os 04 pilares. A Visão 2030 foi adotada em alinhamento com a Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável e seus 17 Objetivos.

Constatou-se até o momento que a ACM busca manter seus valores frente às suas propostas aos associados, colaborado-

res/professores nas suas mais diferentes atividades, prevalecendo o cuidado de serem vistos e tratados como ser integral. Nesse viés, as propostas de cuidado integral têm favorecido um desenvolvimento permanente refletindo na qualidade do trabalho e da vida pessoal dos educadores que atuam na instituição.

A partir da investigação, por hora realizada, foi possível identificar que a ACM pensa no desenvolvimento do educador, considerando outros elementos para além do conhecimento de teorias, práticas e ferramentas pedagógicas, onde tal perspectiva faz parte do programa de desenvolvimento da ACM.

**.Figura 4 – Celebração 120 anos ACM-SP  
ACM/YMCA São Paulo**



| Fonte: ACM-SP, 2021.

**Figura 5 – Celebração 120 anos ACM-SP  
Apresentação de coral**



| Fonte: ACM-SP, 2021.

**Figura 6 – Celebração 120 anos ACM-SP  
Centro Olímpico de São Paulo**




| Fonte: ACM-SP, 2021.



## REFERÊNCIAS

- ACM SÃO PAULO. Disponível em: <https://acmsaopaulo.org.br/missao-crista/>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ACM. Apresentação Institucional. Secretário Executivo ACM. Guarulhos. 2023. Livro Marrom-100 anos 1902-2002. ACM São Paulo: Editora Árvore da Terra, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó/SC: Editora Argos, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. A modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada. Barueri/SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2019.
- BOAVENTURA, Sousa Santos de. A cruel pedagogia do vírus. Editora: Edições Almedina, 2020.
- CERTEAU, Michel. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.
- FRANKL, Viktor E. Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração. São Paulo: Editora Vozes, 1985.
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. Trad. Andrea Rangel. Jornal O Globo, Ed.02, 2017.
- SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. Bíblia de Estudo Conselheira - Êxodo: Acolhimento, Reflexão e Graça. Sociedade Bíblica do Brasil: São Paulo, 2017.



# CAMINHAR E (RE) ENCONTRAR: PELAS VIAS DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PERIFERIA PAULISTANA


LAÍS VILELA GOMES<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> LUCIANA ESMERALDA OSTETTO<sup>2</sup>

RESUMO: Pelas vias das escritas de si, com o aporte teórico metodológico das abordagens narrativas (auto)biográficas (BRAGANÇA, 2016), esta pesquisa-caminhante parte de inquietações acerca da formação estética docente (OSTETTO, 2011; 2021), relacionada à Educação Infantil e ao território educativo-cultural da/na periferia paulistana. Desenvolvida no âmbito da Linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos, do PPGEdu/UFF, tem como objetivo reconhecer elementos para um projeto de formação docente, a partir de um inventário de experiências estéticas da autora, vividas nos caminhos percorridos pela Zona Leste de São Paulo (como moradora, professora de Educação Infantil e coordenadora pedagógica). A compreensão do caminhar como ato estético (LABUCCI, 2013), projeta a pesquisa com passos andarilhos, os quais, configurados como dispositivos metodológicos, convertem-se em trilhas para dialogar com a cidade, com a periferia da cidade - seus

---

1 Pedagoga, mestranda em Educação, pesquisadora no FIAR (FE/UFF), coordenadora pedagógica atuando na formação de professores de Educação Infantil, na periferia de São Paulo. Andarilha, busca entrelugares no diálogo com Educação e Arte, pelas trilhas do sensível e dos (re)encontros.

2 Pedagoga (UFSC, mestre em Educação (UNICAMP), professora da Faculdade de Educação da UFF, atua no PPGE (mestrado e doutorado), no curso de Pedagogia e coordena o FIAR (FE/UFF).



cheiros, cores, sons, suas (re)xistências. Como a dimensão estética revela-se na arte de caminhar pelo território? Como se constitui o Território Educativo Cultural no contexto da periferia de São Paulo? Quais linguagens artísticas e culturais marcam as vivências formativas no bairro? Deslocar-se, caminhar pelo território, com sentidos abertos para reconhecer marcas - arte, cultura, natureza - poderia apontar possibilidades para uma proposta de formação estética docente? Essas são algumas questões-inquietações que impulsionaram a pesquisa de mestrado em andamento que, em seu desenvolvimento, tece memórias, revisita espaços, refaz percursos para vislumbrar potencialidades formativas do território educativo-cultural da periferia paulistana.

PALAVRAS-CHAVE: Formação estética docente; Território educativo-cultural; Narrativas (auto)biográficas.

### **Primeiros passos: trilhar caminhos do sensível**

Caminhos do sensível, passo a passo, guiaram-me até o momento presente. Uma história que se entrelaça a de tantas outras pessoas que cruzaram meu caminho, ora planos e ora tortuosos, ora por entre vielas e becos em que meu olhar buscava sempre outros horizontes. Diferentes paisagens e muito a trilhar, em alguns momentos, a passos largos, em outros, passos miúdos, mas que me permitiram (re)conhecer a mim mesma no exercício de narrativa e reflexividade (auto)biográficas (Bragança, 2016). Pelas veredas, saberes dos sensível me guiam, rememorando meus percursos formativos, alinhavando-os narrativamente no processo da pesquisa, (re)encontrando lugares de minha existência e (re)existência no “fundão da ZL”. Revisitar atentamente o território periférico, no extremo leste de São Paulo, rever meu caminhar e o deslocamento pelo território educativo-cultural, permite-me afirmar: é aqui que me (re)conecto comigo e com outros, entrelaçando





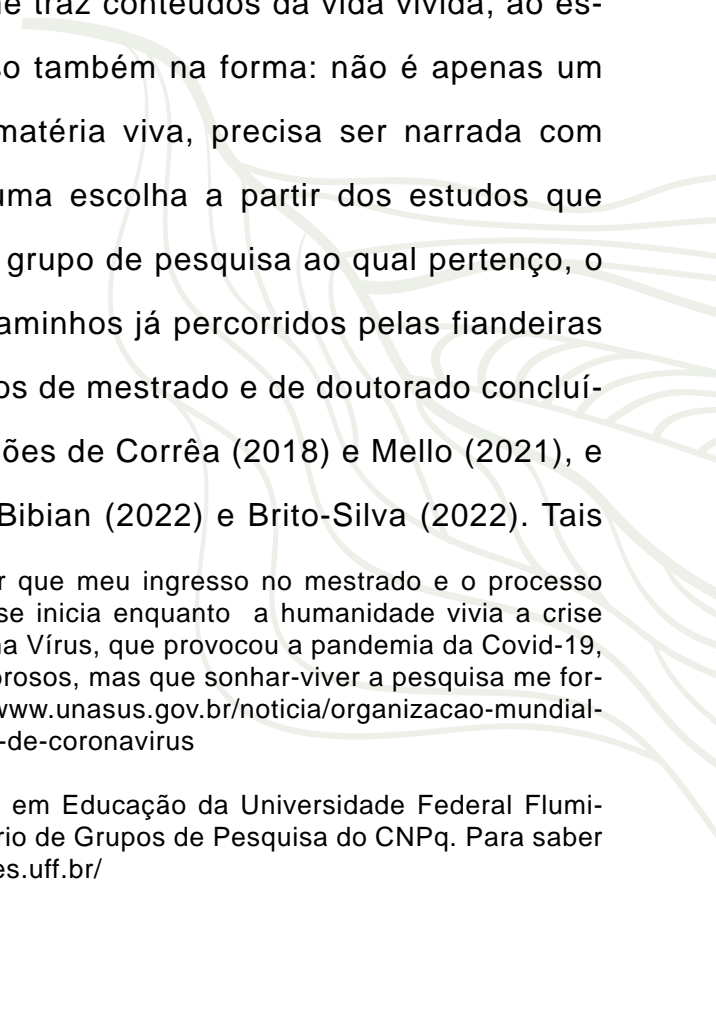

nossas histórias, memórias e percursos.

Seguindo a caminhada docente, tantos outros encontros se dão, por meio de leituras, estudos e partilhas com diferentes interlocutores. Começo a compreender que a sensibilidade me conecta ao outro, nos constitui e, portanto, em meu percurso de vida e em minha prática docente, percebo que há muita força em ser sensível. Assim, (re)afirmar esse lugar é tomar posição, frente a uma lógica guiada pelo individualismo e o anestesiamiento, ainda tão presentes no cotidiano das escolas. É seguir em movimento, distanciando-nos da inércia, de currículos prescritivos, de formações esvaziadas de sentidos, atravessados pela indiferença. Ao contrário, é caminhar com desejo pulsante de (re)inventar a vida com mais afetos, criatividade, acolhimento e comprometimento, sendo singulares na coletividade.

Como professora de Educação Infantil, vivendo o cotidiano junto às crianças, era constantemente afetada pelos olhares infantis, livres, inventivos e curiosos, e então, criando vínculos de confiança, permiti que meus passos, comumente acostumados a trilhar pelas mesmas rotas, andarilhassem por outros territórios, para além dos muros da escola. Rememorando meus percursos de vida e formação docente (re)nasce o desejo: pesquisar as relações existentes entre a ação educativa e o diálogo com o território, em especial, na periferia da zona leste paulistana.

### **Narrar para (re)existir, contar histórias que estão nos extremos**

Entre lembranças e esquecimentos, vou puxando os fios da memória para ecoar a história que em mim habita. Movidada pelo desejo de (re)conhecer, na periferia da zona leste paulistana, possibilidades formativas que dialogam com o sensível, encontro nas leituras e pesquisas acadêmicas outros olhares que se cruzam



com o meu. E assim, durante o período pandêmico ocasionado pela Covid 19<sup>3</sup>, em que o isolamento social se fez necessário para garantia do direito à vida, ousei dar mais um passo em direção ao sonho que me acompanhava: cursar uma pós-graduação em uma universidade pública. Afinal, para quem vive nos extremos das grandes cidades, como São Paulo, por vezes parece que não podemos ocupar esse lugar. Quer dizer, tentam nos fazer descreditar que podemos também ocupar esse lugar, mas a periferia insiste e (re)existe!


Em maio de 2021, assumo o lugar de mestranda em Educação, na Universidade Federal Fluminense, e me integro ao grupo de pesquisa FIAR<sup>4</sup> – Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte. Uma conquista muito celebrada, por compreender que, alcançar esse lugar, não é uma conquista individual: comigo estão inúmeras pessoas, em especial mulheres periféricas, que vieram antes e tantas que virão depois. É por todas nós!

Se o rememorar me traz conteúdos da vida vivida, ao escrever o rememorado penso também na forma: não é apenas um relato, uma descrição. É matéria viva, precisa ser narrada com vivacidade. Faço, então, uma escolha a partir dos estudos que vêm sendo realizados pelo grupo de pesquisa ao qual pertenço, o FIAR, inspirando-me nos caminhos já percorridos pelas fiandeiras e apresentados em trabalhos de mestrado e de doutorado concluídos, tais como as dissertações de Corrêa (2018) e Mello (2021), e as teses de Motta (2022), Bibian (2022) e Brito-Silva (2022). Tais

---

3 Considero importante marcar que meu ingresso no mestrado e o processo de escrita dessa pesquisa se inicia enquanto a humanidade vivia a crise sanitária causada pelo Corona Vírus, que provocou a pandemia da Covid-19, tempos inesperados, assombrosos, mas que sonhar-viver a pesquisa me fortalecia para seguir: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

4 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Para saber mais, consultar: <http://fiar.sites.uff.br/>

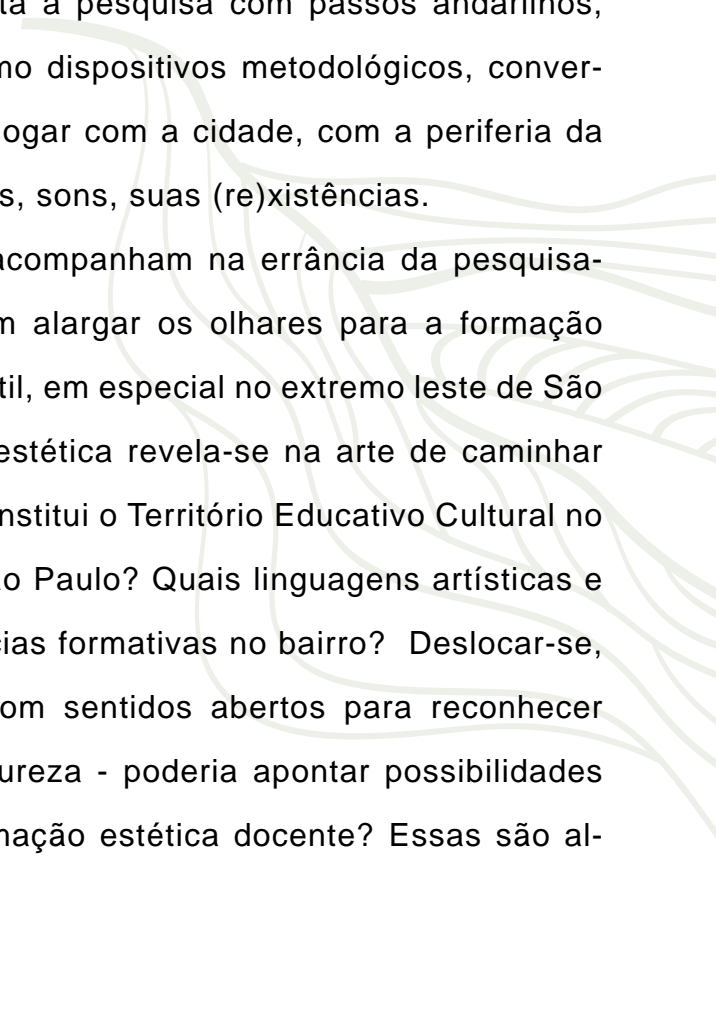



pesquisas amparam meus passos na compreensão que a vida é vivida narrativamente e, portanto, fazê-lo em âmbito acadêmico é mais que necessário, assumindo um compromisso ético, político e estético.

Por essas veredas teórico-metodológicas fiandeiras, vou (re)conhecendo possibilidades de deslocar-me por uma metodologia errante:

*(...) um processo de investigação profundamente marcado pelo encontro, pela escuta, pela espera e pela utilização de outras linguagens além da palavra, envolto em busca e mistério imerso em experiências estéticas. Por meio de uma espécie de circumambulatio (para utilizar a conhecida expressão junguiana), movimentando-se em torno do que não se mostra inteiramente, atenta aos indícios, sinais, símbolos que aparecem no percurso, a pesquisa vai ganhando forma, entre avessos e errâncias, para revelar os achados que só podem ser encontrados porque procurados sob o compasso de Kairós, o tempo oportuno. (Ostetto, 2019, p. 48)*

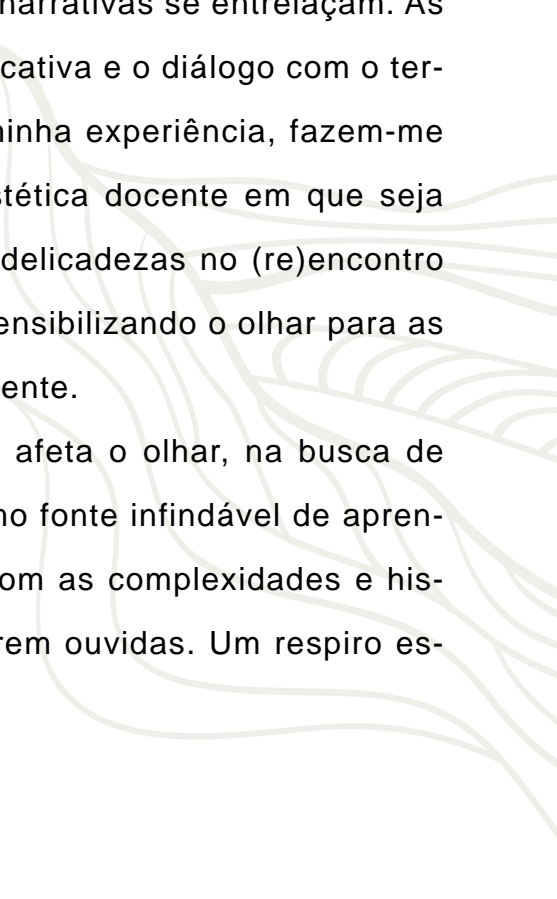

Vou, assim, circumambulando nas trilhas da pesquisa, atenta aos processos de investigação que, pelas vias das abordagens (auto)biográficas, considera a integralidade dos sujeitos, professoras e professores, sem desconsiderar os atravessamentos do mundo e tudo que nele há. Vivificar outras maneiras de fazer pesquisa, é legitimar as singularidades existentes na coletividade, (re)conhecendo nos outros o que há também em nós, não reduzindo a complexidade que há no ser e estar com outro, mas alargar os olhares e expandir os sentidos, assumindo uma atitude estética de quem está disponível ao mundo. A perspectiva de pesquisar



narrativamente, tecendo vida-vivida, me mobiliza. Afinal, “Se acreditamos que a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência educativa.” (Ribeiro; Sanches; Souza, 2016, p. 139).

Assim é que, a pesquisa em andamento, liga-se à minha atuação na escola pública em um território periférico. Lá, constantemente sou provocada a refletir acerca das questões que passam a experiência educativa, a prática docente e a formação dos professores que ali estão junto aos bebês, crianças e suas famílias. Das provocações, surgem as questões da pesquisa, que tem por objetivo reconhecer elementos para um projeto de formação docente, a partir de um inventário de experiências estéticas da autora, vividas nos caminhos percorridos pela Zona Leste de São Paulo (como moradora, professora de Educação Infantil e coordenadora pedagógica). A compreensão do caminhar como ato estético (Labucci, 2013), projeta a pesquisa com passos andarilhos, os quais, configurados como dispositivos metodológicos, convertem-se em trilhas para dialogar com a cidade, com a periferia da cidade - seus cheiros, cores, sons, suas (re)xistências.

Inquietações me acompanham na errância da pesquisa-vida, as quais possibilitam alargar os olhares para a formação docente na Educação Infantil, em especial no extremo leste de São Paulo: Como a dimensão estética revela-se na arte de caminhar pelo território? Como se constitui o Território Educativo Cultural no contexto da periferia de São Paulo? Quais linguagens artísticas e culturais marcam as vivências formativas no bairro? Deslocar-se, caminhar pelo território, com sentidos abertos para reconhecer marcas - arte, cultura, natureza - poderia apontar possibilidades para uma proposta de formação estética docente? Essas são al-



gumas questões-inquietações que impulsionaram a pesquisa de mestrado em andamento que, em seu desenvolvimento, tece memórias, revisita espaços, refaz percursos para vislumbrar potencialidades formativas do território educativo-cultural da periferia paulistana. Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa autobiográfica (Bragança, 2016, entre outros), me dão o suporte necessário para constituir, como dados de pesquisa, os meus (guar)dados, sobretudo registros escritos e fotográficos, produzidos no contexto da profissão.

### **Formação estética na periferia: travessias entre Educação e Arte**

Ao retomar meus registros, ao parar para reparar melhor em seu conteúdo, me dou conta que, ao deslocar-me pelo território, observava os lugares, as marcas expressas nos muros que contam histórias e memórias. Ao percorrer esses trajetos, pelas vias da memória, reflito acerca da relação existente entre a escola e esse território e como nossas narrativas se entrelaçam. As relações existentes entre a ação educativa e o diálogo com o território, as relações construídas na minha experiência, fazem-me sonhar-inventariar uma formação estética docente em que seja real (re)existir com afetos, belezas, delicadezas no (re)encontro com a natureza, a arte e a cultura, sensibilizando o olhar para as belezas cotidianas da periferia resistente.

O desejo que mobiliza, que afeta o olhar, na busca de compreender e sentir o território como fonte infindável de aprendizagens, encontros com culturas, com as complexidades e histórias que lá estão, prontas para serem ouvidas. Um respiro estético!



**Figura 1 – Respiro estético**



## respiro estético

Caminhar pelo território.

Estar à deriva.

Andarilhar.


Com passos livres.

Desabituaando o olhar.

Quantas belezas podemos (re)encontrar?

| *Fonte: Inventário da pesquisa, 2023.*

Ao revisitar o material, que é memória, identifico que o caminhar vivido como experiência educativa, era planejado junto à coordenação pedagógica da escola, famílias, crianças e equipe de apoio, pois deslocar-se com um grupo de crianças pelos espaços públicos, em especial pelas ruas da periferia, exige atenção e envolvimento de todos. Mas, o desejo de sair a caminhar não tinha uma rota fixa, tínhamos o ponto de partida e o ponto de chegada. O que aconteceria no meio? Não sabíamos. E era justamente aí que meu

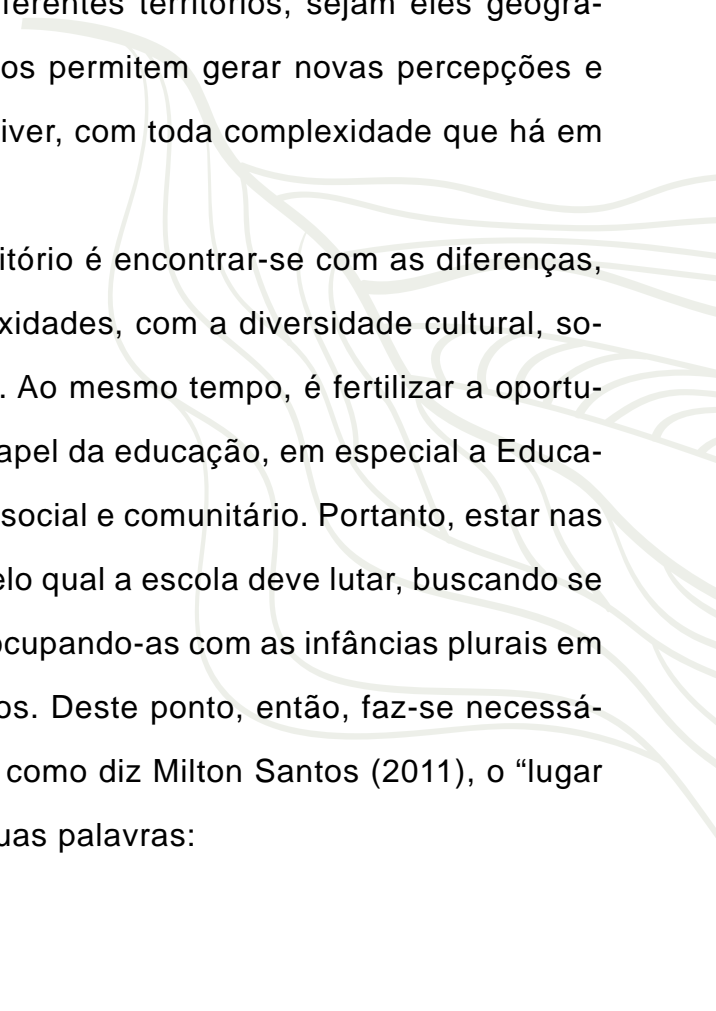



interesse se encontrava com o das crianças: na aventura de sair a caminhar, na abertura para (a)colher o que viria pelo caminho.

No que tenho inventariado, evidencia-se que, conhecer o território em que a escola está inserida, favorece maior aproximação da escola, e educadores, com as realidades vividas pelas crianças e suas famílias, proporcionando maior sensibilização aos contextos plurais que ali estão. O (re)conhecimento desse território-mundo pelos sentidos (Le Breton, 2016), ecoa nas práticas docentes cotidianas. A abertura da escola para conhecer o território provoca deslocamentos que levam ao fortalecimento de um currículo efetivamente dialógico, centrado nas crianças, e no atravessamento dos muros da escola, promovendo acesso aos diferentes saberes que circulam no território, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI em seus artigos 3º e 4º:

*Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.*

*Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.1).*



Tendo por base as determinações legais, vou compreendendo que a educação estética pode tornar-se um caminho possível na construção de uma escola que se faça no diálogo constante com o território, pois “a educação estética nos ajuda a refletir sobre nós mesmos, o outro, o entorno, o qual envolve questões sociais, políticas e culturais” (Pillotto, p.179, 2021). A importância da dimensão estética na formação docente se coloca justo aqui: propõe outras maneiras de pensar, para além da razão, pois ela transita nas brechas, nas subjetividades de (re)existir de cada um, lá nos “esquecimentos” que carregamos durante o caminhar de nossas vidas e que nos constituem, na compreensão do mundo por meio dos sentidos.

No trilhar da vida vamos compondo nossos repertórios estéticos, colocando em nossas bagagens imagens, sonoridades, palavras, texturas, sabores, aromas, narrativas plurais, composições que nutrem nossos fazeres, estruturam nossa identidade docente. Com essa bagagem, que podemos chamar de repertório sensível ou estético, transitamos por diferentes territórios, sejam eles geográficos ou metafóricos, que nos permitem gerar novas percepções e afetos sobre os modos de viver, com toda complexidade que há em (re)existir.

Caminhar pelo território é encontrar-se com as diferenças, as contradições, as complexidades, com a diversidade cultural, social, paisagística, estrutural. Ao mesmo tempo, é fertilizar a oportunidade de se (re)pensar o papel da educação, em especial a Educação Infantil, como processo social e comunitário. Portanto, estar nas ruas é também um direito pelo qual a escola deve lutar, buscando se movimentar nessa direção ocupando-as com as infâncias plurais em contextos urbanos periféricos. Deste ponto, então, faz-se necessário reconhecer no território, como diz Milton Santos (2011), o “lugar do exercício da vida”. Em suas palavras:





*O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (Santos, 2011, p.8).*

O sentimento de pertença, apregoado por Milton Santos, possibilita à escola a construção de uma identidade mais consolidada, mais palpável, pois revela-se em suas paredes, em suas maneiras de celebrar, de vivenciar o cotidiano e de se relacionar atuando de forma mais participativa, solidária, empática, cooperativa. Sabemos que os territórios são espaços de disputa de poder e interesses, espaços de (trans)formações, territórios em movimento e “neles está situada uma possibilidade de resistência” (São Paulo, 2019, p.24), em especial para os que vivem às margens, pois nossas identidades são forjadas em relação direta com o mundo que nos atravessa, com todas as suas singularidades.

O cotidiano, para quem vive às margens da cidade, evidencia a todo instante o quão desigual é a realidade. Então, alargar os olhares para a formação estética docente na periferia, é seguir acreditando em uma sociedade mais justa, para todos. A educação das sensibilidades pode ser um caminho para ativar, ou potencializar, a compreensão de nossa humanidade coletiva, como sujeitos históricos que se fazem na comum-união. A prática educativa e a formação permanente dos educadores, por vias do sensível, são promessas/potências de (trans)formação: aprender a ver, aprender a refletir sobre o que se vê, constatar as injustiças do real e intervir para mudá-las (Freire, 1996). Portanto, uma escola que se abre para o mundo,

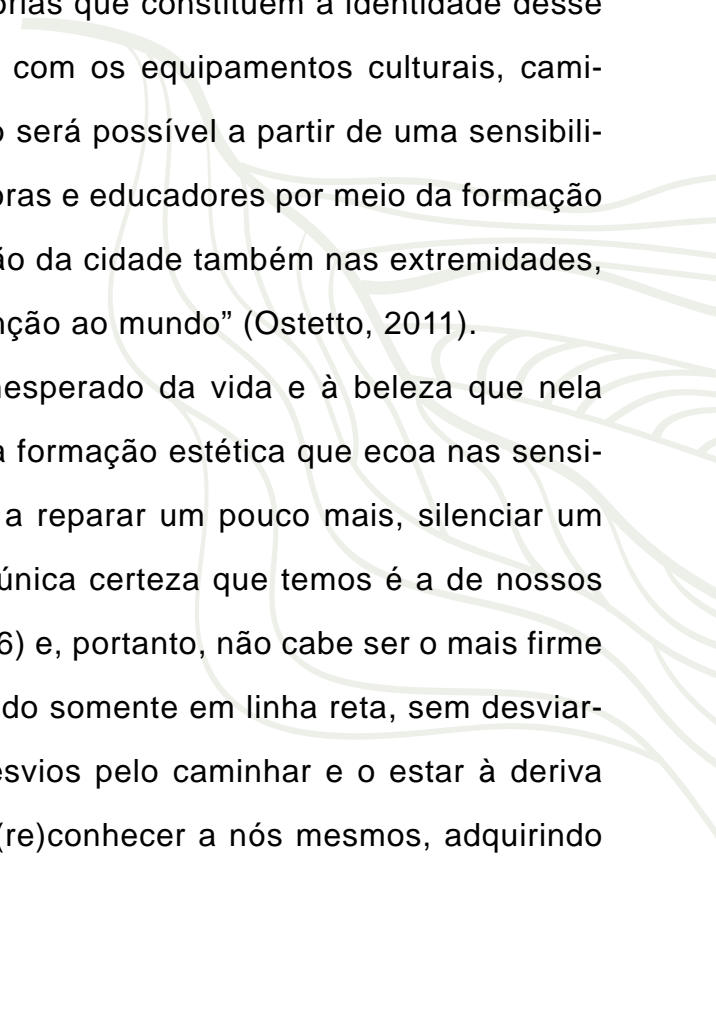

se abre para a imensidão que há no ato político, ético e estético de educar com, na e para a vida.

**Figura 2 – Territori.AR**



| *Fonte: Inventário da pesquisa, 2023.*

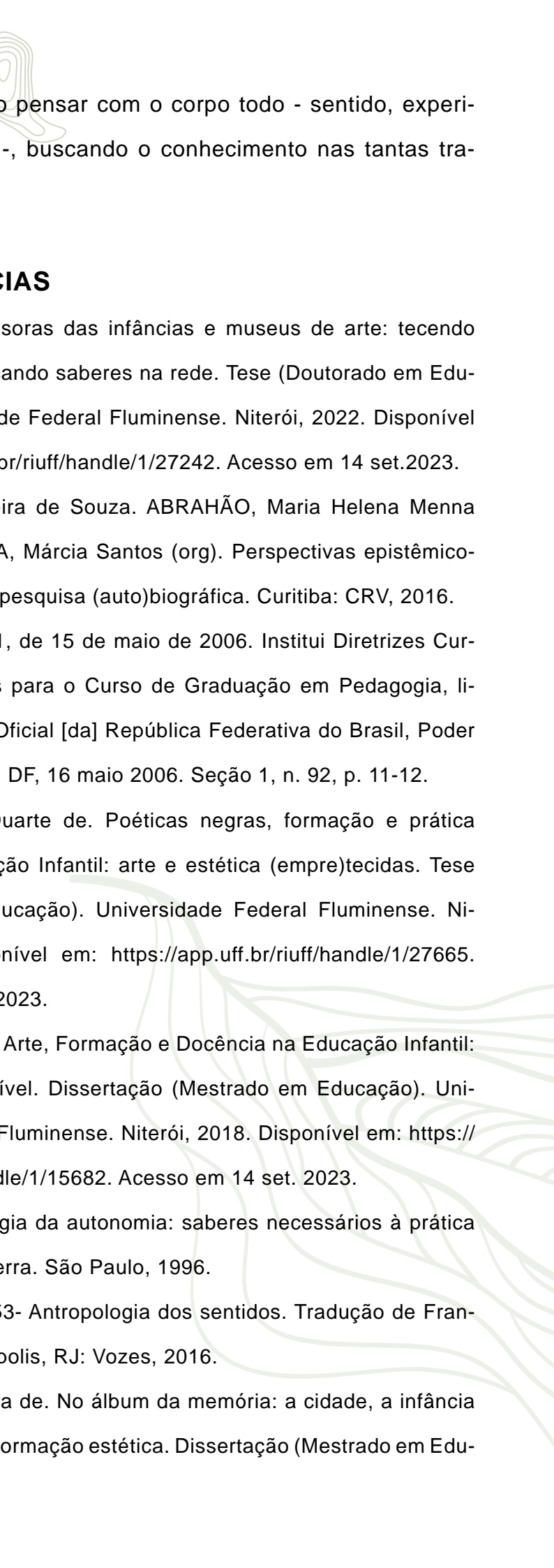

Se o currículo da Educação Infantil precisa promover o acesso à cultura e aos conhecimentos historicamente produzidos, conforme indicam as DCNEI (Brasil, 2009), é lá, para além dos muros das escolas que diferentes culturas (re)existem, evidenciando a



herança cultural que ocupa as ruas, vielas, becos, feiras livres, num movimento de “ajuntamento de pessoas” que veem belezas no caos, encontram força para seguir, em coletividade, em partilha. E assim, justifica-se uma formação docente que se proponha a deslocar-se pelo território favorecendo a (des)construção e (re)construção de sentidos, por meio das interações e estranhamentos, caminhando na direção dos direitos de todos os seres humanos à cidade; um direito que tem sido constantemente roubado das crianças, pois são excluídas das políticas públicas que pensam e projetam as cidades.

Na pesquisa, recolho fragmentos que compõem esse território para compreendê-lo também como uma metáfora entre a Educação e a Arte na formação docente, um entrelugar que provoca (des)construções, (re)construções. Entrelugar porque não está totalmente definido, não está fixado, há que se fazer lugar, pelo encontro com o que diverge, o que desafia, com o que acolhe, com o que derruba barreiras que, por vezes, a escola com bases tradicionais impõe. Estabelecer relação com o território em que a escola está inserida, conhecendo as histórias que constituem a identidade desse local, articulando parcerias com os equipamentos culturais, caminhando com olhos livres, só será possível a partir de uma sensibilização do olhar das educadoras e educadores por meio da formação estética, para essa ocupação da cidade também nas extremidades, como “um olhar que dá atenção ao mundo” (Ostetto, 2011).

Abrir espaço ao inesperado da vida e à beleza que nela há, é um caminho para uma formação estética que ecoa nas sensibilidades como um convite a reparar um pouco mais, silenciar um pouco mais e saber que a única certeza que temos é a de nossos inacabamentos (Freire, 1996) e, portanto, não cabe ser o mais firme e resolutivo nas ações andando somente em linha reta, sem desviar-se. Aprendi que são os desvios pelo caminhar e o estar à deriva na vida que nos permitem (re)conhecer a nós mesmos, adquirindo



consciência através do pensar com o corpo todo - sentido, experimentando, duvidando -, buscando o conhecimento nas tantas tramas que o compõem.

## REFERÊNCIAS

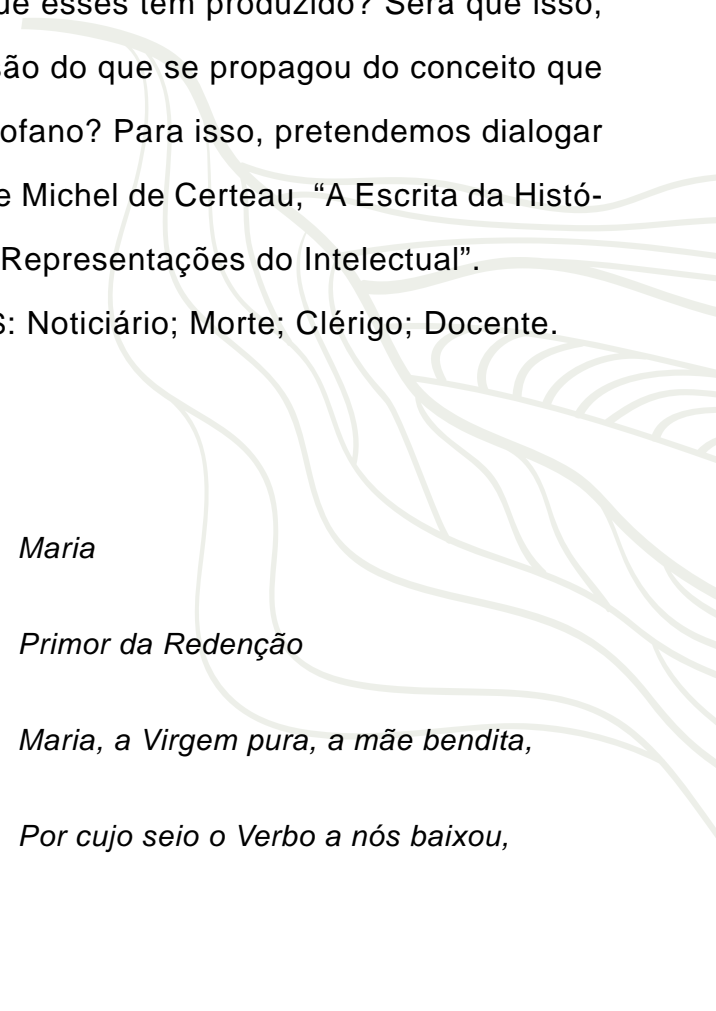

- BIBIAN, Simone. Professoras das infâncias e museus de arte: tecendo encontros, entrelaçando saberes na rede. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/27242>. Acesso em 14 set.2023.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. FERREIRA, Márcia Santos (org). Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Curitiba: CRV, 2016.
- BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.
- BRITO-SILVA, Greice Duarte de. Poéticas negras, formação e prática docente na Educação Infantil: arte e estética (empre)tecidas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/27665>. Acesso em 14 set.2023.
- CORREA, Carla Andrea. Arte, Formação e Docência na Educação Infantil: narrativas do sensível. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15682>. Acesso em 14 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- LE BRETON, David, 1953- Antropologia dos sentidos. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MELLO, Graziela Ferreira de. No álbum da memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética. Dissertação (Mestrado em Edu-

- cação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23774>. Acesso em 14 set.2023.
- MOTTA, Xênia Fróes da. Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da Arte nas narrativas de professoras de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/27962>. Acesso em 14 set.2023.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de Formação da UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> . Acesso em 19 set.2023.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante. In: GUEDES, Adriane Ôgeda; RIBEIRO, Tiago (orgs). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 47-72.
- PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; GAVA, Daiane de Melo; STAMM, Eliana; SILVA, Carla Clauber. Narrativas e infâncias: tecendo fios de sensibilidades pela arte e cultura. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 1, p. 177-196, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/55215>
- RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... Roteiro, v. 41, n. 1, p. 135–154, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9271> . Acesso em 15 set.2023.
- SANTOS, Milton. BECKER, Bertha (org.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 3.<sup>a</sup> ed. 2011.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

# ENTRE A MEMÓRIA, A HISTÓRIA E O ESQUECIMENTO: o falecimento do professor e pastor Jerônimo Gueiros na cidade do Recife e as manchetes nos jornais (1953)

JOSÉ ROBERTO DE SOUZA<sup>1</sup>  
SUPERVISORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSANA MARIA PIRES BARBATO  
SCHWARTZ<sup>2</sup>

- 1 Pós-Doutorado pela UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie no PP-G-Educação, Arte e História da Cultura; Doutor e Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Mestre em Teologia Histórica pelo Seminário Presbiteriano do Norte (SPN); Especialista em Ensino de História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Pós-graduado em Gestão e Tutoria em AeD pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN); Licenciado em História pela Faculdade Santa Fé (FSF); Bacharel em Teologia pelo SPN/UNICAP. Atualmente é coordenador acadêmico e, do Departamento de História e, professor de História da Igreja no SPN; Professor visitante da Universidad Desarrollo Sustentable - UDS (Paraguai-Assunção). É integrante dos Grupos de Pesquisas: Religiões, Identidades e Diálogos (UNICAP); História das Práticas Educacionais (UNIT) e do Laboratório de Estudos da História das Religiões - LEHR (UPE). Atualmente desenvolve investigações sobre a História do Protestantismo no Brasil, Fundamentalismo protestantes, História do pentecostalismo e do neopentecostalismo. Autor dos livros: Presbiterianos x Pentecostais; Protestantismo em Revista; Religião, Sociedade e Memória (Publicados pela Fonte Editorial) E-mail: revjoseroberto@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7275-4325>
- 2 Doutora em História, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007). Título Mulheres em movimento, movimento de Mulheres: a participação feminina na luta pela moradia na Cidade de São Paulo. Mestre em Educação, Artes e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2001). Título - Estudo Sobre a Quarta Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher, em Beijing, à Luz de Temas do Brasil. Bacharel em História, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (1989). Trabalho de Pesquisa Literatura como documento da História: os imigrantes italianos na obra Brás, Bixiga e Barra Funda de Alcântara Machado. Licenciatura em História, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.(1993). Professora Pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, desde 1990. Coordena e ministra aulas na Pós-Graduação no Programa Educação, Arte e História da Cultura. Na graduação ministra aulas no curso de História - EAD e ministrou nos cursos de Pedagogia e Comunicação Social: habilitação em Jornalismo - Disciplinas Cultura Brasileira Antropologia, Sociologia e Políticas Públicas e Direitos Humanos. (desde 1995 até a presente data).



Resumo: No ano de 1953, faleceu na cidade do Recife, o professor e pastor Jerônimo Gueiros. Algo incomum é que, esse líder religioso teve em sua homenagem artigos e notas de lamentos em todos os jornais locais, após a sua partida. Até mesmo de líderes católicos. Deduzimos, portanto, que tudo isso, tenha sido fruto de uma vida que ultrapassou as quatro paredes da igreja que ele serviu na condição de pastor. Pois, Gueiros, além de ter sido ministro do Evangelho, foi também, um admirado intelectual da sua época, ocupando por exemplo, a presidência da Academia Pernambucana de Letras, e do Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco, do qual detinha o título de “Secretário Perpétuo”. Naturalmente tudo isso, proporcionam algumas indagações e nos faz pensar no(s) porquê(s) de haver hoje um distanciamento tão notório entre os líderes eclesiais e a sociedade na qual esses personagens estão inseridos. Ou seja, por que hoje é tão inexpressiva a presença dos (pastores) protestantes no meio dessa comunidade tida como intelectual? Qual tem sido a contribuição desses líderes eclesiais nesse meio? Intelectualmente falando, o que esses têm produzido? Será que isso, tem a ver com a compreensão do que se propagou do conceito que foi formado de sagrado e profano? Para isso, pretendemos dialogar com as obras e as teorias de Michel de Certeau, “A Escrita da História”, e de Edward W. Said, “Representações do Intelectual”.

PALAVRAS-CHAVES: Noticiário; Morte; Clérigo; Docente.

## **Introdução**

*Maria*

*Primor da Redenção*

*Maria, a Virgem pura, a mãe bendita,*

*Por cujo seio o Verbo a nós baixou,*



*Entre as mulheres goza a maior dita*

*E esplende sobre quanto Deus criou.*

*Santa sem par, que, humilde, a Deus imita.*

*Modelo dos remidos se tornou.*

*Deus mesmo a encheu de graça alta, inaudita*

*E Sobre os povos todos a exaltou.*

*Por crer na voz de um anjo degradado,*

*Fez-se Eva a triste mãe da perdição;*

*Por crer na voz de um anjo sublimado,*

*Maria fez-se a mãe da Redenção*

*E, salva pela fé no filho Amado,*



*Engrandeceu a Deus numa canção.*

### **Jerônimo Gueiros entre o Templo e a Academia**

Jerônimo Gueiros, por meio desse simples poema, rompia com preconceitos e, assim, passava a dizer sobre “Nossa Senhora”, o que, nos dias atuais, qualquer católico não teria receio em subscrever o que diz o belo poema acima mencionado. O poema, à época, segundo o Jornal “Mocidade”, em maio de 1953, encerrava uma série de sonetos que escrevera sobre a mulher.

Jerônimo Gueiros, conhecido pelos católicos de sua época como “protestante”, foi um homem de letras. E, para pasmo de muitos, um dia, na Academia de Letras, o então professor Gueiros, lavrara um protesto contra a publicação de um poema, em que o autor fazia grave injúria à imagem de Nossa Senhora do Rosário.






Estranha atitude que bem poderia ser de um católico na defesa de sua devoção. Mas, não, foi de um protestante.

Jerônimo Gueiros morreu em 07 de abril de 1953. Os principais jornais da cidade do Recife publicaram seu pesar. Reconhecido por sua autêntica vocação de apóstolo, pois fora pedagogo na arte de educar para a fé. Reconhecidamente homem de cultura e profunda sensibilidade, foi-lhe um dia conferido lugar de grande relevo entre os mestres. O Jornal do Comércio, em 08 de abril de 1953, assim dizia:

*Mestre de gerações, deixou de sua ação os mais brilhantes vestígios pela maneira elevada, desinteressada e nobre como exerceu o magistério. Em Natal, em Fortaleza, no Recife e por outras capitais e cidades brasileiras fundou e dirigiu institutos de cultura e de educação, aos quais ligou seu nome pela dedicação à causa do ensino, quando ainda se podia dizer do ensino que era uma vocação e não uma tentativa de homens frustrados em outras carreiras. Ou, o que é pior, um ato de comércio como outro qualquer.*

A morte de Jerônimo Gueiros foi sentida no meio intelectual pernambucano, não só porque pertencia à Academia Pernambucana de Letras, ao Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco, além de várias associações culturais brasileiras e estrangeiras e, assim, conseguira firmar, com sua personalidade, o caminho de uma obra literária de grande valor e que, vale salientar, expressava forte teor humanista.

A Igreja Presbiteriana, no Recife, sabe que o pastor Gueiros foi um homem não sectário. Tinha o diálogo como arma para esgrimir quando necessário, pois sua visão cristã do homem e do mundo o aproximava do outro como amigo, ultrapassando os limites



sociais de sua religião.

Em 1920, foi convidado pelo governador José Bezerra Cavalcanti, para dirigir a Escola Normal de Pernambuco e foi assim que fixou moradia na cidade do Recife. E a 27 de fevereiro de 1921, organizou a Igreja Presbiteriana da Boa Vista, que fora, no dia 15 de novembro de 1947, concluída.

Esses destaques revelam, apenas, breve perfil de Jerônimo Gueiros. Mas, sua trajetória bem que mereceria uma biografia, pois o conjunto de sua ação por onde passou no exercício de um bom profissional que era, deixou firme testemunho de compromisso com a cidadania, numa época em que a referência a esse termo não significava para a sociedade algo como “cidadania ativa”. Durante meio século não foi apenas um exímio pregador, mas exerceu marcante e decisiva influência na vida cultural e social de Pernambuco, quer como professor, quer como diretor da Escola Normal, quer como presidente da Academia Pernambucana de Letras, quer como intelectual dos mais primorosos e destacados (Cf. Jornal Voz Batista – Bahia, abril de 1953).

No terreno das ideias, vale destacar o que afirmou Benjamin Moraes no Jornal Mocidade, em maio de 1953:

*[Jerônimo Gueiros], foi sempre um liberal, no melhor sentido desta palavra. Batalhou sempre pela liberdade de consciência, não somente quando esta era avançada pelas forças da Igreja de Roma, mas também quando os próprios romanistas sofriam perseguições de elementos anticlericais. Tão marcante foi este traço da sua personalidade – de lutador pela liberdade de ideias e de crença – que, na cerimônia do seu sepultamento, estiveram representantes de israelitas, de espíritas e católicos [...]. Quando correntes modernistas de teologia co-*



*meçaram a surgir no Brasil, opôs-se vigorosamente a elas, escrevendo, pregando e lutando como um gigante pelas verdades da Confissão de Fé da Igreja Presbiteriana. Por outro lado, quando agremiações novas quiseram envolve-los, para dele fazer um simples instrumento, não aceitou essa posição: aplaudiu nelas o que julgava certo, mas ficou naquilo que fora a vida toda – um ministro da Igreja Presbiteriana.*

Entretanto – esclarece ainda Benjamin Moraes – que Gueiros não foi nunca um denominacionalista de visão estreita, pois, como presbiteriano sincero, amou a cooperação com outras igrejas irmãs, não só pregando nos seus templos, mas representando, no norte do país, a Confederação Evangélica do Brasil, procurando mesmo atrair para o seu seio os elementos moderados da Igreja Pentecostal, uma vez que abandonassem o que, a seu ver, eram excessos do seu culto.

Por toda a vida fora, sim, um ministro da Igreja Presbiteriana. Mas honrou sua nacionalidade pela sua vasta cultura, pelo seu porte moral e por viver pela fé, o que não deixou de expressar pela poesia que cultivara, como essa que segue, intitulada “Minha Fé”:

*Mirífico poder que a vida acalma*

*Nas ânsias e torturas do viver,*

*A minha fé promana de minha alma*

*A pesquisar, pensar, sentir, querer.*

*Não é superstição, credulidade.*

*Não é contemplativo misticismo.*



*Não é risível infantilidade.*

*Não é credice, embuste ou fanatismo.*

*É fé que acolhe os dados da ciência*

*Como a Palavra natural de Deus*

*E, em tudo, evita a triste consequência*

*Dos erros perigosos dos ateus.*

*É fé oposta às várias imposturas*

*Da desvairada e vã filosofia.*

*É fé subordinada às Escrituras*

*Por cuja luz, na terra, Deus nos guia.*

*É o “firme fundamento do que espero”*

*É a “prova racional do que não vejo”*

*Razão de ser do que da graça eu quero,*

*Inspiração de tudo quanto almejo.*

*É crença inspiradora, enaltecete,*

*Que gera afeto e esforço voluntário,*

*Pois tem por objeto o Onipotente,*



*Humanizado e erguido no Calvário.*

*É o elo estreito e firme que me prende*

*À fonte eterna da maior ventura.*

*É o braço d'alma aflita, que se estende.*

### **Jeronimo Gueiros e as manchetes sobre a sua morte<sup>3</sup>**

Após a notícia da sua morte, não custou para que todos os jornais locais, e ainda outros, até mesmo fora do estado de Pernambuco, lamentassem a sua triste partida. Vejamos alguns desses noticiários:

#### **“Professor Jeronimo Gueiros**

*A sociedade do Recife está de luto. Faleceu o professor Jerônimo Gueiros, respeitável figura de homem de bem, espécie de patriarca austero, fundador de uma família ilustre e numerosa. Dizemos fundador no sentido da projeção social, porque o professor Jerônimo Gueiros teve uma origem humílima, que ele não escondia, mas de que falava com orgulho, como monsenhor Cardin, batendo nos peitos, numa conferência aqui no Recife, ao falar da humildade dos seus pais. Pastor protestante durante muitos anos e um dos esteios da Igreja Presbiteriana, no Recife, o professor Jerônimo Gueiros foi um homem alheio a sectarismos extremados. Pra-*

---

<sup>3</sup> Quanto as referências dos jornais, mantivemos a grafia da época.



*ticando a verdadeira fraternidade cristã, vivia em boa harmonia com os seus concidadãos e as suas amizades ultrapassavam os limites sociais da sua religião. Das letras pernambucanas era um dos mais ilustres expoentes e na Academia Pernambucana, a que sempre deu a colaboração de sua cultura e o prestígio de sua personalidade, deixa um claro sensível. Foi, no final das contas, um homem justo e bom. E morre estimado e admirado pelos seus contemporâneos”. (Diário da Noite. Recife, 07/04/1953).*

*“Faleceu o Prof. Jeronimo Gueiros – O enterramento realiza-se amanhã, saindo o féretro da Igreja Presbiteriana da Boa Vista*

*Em sua residência, a rua Gonçalves Maia, faleceu esta madrugada, o prof. Jerônimo Gueiros, ministro presbiteriano, professor aposentado da antiga Escola Normal de Pernambuco e respeitável figura dos nossos círculos literários e sociais. Desde que começou a circular, a notícia vem tendo a mais dolorosa repercussão, pois veio privar a nossa comunidade da presença de quem sempre defendeu princípios da fraternidade e dignidade humana. O extinto, em sua longa e proveitosa vida, jamais se afastou dessa orientação. A sua austeridade de conduta era por todos reconhecida, a tal ponto que as suas convicções religiosas jamais serviram de pretexto para distanciá-lo de seguidores de outras crenças. Era amigo pessoal de padres e frades e muitos destes visitaram-no várias vezes durante o período de enfermidade. Em Pernambuco e no Nordeste,*




*campo de sua atuação durante tantos anos, sempre houve um respeito unanime em torno da personalidade de prof. Jerônimo Gueiros e da sinceridade de suas atitudes. Nascido a 30 de setembro de 1880 em Queimadas, neste Estado, filho de Francisco de Carvalho da Silva Gueiros e Rita Francisca da Silva Gueiros, Jerônimo transferiu-se, ainda criança para a cidade alagoana de Palmeiras dos Índios e posteriormente para Garanhuns, onde trabalhando como marceneiro e estudando, fez a sua formação humanística e iniciou-se no ministério evangélico. Exerceu depois atividades em Fortaleza, no Rio Grande do Norte e ainda em Garanhuns, onde, em 1903, casou com Cecília Barbosa Frias que seria a sua companheira dedicada e fiel para o resto da vida. Convidado em 1920 pelo então governador José Bezerra Cavalcanti, para dirigir a Escola Normal de Pernambuco, fixou definitivamente sua residência no Recife. E a 27 de fevereiro de 1921, organizou a Igreja que é hoje a atual Igreja Presbiteriana da Boa Vista. Finalmente, no dia 15 de novembro de 1947, após esforços de 27 anos, concluiu o templo. Além de fundador e pastor da Igreja Presbiteriana da Boa Vista e ex-pastor das Igrejas Presbiterianas de Fortaleza, Natal, Campo Alegre e do Recife, foi o professor Jerônimo fundador do Externato Natalense, da Escola Elisa Reed e reorganizador e professor do Instituto Pestalozzi, em Natal; ex-diretor do Seminário Teológico e Campinas (S. Paulo); professor e ex-presidente do Seminário do Norte (Recife); membro e ex-presidente da Academia Pernambucana de*



Letras; membro do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico de Pernambuco; organizador do Norte Evangélico; ex-colaborador dos diários de Pernambucanos *Jornal do Recife*, *A Província*, *Jornal do Commercio* e *DIARIO DE PERNAMBUCO*, tendo mantido nestes dois últimos a secção *A Disciplina da Linguagem portuguesa*, irradiadas pela emissora *Rádio Clube de Pernambuco*. Publicou várias obras, entre elas *O Espiritismo Analisado e Projeções da Minha Vida*, este publicado em 1952. Filólogo de conceito nacional foi uma das maiores autoridades brasileiras em assuntos vernaculares, cujos conhecimentos transmitiu a várias gerações. Deixou o prof. Jerônimo Gueiros os seguintes filhos: advogado Esdras Gueiros, professor Neemias Gueiros, Rubem Gueiros, chefe de secção do IBGE, no Rio; Helena Gueiros Vasconcelos, casada com o médico Orlando Vasconcelos; Álvaro Gueiros, bancário no Rio; Jerocilio Gueiros, ex-governador do Território do Rio Branco; Celia Gueiros, casada com o industrial Nilson Coelho, residente na Bahia; Luci Gueiros Leite, casada com o advogado Evandro Gueiros Leite; Jenilio Gueiros, funcionário do IBGE; Jerônimo Gueiros Junior, bancário no Rio; e Clarindo Gueiros, funcionário da Standard Oil no Recife. \_ O prof. Neemias Gueiros viajou de avião ante-ontem para o Recife e desde então não se afastou da cabeceira do seu pai. O enterramento realiza-se amanhã saindo o féretro às 8 horas, da Igreja Presbiteriana da Boa Vista a rua Conde da Boa Vista, 521". (*Diário de Pernambuco, Recife, 07/04/1953*).





Para que possamos ter uma ideia e um pouco de noção da sua relevância, o Diário de Pernambuco chegou a afirmar que enquanto o seu corpo era transportado para o cemitério de Santo Amaro (Recife-PE), o cortejo além de ter sido acompanhado por milhares de pessoas, também foi seguido por uns quatrocentos veículos. Vale salientar que estamos falando de meados do século XX, onde ter um veículo era um luxo para poucos. Além disso, já havia pessoas que lotavam o cemitério na espera, para prestar as suas últimas homenagens ao nobre pastor e professor.

*[...] Compareceram ao ato milhares de pessoas de todas as categorias sociais, entre elas autoridades do Estado, representantes do magistério, chefes evangélicos, escritores, advogados, jornalistas e parlamentares. [...] Todas as dependências da Igreja achavam-se superlotadas. Na Rua Conde da Boa Vista e artérias vizinhas cerca de 400 automóveis aguardavam o momento de integrar o cortejo fúnebre. Desde às 8 horas da manhã numerosas pessoas esperavam no Campo Santo a chegada do féretro. Este seguido de grande multidão deu entrada no cemitério às 9.30 conduzido pelos membros da família Jeronimo Gueiros. (DP, 09 de abril de 1953, p. 3).*

Isso, nos faz lembrar a obra de Michel de Certeau: “A Escrita da História”, mais particularmente quando ele trata do lugar do morto e o lugar do leitor, diz ele:

*[...] a escrita representa o papel de um rito de sepultamento; ela exorciza a morte introduzindo-a no discurso. Por outro lado, tem uma função simbolizadora; permite a uma sociedade situar-se,*



*dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está por fazer e, consequentemente, utilizar a narrativa, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos. A arrumação dos ausentes é o inverso de uma normatividade que visa ao leitor vivo, e que instaura uma relação didática entre o remetente e o destinatário. No texto, o passado ocupa o lugar do assunto-rei. Uma conversão escriturária se operou. Lá, onde a pesquisa efetuou uma crítica dos modelos presentes, a escrita construiu um “túmulo” para o morto. [...] A escrita não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. Aqui a linguagem tem como função introduzir no dizer aquilo que não se faz mais. Ela exorciza a morte e a coloca no relato, que substitui pedagogicamente alguma coisa que o leitor deve crer e fazer. Esse processo se repete em muitas outras formas não científicas, desde o elogio fúnebre, na rua, até o enterro. (2022, p. 109-110).*

### **Considerações finais**

Como bem podemos perceber, o Reverendo Jerônimo fazia questão em deixar claro que a sua opinião divergente não lhes motivava a ser um indiferente. Essa sua natural postura nos faz lembrar da obra “Representações do Intelectual” de Edward W. Said quando ele diz:

*As representações do intelectual, suas*



*articulações por uma causa ou ideia diante da sociedade, não têm como intenção básica fortalecer o ego ou exaltar uma posição social. Tampouco têm como principal objetivo servir a burocracias poderosas e padrões generosos. As representações intelectuais são atividades em si, dependentes de um estado de consciência que é cética, comprometida e incansavelmente devotada à investigação racional e ao juízo moral; e isso expõe o indivíduo e coloca-o em risco. Saber como usar bem a língua e saber quando intervir por meio dela são duas características essenciais da ação intelectual. (1994, p. 33).*

Chegamos no término desse breve texto, fazendo nossas, as palavras do historiador David Gueiros Vieira, ao referir-se ao professor Jerônimo Gueiros, disse ele:

*Sua vida merece um estudo mais amplo do que pode ser feito nos limites de um único capítulo. É de se esperar que algum acadêmico evangélico escolha sua biografia como tema de tese de mestrado ou doutorado, e elabore o estudo que sua vida e obra merecem. (Vieira, 2008, p. 260).*

Esta recomendação de Vieira é o que temos procurado executar nas pesquisas para o nosso projeto do Pós-doutoramento.

## **Referências**

- CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2022.
- Jornal Diário da Noite. Professor Jeronimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.
- Jornal Diário da Noite. A morte de um patriarca. Recife: 08/04/1953.
- Jornal Diário de Pernambuco. Faleceu o professor Jeronimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.

Jornal Diário de Pernambuco. Realiza-se, hoje, o sepultamento do professor Jeronimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.

Jornal Diário de Pernambuco. Realizou-se ontem o enterramento do professor Jeronimo Gueiros. Recife: 08/04/1953.

Jornal Folha da Manhã. Rev. Prof. Jeronimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.

Jornal Folha da Manhã. Faleceu o Professor Jerônimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.

Jornal Folha da Manhã Vespertina. Rev. Prof. Jeronimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.

Jornal Folha da Manhã. Um velho educador que desaparece. Recife: 08/04/1953.

Jornal Folha da Manhã. Enterramento do Prof. Jerônimo Gueiros. Recife: 09/04/1953.

Jornal do Commercio. Rev. Prof. Jeronimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.

Jornal do Commercio. Voto de profundo pesar pelo falecimento do professor Jerônimo Gueiros. Recife: 08/04/1953.

Jornal do Commercio. O homem de bem que Pernambuco perdeu. Recife: 09/04/1953.

Jornal Pequeno. Rev. Prof. Jerônimo Gueiros. Recife: 07/04/1953.

NOBLAT, Vicente. Jornal Pequeno. Rev. Prof. Jerônimo Gueiros. Recife: 08/04/1953.

Jornal Pequeno. Homem digno de respeito de todos. Recife: 09/04/1953.

Jornal da Assembleia Legislativa. Pesar pelo falecimento do professor Jerônimo Gueiros. Recife: 08/04/1953.

Jornal Coluna Evangelica do Norte. De luto o evangelismo nacional. 12/04/1953.

Jornal O Expositor. Rev. Jerônimo Gueiros. 30/04/1953.

Jornal a Voz Batista. Rev. Prof. Jerônimo Gueiros. Abril de 1953.

Jornal O Evangelizador. Pastor Jerônimo Gueiros. Abril/Maio de 1953.


MORAES, Benjamim. Jornal Mocidade. A firmeza de um caráter. Maio de 1953.



MOTA, Mauro. Jornal Diário de Pernambuco. O sereno pastor. Recife:  
10/04/195

SAID, Edward W. Representações do Intelectual: as conferências de 1993;  
tradução de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VIEIRA, David Gueiros. Trajetória de uma família: A História da Família  
Gueiros. Brasília: Nossa Livraria, 1ª edição, 2008.



**“MORRINHO”**: SAÚDE, MEMÓRIA  
E IMIGRAÇÃO PROTESTANTE, NO VALE  
DO RIBEIRA, À PARTIR DAS AÇÕES DE  
**WILLIS ROBERTO BANKS (1897-1942)**,  
ADMINISTRADOR DA FAZENDA **POÇO GRANDE**  
DE PROPRIEDADE DO DR. **HORACE MANLEY**  
**LANE**.

JOSÉ SIDERIO DOS SANTOS<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> INGRID HÖTTE AMBROGI<sup>2</sup>

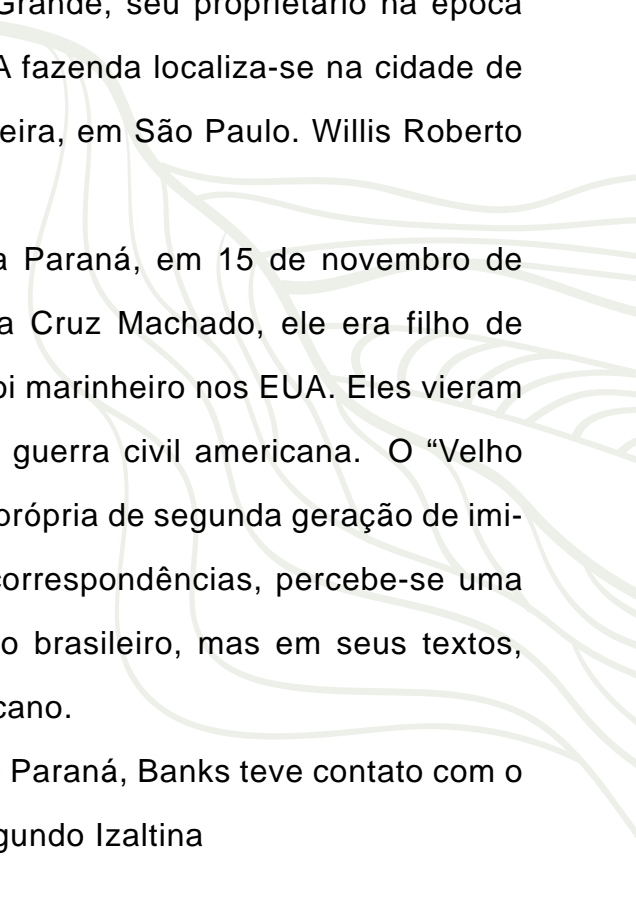

RESUMO: Propomo-nos com este artigo, desenvolver uma análise sobre as ações do personagem Willis Roberto Banks, filho de um imigrante americano e ex-marinheiro. Banks, quando residia no Paraná, recebeu uma carta do Dr. Horace Manley Lane<sup>3</sup>, proprietário da Fazenda Poço Grande, em Juquiá, no Vale do Ribeira, convidando-o para ser o administrador da mesma. Após sua chegada em Juquiá, Banks, realizou uma série de ações voltada à saúde, à educação, à religiosidade e à cidadania. Suas ações na esfera da saúde destaca-se, principalmente pela criação de uma pílula, a “Pílula Banks”, que fora usada com êxito, para tratar de vermes.

---

1 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela UPM-SP (2022-2025), Metrado em Comunicação e Letras pela UPM (2007), Mestrado em Ciências da Religião pela UPM (2002), Pós-Graduado em Estudo dos Problemas Brasileiro pela UPM (1993) Licenciatura Plena em História (1991), Licenciatura em Pedagogia pela Uninove (2013).

2 A Orientadora é Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. PPGEAHC da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM.

3 Lane foi diretor do ‘Mackenzie Colleger’ (1885-1912).



Através de suas ações, houve uma certa mudança de mentalidade na região de Juquiá. Os moradores da região receberam do Velho Banks os cuidados na esfera de saúde, onde ele atuou como um “médico leigo” ou o que chamaríamos de um terapeuta. Ele, também iniciou uma escola de alfabetização de crianças e foi responsável pela plantação das primeiras igrejas presbiterianas nesta região. O primeiro templo presbiteriano na região foi construído por ele, onde hoje tem-se o “instituto Morrinhos”. Cabe destacar que o encontro Morrinho, faz parte do calendário oficial da cidade. O Velho Banks ancorou sua atuação como ‘médico’ na leitura dos manuais de medicina popular da Chernoviz.

PALAVRAS-CHAVES: Morrinhos; Ética do Cuidar; Banks.

## INTRODUÇÃO

O ‘Instituto Morrinho’, tem como aspecto físico, a construção de um templo protestante, presbiteriano, com traços arquitetônicos um edifício maçônico, construído em um pequeno morro, nas proximidades da fazenda Poço Grande, seu proprietário na época era o Dr. Harace Manley Lane.. A fazenda localiza-se na cidade de Juquiá, na região do Vale do Ribeira, em São Paulo. Willis Roberto Banks, foi seu administrador.

Willis Banks, nasceu na Paraná, em 15 de novembro de 1864, casou-se com Vicência da Cruz Machado, ele era filho de imigrantes americanos, seu pai foi marinheiro nos EUA. Eles vieram para o Brasil em decorrência da guerra civil americana. O “Velho Banks”, possuía toda uma carga própria de segunda geração de imigrantes. No entanto, em suas correspondências, percebe-se uma dupla identidade, afirma-se como brasileiro, mas em seus textos, aflora o sentimento de um americano.

Quando ainda residia no Paraná, Banks teve contato com o filho do Dr. Horace Lane, que segundo Izaltina



*“... chegaram à nossa casa dois norte-americanos, engenheiros que vinham medir terras, em missão do governo. Eram eles, Guilherme Lane um certo Tomás, de cujo sobrenome já não me recordo. Meu pai os acompanhou, como guia, e com eles, atravessando o rio das Cinzas, chegou aos sertões onde hoje e estende a progressista cidade de Londrina. Dali voltaram, pois que, encontraram vestígios de índios selvagens, acharam que não deviam continuar” (Leite. 2016, p. 5).*

À partir deste encontro, com sua vinda para administrar a Fazenda Poço Grande, veremos uma série de ações deste personagem, como vimos, cuja repercussão faz-se sentir na criação do movimento : “Instituto Morrinho”.

No campo da saúde, tem seu ponto alto na criação de um medicamento, a “pílula Banks”.

Referente à educação. o casal abriu uma escolinha em sua residência, para que pudessem ler, principalmente, a Bíblia.

Quanto ao aspecto político, sabe-se que os protestantes da cidade de Juquiá, superou o pudor que havia até pouco tempo no Brasil, segundo José Siderio dos Santos.

*“houve um certo pudor por parte do evangélico em fazer política, caracterizado por seu repúdio, em seguida verificamos uma mudança caracterizada por entusiasmo em fazer política, no entanto a Igreja evangélica Congregação Cristã ainda mantém este pudor religioso”, (Santos. 2007, p.10).*

Vemos ainda, a constatação feita por Émile-G Leonard, que diz haver em Juquiá, uma considerável participação de protestantes na política em cargos eletivo:





*“... Em Juquiá os protestantes sobressaem por sua influência, a ponto de possuir muitos vereadores na Câmara Municipal (grifo nosso), e, algumas vezes, o prefeito; é aí que, no início de julho, os crentes da região mantêm, durante muitos dias, uma interessante reunião de estudos bíblicos(grifo nosso) e orações, para a qual percorrem o Juquiá em barca e levantam um acampamento” (Leonardo, 1963, p.328).*

Destaca-se que as ações do Velho Banks, contribuíram para que houvesse a inserção do protestantismo na região do Vale do Ribeira, conforme Izaltina:

*“Nesse momento, como numa tela imensa, revivi todo meu passado, e vi meu pai sobre a pedra fundamental da igreja do Morrinho, com os braços levantados para o céu, pedindo as bênçãos do senhor para o trabalho. E o Senhor ouviu suas orações, pis o evangelho pregado ali, irradiou-se por toda a região praiana, ultrapassando as fronteiras paulistas, ramificou-se em outros Estados... O alcance do trabalho realizado por meu pai, auxiliado heroicamente por minha mãe, talvez ainda tenha sido pouco perante os homens; Deus, porém, e somente Deus, poderá julgar e premiar aqueles abnegados corações.*

*Juquiá... Iguape... Registro... e tantos outros recantos do litoral sul-paulista,...” (Leite. P, 41-42).*

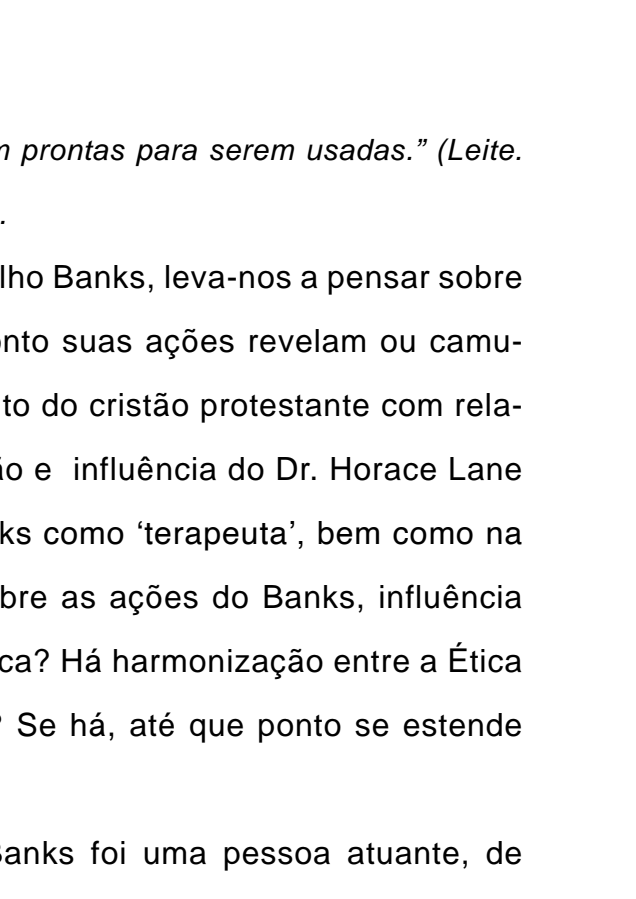

Segundo Izaltina, Willis Banks, quando ainda residia no Paraná, ouviu uma voz, em seu coração, lhe dizendo: “Vai e fala!” (Leite, 2016, p. 6).

## SAÚDE E A ÉTICA DO CUIDAR EM WILLIS BANKS, A PARTIR DE MORRINHO

A atuação do Velho Banks, como ‘médico prático’, ou melhor como terapeuta, certamente encarna da melhor forma a Ética do Cuidar, na perspectiva protestante, a partir da criação da “Pílula Banks”, que Izaltina descreve como segue:

*“A chacrazinha (sic) onde meus pais moravam, continuava repleta de doentes e necessitados. Entre essas pessoas apareceu, certa ocasião, uma senhora atacada de impaludismos, bastante inchada; essa moléstia dizimava impiedosamente o povo do lugar. Meu pai resolveu dar-lhe um vermífugo, com o que minha mãe não concordou; Você vai acabar de mata-la! Sentenciou ela a meu pai. Sabendo, porém, meu pai que se aquela senhora não fosse tratada morreria, resolveu tentar curá-la. Deu-lhe o remédio, e em seguida a enferma começou a expelir uma tal quantidade de vermes, que todos nós nos assustamos. Depois de alguns dias tomou nova dose de vermífugo, em pouco tempo aquela senhora era completamente outra. Consolidou sua cura a ingestão fortificante das “Pílulas Banks”.*

*Essas pílulas eram preparadas por meu pai, constituídas por infusão de ferros enferrujados, fervidos em caldo de limão e de laranja, ao qual, depois de bem coado, se lhe adicionavam folhas de abacate e uma erva conhecida no lugar por “fedegoso”. Juntando a tudo magnésia em pó, obtinha-se uma certa massa consistente, com a qual eram preparadas as pílulas. Postas á secagem ao sol, em*



*breve estavam prontas para serem usadas.” (Leite, 2016, p48-49).*

O cenário de ação do Velho Banks, leva-nos a pensar sobre o seguinte problema. Até que ponto suas ações revelam ou camuflam a adesão ou o distanciamento do cristão protestante com relação a ciência? Houve repercussão e influência do Dr. Horace Lane nas ações de Willis Roberto Banks como ‘terapeuta’, bem como na criação da “pílula Banks”. Há sobre as ações do Banks, influência da medicina indígena de sua época? Há harmonização entre a Ética do Cuidar e as ações de banks? Se há, até que ponto se estende esta relação?

Sabe-se que o Velho Banks foi uma pessoa atuante, de muita energia. Servindo constantemente como ‘terapeuta’, fazendo curativos, amputações, e pequenas cirurgias, suas ações estavam ancoradas primeira em seus estudos no Dicionário de Medicina Popular, na época, o Manual “Chenorviz”<sup>4</sup> e na relação como o Dr. Horace Lane, segundo narra sua filha, por Izaltina:

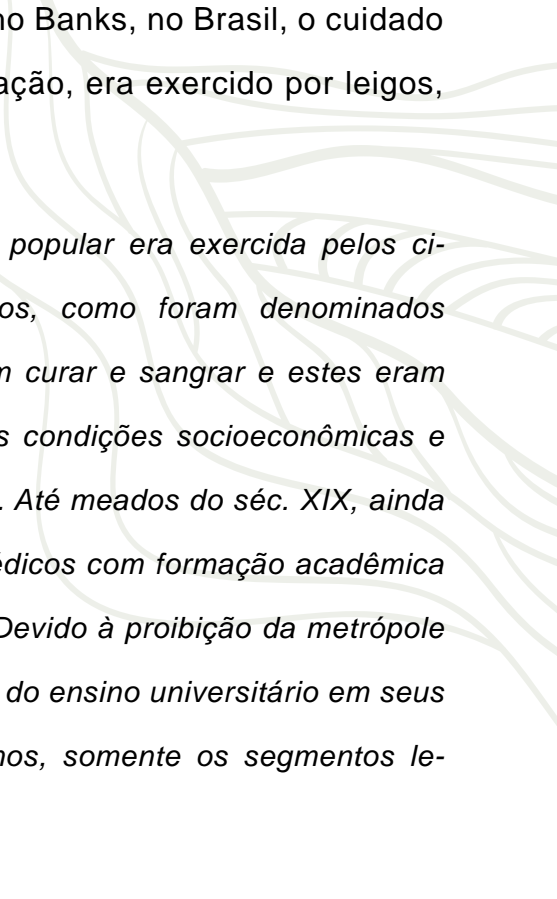

*“cuja leitura lhe despertou grande interesse. Estudando-o, viu-se logo fazendo curativos e preparando receitas para os doentes da redondeza. ...começou a obter ótimos resultados em favor de tantos doentes, que não podiam lançar mão de melhores recursos. (Leite, 2016, p. 7).*

E, ainda:

*“... Meu pai, valendo-se do conhecimento que havia obtido no “Chenorviz”, tornou-se o médico daquelas pobres pessoas que o destino atirou aos ínvios sertões. Usando plantas do mato, que a leitura e a prática lhe apontavam, conseguiu reali-*

---

<sup>4</sup> Os manuais de medicina popular da autoria do médico polonês Pedro Luiz Napoleão Chernoviz (1812-1881)



*zar a cura de inúmeras pessoas ... dessa maneira a casa se transformou ... em hospital...Alunos doentes atacados dos mais variados males apareciam em nossa casa, onde esperavam encontrar a desejada cura” (Leite. 2016, p. 21)*

O Velho Banks e Vicência, sua esposa, representam a singularidade de uma vida. Viviam em meio a uma população totalmente desassistida pelo poder público, em uma região rural, colocaram à disposição sua vida e seu tempo buscando cuidar dos outros.

Os vários doentes que tratavam, permaneciam em sua residência enquanto se estabeleciam, muitas pessoas chegavam em suas casas para serem cuidadas.

As principais doenças que tratavam: “eram hidrópicos, tuberculosos, maleitosos, portadores de feridas bravas ou febres perniciosas”, além do que “Sua fama corria..., ...via-se tratando de pequenas intervenções cirúrgicas, ... . Com a navalha sempre afiada e esterilizada, lancetava tumores, seios inflamados, extraía bernes”. Com certa perícia, cuidava “usando unguento e remédios preparados com ervas do mato” (Leite, 2016, p. 22).

No período das ações do Velho Banks, no Brasil, o cuidado da saúde da grande maioria da população, era exercido por leigos, vejamos:

*“Medicina popular era exercida pelos cirurgiões e barbeiros, como foram denominados aqueles que sabiam curar e sangrar e estes eram poucos, com baixas condições socioeconômicas e pouca escolaridade. Até meados do séc. XIX, ainda eram poucos os médicos com formação acadêmica atuando no Brasil. Devido à proibição da metrópole ao estabelecimento do ensino universitário em seus domínios ultramarinos, somente os segmentos le-*



*trados das elites coloniais tinha recursos suficientes para custear a formação de alguns de seus filhos nas universidades europeias” (Citando Soares, 2001).*

Sua residência seria hoje, como um pronto socorro. Eles ofereciam solidariedade, assistência e humanidade.

As ações do personagem deste artigo, Willis Roberto Banks, mostram o ato de servir o homem, de servir ao ser humano, tanto homem como mulher, eles estendem o cuidado às pessoas mais frágeis e desfavorecidas, Pessoas que possuíam muitas dificuldades, desassistidas, como era normal no início do século XX.

No período que propormo-nos neste estudo, usava-se também como forma de cuidado da saúde, em muitos casos, o recurso do saber indígena.

A medicina no período do final do século XVIII e início do XIX, era praticada por clínicos, cirurgiões, boticários e senhoras das fazendas, conforme Flavio. C. Edler.

*“A terapêutica popular ministrada por índios, africanos e mestiços dominava amplamente a prática curativa. O sopro e a sucção de forças ou espíritos alígnos, o uso de amuletos e o emprego de palavras mágicas, juntamente com a aplicação de poções, unguentos e garrafadas harmonizavam-se com o universo espiritual sincrético. A rigidez religiosa propalada pelo Tribunal do Santo Ofício (órgão da Inquisição), e pela rigorosa legislação sanitária lusitana expressa em cartas régias ou nas Ordenações Filipinas, contrastava fortemente com as tênues fronteiras culturais que agrupavam, num mesmo campo, práticas terapêuticas, benzeduras, feitiços, encantamentos e adivinhações. Feiticeiras*

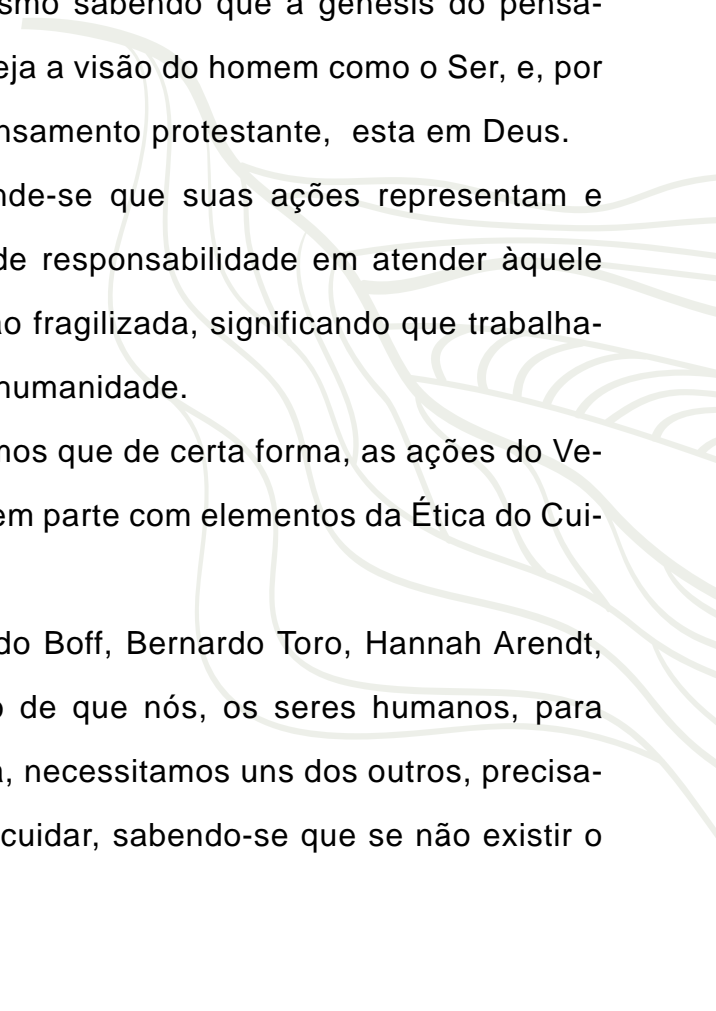



*e curandeiros eram requisitados para resolverem uma ampla gama de problemas ligados a tensões e conflitos cotidianos em que a cura terapêutica e a neutralização de feitiços possuíam um mesmo significado simbólico: a restauração de uma harmonia rompida.” ( Edler, s/d, p. 24).*

Cabe destacar, que não é possível relacionar, através dos documentos, bem como das entrevistas, elementos que vincule as ações de Banks com curandeirismos, vemos uma certa aproximação da ciência.

Todavia, as ações do Velho Banks e de outros semelhantes a ele, no ato de cuidar da saúde, era considerada como ilegais pela legislação da época, senão vejamos:

*“O Código Penal de 1890, associado à nova ordem jurídica da nascente República, embora garantisse a liberdade de consciência e culto, sancionava a perseguição aos terapeutas populares, criminalizando as práticas do espiritismo, da magia e seus sortilégios, do uso de talismãs e das cartomancias, desde que empregadas para inculcar cura de moléstias curáveis e incuráveis. O exercício do ofício de curandeiro também era formalmente proibido, cominando penas de prisão e multa. As associações médicas de grande prestígio, como a Academia Nacional de Medicina e a Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, influíram na produção desses dispositivos legais, ao reivindicarem o monopólio da assistência médica aos doutores diplomados e associarem as práticas terapêuticas populares à ideia de fraude e charlatanismo.” ( Edler s/d, p. 24).*



Quanto as doenças descritas como existentes no Brasil, no período estudado, tem-se conhecimento que “entre as doenças de que sofriam os indígenas no início da colonização do Brasil”. O historiador Lourival Ribeiro cita as “febres”, as disenterias, as dermatoses, os pleurises e o bócio endêmico como sendo as moléstias prevalentes” (Ribeiro, 1971, p.27).


Como vimos, na esfera da saúde, o ponto significativo da ação da figura Banks, foi a criação de um medicamento, a “pílula Banks”. Esta pílula foi utilizada para tratar de verminose, era usada gratuitamente. Nesta época havia muitas mortes, em consequência desta doença, a criação do medicamento, repercutiu de tal forma que envolveu inclusive o poder político legítimo da cidade.

Estes elementos, que acabamos de relatar, aponta para uma determinada aproximação do pensamento protestante com a Ética do cuidar. A vida, segundo a Ética do Cuidar, é um princípio universal, desta forma, pode-se afirmar, que existe uma certa relação entre a Ética do Cuidar e o pensamento protestante, em relação a preservação da vida, mesmo sabendo que a gênese do pensamento da ética do Cuidar, seja a visão do homem como o Ser, e, por outro lado, a gênese do pensamento protestante, esta em Deus.

Todavia, compreende-se que suas ações representam e evidenciam a consciência de responsabilidade em atender àquele que encontra-se em situação fragilizada, significando que trabalhava a favor da dignidade da humanidade.

Portanto, entendemos que de certa forma, as ações do Velho Banks, harmonizam-se em parte com elementos da Ética do Cuidado.

A partir de Leonardo Boff, Bernardo Toro, Hannah Arendt, consideramos a concepção de que nós, os seres humanos, para nossa própria sobrevivência, necessitamos uns dos outros, precisamos da prática da ética do cuidar, sabendo-se que se não existir o



cuidado com o outro, a própria vida perde seu sentido, a existência de toda a humanidade se fragiliza, se reduz, significa que precisamos ser solidários.

Banks, aponta para a necessidade da prática da fraternidade que nos leve a sentir a dor do outro, que nos leve a ação de cuidar.


Estas ações, de uma certa forma, transformam, perpassam pelo elemento de entender o homem como um "ser". Como a psicanálise freudiana aponta o "Eu, o Isso e o Acima do Eu", como os elementos da nossa psiquê, conforme Bettelheim (Bettelheim, 1982, p.77). E, ainda, segundo Heidegger, em Arendt:

*"o Homem é transformado em uma espécie de summum ens, o "Senhor do Ser", o Ser de uma nova antologia, onde a Realidade e a própria existência torna-se sua essência, sua dignidade, sua liberdade e sua autonomia. Onde o indivíduo "deseja ter um Deus providencial". (Arendt, 1993, p. 30).*

Este homem, como um ser que precisa ser cuidado, é um ser que existe, um ser concreto, sintetizado em todos, conforme Bettelheim.

*"Nietzsche, que usou, de fato, as palavras "Eu" e "isso" de um modo semelhante, pode ser um dos filósofos a que Freud aludiu no trecho acima em Para Além do Bem e do Mal, escreve Nietzsche: "Um pensamento ocorre quando quer (When 'it' wants) e não quando eu quero (When 'I' want); assim, é falso dizer: o sujeito 'eu' é a condição para o predicado 'penso'. Isso pensa: mas não existe... a certeza imediata de que 'isso' seja apenas o velho e famoso 'eu'. (Bettelheim, 1982, p.77):*





E, ainda, Agostinho em sua “Confissões”, na perspectiva protestante assim exprime seu pensamento sobre o cuidar:

*“Senhor meu Deus, “escuta a minha prece”, e que a tua misericórdia atenda ao meu desejo, porque não é só por mim que ele arde, mas quer ser útil também ao meu amor pelos irmãos. Tu vês o meu coração e sabes que é assim. Deixa que eu te ofereça em sacrifício o serviço do meu pensamento e da minha palavra, e concede-me aquilo que desejo oferecer-te. “Sou pobre e desvalido, tu és rico para todos os que te invocam” Sem cuidados por ti mesmo, tu cuidas de nossa existência.” (Agostinho, 1999, p, 153).*

A Ética do Cuidado, pretende interagir em toda a dimensão humana, com todas as manifestação de vida, quando cuido de uma, estamos todos presentes, enquanto ser da vida de modo geral e, aponta como necessária sua eficaz repercussão sobre o homem, sobre o globo e enfim, sobre o universo, no sentido do respeito, da hospitalidade, do diálogo e da necessidade em compreender o elemento da liberdade, que possui seu elemento antagônico, na ganancia, e, ainda segundo Leonardo Boff.

#### *“EL CUIDADO*

*Quando amamos cuidamos y cuando cuidamos amamos (...), el cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo... El cuidado asume una doble función de prevención de daños futuros y regeneración de daños pasados...” (Toro, Acesso em 2022, P.9).*

nova ordem ética, para enfrentar...” a “autodestruição de la especie humana y fortalecer nuestro relacionamiento y autopercepción como una sola especie y familia humana.” Para ele, faz-se necessário ‘dissolver as barreiras ideológicas, de nacionalidades’ e de fronteiras de modo geral. ((Toro, Acesso em 2022, p.5)

Buscamos a partir das ações de Willis Banks, até certo ponto, compreender em ela se harmoniza com a ética do cuidar, com o que segue abaixo.

*“Cuidar el cuerpo como el lugar en donde puedo ser y habitar: autocuidados en salud, expresión corporal, estética, etc.*

*Cuidar el espíritu: autoconocimiento, autoestima y autorregulación (autonomía). Conocimiento y control de los sentimientos aflitivos (ira, avaricia, celos..). Proyecto de vida” (Toro, Acesso em 2022, p.11).*

A Ética do Cuidado<sup>5</sup>, carrega em seu bojo, a compreensão de que a essência do homem é o seu Ser<sup>6</sup>, a Humanidade e, ao mesmo tempo a sua existência, segundo Arendt:

*“A realidade humana é assim caracterizada não pelo fato de que ela simplesmente é, mas de que seu próprio Ser é pôr seu próprio Ser em questão. Esta estrutura fundamental é o “Cuidado” que se encontra na base de nosso cuidado cotidiano no mundo. O cuidar, ter cuidado, tem verdadeiramente um caráter auto-reflexivo; ele é aparentemente diri-*

5 A Ética do Cuidar, ao referir-se a necessidade de uma nova ordem, a um novo conceito de humanidade, diverge da mentalidade protestante, isto não significa que não haja pontos de convergência

6 Da mesma forma, ao referir-se ao homem como “Ser”, diverge da mentalidade protestante, isto não significa que não haja pontos de convergência



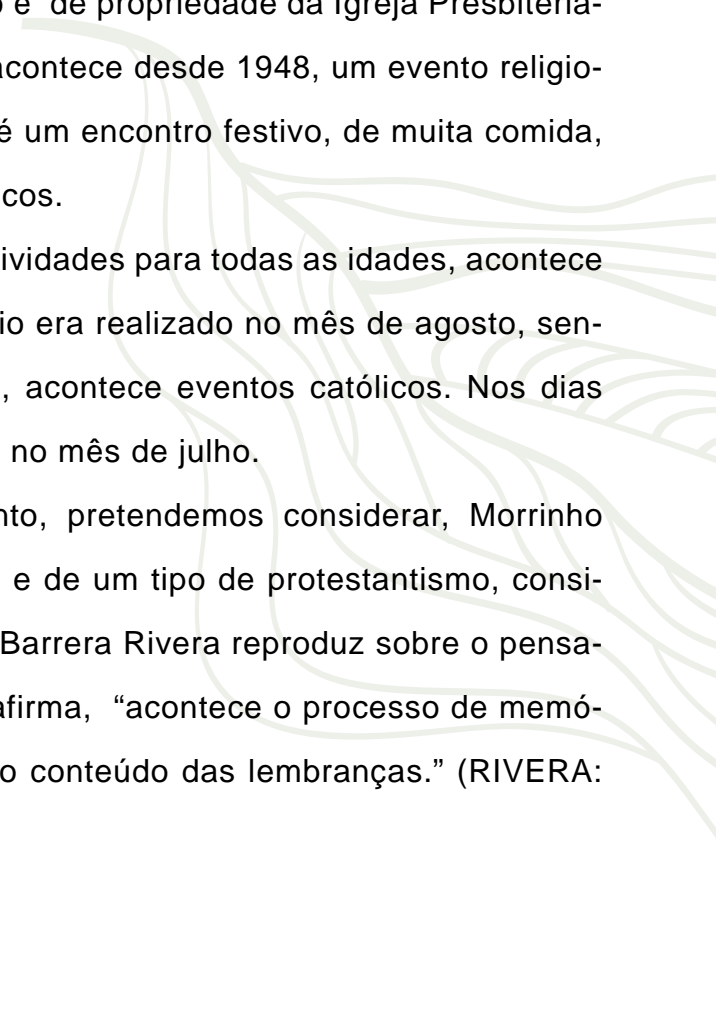

gido para o objeto de que se ocupa” (Arendt, 1983 p.30).

Todos pertencemos a este existir, no mundo e, na experiência do viver, todos sofremos as contingências, temos nossos limites, precisamos entender e praticar a Ética do Cuidado, segundo Arendt.

*“Os limites dessa ilha da liberdade humana estão traçados nas “situações limites”, nas quais o homem experimenta as limitações que imediatamente tornam-se as condições de sua liberdade e o fundamento de sua atividade. A partir delas ele pode “iluminar” sua existenz, determinar o que pode e o que não pode fazer, e, dessa maneira, passar de um mero “Ser-come-resultado” para uma “Existenz” – que em Jasper é tão somente uma outra palavra mais explícita para ser um homem”*

*... a existenz só pode desenvolver-se no estar-junto [togetherness] dos homens no mundo comum dado. ... um novo conceito de humanidade como condição para a Existenz do homem. ...o Homem, como “Senhor de seus pensamentos”, não só é mais do que qualquer um de seus pensamentos (e isto seria provavelmente a condição fundamental para uma nova definição de dignidade humana), mas que, desde o início, a natureza do homem é ser mais do que ele próprio e querer mais do que ele próprio. Com isso, a filosofia da Existenz saiu do período do egoísmo”. (Arendt, 1993, p. 37).*

O Protestante possui uma concepção ambígua quanto ao mundo, ou seja, ao mesmo tempo que ele está em uma jornada, como peregrino, também possui a ligação, os vínculos com o mun-



do. É um ser no mundo, mas pretende não sê-lo. Vive uma séria dicotomia. Sendo, ao mesmo tempo e na realidade, o “ser no mundo”, todavia sabe e confia que seu viver pleno e restaurado, acontecerá fora deste mundo.

Conforme a Ética do Cuidado, a motivação do cuidar, no entanto, parece ser a busca em que o ‘Homem’ não seja arrancado ‘do contexto de seu pares’ (Arendt). Como diz Boff, a essência do homem é o cuidado. Sem este cuidar, tem-se a própria ‘nulidade do homem’, no entanto, na concepção protestante, o homem é um agente livre.

### **MORRINHO COMO LUGAR DE MEMÓRIA.**

Como vimos, Morrinho, era um local de culto, com o passar do tempo, transformou-se em um lugar de memória. Agora, lá acontece um encontro anual, isto já a 85 anos.

Tem-se portanto, um encontro anual, conhecido por Instituto Bíblico

Morrinho, o espaço é de propriedade da Igreja Presbiteriana de Juquiá. Neste local, acontece desde 1948, um evento religioso, o fenômeno “Morrinho” é um encontro festivo, de muita comida, brincadeiras e estudos Bíblicos.

Em Morrinho, há atividades para todas as idades, acontece durante cinco dias. No início era realizado no mês de agosto, sendo que também em agosto, acontece eventos católicos. Nos dias atuais, o encontro acontece no mês de julho.

A partir deste ponto, pretendemos considerar, Morrinho como um lugar de memória e de um tipo de protestantismo, considerando o que Dario Paulo Barrera Rivera reproduz sobre o pensamento de Halbwachs, que afirma, “acontece o processo de memória, e não propriamente pelo conteúdo das lembranças.” (RIVERA: 2018, p, 15).





E, ainda, segundo Antonio Carlos Bóia Nova.

*“... Martin Heidegger (1889-1976), que dedicou uma parte substancial de sua obra a procura de compreender a concepção cristã da vida. Para isso, remontou ele ao cristianismo dos primeiros tempos esperando captar ali o que seria típico da experiência existência cristã, numa época em que sua expressão ainda não estava tutelada pelas categorias da metafísica grega” (Nova, 1981, p, 30).*

Portanto, este estudo uma busca em apontar o “Morrinho” como fenômeno de expressão do protestante brasileiro, realizado inicialmente por leigos e que mantém-se ativo até a atualidade, como uma prática de protestantismo popular a ser ainda analisado e considerado, no contexto brasileiro. Quanto a compreensão de lugar de Memória, vejamos o que diz Burke:

*“A prática de tomar notas era ensinada nas escolas no século XVI, quando não antes: talvez seja significativo que a palavra “notas” nesse sentido, como o termo “digest” no sentido de sumário, só se registre em inglês no século XVI. Era muitas vezes aconselhada a manutenção do que na época se chamava de “livros de lugares-comuns”, cadernos organizados de forma sistemática, frequentemente em ordem alfabética de “tópicos” ou “lugares-comuns” (loci communes, lieux communs etc.). Como vimos (p.90), esse era um modo comum de ordenar o conhecimento. Juntamente com os “lugares” da memória artificial (grifo nosso), os lugares comuns ajudavam os escritores a produzir novos textos e os leitores a assimilá-los com o mínimo esforço, fos-*



*sem estudantes, advogados compondo seus discursos ou pregadores ocupados com seus sermões” (Burke, 2003, p, 140).*

Pode-se assim, perceber o fenômeno “Morrinhos” como lugar de memória, isto harmoniza-se com o pensamento de Burke, vejamos:

*“Assim, a história social do conhecimento, como a história social da religião, é a história do deslocamento de seitas espontâneas para Igrejas estabelecidas, deslocamento muitas vezes repetido. É uma história da interação entre outsiders e establishments, entre amadores e profissionais, empresários e assalariados intelectuais. Há também um jogo entre inovação e rotina, fluidez e fixidez, “tendências ao degelo e ao congelamento”, conhecimento oficial e não oficial. De um lado, vemos círculos ou redes abertas, do outro instituições com corpos fixos de participantes e esferas oficialmente definidas de competência, que constroem e mantêm barreiras que as separam dos rivais e também dos leigos.<sup>54</sup> O leitor está provavelmente tentado a alinhar-se aos inovadores contra os suportes da tradição, mas é bem possível que na já longa história do conhecimento os dois grupos tenham desempenhado papéis igualmente importantes” (Burke, 2003, p, 48)*

E, ainda:

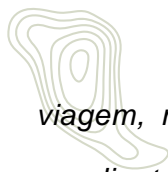
*“Também nos diz da importância dos lugares na história do conhecimento.” ... “As análises de Bacon e de Vico estão entre as mais originais*



e perspicazes dos primórdios do período moderno e os historiadores da vida intelectual têm razão em lhes dedicar atenção. Contudo, numa história social do conhecimento é ainda mais importante destacar o surgimento de formas cotidianas de epistemologia histórica na época. A linguagem da “parcialidade” e do “viés” se tornava lugar-comum. As metáforas das “máscaras”, “mantos” ou “véus” eram muitas vezes empregadas em tentativas de detectar disfarces (donde a descrição de Milton do historiador Paolo Sarpi como “O grande desmascarador” do Concílio de Trento). Durante a “crise intelectual da Reforma”, discutida acima, e as guerras religiosas que a ela se seguiram, alguns indivíduos e grupos céticos afirmavam que o apelo à religião não passava de camuflagem” (Burke: 2003, p, 48, 163).

O estudo do fenômeno Morrinho, encontra ancoragem no pensamento expresso por Burke, como segue:

“Hoje, mais que nas décadas passadas, os historiadores tendem a usar expressões como “cultura da imprensa”, “cultura de corte”, ou “cultura do absolutismo”. Os exemplos seguintes, tirados de títulos de livros publicados na década de 1990, devem bastar para revelar a tendência: “a cultura do mérito”, “a cultura da empresa”, “a cultura do jogo”, “a cultura do seguro de vida”, “a cultura do amor”, “a cultura do puritanismo”, “a cultura do absolutismo”, “a cultura do protesto”, “a cultura do segredo” e “a cultura da polidez”. Até mesmo a “cultura da arma” encontrou seu historiador. Estamos a caminho da história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções,



*viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante.” (Burke, 2003, p, 31).*

Também, Burke nos oferece elementos que nos permite considerar Morrinhos como lugar de festa religiosa, desta forma, tal movimento, contribui para a formação da história do lugar.

*“As festividades públicas são obviamente mais fáceis de analisar em termos de performance, e de fato foram estudadas dessa maneira. É o caso da coroação da rainha Elizabeth II, interpretada como uma “performance de consenso”, ou dos festivais populares na Venezuela, vistos como performances de nacionalismo. As comemorações já foram descritas como performances de história ou memória. A história da dança, que antes pertencia à seara dos especialistas, agora é levada a sério por historiadores culturais e discutida em sua relação com a política e a sociedade” (Burke, 2003, p, 81).*

E, Michael Pollak, aponta existir elementos que contribuem para a ‘estruturação de memória’, que estão presentes em Morrinho. As datas, a memória coletiva, representada nas ações de Willis Banks, onde os que ali reúnem-se, sentem-se representados e ou até mesmo foram alcançados, através de seus antepassado, pelas ações de Banks, repercutindo sobre eles tais ações. A disputa pelo crescimento religioso, pode ser um elemento que tenha influenciado sobre a “construção” de Morrinho como lugar de memória.

*“As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente es-*






*trituradas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. Este último elemento da memória – a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes.” (Pollak: 1992, p, 04).*

Morrinho, tornou-se um lugar de memória, sua transformou-se, deu-se não apenas pelas reuniões que lá acontecem, a 85 anos, mas sim, pelos elementos que envolvem o encontro anual. O fenômeno foi ‘construído’ pelo coletivo e sua relação com a história da fundação do fenômeno. Ainda, que saibamos que os atuais frequentadores estão distantes da ideia original.

## **WILLIS ROBERTO BANKS, IMIGRAÇÃO AMERICANA E MORRINHO**

Como vimos, Willis Roberto Banks, era filho de americano, portanto, imigrante. Diante deste fato, apontaremos breves considerações sobre a imigração norte-americana no Brasil.

Sabe-se que, aproximadamente 2.800 a 3.000 norte-americanos imigraram para o Brasil, isto entre 1865 e 1868. Em sua maioria, eram militares, muitos deles de alta patente, em decorrência da guerra civil, dos Estados Unidos.



Com suas vindas, trouxeram também suas crenças, seu valores e sua cultura de modo geral. Desta forma, acredita-se que contribuíram na esfera da cultura das regiões para onde foram viver.

*“John Berger e Michael Lesy – representantes da História Nova, procuraram entender a imagem que os imigrantes deixaram em seu país, e como recriaram esta imagem, no nosso país. A propaganda governamental do Segundo reinado atraiu fazendeiros norte-americanos para as regiões do Paranaguá – Campinas- Espírito Santo – Vale do Ribeira – Santarém – Rio de Janeiro – São Paulo e Região Amazônica. Na década de 1870 várias colônias foram criadas, mas, algumas não sobreviveram, já nas duas décadas seguintes (1880-90) surgiram inúmeras escolas e igrejas fundadas por presbiterianos, batistas e metodistas para atender os imigrantes – escolas portadoras de novas idéias liberais – converteram-se em alternativa para a sociedade brasileira republicana, que via no campo educacional ou cultural, apoio norte-americano às idéias de modernidade, liberdade e progresso, com valores da individualidade, trabalho e novas tecnologias”. (Minard, 2003, p, 1).*

Parte dos imigrantes americanos, que vieram para o Brasil, eram confederados, contrariados com a guerra e sabe-se que vieram com a finalidade de fixar residência, para desta forma reconstruírem suas vidas. Alguns destes imigrantes inicialmente, fixaram-se em Juquiá e pelas descrições, eram protestantes.

De acordo com Izaltina:



*“A fazenda “Poço Grande” havia pertencido a uns norte-americanos que se refugiaram no Brasil após a guerra civil dos Estados Unidos, havia mais de trinta anos que eles lá residiam, em enormes casas que haviam construído no topo de uma pequena elevação. As pessoas do lugar, referindo-se a esses estrangeiros, proprietários do “Poço Grande”, diziam que eles rezavam na sua própria língua.*

*Aos domingos não trabalhavam, nem mesmo acendiam o fogo. ...” (Izaltina, 2016 p, 9).*

São estes os primeiros americanos que imigraram para a região do Vale do Ribeira e os primeiros proprietários da fazenda “Poço Grande”, que veio a ser adquirida pelo Dr. Horace Lane e que segundo Leonard (1962: 328), forma-se nestas época alguns núcleos de protestantes.

Conforme Ailton Gonçalves Dias Filho: “Assim foram chegando os primeiros imigrantes. Eles foram para vários lugares no país. Um bom número foi para a região do Vale do Ribeira, em Iguape, no litoral do Estado de São Paulo” (Filho. 2015:7), onde adquiriram algumas fazendas.

Na condição de imigrante, passaram por uma série de mudanças, de adaptações, ver-se que acontece ‘a ruptura cultural’ não só na esfera do relacionamento, como também em outras áreas. Passa a existir a carência de que ‘os antigos cimentos e fidelidades {que} se desfazem’ sofrem ‘novas elaborações’, pagam, “o preço da assimilação” constrói-se e recria-se nova ‘sociabilidade’ como afirma Milton Santos.



*“As grande migrações são, aliás, uma resposta e representam, na maior parte dos casos, uma queda no valor individual; o abandono não desejado da rede tradicional de relações longamente tecidas através de gerações; a entrada já como perdedor em uma outra arena de competições cujas regras ainda tem de aprender; a ruptura cultural com todas as suas sequelas e todos os seus reflexos. A maior parte das pessoas não é, hoje, diretamente responsável por estar aqui e não ali, vítimas de migrações que podem ser qualificadas como forçadas. Os lugares todos se descaracterizam, os antigos cimentos e fidelidades se desfazem, e as novas elaborações são forjadas sem autonomia e autenticidades. Como renovar fidelidades e cimentos, como recriar sociabilidade.” (Santos, 2002 p.23).*

E, ainda, segundo Peter Burke:

*“Os sonhos dos imigrantes*

*Tanto os sonhos americanos como os brasileiros precisam ser colocados no contexto da migração, assim como a migração precisa ser colocada no contexto da esperança. Costuma-se dizer que os emigrantes mudam de país ou região por duas razões: alguns são “empurrados” por perseguições ou pressões demográficas, outros são “puxados”, no sentido de serem atraídos pela esperança de uma vida melhor para si ou para seus filhos. Em estudos que abrangem desde a Nova Inglaterra no século XVII até Gana no século XX, sociólogos, antropólogos e historiadores constataram que as pessoas*



alfabetizadas são mais propensas a migrar. Parece que a leitura alarga sua imaginação e as torna mais conscientes de alternativas à vida que levam (Lerner, 1958; Caldwell, 1969; Lockridge, 1974). As famosas “corridas do ouro” (migrações que acompanharam a descoberta de ouro em Minas Gerais, em Klondike, na Califórnia e na Austrália) são apenas os exemplos mais dramáticos de um processo muito maior de pessoas comuns deixando suas casas e tentando realizar a esperança de uma vida melhor. A história da migração das aldeias para as cidades é um caso semelhante de esperança. Os imigrantes imaginam que as ruas das cidades são pavimentadas com ouro, metaforicamente, ainda que não literalmente. Na Inglaterra no século XVII, uma época em que folhetos circulavam entre as pessoas comuns, um dos temas mais populares era a história de Dick Whittington, um menino do campo que foi para Londres tentar fazer fortuna e acabou se tornando prefeito da cidade. Mesmo os cortiços mais miseráveis podem ser locais de esperança, uma das “favelas de esperança”, segundo o antropólogo Peter Lloyd, que adotou uma distinção anterior entre “favelas de esperança” e “favelas de desespero” (Stokes, 1962; Lloyd, 1979). Em um estudo de Lima e da Nigéria, no qual rebateu a noção de uma “cultura da pobreza” expressa nos livros do antropólogo norte-americano Oscar Lewis, Lloyd sugere que muitos dos favelados acreditam em trabalhar duro e poupar dinheiro para melhorar de vida (Lewis, 1959). De maneira semelhante, eu às vezes penso que, se Max Weber


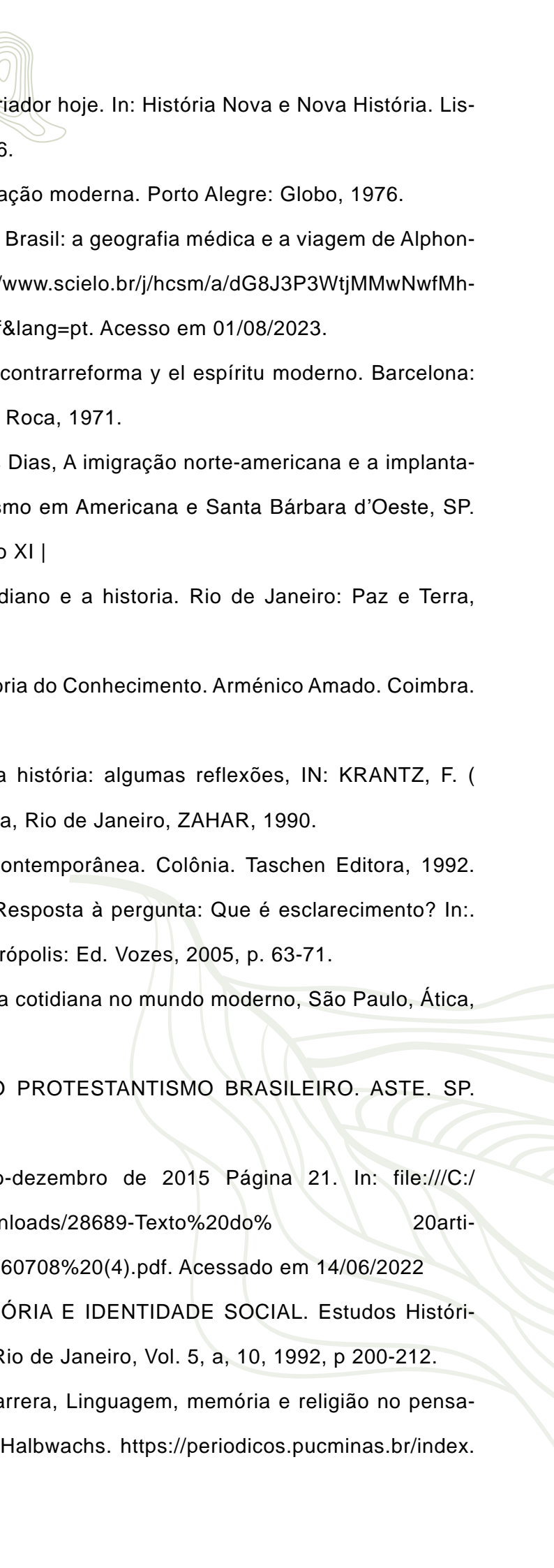




*pudesse voltar à Terra e observar os brasileiros de hoje, especialmente os brasileiros protestantes, ele esboçaria um sorriso diante dessa evidência de que, no final das contas, sua ideia polêmica sobre a ética protestante incentivar o capitalismo estava certa.”*  
(Burke, 2012, p. 215).

Podemos desta forma, afirmar que Willis Roberto banks, possuía seus sonhos, e, que alguém talvez possa dizer que suas ações foram simplesmente fruto da ideia do “sonho do imigrante”, que no caso específico dele, já de segunda geração.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. Confissões. Nova Cultura. 1999. SP
- AMADO, Janaina ( org). Usos e abusos da História Oral, Rio de Janeiro, FGV, 1996.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BETTELHEIM, B. Freud e a Alma Humana, São Paulo. Cultrix. 1982
- BÔA NOVA, A. C. . Clero e Povo - O Catolicismo da America Latina nos Anos 60. 1. ed. SAO PAULO: CENTRO DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS / FAC DE FILOSOFIA, LETRAS E CIENCIAS HUMANAS DA USP, 1981. v. 1. 130p.
- BÔA NOVA, A. C. . Percepções da Cultura da Cesp. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. v. 1. 93p
- BÔA NOVA, A. C.. Energia e Classes Sociais no Brasil. 1. ed. SAO PAULO: LOYOLA, 1985. v. 1. 247p.
- BURKE, Peter. estudos avançados 26 (75), 2012
- BURKE, Peter. Variedades da História Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- 
- 
- DUBY, Georges. O historiador hoje. In: História Nova e Nova História. Lisboa: Teorema, 1986.
- EBY, F. História da educação moderna. Porto Alegre: Globo, 1976.
- EDLER, F. C. De olho no Brasil: a geografia médica e a viagem de Alphonse Rendu. <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/dG8J3P3WtjMMwNwfMh-9Jw3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01/08/2023.
- FEBVRE, L. Erasmo, la contrarreforma y el espíritu moderno. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1971.
- FILHO, Ailton Gonçalves Dias, A imigração norte-americana e a implantação do protestantismo em Americana e Santa Bárbara d'Oeste, SP. Revista Nures | Ano XI |
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a historia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HESSEM, Johannes. Teoria do Conhecimento. Arménico Amado. Coimbra. 1970.
- HOBBSAWM, E. A outra história: algumas reflexões, IN: KRANTZ, F. (org), A outra história, Rio de Janeiro, ZAHAR, 1990.
- HONNET, Klaus. Arte Contemporânea. Colônia. Taschen Editora, 1992.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: Textos seletos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005, p. 63-71.
- LEFEBVRE, Henri. A vida cotidiana no mundo moderno, São Paulo, Ática, 1991.
- LEONARD, Émile- G. O PROTESTANTISMO BRASILEIRO. ASTE. SP. 1961
- Número 31 | setembro-dezembro de 2015 Página 21. In: file:///C:/Users/TALITA/Downloads/28689-Texto%20do%20artigo-75826-1-10-20160708%20(4).pdf. Acessado em 14/06/2022
- POLLAK, Michael. MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL. Estudos Históricos, Conferencia. Rio de Janeiro, Vol. 5, a, 10, 1992, p 200-212.
- RIVERA, Dario Paulo Barrera, Linguagem, memória e religião no pensamento de Maurice Halbwachs. <https://periodicos.pucminas.br/index>.




php/horizonte /article/view/P.2175-5841.2018v16n51p1177. Publicado: 31-12-2018 Acesso em 10/07/2023.

RIVERA, Dario Paulo Barrera, Linguagem, memória e religião no pensamento de Maurice Halbwachs. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte /article/view/P.2175-5841.2018v16n51p1177>. Publicado: 31-12-2018 Acesso em 10/07/2023.

SANTOS, Milton. O PAÍS DISTORCIDO. O BRASIL, A LOBALIZAÇÃO E A CIDADANIA. Publifolha. In: seja utilizado parte dele cite a fonte com a sua devida referência. Veja outras publicações, SP, 2002, em: <http://geografiaacademicadownload.blogspot.com.br/>, acessado em 10/03/2023.

SANTOS. José Siderio. RELIGIÃO E POLÍTICA. A Bancada Evangélica, eleita por São Paulo em 2002. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Dissertação de Mestrado. <https://dspace.mackenzie.br/items/c86d1bea-b3fb-4039-be66-6ede854e252f>. Acessado em 01/09.2023, SP, 2007

TORO, Bernardo Toro A .EL CUIDADO: EL NUEVO PARADIGMA ÉTICO DE CIVILIZACIÓN. CONFERENCIA ÉTICA DEL CUIDADO. in <https://vdocuments.net/conferencia-etica-del-cuidado-bernardo-toro.html?page=1>. Acesso em 10/08/2023.







**LUGARES,  
MEMÓRIAS E  
RECORDAÇÕES**





# MARCA-LUGAR DE TERROIR: PORTO E PARATY

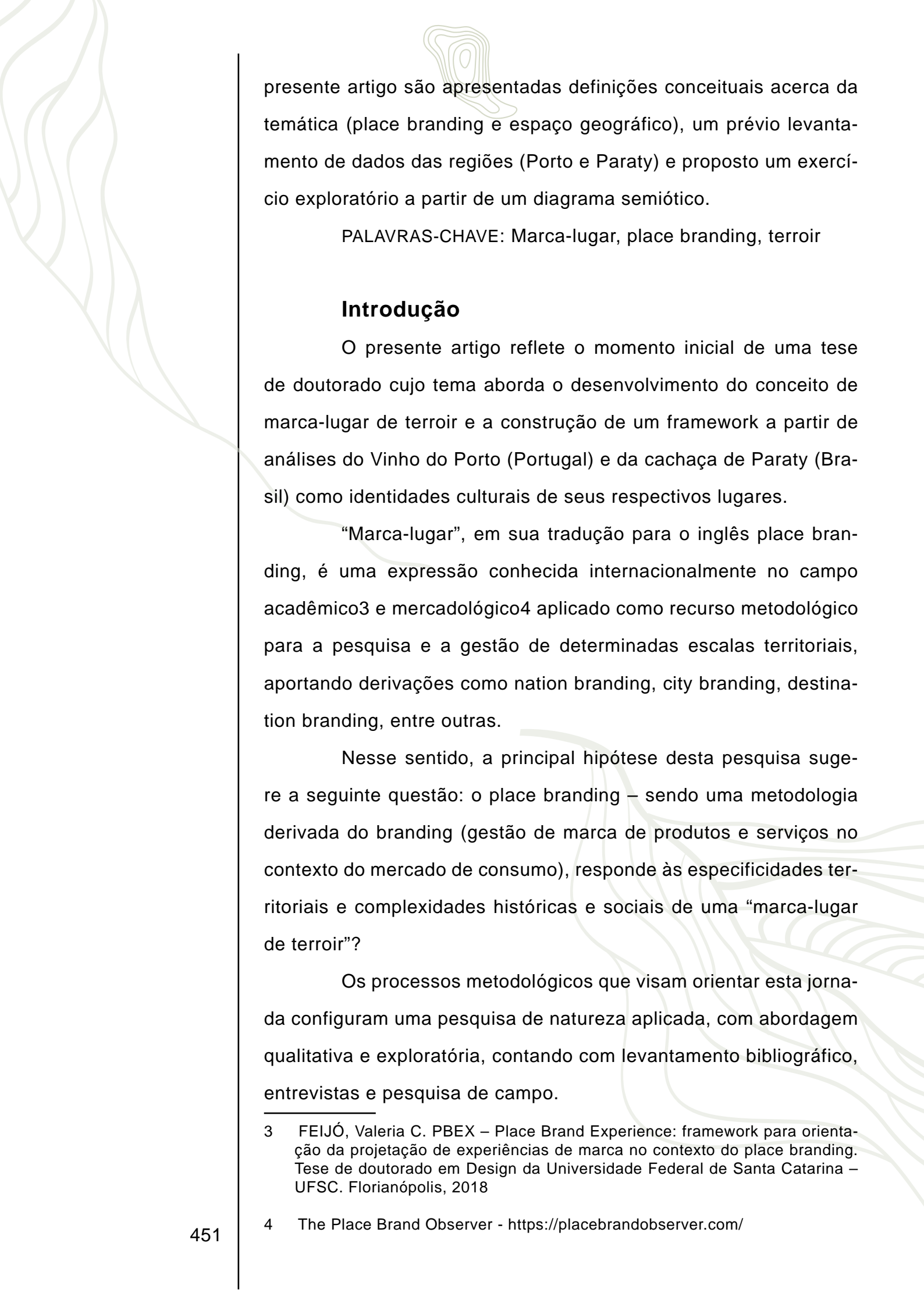
RAFAEL CAMPOY<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> REGINA LARA SILVEIRA MELLO<sup>2</sup>

RESUMO: Pesquisa inicial para tese de doutorado apresentada na 30a. Mostra de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. O tema aborda o desenvolvimento do conceito de marca-lugar de terroir - área geográfica demarcada onde homem e natureza interagem e produzem um conjunto particular de características culturais - e a construção de um framework (estrutura de trabalho), a partir de análises do Vinho do Porto (Portugal) e da cachaça de Paraty (Brasil), como identidades culturais de seus respectivos lugares. A principal hipótese da pesquisa sugere a questão: o place branding responde às especificidades territoriais e complexidades históricas e sociais de uma “marca-lugar de terroir”? Os processos metodológicos que visam orientar esta jornada configuram uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e exploratória, contando com levantamento bibliográfico, entrevistas e pesquisa de campo. No

---

1 Doutorando e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo/Brasil. Especialista em Branding - Gestão de Marcas (2008), Universidade Anhembi Morumbi. Bacharel em Desenho Industrial (2003), Universidade de Guarulhos.

2 Docente Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo/Brasil. Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência (2008), PUCAMP. Pós-Doutorado em Arte Contemporânea, FCT-UNL e FBAUL, Lisboa/Portugal.



presente artigo são apresentadas definições conceituais acerca da temática (place branding e espaço geográfico), um prévio levantamento de dados das regiões (Porto e Paraty) e proposto um exercício exploratório a partir de um diagrama semiótico.

PALAVRAS-CHAVE: Marca-lugar, place branding, terroir

## Introdução

O presente artigo reflete o momento inicial de uma tese de doutorado cujo tema aborda o desenvolvimento do conceito de marca-lugar de terroir e a construção de um framework a partir de análises do Vinho do Porto (Portugal) e da cachaça de Paraty (Brasil) como identidades culturais de seus respectivos lugares.

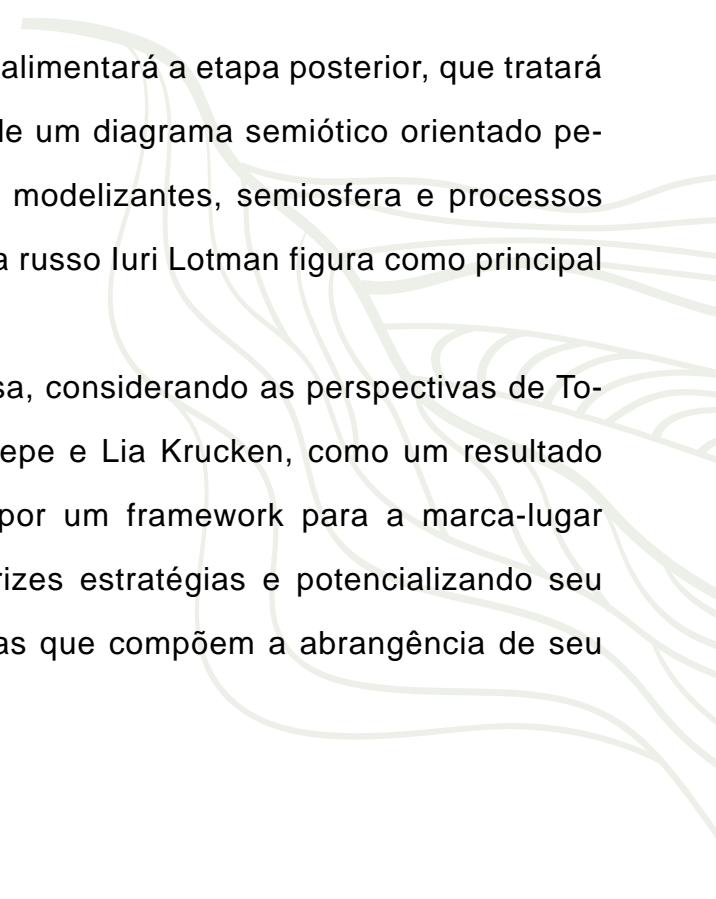

“Marca-lugar”, em sua tradução para o inglês place branding, é uma expressão conhecida internacionalmente no campo acadêmico<sup>3</sup> e mercadológico<sup>4</sup> aplicado como recurso metodológico para a pesquisa e a gestão de determinadas escalas territoriais, aportando derivações como nation branding, city branding, destination branding, entre outras.

Nesse sentido, a principal hipótese desta pesquisa sugere a seguinte questão: o place branding – sendo uma metodologia derivada do branding (gestão de marca de produtos e serviços no contexto do mercado de consumo), responde às especificidades territoriais e complexidades históricas e sociais de uma “marca-lugar de terroir”?

Os processos metodológicos que visam orientar esta jornada configuram uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e exploratória, contando com levantamento bibliográfico, entrevistas e pesquisa de campo.

3 FEIJÓ, Valeria C. PBEX – Place Brand Experience: framework para orientação da projeção de experiências de marca no contexto do place branding. Tese de doutorado em Design da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2018

4 The Place Brand Observer - <https://placebrandobserver.com/>



A priori, o desenvolvimento da tese sugere o percurso: evolução do conceito e estado da arte em place branding, etapa que será subsidiada pelos pesquisadores Simon Anholt, Robert Govers, Florian Kaefer, entre outros, além de análises de abordagens das consultorias Good Country, TPBO (The Place Branding Observer) e Bloom Consulting.

A etapa posterior abrangerá o conceito de lugar a partir da construção de espaço geográfico, do geógrafo brasileiro Milton Santos. Com levantamento bibliográfico acerca da temática dos conceitos de terroir, patrimônio e indicação geográfica, incluirá ainda pesquisa documental e de campo, bem como entrevistas específicas aos contextos do Vinho do Porto e da cachaça de Paraty, com produtores, associações e instituições.

A consolidação dos achados levantados em ambas as etapas estará organizada à luz dos Elementos do Espaço Geográfico, método formulado por Santos (2020b, p.16) em que os divide e agrupa em: os homens, as firmas, as instituições, o meio ecológico e as infraestruturas.

Tal sistematização alimentará a etapa posterior, que tratará da análise e configuração de um diagrama semiótico orientado pelos conceitos de estruturas modelizantes, semiosfera e processos explosivos, cujo semiótico russo Iuri Lotman figura como principal referencial teórico.

Ao final da pesquisa, considerando as perspectivas de Tomás Maldonado, Gui Bonsiepe e Lia Krucken, como um resultado prático, a tese deverá propor um framework para a marca-lugar de terroir, orientando diretrizes estratégicas e potencializando seu desenvolvimento nas esferas que compõem a abrangência de seu novo conceito.



## Marca e lugar

Apresentado por Simon Anholt em 1996, o termo place branding revela a importância de ampliar o conceito de branding, presente no contexto de produtos e serviços, à complexidade de países, cidades e territórios (Anholt, 2005). Nessa linha, Caio Esteves define que

*“o place branding é o processo de identificar vocações, potencializar identidades e desenvolver ideias capazes de transformar e alavancar os lugares por meio da identificação entre moradores, empresários locais e poder público, criando uma experiência única para moradores e visitantes”. (Esteves, 2016, p.217)*

Nessa perspectiva, esta pesquisa pretende incorporar e analisar um lugar específico: o terroir. Um conceito que remonta à Idade Média com os “climats”<sup>5</sup> na região da Borgonha, na França, que ao longo do tempo ampliou sua relevância para a organização e desenvolvimento de produtos locais, por meio de institutos de regulamentação, associações de produtores e regras de indicação geográfica, como Indicação de Procedência e Denominação de Origem (nomenclaturas que variam de acordo com a legislação de países e regiões produtoras).

## Segundo a Unesco,

*“um terroir é uma área geográfica limitada onde uma comunidade humana gera e acumula ao longo de sua história um conjunto de características*

---

<sup>5</sup> Climats são qualificações para determinadas parcelas de vinhas localizadas na região da Borgonha, determinadas pelas ordens monásticas beneditinas e cistercienses na Alta Idade Média. Representam o marco das regulamentações oficiais de indicações de procedência, como a Appellation d’Origine Contrôlée (AOC), na França.



*culturais distintas, saberes e práticas baseadas em um sistema de interações entre fatores biofísicos e humanos. A conjugação de técnicas de produção revela originalidade, confere tipicidade e notoriedade aos produtos originários desta área geográfica e, portanto, aos seus habitantes. Os terroirs são espaços vivos e inovadores que não podem ser reduzidos apenas à tradição”. (Tonietto, 2019)*

Segundo Milton Santos (2021, p.119), a definição de espaço relaciona dois componentes que interagem continuamente: 1) o conjunto de dados naturais modificados pela ação consciente do homem, ou seja, a configuração territorial, e 2) o conjunto de relações que caracterizam uma sociedade em um dado momento, sua dinâmica social. Uma sistematização que pode englobar a perspectiva do terroir, no sentido de indicar uma relação íntima e profícua entre uma área geográfica e a interação de uma comunidade humana.

*“O espaço é a totalidade verdadeira, porque dinâmica, resultado da geografização da sociedade sobre a configuração territorial. Podem as formas, durante muito tempo, permanecer as mesmas, mas, como a sociedade está sempre em movimento, a mesma paisagem, a mesma configuração territorial oferecem-nos, no transcurso histórico, espaços diferentes”. (Ibidem, p.85)*

Inseridas em um campo dialético global, o vinho do Porto e a cachaça de Paraty, como movimentos particulares, podem revelar indícios de um movimento global, já que “todos esses ciclos são contemporâneos e sincronizados; eles coexistem, estão misturados e somam ou subtraem seus movimentos diante das oscilações do conjunto” (Braudel, 1979, p.57 apud Santos, 2020a, p.270).



## Porto e o vinho

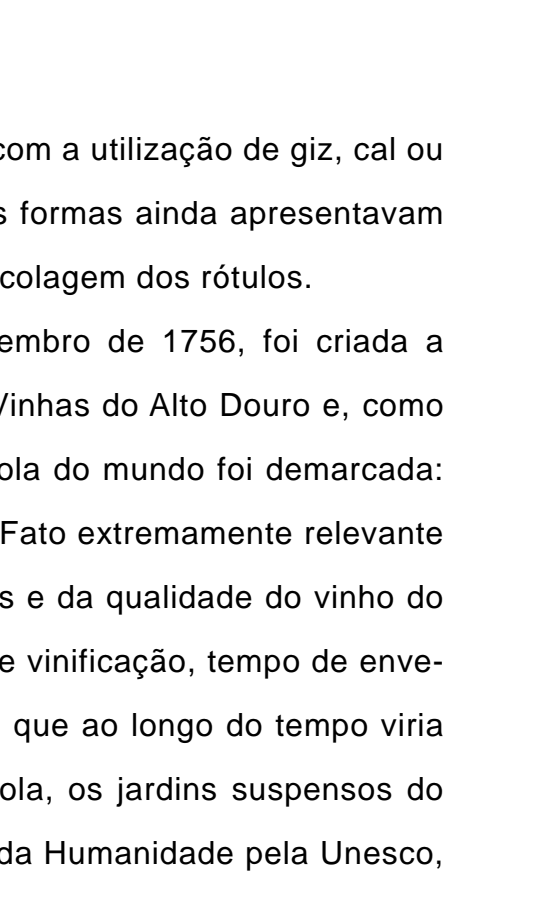

Localizado ao Norte do país, Porto é um município português com 231.962 habitantes (2021). Encontra-se limitado a Oeste pelo Oceano Atlântico, a Leste por Gondomar e ao Norte por Matosinhos e Maia e ao Sul por Vila Nova de Gaia.

Para além de dados cartográficos, o Porto batizou seu emblemático vinho e ao redor dele estabeleceu uma cultura. Afirma o geógrafo François Guichard, “pela própria maneira de chamá-lo “porto”, o vinho passa a ser a cidade, a cidade a ser o vinho. A assimilação de ambos os termos é total, a fusão é integral”. (Guichard, 2001, p.16)

No que tange à especificidade do “produto” vinho do Porto, o consultor Carlos Cabral enfatiza algumas características que ao longo do tempo contornam a sua singularidade:

*“Não era qualquer vinho que produzia esse resultado, mas exclusivamente o daquela região do norte de Portugal, um vinho que nasce da pedra, pois o solo da região duriense é todo xisto e granito! E também aquele que exige do homem atenção e trabalhos constantes ano após ano - do construir nas montanhas os socalcos ou terraços onde se fixam as vinhas aos minuciosos labores junto às videiras para garantir o equilíbrio de fruta, ácidos e taninos determinantes na qualidade final”. (Cabral, 2006, p.19)*

Comercializado antigamente em pipas de madeira e prontamente consumido, especialmente na Inglaterra, para onde era prioritariamente exportado, o vinho do Porto só passou a ser engarrafado no século XVIII, concomitantemente ao desenvolvimento das indústrias de vidro e cortiça – até hoje muito importante para as exportações de Portugal. De um modo geral, a indicação do con-



teúdo era feita de maneira artesanal, com a utilização de giz, cal ou pintura à mão, sobre recipientes cujas formas ainda apresentavam distorções que impediam a adequada colagem dos rótulos.

Precisamente em 10 de setembro de 1756, foi criada a Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro e, como consequência, a primeira região vinícola do mundo foi demarcada: a Denominação de Origem do Douro. Fato extremamente relevante para a evolução das práticas agrícolas e da qualidade do vinho do Porto (castas autorizadas, processo de vinificação, tempo de envelhecimento e categorias de produtos), que ao longo do tempo viria a esculpir um belíssimo cenário vinícola, os jardins suspensos do Douro, reconhecido como Patrimônio da Humanidade pela Unesco, em 2001.

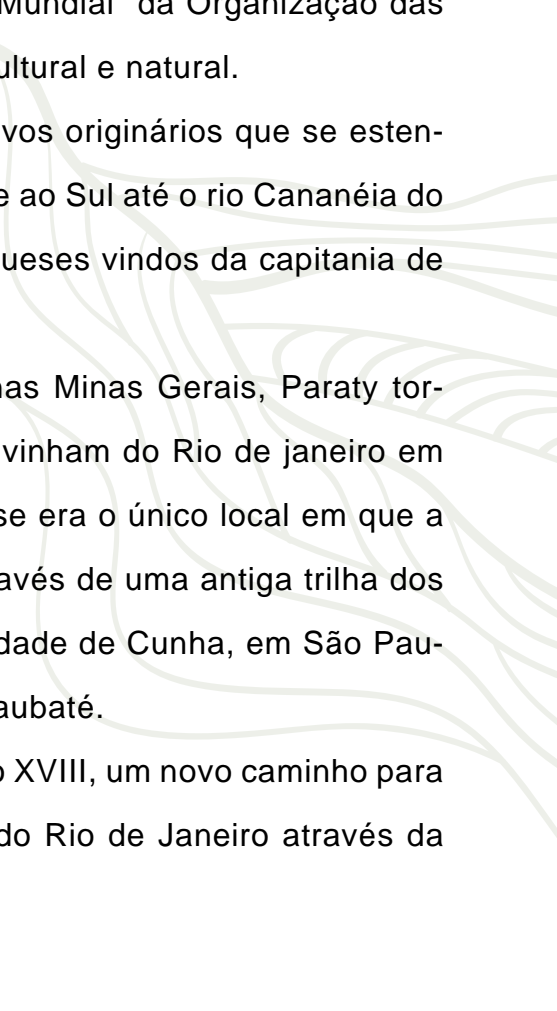

A identificação do produto foi outro marco na evolução do vinho do Porto. Embora a partir de 1860 a Inglaterra tenha passado a exigir que os vinhos comercializados em garrafa fossem identificados com rótulos informativos, foi somente “no final do século XIX que surge em Portugal o rótulo de papel com arte para ser colocado em garrafas de vinho do Porto”. (Cabral, 2006, p.53)

Apesar de sua relevância, até a década de 1930 não havia regras claras quanto às informações e layout dos rótulos. Era comum encontrar referências à família fundadora e/ou proprietária, fatos pátrios, santos de devoção, ideais políticos, etc.

Com o surgimento e intensa atuação do IVP – Instituto do Vinho do Porto, em consonância com a Associação dos Exportadores de Vinho do Porto, recomendações a respeito da linguagem passaram a nortear o design dos rótulos: “indicações obrigatórias, proibições específicas, proporções entre as letras, centímetros e milímetros de exigências burocráticas a contrastar com a liberdade total do passado”. (Ibidem, p.55)

Em constante evolução, a mais recente atualização da le-





gislação neste âmbito data de 2 de janeiro de 2022, na qual disciplina regras sobre menções, estágio de envelhecimento, rotulagem, embalagem e categorias especiais de vinho do Porto.

Ao longo de séculos, o ecossistema do vinho do Porto atravessou profundos avanços culturais, industriais e tecnológicos, que redesenharam novos contornos do produto e da linguagem, posicionando-o nos dias atuais com destaque e singularidade.

### **Paraty e a cachaça**


Município do Estado do Rio de Janeiro, localizado no litoral sul do Estado, junto à Baía da Ilha Grande, Paraty é protagonista da história do Brasil desde a época do Descobrimento. Possui 44.872 habitantes (Censo 2022), distribuídos em um vasto território com 924.296 km<sup>2</sup>, dos quais apenas 18,28 km<sup>2</sup> representam a área urbanizada.

Com Angra dos Reis, Mangaratiba e Itaguaí, Paraty compõe o complexo turístico Costa Verde e, juntamente com Angra dos Reis, recebeu o título de “Patrimônio Mundial” da Organização das Nações Unidas (ONU) por seu valor cultural e natural.

Ocupada pelos Guaianás (povos originários que se estendiam para o Norte até Angra dos Reis e ao Sul até o rio Cananéia do Sul), já no início do século XVI portugueses vindos da capitania de São Vicente instalaram-se na região.

Com a descoberta do ouro nas Minas Gerais, Paraty tornou-se ponto obrigatório para os que vinham do Rio de Janeiro em demanda das minas, uma vez que esse era o único local em que a Serra do Mar podia ser transposta através de uma antiga trilha dos Guaianás (local em que hoje fica a Cidade de Cunha, em São Paulo), atingindo o Vale do Paraíba, em Taubaté.

Na segunda década do século XVIII, um novo caminho para as Minas Gerais foi aberto. Partindo do Rio de Janeiro através da



Serra dos Órgãos, a viagem se encurtava para 15 dias. Com isso, Paraty sofreu o primeiro declínio, mas ainda continuou como importante porto de mar até o final do século XIX.

*As caravelas que vinham da Europa ali faziam escala quase obrigatória. Companhias líricas vinham da Europa representar no teatro de Paraty, que também recebeu atores nacionais do vulto de João Caetano. Continuavam a chegar imigrantes às suas terras férteis. Com a abolição da escravatura, em 1888, e o êxodo dos trabalhadores rurais, verificou-se o colapso de sua economia, baseada na cultura da cana e do café. Em consequência do abandono das terras, vários cursos de água tiveram seus leitos obstruídos, ficando as várzeas férteis sujeitas a inundações. (IBGE)*

A relação do lugar com a cachaça remete a um dos mais destacados períodos de desenvolvimento econômico do Brasil Colônia - seguido do Ciclo do Açúcar com produção de cachaça em Pernambuco, São Paulo e Bahia - a região de Paraty e Minas Gerais se destacam durante o Ciclo do Ouro (Silva, 2018).

Se por um lado é impreciso afirmar a data da criação da primeira cachaça da região, por outro cabe enfatizar que em 1850 havia mais de 150 alambiques e uma população de 16 mil habitantes em Paraty.

Nesse contexto, do Brasil Império, a cachaça conquistou inédito prestígio: de bebida consumida pela população mais pobre e que servia até de escambo de troca para a compra de escravizados, “a boa aguardente de Paraty era degustada em cálices de cristal pela família e amigos do Imperador” (APACAP).

A cachaça então subiu a serra:




*“O Museu Imperial de Petrópolis guarda em uma cristaleira da sala de jantar uma garrafa trabalhada com um colar de prata contendo o Brasão do Império sobre uma placa com o nome Paraty: era a garrafa utilizada para servir a cachaça que D. Pedro tanto apreciava. Mesmo antes da independência, a bebida já havia se transformado em símbolo de brasilidade, de resistência contra a condição de colônia de Portugal.” (Ibidem)*

Entretanto, dois fatos históricos deram início a um período turbulento. O primeiro aconteceu ainda em 1870, com a inauguração da estrada de ferro que ligava o Vale do Paraíba ao Rio de Janeiro, tornando o transporte de café, vindo de São Paulo, mais rápido, econômico e seguro do que as antigas rotas terrestres e marítimas que passavam por Paraty. O segundo fato foi a Abolição, com a promulgação da Lei Áurea em 1888, uma vez que todo o ecossistema da produção da cana-de-açúcar (lavouras, alambiques e infraestrutura local) dependia de mão-de-obra escravizada.

Um período de intenso êxodo, abandono e isolamento, “dos mais de 150 engenhos ou engenhocas existentes no século XIX, apenas três permaneceram ativos ao final do século XX” (APACAP), mantendo a produção tradicional da cachaça local, embora em pouquíssimo volume.

A retomada do desenvolvimento de Paraty converge três fatores: 1) a abertura do trecho da rodovia BR-101, do Rio de Janeiro a Santos, em 1970, 2) o início da exploração do potencial turístico da região e 3) a iniciativa dos remanescentes produtores em convergir esforços junto ao SEBRAE e a Fundação Bio-Rio, estabelecendo em 1999, a APPAP – Associação dos Produtores de Pinga Artesanal de Paraty.

Atenta à dinâmica global e também nacional - que já valori-



zava a especificidade e o potencial de regiões produtoras por meio da chancela de indicações geográficas no Brasil desde 1996 - a Associação dos Produtores e Amigos da Cachaça Artesanal de Paraty (APACAP), que em 2004 substituiu a APPAP, enfatiza

*“o relevo acidentado da Serra do Mar que delimita a região apresenta trechos montanhosos com grandes vales e trechos de planície com extensas e férteis várzeas. E toda sua extensão se caracteriza pelo mergulho da serra no oceano: o encontro do mar com a montanha resulta na bela particularidade de sua paisagem, enriquecida ainda pela bacia hidrográfica, com todos os rios nascendo e desaguardo no próprio município. A soma desses fatores cria em Paraty um microclima com características únicas, que influenciam no comportamento da cana-de-açúcar e também no processo de fermentação do caldo da cana, resultando em um destilado com características bastante particulares.” (APACAP)*

Reconhecendo tal particularidade territorial, a APACAP formalizou em 2006 o Regulamento da Indicação Geográfica de Procedência da Cachaça de Paraty, como requisito obrigatório no processo de solicitação junto ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI).

Nesse documento, foram definidas especificações técnicas quanto à matéria-prima, processo (moagem, caldo, fermentação, destilação, envelhecimento e estocagem) rotulagem e atribuições do Conselho Regulador.

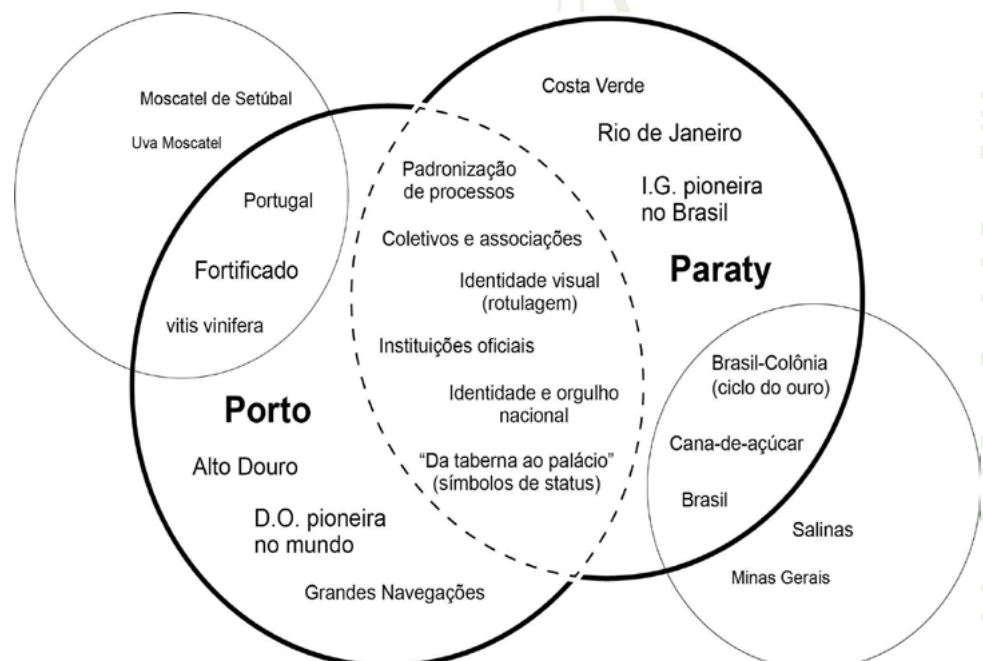
No ano seguinte Paraty recebeu a primeira certificação de Indicação Geográfica do setor, na modalidade Indicação de Procedência, consolidando a retomada da região na produção de cachaça artesanal.

## Exercício exploratório

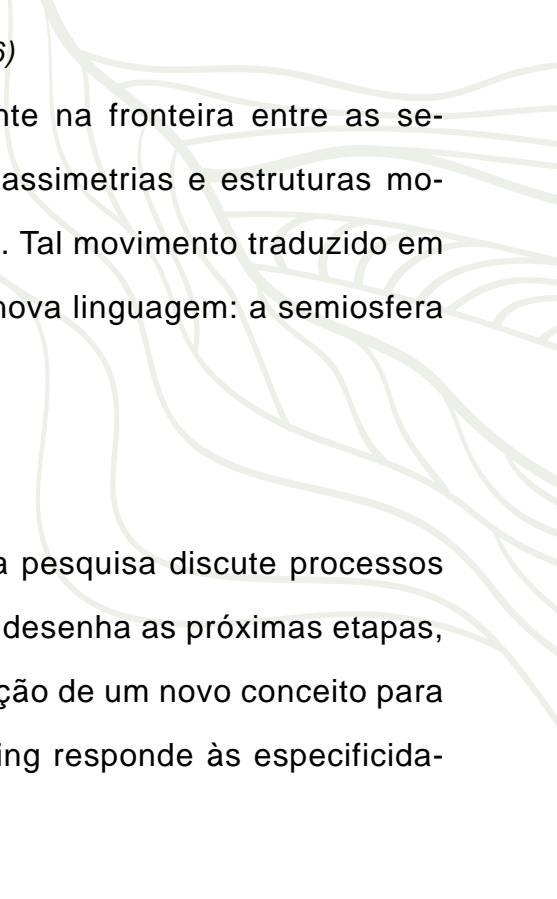

Como um exercício exploratório que reflete o momento inicial da pesquisa, propõe-se articular as informações levantadas por meio de um diagrama semiótico utilizando o conceito de Semiosfera, desenvolvido por Iuri Lotman para denominar o espaço semiótico.

*“Orientado nas ideias de Vladimir Ivanovich Vernádski sobre a biosfera - instância da vida biológica e das áreas habitáveis da crosta terrestre; do habitat dos ecossistemas nos quais os seres vivos interagem - Lotman analisa os processos que constituem a comunicação por meio de signos em espaços da cultura. Entende que a dinâmica das relações em espaço configurados pelos sistemas de signos, constroem esferas produtivas de linguagem. Tais esferas conjugam, por sua vez, um espaço potencial, organizado em um continuum semiótico”.*  
(Machado, 2007, p.34)

**Figura 1 – Diagrama semiótico**



| Fonte: elaborado pelo autor



Segundo Machado (2015), o trabalho analítico nos estudos semióticos da cultura compreende a adoção do diagrama como estratégia metodológica fundamental. “O principal traço de seu funcionamento é a capacidade de transformação semiótica para elaborações mentais não constituídas visualmente” (Ibidem)

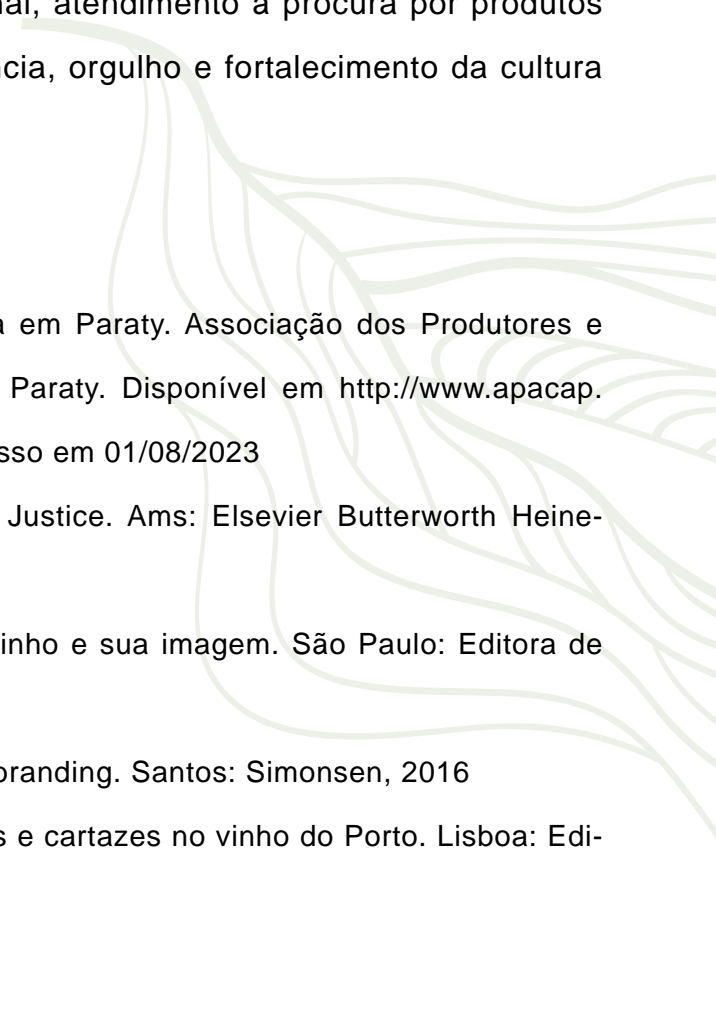

O diagrama semiótico proposto (Figura 1) possibilita a visualização de diferentes semiosferas (esferas), compostas por textos culturais (informações heterogêneas) e estruturas modelizantes específicas e compartilhadas, estando conectadas e delimitadas por meio do conceito de fronteira semiótica (contorno pontilhado).

*“La frontera del espacio semiótico no es un concepto artificial, sino una importantísima posición funcional y estructural que determina la esencia del mecanismo semiótico de la misma. La frontera es un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa. Todos los mecanismos de traducción que están al servicio de los contactos externos pertenecen a la estructura de la frontera de la semiosfera.”*  
(Lotman, 1996, p.26)

A dinâmica relacional presente na fronteira entre as semiosferas Porto e Paraty estabelece assimetrias e estruturas modelizantes que revelam convergências. Tal movimento traduzido em seu interior sugere a criação de uma nova linguagem: a semiosfera da marca-lugar de terroir.

### **Considerações finais**

Em pleno desenvolvimento, a pesquisa discute processos metodológicos, aprofunda conceitos e desenha as próximas etapas, compreendendo a relevância de definição de um novo conceito para sua questão essencial: o place branding responde às especificida-



des territoriais e complexidades históricas e sociais de uma “marca-lugar de terroir”?

Pautado por uma perspectiva interdisciplinar, o framework a ser proposto utilizará o design como uma ponte entre diferentes saberes para a materialização de estratégias e diretrizes para o desenvolvimento do conceito e das práticas associadas às indicações geográficas.

Nesse sentido, para Lia Krucken (2009, p.17) o design pode favorecer os recursos e as potencialidades locais, incorporando benefícios dos avanços tecnológicos e ativando diálogos e redes locais e globais.

Os efeitos desse movimento podem ser percebidos – especialmente quanto ao vinho do Porto, cuja demarcação remete a meados do século XVIII -, e a cachaça artesanal de Paraty, como a garantia da qualidade do produto, proteção contra fraudes e falsificações, estruturação do entorno produtivo local, evolução tecnológica, avanços no turismo regional, ganhos de imagem e reputação, visibilidade internacional, atendimento à procura por produtos com indicação de procedência, orgulho e fortalecimento da cultura e identidade local.

## Referências

- APACAP. História da cachaça em Paraty. Associação dos Produtores e Amigos da Cachaça de Paraty. Disponível em <http://www.apacap.com.br/historia.pdf> - Acesso em 01/08/2023
- ANHOLT, Simon. Brand New Justice. Ams: Elsevier Butterworth Heine-  
mann, 2005.
- CABRAL, Carlos. Porto: um vinho e sua imagem. São Paulo: Editora de  
Cultura, 2006
- ESTEVES, Caio (Org). Place branding. Santos: Simonsen, 2016
- GUICHARD, François. Rótulos e cartazes no vinho do Porto. Lisboa: Edi-



ções Inapa, 2001

KRUCKEN, Lia. Design e território: valorização de identidades e produtos locais. São Paulo: Studio Nobel, 2009

IBGE. Biblioteca do Instituto de Geografia e Estatística. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/> - Acesso em 01/08/2023

LOTMAN, Iuri. La Semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto. Madrid: Frónesis, 2006

MACHADO, Irene (Org.). Semiótica da cultura e Semiosfera. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007

MACHADO, Irene . Diagramática do pensamento: a modelização espacial dos códigos e dos sistemas de cultura. Questões Transversais - Revista de Epistemologias da Comunicação. Vol. 3, n.6, julho-dezembro/2015

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020a

SANTOS, Milton . Espaço e Método. 5.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020b

SANTOS, Milton . Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 6.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021

SILVA, Jairo Martins. Cachaça: história, gastronomia e turismo. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018

TONIETTO, Jorge. Terroir: conexão entre território, produto, identidade cultural e patrimônio coletivo. Sociedade Brasileira de Geografia. XVII Simpósio Brasileiro de Estudos Tectônicos. Bento Gonçalves, 26 a 29 de maio de 2019



# O MONUMENTO AOS BANDEIRANTES EM SANTANA DE PARNAÍBA: Uma Análise Crítica da Narrativa Histórica e da Representatividade Social

CARLA SANTANA SOARES BULÇÃO<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSANGELA PATRIOTA RAMOS<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo científico tem como objetivo apontar criticamente o “Monumento aos Bandeirantes” localizado em Santana de Parnaíba, discutindo sua relevância histórica, a problemática da sua narrativa e a representatividade social. O artigo busca compreender o papel desempenhado pelo monumento na atualidade, considerando seu impacto na comunidade local e as questões de memória e identidade que ele evoca. A hipótese levantada é que o monumento reforça uma narrativa unilateral e excludente, silenciando outras perspectivas e apagando partes da história. A metodologia adotada envolve a revisão bibliográfica para embasar teoricamente a análise crítica e a observação direta do monumento e seu entorno.

**Palavras-chave:** Identidade; “Monumento aos Bandeirantes”; repre-

---

1 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Pós-Graduação em História da Arte: Teoria e Crítica (Centro Universitário Belas Artes-SP) e Animais e Sociedade (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa) e Bacharel em Pintura (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8397371939649103>

2 Professora Assistente Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Prof<sup>a</sup> Titular aposentada do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisadora CNPq nível 1C (produtividade em pesquisa). CV: <http://lattes.cnpq.br/8434935867197930>





sentatividade.

**ABSTRACT:** This article aims to critically point out the “Monument to the Bandeirantes” located in Santana de Parnaíba, discussing its historical relevance, the problematic of its narrative and social representation. The article seeks to understand the role played by the monument today, considering its impact on the local community and the issues of memory and identity that it evokes. The hypothesis raised is that the monument reinforces a unilateral and exclusive narrative, silencing other perspectives and erasing parts of history. The methodology adopted involves a bibliographic review to theoretically support the critical analysis and direct observation of the monument and its surroundings. **Keywords:** Identity; “Monument to the Bandeirantes”; representativeness.

## **1 Introdução:**

Este artigo tem como objetivo abordar criticamente o “Monumento aos Bandeirantes” localizado em Santana de Parnaíba, indagando sua relevância histórica, a problemática da sua narrativa e a representatividade social. A cidade de Santana de Parnaíba, situada na região conhecida como Grande São Paulo, abriga um conjunto escultórico denominado “Monumento aos Bandeirantes”, o qual retrata personalidades importantes da construção e fundação do município. No entanto, surge a necessidade de avaliar como essa representação histórica impacta a comunidade local, considerando a exclusão de outras perspectivas e a falta de diálogo com fragmentos relevantes da história.

O objetivo principal deste estudo é apresentar o papel representado pelo “Monumento aos Bandeirantes” na atualidade, levando em conta sua implicação no corpo social local e as questões de memória e identidade que ele evoca. Além disso, busca-se apontar criticamente uma narrativa restrita presente no monumento



e indagar as possíveis repercussões dessa representação histórica excludente.

Santana de Parnaíba é uma vila do século XVII com uma arquitetura colonial preservada em seu centro histórico, possuindo um rico patrimônio cultural e histórico. A cidade é conhecida por suas comemorações religiosas e eventos que atraem turistas, destacando-se a encenação do Drama da Paixão e a celebração religiosa de Corpus Christi, com seus tapetes coloridos de serragem. No entanto, apesar da valorização dessas tradições, é importante ressaltar que a cidade também tem desafios em relação ao dinamismo econômico e à representatividade de diferentes grupos sociais.


O “Monumento aos Bandeirantes” pode ser interpretado como uma expressão de uma narrativa histórica específica, que talvez não abrace todas as perspectivas, possivelmente deixando de lado outros aspectos da história local. A representação dos bandeirantes, em destaque, juntamente com a aparente falta de referências à escravidão e à relação com os povos indígenas, sugere reflexões sobre como a memória coletiva e a representatividade social são construídas na cidade.

Além disso, supõe-se que essa representação histórica influencia a percepção da comunidade local, impactando sua identidade e senso de pertencimento.

A metodologia adotada para a realização deste estudo envolve a revisão bibliográfica para embasar teoricamente e reflexão sobre o monumento.

A observação direta do monumento e de seu entorno foi realizada para coletar dados visuais e entender as percepções da comunidade sobre sua presença.

O referencial teórico desse artigo aborda a relação entre espaço, lugar e a representatividade social em monumentos urbanos, especialmente o “Monumento aos Bandeirantes” em Santana



de Parnaíba. Ele utiliza obras de Canton (2009) para explorar como o espaço influencia a percepção do monumento e Freire (2022) para discutir as implicações socioculturais dos gestos culturais na arte pública.

Pallamin (2000) contribui com análises sobre a arte urbana e o papel dos monumentos na paisagem urbana, enquanto Rancière (2009) discute a relação entre a estética, política e a percepção sensorial. Tuan (1983) oferece uma perspectiva sobre como as pessoas se relacionam com o espaço e o lugar através de suas experiências. No contexto de estudos sobre percepções sobre estética recorreu-se ao Manguel (2001) como referencial teórico.

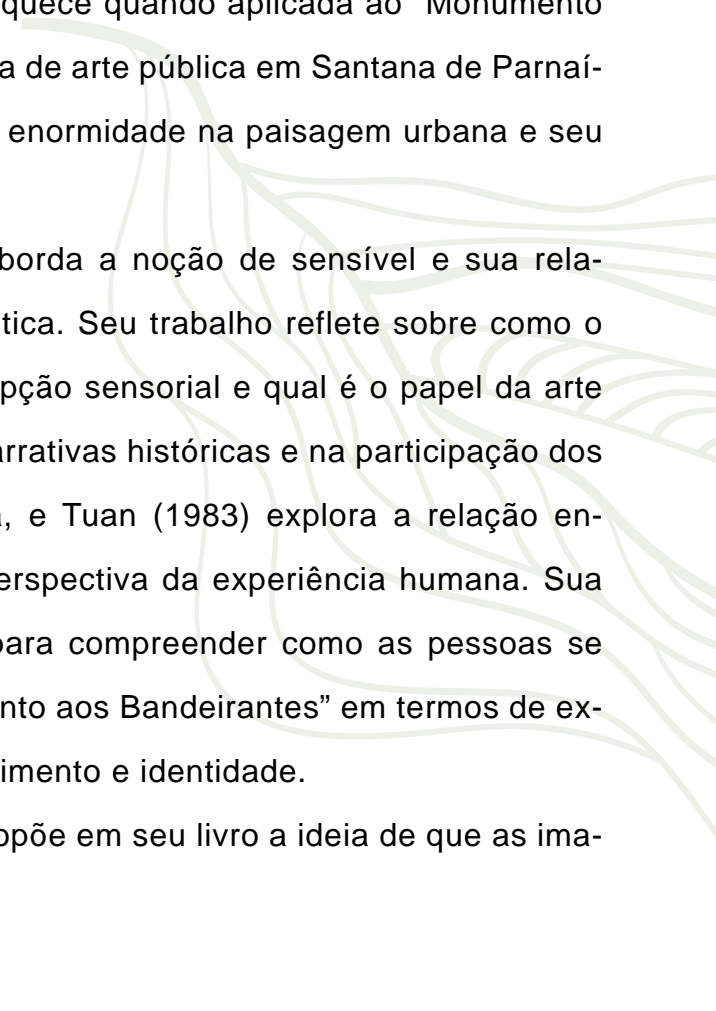

O artigo também incorpora informações do CONDEPHAAT para contextualizar o monumento dentro da história local. Este referencial é usado para analisar criticamente o monumento, abordando temas como espaço, arte pública, memória coletiva e representatividade.

Ao final deste estudo, espera-se adquirir uma compreensão mais atenta ao “Monumento aos Bandeirantes” em Santana de Parnaíba, sua relevância histórica e seu impacto na comunidade local. Espera-se também contribuir para a reflexão sobre a necessidade de ressignificar essa representação histórica, buscando uma memória mais inclusiva e representativa. Para construir uma cidade mais diversificada, que valorize a pluralidade de sua história e de seus habitantes, é fundamental analisar criticamente o monumento e considerar díspares perspectivas históricas.

## **2 Fundamentação teórica:**

Uma Análise Crítica da Narrativa Histórica e da Representatividade Social.

O presente artigo apresenta questões invisíveis dentro do espaço visual urbano, mas perceptíveis na relação sensorial e re-



presentativa que um monumento presente nesse espaço público pode narrar, assim como a maneira como a comunidade em seu entorno é considerada diante da sua relevância social.

Para isso, o artigo se baseia em textos que questionam a relação entre espaço e lugar, explorando as diferentes perspectivas e experiências que esses conceitos representam.

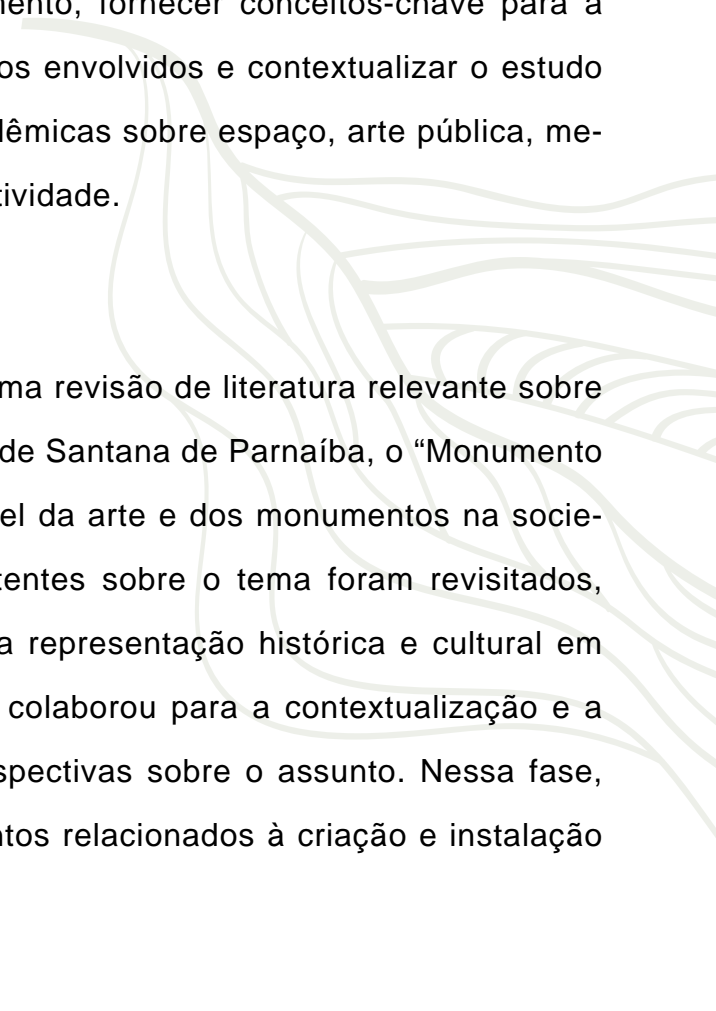

O artigo se baseia em textos como da Canton (2009) que contribui para compreensão como um monumento que ocupa um espaço específico e como esse espaço influencia a percepção e a interpretação do monumento.

A análise social da estética da obra pública na atualidade é fundamentada no trabalho de Freire (2022), que traz reflexões sobre as intenções por trás dos gestos culturais bem-intencionados em área pública, suas reais finalidades socioculturais e implicações, que podem apagar outros personagens e os comprimir enquanto reforçam a narrativa dos opressores.

Na discussão acerca da arte urbana em São Paulo, a análise de Pallamin (2000) enriquece quando aplicada ao “Monumento aos Bandeirantes”, uma obra de arte pública em Santana de Parnaíba, que se destaca por sua enormidade na paisagem urbana e seu simbolismo social.

Rancière (2009) aborda a noção de sensível e sua relação com a política e a estética. Seu trabalho reflete sobre como o monumento cria uma percepção sensorial e qual é o papel da arte pública na construção de narrativas históricas e na participação dos cidadãos na esfera pública, e Tuan (1983) explora a relação entre espaço e lugar sob a perspectiva da experiência humana. Sua abordagem será utilizada para compreender como as pessoas se relacionam com o “Monumento aos Bandeirantes” em termos de experiência sensorial, pertencimento e identidade.

Manguel (2001) propõe em seu livro a ideia de que as ima-



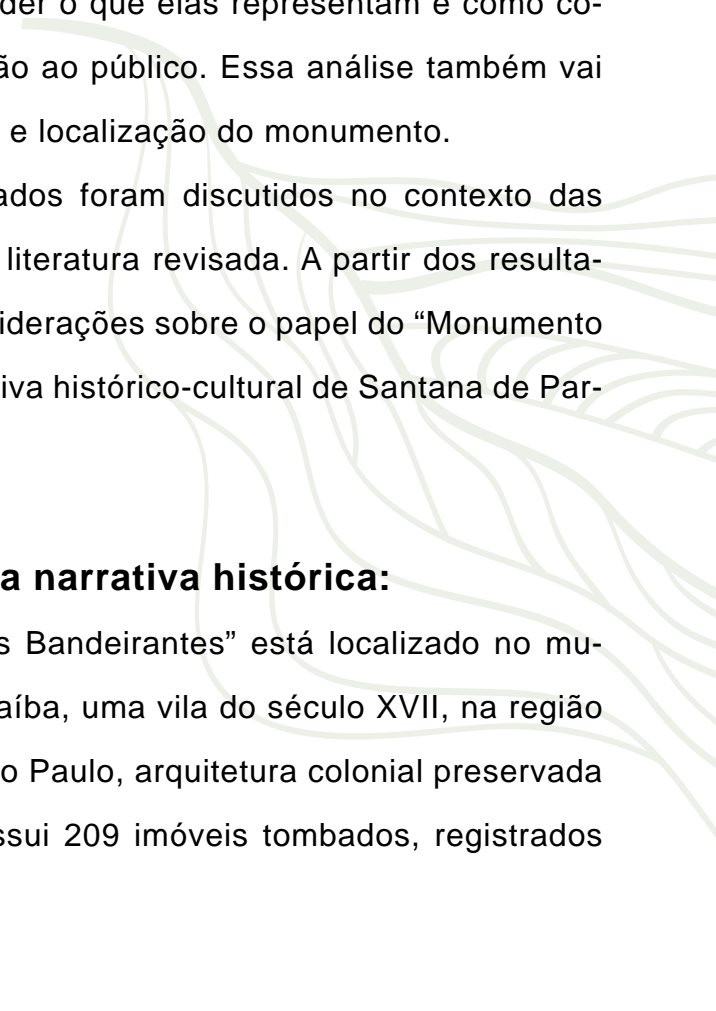

gens são menos complexas ou mais significativas do que as palavras, argumentando que as imagens são tão ricas em significados quanto os vocábulos e que a interpretação das imagens é uma habilidade que pode ser aprendida e refinada, fazendo da obra uma fascinante leitura para aqueles interessados nos estudos visuais. Manguel (2001) alega que a beleza é um conceito subjetivo, que pode variar de acordo com as percepções individuais.

Além dessas referências teóricas, também serão considerados os materiais disponibilizados pela CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo) sobre o centro histórico de Santana de Parnaíba. Essas informações serão relevantes para contextualizar o monumento dentro da história e da preservação do patrimônio da região e dentro da proposta de análise interpretativa do monumento feitas no artigo, o método proposto por Braun e Clarke (2006) enredou as informações.

O referencial teórico será fundamental para embasar a observação crítica do monumento, fornecer conceitos-chave para a compreensão dos fenômenos envolvidos e contextualizar o estudo dentro das discussões acadêmicas sobre espaço, arte pública, memória coletiva e representatividade.

### **3 Metodologia:**

O estudo propôs uma revisão de literatura relevante sobre o tema, incluindo a história de Santana de Parnaíba, o “Monumento aos Bandeirantes”, e o papel da arte e dos monumentos na sociedade. Conhecimentos existentes sobre o tema foram revisitados, incluindo os que abordam a representação histórica e cultural em monumentos públicos, que colaborou para a contextualização e a entender as diferentes perspectivas sobre o assunto. Nessa fase, foram observados documentos relacionados à criação e instalação



do “Monumento aos Bandeirantes”, bem como informações sobre a cidade de Santana de Parnaíba e sua história. Esses documentos incluíram artigos de jornal, documentos governamentais e registros históricos.

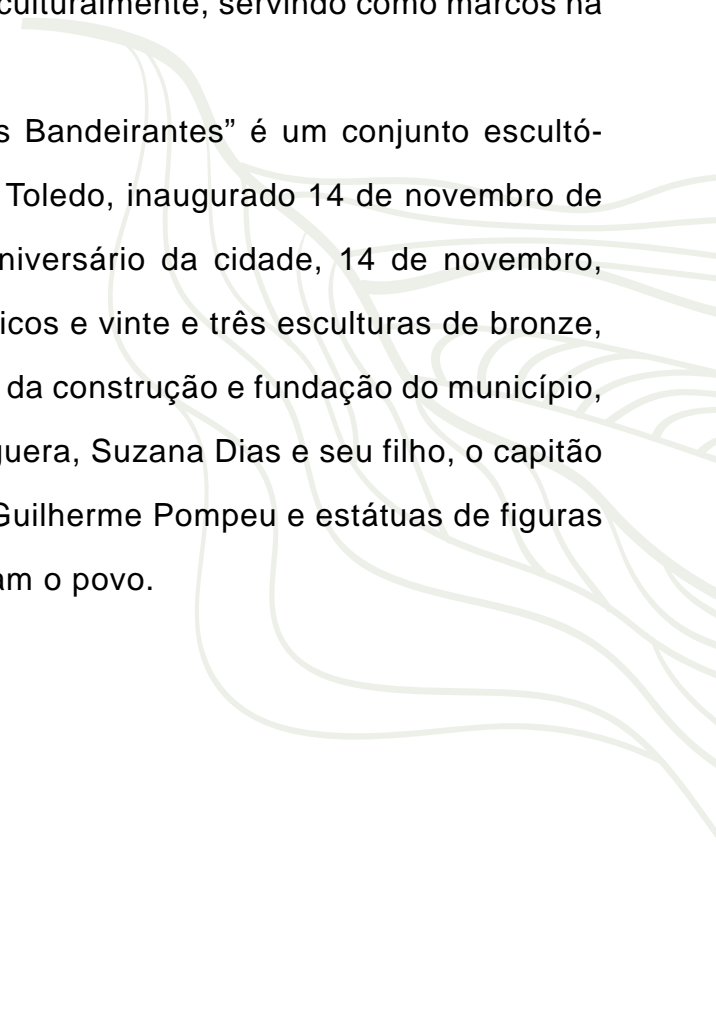

O método de análise temática proposto por Braun e Clarke (2006) foi utilizado para embasar a proposta de análise interpretativa do monumento apresentada no artigo. Este método, descrito pelas autoras como diverso, complexo, repleto de matizes e amplamente aplicado em pesquisas qualitativas, se destaca por sua flexibilidade e pouca delimitação.

A análise visual partiu da observação direta durante visitas de campo ao “Monumento aos Bandeirantes”. Durante estas visitas, O monumento foi fotografado por vários ângulos e em diferentes momentos do dia. Após a observação visual, as informações foram apontadas para identificar a temática, que as fotografias ajudaram a documentar o estado atual do monumento e a observar seus aspectos visuais e estéticos, que se aplicou uma análise semiótica das estátuas, procurando entender o que elas representam e como comunicam essa representação ao público. Essa análise também vai considerar o uso de espaço e localização do monumento.

Por fim, os resultados foram discutidos no contexto das questões da pesquisa e da literatura revisada. A partir dos resultados, foram elaboradas considerações sobre o papel do “Monumento aos Bandeirantes” na narrativa histórico-cultural de Santana de Parnaíba.

#### **4 Abordagem da narrativa histórica:**

O “Monumento aos Bandeirantes” está localizado no município de Santana de Parnaíba, uma vila do século XVII, na região conhecida como Grande São Paulo, arquitetura colonial preservada no centro histórico que possui 209 imóveis tombados, registrados



pelo IPHAN-SP e CONDEPHAAT. O arquiteto e urbanista Lúcio Costa foi um colaborador ativo no processo de tombamento de imóveis em Santana de Parnaíba, chamada por muitos como “Ouro Preto de São Paulo”.

Comemorações religiosas que acontecem na região de Santana de Parnaíba são amplamente divulgadas no estado de São Paulo e Brasil, como a encenação do “Drama da Paixão” e a data religiosa de “Corpus Christi”, onde são expostos pelas ruas do centro histórico os tapetes coloridos feitos de serragens, recebendo turistas e fazendo com que a visibilidade da cidade aumente nesse período.

A cidade de Santana de Parnaíba possui um rico conteúdo histórico, no qual o desbravamento bandeirista se destaca como um momento determinante. Dentro deste contexto, é relevante mencionar que a economia local apresenta um dinamismo considerado modesto, aspecto que influencia a formação da cidade. Os monumentos, esculturas e edificações, tanto materiais quanto imateriais, são tombados historicamente e culturalmente, servindo como marcos na paisagem urbana.

O “Monumento aos Bandeirantes” é um conjunto escultórico do artista Murilo de Sá Toledo, inaugurado 14 de novembro de 2006, coincidindo com o aniversário da cidade, 14 de novembro, que retratam, com dois pórticos e vinte e três esculturas de bronze, personalidades importantes da construção e fundação do município, como o bandeirante Anhanguera, Suzana Dias e seu filho, o capitão André Fernandes, o padre Guilherme Pompeu e estátuas de figuras indígenas que representariam o povo.



**Figura 1: “Monumento aos Bandeirantes”**



| Fonte: Acervo da autora, 2023

Suzana Dias, nascida por volta de 1553, filha de mãe indígena e pai português, era neta do cacique Tibiriçá e teve vários filhos. Suzana fundou o município em 1580 na fazenda de sua propriedade à beira do rio Anhembi, atual Tietê, erguendo uma capela dedicada à Santa Ana, de quem era devota.

O Artista Murilo de Sá Toledo foi responsável por outros monumentos da cidade como o “Monumento Frei Agostinho de Jesus”, inaugurada em 26 de julho de 2001, dia da padroeira da cidade, a Santa Ana, e o busto de “Suzana Dias”, inaugurada em 11 de novembro de 2001.

### **5. Abordagem da representatividade social:**

Qual é o significado histórico do “Monumento aos Bandeirantes” no contexto atual? Monumentos da cidade dizem coisas sobre quem circula, sobre os habitantes e transeuntes; e a questão em relação a esse monumento é que sua história não dialoga, não

conta a história de quem participou dessa história, não inclui outras histórias.

A figura indígena tem um papel dentro do monumento em questão, como figura que precisava ser colonizada e domesticada para que a cidade fosse o que é hoje, um papel quase alegórico, estereotipado, explicitando no reforço visual do monumento, somente o valor do trabalho braçal.

**Figura 2: Suzana Dias**



| Fonte: Acervo da autora, 2023

A figura de Suzana Dias, filha de uma indígena, não carrega sua raiz em seu gesto e composição, não como uma indígena estereotipada que a história e imagens carimbuou, como uma outra estátua de figura masculina indígena que está dentro desses parâmetros; mas a Suzana é representante colonizadora bandeirista, apagaram toda sua ancestralidade e sua raiz indígena, o que mostra



o apagamento de muitas questões que não são colocadas nos monumentos e bustos públicos, refletindo a tendência de omitir certos aspectos da história em monumentos da região.

**Figura 3: Indígena**



| *Fonte: Acervo da autora, 2023*

O “Monumento aos Bandeirantes”, composto por estátuas que parecem congeladas no tempo e espaço, suscita reflexões em meio às discussões contemporâneas sobre omissões históricas. A representação de um homem indígena, estereotipado, segurando o que parece ser uma flecha e isolado no cenário, sugere uma narrativa de inaptidão para o “progresso”. Esse homem indígena é retratado de forma estática, contrastando com a figura dominante e progressista do colonizador, representando o bandeirante como um salvador.





O monumento sugere uma narrativa única, sem a aparente inclusão de diferentes grupos sociais em sua concepção. Isso levanta a reflexão sobre até que ponto essa representação histórica abrange todas as vivências. Diante disso, é válido questionar se uma obra em um espaço público “permanente” pode ser considerada integralmente democrática.

O tempo parece outro quando nos deparamos com inaugurações tão recentes. Qual a prática social desse monumento em questão? Será que a comunidade se sente excluída ou será que se sente pertencente à homenagem?

Freire (2022) faz um bom relato sobre a experiência da sensação vazia dos bem-intencionados dominadores e seus gestos que a princípio pode parecer uma forma de embelezar a cidade, mas que ao homenagear os opressores deformam e apagam personagens. E os oprimidos, pela dimensão física do monumento, suprem qualquer tentativa de reflexão sobre suas origens e relevância social, de seus ancestrais ou dos personagens que ali também participaram e foram dizimados.

Assistem e circulam por um monumento que fixa uma narrativa de história, onde tem heróis e conquistados, pensantes e escravos; um controle esmagador de manter a ordem histórica sem alterações, por meio da arte. O belo que incomoda por esse trajeto e provoca uma experiência vazia dentro do tempo atual, parece adormecido dentro dos transeuntes, que por ali passam e não tem a oportunidade do olhar crítico, pela ação antidialógica perpetuada há séculos pela mecanização do passar narrativas históricas parciais.

Inaugurado no século XXI, o monumento se destaca no contexto temporal, especialmente considerando os debates contemporâneos sobre transformações culturais e históricas. Tal contexto leva a refletir sobre se é possível que as raízes de uma cidade permaneçam inalteradas diante dessas discussões. Por entre os



estudos sobre Arte Pública, nota-se que o foco não recai sobre o aspecto estético ou sobre a beleza da obra, ao invés disso, o que se destaca e provoca reflexão é o significado moral e o posicionamento político-social que a obra representa agora.

Monumentos sendo derrubados foram incapazes de gerar mal-estar na proposta de homenagear novamente os bandeirantes, personagens impregnados de simbologia de uma história excludente e exterminadora. E o que fica é a imagem progressista. E qual o propósito do reforço da narrativa heroica nos dias de hoje?

O monumento levanta questões sobre a exposição que apresenta, possivelmente silenciando diversas vozes e perspectivas. A decisão da prefeitura, em 2006, de inaugurar o “Monumento aos Bandeirantes” pode ser vista como uma forma de preservar uma cultura regional, mas também levanta questões sobre quem são considerados os “heróis” da comunidade. Como Freire (2022) observa, há uma poderosa dinâmica na cultura que pode refletir e influenciar estruturas sociais mais amplas. Seria essa uma maneira de preservar certas visões do passado para sustentar determinadas estruturas presentes na sociedade?

Raízes invisíveis. Memórias recontadas por um aspecto histórico bandeirista por muitos lugares na região do município, tantas vezes, homenagens e comemorações, expostas visualmente como história única. A experiência de ir além de si, partir para o pensamento requer provocações, e quais provocações que a narrativa do herói bandeirante provoca?

A ideia do intocável é forte se tratando de uma cidade de história “consolidada”, muros infinitos que mereciam ser discutidos e que talvez ampliassem uma prática de quebra de barreiras e limites, agregando outras histórias para dentro da discussão da cidade, revisitando seus monumentos tipificados. As estátuas do “Monumento aos Bandeirantes”, a relação do sensível entre pessoas e essa obra,



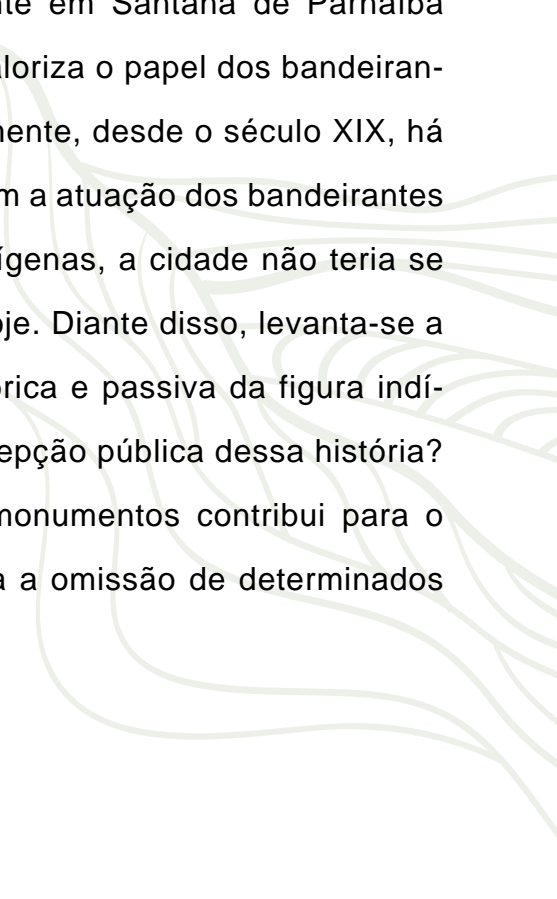

a experiência plástica parece impossível e distante.

Pessoas transitam próximo ao monumento, que se destaca por sua estética harmoniosa. Localizado no trevo de acesso ao centro histórico, sua composição monumental apresenta figuras esteticamente bem-concebidas. O espaço grandioso onde se inserem, complementado pelas fontes de água, confere leveza e parece consolidar uma história que foi contada e recontada ao longo do tempo.

O “Monumento aos Bandeirantes” em si, como valor de obra, é quase imperceptível dentro do espaço, que não é passagem “obrigatória” de pedestres. A invisibilidade dos significados que as esculturas representam ratifica a impossibilidade de ideias e a estaticidade de quem as vê. Questionamentos históricos parecem inviáveis dentro desse padrão expositivo e consolidado, de uma cidade histórica onde a política econômica se beneficia com essa disseminação visual em espaço público. A não percepção, a não discussão e isolamento de ideias e ações enfraquece a comunidade ali presente.

Rancièrre a este respeito afirma que:

*O surgimento das massas na cena da história ou nas “novas” imagens não significa o vínculo entre a era das massas e a era da ciência e da técnica. Mas sim a lógica estética de um modo de visibilidade que por um lado, revoga as escalas de grandeza da tradição representativa e, por outro, revoga o modelo oratório da palavra em proveito da leitura dos signos sobre os corpos das coisas, dos homens e das sociedades. O conhecimento histórico é herdeiro disso. Mas ele separa a condição de seu novo objeto (a vida dos anônimos) de sua origem literária e da política da literatura em que se inscreve. (Rancièrre, 2009 p.50)*



Neste trevo, onde o monumento se situa, pessoas frequentemente tiram fotos, tornando-se um cenário popular para álbuns de casamento. O local, adornado por um chafariz grandioso, tem sua composição marcante. No entanto, surge a reflexão: qual é o propósito deste espaço público além da beleza? Seria possível que outras histórias, outros protagonistas e diferentes perspectivas pudessem estar representadas neste monumento?

Dando continuidade a esta reflexão, Pallamin (2000) entra em cena ao enfatizar a importância da cultura popular urbana como mecanismo de resistência social. Ela retoma os pensamentos expressos por Montero nas décadas de 1970 e 1980, valorizando a diversidade de expressões simbólicas cotidianas manifestadas por grupos desfavorecidos em áreas urbanas. Para Pallamin, manifestações como o carnaval, futebol e práticas religiosas ultrapassam o simples caráter de tradição ou lazer; são também representações potentes de resistência, desafiando e contrapondo-se às estruturas dominantes na sociedade urbana.

A base histórica predominante em Santana de Parnaíba parece refletir uma perspectiva que valoriza o papel dos bandeirantes na formação da cidade. Historicamente, desde o século XIX, há uma disseminação da ideia de que, sem a atuação dos bandeirantes e suas interações com as nações indígenas, a cidade não teria se desenvolvido da maneira que se vê hoje. Diante disso, levanta-se a questão: como a representação alegórica e passiva da figura indígena, no século XXI, influencia a percepção pública dessa história? E até que ponto a inauguração de monumentos contribui para o entendimento ou, possivelmente, para a omissão de determinados aspectos dessa memória coletiva.

**Figura 4: “O Idealismo”**



| *Fonte: Acervo da autora, 2023*

A Figura 4 que representa o colonizador que sabe em que direção ir e direciona o futuro da região, sem interferências, sem adição de outras experiências. No topo, a figura dominante. Essa posição ativa que essa estátua foi colocada dentro do conjunto desse monumento, a mão direcionando a direção a se seguir, esse movimento e posição, deixa de ser um simulacro escultural e passa ser uma verdade enraizada na história da cidade. Sua relação à altura, estrutura de base bem alta, colocando-se como uma figura a se seguir inquestionavelmente, pois ali estaria o caminho único e verdadeiro, glorificado.



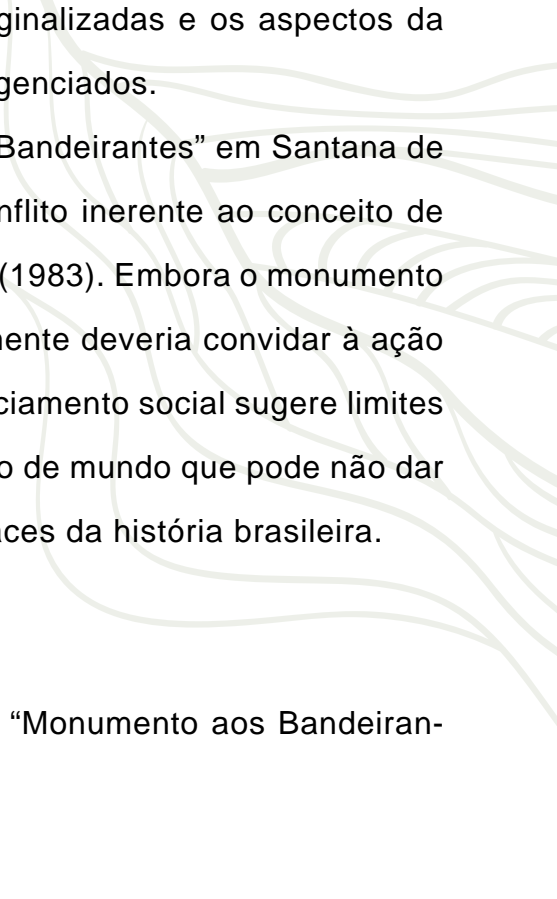

**Figura 5: “Esse povo brasileiro”**



| Fonte: Acervo da autora, 2023

A estátua acima se chama “Esse povo brasileiro”. De joelhos, a figura de um homem branco que parece ser o pai de Suzana Dias, ao lado, sentada a figura de uma mulher indígena, que parece representar a mãe de Suzana; sendo levantada, a figura de uma criança que seria a própria Suzana, que depois da miscigenação, a esperança estaria corporificada em Suzana, que posteriormente será mãe de bandeirantes.

Agradecido, a figura do homem branco, ação que parece ser batizada pela fonte que está atrás, glorifica todo o processo de exploração bandeirista. A figura da mulher indígena, estática, como matriz procriadora, subserviente ao destemido colonizador. A estética despercebida, mas narrada e confirmada por esse monumento, deixa rastros de recortes nas entrelinhas.



O lugar público em questão, onde está localizado o “Monumento aos Bandeirantes” não é sucateado, não é sujo, mas é um lugar solitário, um vazio no juízo histórico para a cidade na atualidade. Não rever essa memória, não mexer no que está solidificado é não se ressignificar na atualidade como sociedade mais justa.

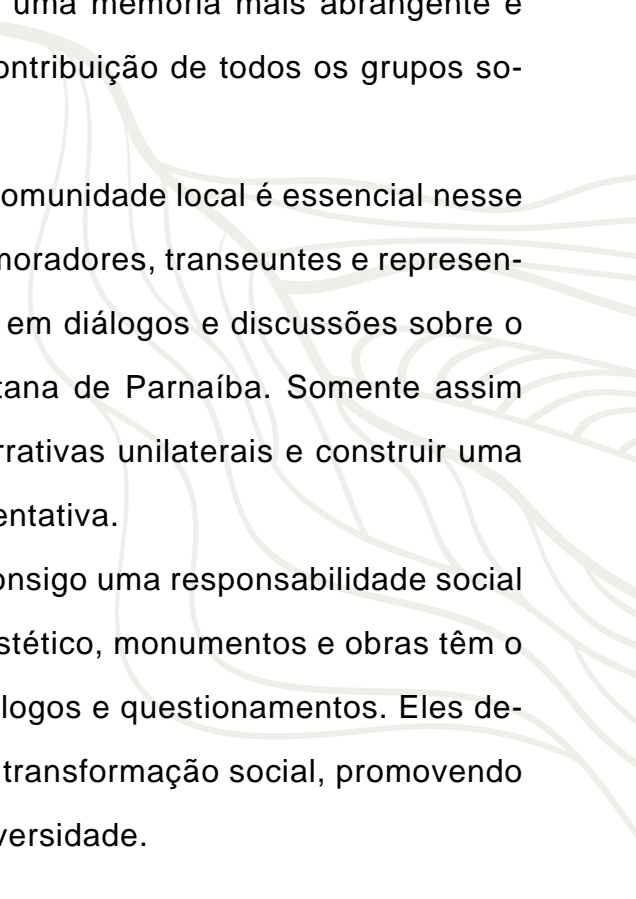

Ao aplicar o conceito de espaço conforme explorado por Tuan (1983) ao “Monumento aos Bandeirantes”, podemos abordar criticamente a forma como este monumento impõe uma narrativa unilateral. O monumento ocupa um espaço físico que, como Tuan descreve, convida à ação e à impressão de significado. No entanto, o significado que é impresso através deste monumento é predominantemente a perspectiva dos colonizadores, uma representação que honra os bandeirantes como exploradores e desbravadores.

Através desta representação, o espaço do monumento torna-se menos um convite à ação e mais uma imposição de um relato específico. Isso limita a liberdade de impressão de outros significados, reduzindo a pluralidade de interpretações. No lado negativo, como Tuan (1983) sugere, o espaço aberto - neste caso, torna-se uma ameaça à representação completa e justa da história, deixando vulneráveis e expostas as vozes marginalizadas e os aspectos da história que são frequentemente negligenciados.

Portanto, o “Monumento aos Bandeirantes” em Santana de Parnaíba torna-se um exemplo do conflito inerente ao conceito de espaço e liberdade discutido por Tuan (1983). Embora o monumento ocupe um espaço aberto que teoricamente deveria convidar à ação e à criação de significados, seu distanciamento social sugere limites a essa liberdade, reforçando uma visão de mundo que pode não dar lugar à complexidade e às múltiplas faces da história brasileira.

## **5 Considerações finais:**

Após uma reflexão crítica do “Monumento aos Bandeiran-



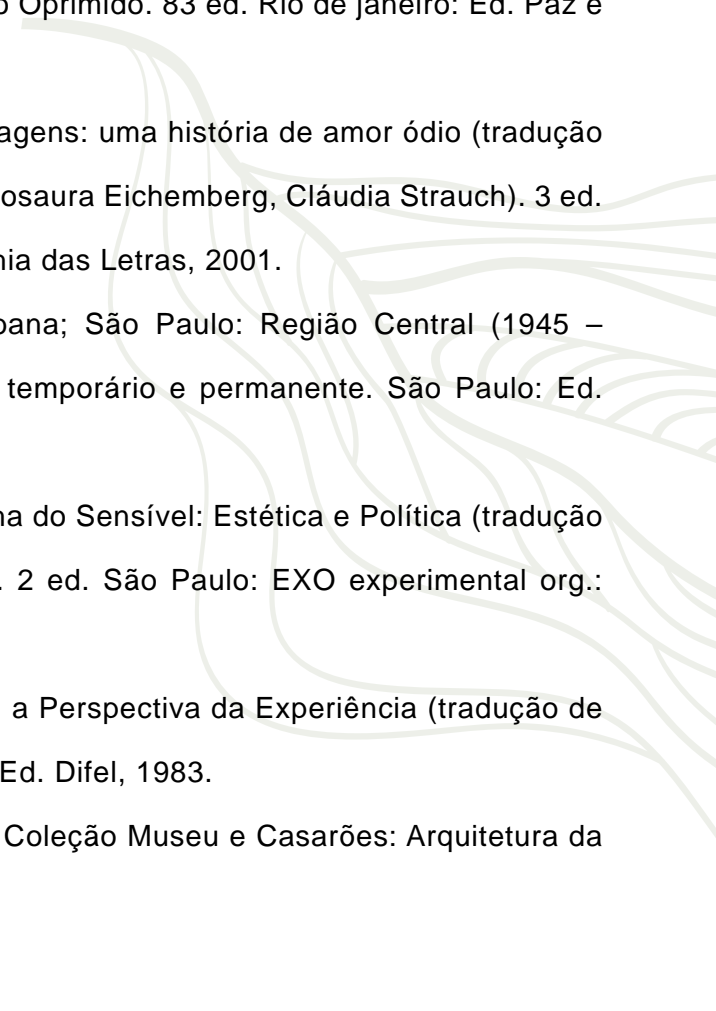

tes” em Santana de Parnaíba, é possível considerar que esse conjunto escultórico reforça uma narrativa histórica unilateral e supressora. A representação dos bandeirantes como heróis e a ausência de outras perspectivas e vozes históricas contribuem para a invisibilidade das vítimas da escravidão no contexto bandeirista o que direciona um distanciamento e marginalização de grupos sociais.

O monumento, em pleno século XXI, mantém-se como um símbolo do passado que é venerado e celebrado, sem questionar a complexidade da história e as múltiplas vivências que constituíram a formação da cidade. A ausência de percepções e indagações da memória escravista e da exploração dos povos indígenas perpetua relações de poder desiguais e impede a construção de uma memória coletiva inclusiva.

Ao estudar o “Monumento aos Bandeirantes” sob a perspectiva da arte pública e da memória coletiva, fica evidente a necessidade de rever e ressignificar essas representações históricas. É fundamental abrir espaço para diferentes vozes, experiências e perspectivas, a fim de promover uma memória mais abrangente e democrática, que reconheça a contribuição de todos os grupos sociais na construção da cidade.

A participação ativa da comunidade local é essencial nesse processo. É preciso envolver os moradores, transeuntes e representantes de grupos marginalizados em diálogos e discussões sobre o monumento e a história de Santana de Parnaíba. Somente assim será possível romper com as narrativas unilaterais e construir uma memória mais inclusiva e representativa.


A arte pública carrega consigo uma responsabilidade social significativa. Além de seu valor estético, monumentos e obras têm o potencial de incitar reflexões, diálogos e questionamentos. Eles devem atuar como instrumentos de transformação social, promovendo justiça, igualdade e respeito à diversidade.





Dessa forma, é essencial reconsiderar o “Monumento aos Bandeirantes” à luz de sua relevância histórica atual. Buscar maneiras de atribuir novos significados a esse espaço público, incorporando diversas vozes e reconhecendo as facetas da história de Santana de Parnaíba. É um passo para cultivar uma cidade que seja verdadeiramente inclusiva e representativa de todos os seus cidadãos.

## 6 Referências:

- BRAUN, V. and CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). p.77-107. ISSN 1478-0887, 2006
- CANTON, Kátia. Espaço e Lugar. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.
- CONDEPHAAT. Condephaat: Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo, c. 1968. Disponível em: <[www.condephaat.sp.gov.br/benstombados/centro-historico-de-santana-de-parnaiba/](http://www.condephaat.sp.gov.br/benstombados/centro-historico-de-santana-de-parnaiba/)> acesso em: 10 julho de 2023.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 83 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2022.
- MANGUEL, Alberto. Lendo imagens: uma história de amor ódio (tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheberg, Cláudia Strauch). 3 ed. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2001.
- PALLAMIN, Vera M. Arte Urbana; São Paulo: Região Central (1945 – 1998): obras de caráter temporário e permanente. São Paulo: Ed. Fapesp, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. A Partilha do Sensível: Estética e Política (tradução de Mônica Costa Netto). 2 ed. São Paulo: EXO experimental org.: Ed. 34, 2009.
- TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a Perspectiva da Experiência (tradução de Livia Maria). São Paulo: Ed. Difel, 1983.
- VALENTE, Cecília Rodrigues. Coleção Museu e Casarões: Arquitetura da



Cidade de Santana de Parnaíba, Vol. II. Santana de Parnaíba: Secretaria Municipal de Cultura e Turismo: CEMIC – Centro de Memória e Integração Cultural Bertha Moraes Nérici, 2016.



# O OLHAR INTERDISCIPLINAR E OS CONFLITOS NA CIDADE INTELIGENTE: CULTURA, EDUCAÇÃO, POLÍTICA E TECNOLOGIA EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS- SP

ANA MARIA DA CUNHA ROSADO<sup>1</sup>  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> INGRID HÖTTE AMBROGI<sup>2</sup>





**RESUMO:** O presente trabalho objetiva apresentar um estudo sobre cultura, educação e política no contexto das cidades tecnológicas, usando como pano de fundo São José dos Campos, primeira cidade certificada como “Cidade Inteligente” no Brasil e que possui forte propaganda vinculada a inovação. Este estudo tem como hipótese o apagamento histórico em detrimento da criação de uma imagem ideal que acaba por influenciar a cultura, a arte e até a educação local. Como justificativa se busca reforçar a importância da preservação cultural e patrimonial para formação social e como as tecnologias podem ser aliadas nesse processo, alinhando passado e futuro. A metodologia possui caráter qualitativo e usa como instrumentos: revisão bibliográfica, visitas de campo, fotografias, aces-

---

1 Formada em História e Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), atualmente doutoranda no programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

2 Docente do PPG EAHC da Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutora em História Social FFLCH USP, mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano IP USP, líder do grupo pesquisa CNPq Arquivo, Memória e Cidade, AMeCidade.



so a acervos físicos e digitais de artistas e propagandas da cidade. Apresentamos aqui debates decorrentes de análises para compor o segundo capítulo de tese da autora<sup>3</sup>, o texto aborda de forma interdisciplinar o contexto social local e demonstra a importância do olhar interdisciplinar para se pensar, planejar e estudar as cidades.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, Cidade inteligente, São José dos Campos.

## **Introdução**

O estudo das cidades já é por si interdisciplinar, os elementos que compõem os cenários a serem estudados são heterogêneos e as características se diferenciam em um mesmo território, trazendo assim um conjunto de disciplinas e campos de estudo para melhor compreender essa dinâmica.

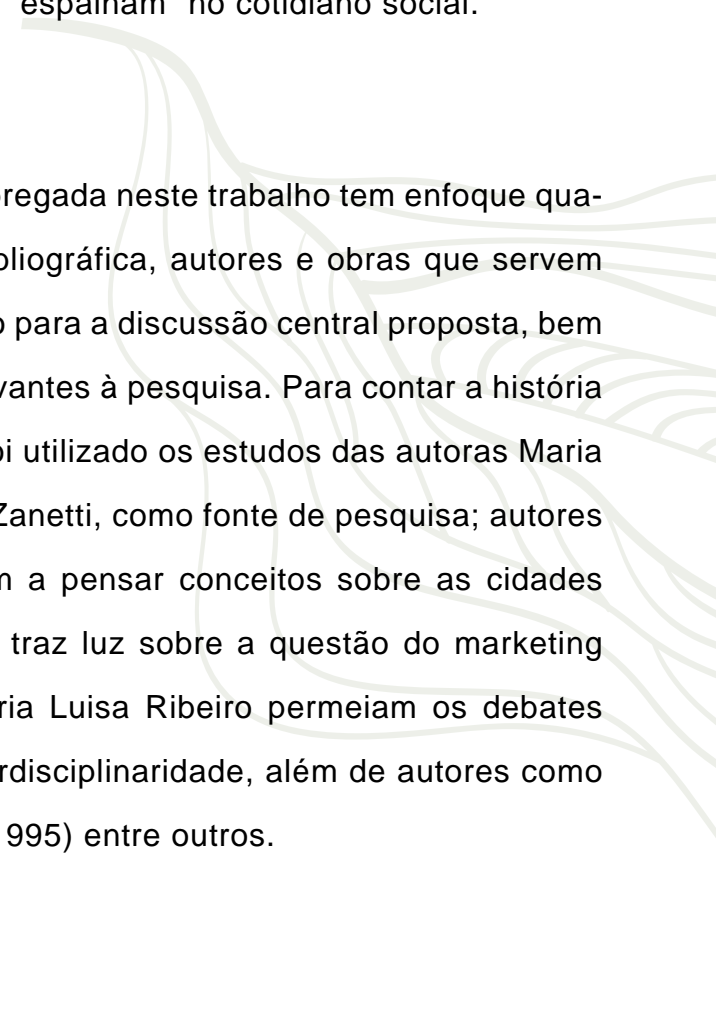

O geógrafo Milton Santos (2002) alerta para as variadas percepções do espaço nos diferentes campos de estudo, para o autor o espaço surge em detrimento aos aspectos econômicos geográficos, como um fator social. Para ele nenhum está errado, mas sua análise depende da perspectiva com a qual se olha e se percebe o espaço de acordo com a subjetividade de quem o estuda.

No presente trabalho tem por objetivo apresentar, brevemente, as características interdisciplinares que permeiam as cidades e o estudo sobre as mesmas; usando como exemplo São José dos Campos, município localizado no interior do estado de São Paulo e primeiro a receber o certificado de “Cidade Inteligente” no Brasil. Tal fator torna o local interessante para estudo, além de todas as mudanças que ocorrem em seu território, sua história e dinâmicas existentes (como a presença do marketing urbano que molda a identidade e influencia diversos aspectos sociais joseenses).

A arte surge no presente trabalho para demonstrar as in-

---

<sup>3</sup> Este trabalho compõe parte da pesquisa para tese de doutorado da autora, qualificada em 2023 e com previsão de defesa para o ano de 2024.



fluências do poder público sobre a imagem e identidade local e a resistência da tradição, mesmo em meio ao “apagamento” do passado em prol de um suposto desenvolvimento. Os dados contidos neste trabalho foram compilados como parte das pesquisas para composição da tese de doutorado da autora.

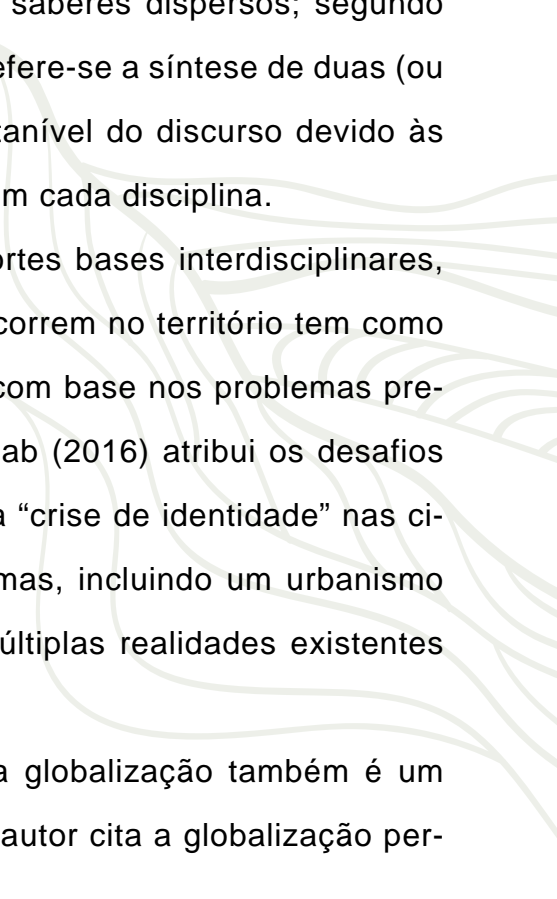

A hipótese levantada avalia o quanto as influências da imagem inovadora e tecnológica criadas para o município em seu cotidiano social, na cultura, na educação e na história geram um apagamento histórico em detrimento da imagem ideal criada por grupos dominantes; o recorte temporal aborda aspectos presentes no decorrer do século XX e tem seu enfoque em 2022 e 2023, ano da certificação local.

No caso de São José dos Campos, um campo onde ocorrem trocas e diferentes percepções do espaço que contribui assim para melhorias nas cidades e para pesquisas que envolvam a temática, com um olhar mais amplo como o título de cidade inteligente tem impacto em seu meio, e refletem nas características reforçadas para certificação e como se “espalham” no cotidiano social.

## **Metodologia**

A metodologia empregada neste trabalho tem enfoque qualitativo e utilizou revisão bibliográfica, autores e obras que servem de base e referencial teórico para a discussão central proposta, bem como uso de conceitos relevantes à pesquisa. Para contar a história de São José dos Campos foi utilizado os estudos das autoras Maria Aparecida Papali e Valéria Zanetti, como fonte de pesquisa; autores como Milton Santos ajudam a pensar conceitos sobre as cidades e os espaços; Marina Forti traz luz sobre a questão do marketing urbano; Paulo Freire e Maria Luisa Ribeiro permeiam os debates sobre educação e para interdisciplinaridade, além de autores como Gusdorf (1995) e Jantsch (1995) entre outros.





Além da revisão de textos, o presente trabalho, conta com pesquisa iconográfica utilizando algumas fotografias de acervo pessoal realizadas a partir de visitas a locais na cidade joseense, bem como uso de panfletos disponíveis em museus e exposições locais para compor os dados e os debates ao longo da discussão. Também foram usadas obras de alguns artistas locais que retratam o cotidiano, a história e a paisagem local demonstrando as influências existentes em suas produções.


Por fim, foi utilizado o acesso a sites, jornais online e redes sociais para coleta de dados sobre São José dos Campos e material artístico. Com destaque ao site da Prefeitura de São José dos Campos de onde dados sobre a história, os elementos cívicos e dados sobre o certificado de “Cidade Inteligente” foram pesquisados.

## **Discussão**

Gusdorf (1995), nos diz que a dispersão dos saberes acontece devido a necessidade da divisão do trabalho intelectual com a interdisciplinaridade interligando os saberes dispersos; segundo Jantsch (1995), interdisciplinaridade refere-se a síntese de duas (ou mais) disciplinas para instaurar o metanível do discurso devido às diferentes estruturas das linguagens em cada disciplina.

O estudo das cidades tem fortes bases interdisciplinares, o ato de planejar as mudanças que ocorrem no território tem como desafio o esforço de pensar o futuro com base nos problemas presentes, segundo Souza (2003). Miraftab (2016) atribui os desafios também à globalização, que gera uma “crise de identidade” nas cidades e na forma de pensar as mesmas, incluindo um urbanismo humano considerando diferentes e múltiplas realidades existentes em um único espaço.

Para Milton Santos (2008), a globalização também é um desafio para o crescimento urbano, o autor cita a globalização per-



versa, violenta e pautada pelo capital partindo do ponto de vista dos grupos dominantes; este modelo leva ao questionamento das tradições culturais e relações sociais devido a fluidez da modernidade.

Tais elementos já demonstram a importância de um estudo conjunto de diferentes frentes para melhor pensar e planejar as cidades, demonstrando a importância de se pensar o futuro sem apagar seu passado. O conflito entre a globalização e a fluidez da modernidade e tradição cultural levam a um conflito de identidade local. Bauman (2005) define identidade como entidade que define as comunidades, sendo de escolha própria ou forjada por um senso coletivo (por vezes criadas pelo governo) sua adesão. Para exemplificar tais conflitos e iniciar a apresentação da perspectiva interdisciplinar do estudo das cidades primeiramente se faz necessário apresentar São José dos Campos e os principais elementos que compõem o debate sobre seu espaço e sociedade.

### **São José dos Campos: passado X marketing urbano**

Iremos recorrer a uma breve historiografia de São José dos Campos, elemento importante para compreensão do território, suas mudanças e sociedade. Segundo Papali e Zanetti (2010), São José (como é popularmente chamada), surge de um aldeamento indígena no início do século XVII, passa por um período confuso de mudanças de governo e de localização do aldeamento e tem parte de sua história como uma incógnita; sabendo apenas que serve de local de passagem para tropas sendo área de pouco aglomerado urbano, com a presença de extensas fazendas.

Permanece como local rural, de pouca urbanização até o início do século XX, quando passa a receber pacientes tuberculosos em busca de tratamento nos sanatórios locais; segundo Belculfiné (2010), até mesmo o maior sanatório do país ficava em São José

dos Campos, o Vicentina Aranha (hoje parque). O autor explica que o clima joseense, a localização como ponto de passagem entre as capitais São Paulo e Rio de Janeiro e o estado de Minas Gerais (Figura 1) e as condições do ar eram propícias a escolha da cidade para implementar o tratamento sanatorial, já vigente em países europeus (que consistia em isolar o paciente por períodos longos em locais de clima agradável e ar constantemente renovado).

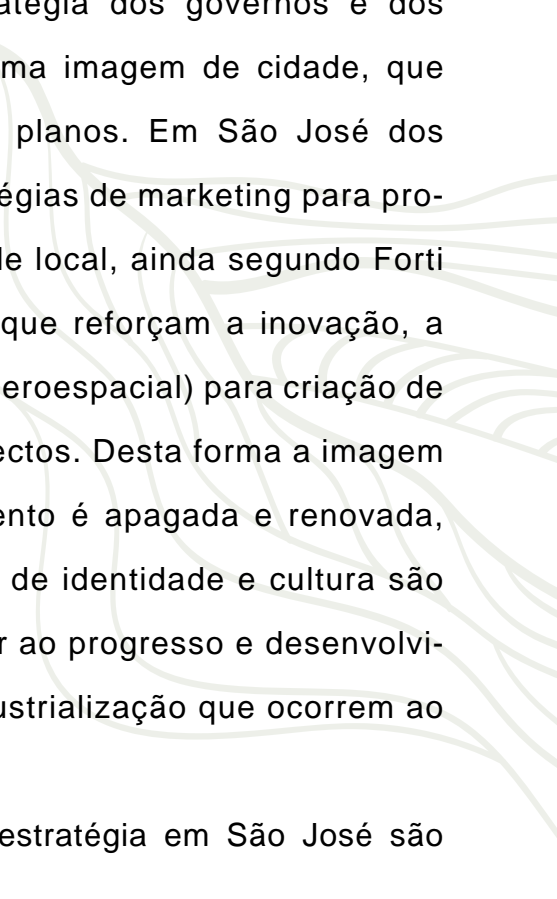

**Figura 1- Localização de São José dos Campos**



| Fonte: Wikipédia, 2022.

Com a chegada dos pacientes e de suas famílias, e de investimentos do governo federal para melhorias após a elevação local à “Estância Climática”, São José dos Campos passa a investir em suas estruturas e melhorias urbanas. Tais investimentos favorecem o município posteriormente, quando na década de 1950 se inicia o processo de industrialização na região e o município joseense se vê como favorito de grandes indústrias, devido ao seu planejamento e organização territorial, Papali e Zanetti (2010).

As mudanças que passam a acontecer no território jo-



seense acompanham as que ocorrem no Brasil, com a cidade buscando se inserir no mercado industrial. Segundo Milton Santos (2008), a industrialização ganha força no Brasil levando a um processo de urbanização intenso a partir da segunda metade do século XX; com cidades que buscam a modernidade pautada na informação acelerada (devido a já citada globalização) e nas mudanças para se adaptar a um meio maior, como exemplo o autor cita a cidade de São Paulo que abandona o passado e se reconstrói com base no presente.

São José dos Campos muito se assemelha a capital do estado, apagar o passado de doenças e tratamento se faz importante para atrair empresas e “melhorar” a imagem da cidade para além de suas fronteiras geográficas; assim o governo local inicia um processo de mudança na imagem joseense, que vai desde os elementos cívicos até a propaganda e que perdura até os presentes dias difundida no cotidiano da população.

O chamado Marketing Urbano, Marina Forti (2020) diz que tal elemento surge como estratégia dos governos e dos grupos dominantes para construir uma imagem de cidade, que corresponda a suas expectativas e planos. Em São José dos Campos percebe-se o uso das estratégias de marketing para promover uma nova imagem e identidade local, ainda segundo Forti (2020), a cidade usa de elementos que reforçam a inovação, a tecnologia, a indústria (em especial aeroespacial) para criação de uma identidade pautada em tais aspectos. Desta forma a imagem inicial vinculada a doença e tratamento é apagada e renovada, neste processo parte dos elementos de identidade e cultura são apagados aos poucos, para dar lugar ao progresso e desenvolvimento em meio a globalização e industrialização que ocorrem ao longo do território nacional.

Um exemplo do uso dessa estratégia em São José são

seus elementos cívicos criados no ano de 1960 (o ano onde grandes empresas chegam à cidade ou são fundadas no local); a bandeira (criada pela Lei Municipal 655, de 1960) surge de um desenho vencedor de um concurso promovido pela prefeitura. O aluno João Vitor Guzzo Strauss, estudante da rede pública no Colégio João Cursino é responsável pela obra (figura 2), que possui uma engrenagem como elemento central remetendo as indústrias e as listras azuis representam o Rio Paraíba do Sul, considerado ponto importante para formação da cidade.

**Figura 2- Bandeira de São José dos Campos**



*Fonte: Site da prefeitura de São José dos Campos, 2022*

O hino joseense data da mesma década (1960) e destaca em sua letra a indústria, a inovação, o estudante e demonstra a ambição de ser a cidade em constante crescimento, como demonstrado no trecho retirado do site da prefeitura de São José dos Campos:



*Que o orgulho seja do Vale  
“A cidade que mais cresce”  
Pois o título desvanece  
Todo São Paulo, e o Brasil.*

*De operário a estudante,  
Teu sangue novo, estuante,  
Flui da escola à oficina.  
E da fé, que te ilumina,  
Unes o livro ao esmeril.*

*(Prefeitura de São José dos Campos, 2022)*

A propaganda em São José dos Campos também possui forte influência da imagem inovadora, principalmente com uso constante do avião como elemento para gerar identificação social estando este presente em parques, fotos em pontos de ônibus e propagandas de forma direta ou indireta.

Em uma propaganda de Dia das Crianças de 2021, por exemplo, a prefeitura usa a imagem de uma garotinha brincando com um avião de madeira, já na propaganda de 256 anos da cidade (figura 3) o avião surge em meio a outros elementos que reforçam as características inovadoras e tecnológicas como o ônibus da linha verde (primeira linha de ônibus elétricos), a ponte estaiada (primeira em forma de arco), prédios históricos como Igreja Matriz e o prédio do Parque Tecnológico.

**Figura 3- Propaganda do aniversário de SJC 2023**



*Fonte: Instagram da Prefeitura de São José dos Campos, 2023.*

Forti (2020), cita em seu trabalho diversos exemplos de propagandas joseenses que ressaltam características da indústria aeroespacial, da inovação e da tecnologia como pontos fortes da cidade, até mesmo o SLOGAN local “Bom, bom mesmo, é viver em São José”, que geralmente finaliza alguma propaganda sobre melhorias implementadas na cidade pelo governo. Outros elementos ajudariam a reforçar a imagem ideal propagada pelo governo local, elementos esses presentes no cotidiano joseense como fotos em pontos de ônibus, propagandas, nomes de ruas, bairros e praças que reforçam a questão tecnológica, industrial e aeroespacial (como os bairros Jardim das Indústrias e Vila Industrial, bem como as avenidas Andrômeda e dos Astronautas); a cidade tem até um protótipo do avião Bandeirante no parque Santos Dumont (figura 4).

**Figura 4- Réplica do Bandeirante, Parque Santos Dumont**



| Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2022.

O questionamento sobre a identidade local surge frequentemente, no ano de 2022, por exemplo, em uma propaganda para exposição em comemoração aos 70 anos do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), em um dos parágrafos define São José dos Campos como um uma cidade carente de raízes ou identidade afetiva, sendo assim a aviação seu maior motivo de orgulho e identificação (Figura 5).

**Figura 5- Anúncio de Exposição**

**EXPOSIÇÃO ASAS PARA QUE TE QUERO  
EM COMEMORAÇÃO AOS 70 ANOS DO ITA**



Visitação até **29/05** | **Horário de Funcionamento**  
Sábado e domingo - 9h às 13h  
Terça a sexta - 10h às 12h30 e das 13h30 às 19h  
Local: Pavilhão São José

 @aeita\_oficial  


Terra de forasteiros, São José dos Campos é carente de raízes e de identidade afetiva com seus cidadãos. Mas, se há um motivo de orgulho para os joseenses, tanto os nativos quanto os de coração, é a vocação tecnológica da cidade.

| Fonte: Facebook Vicentina Aranha, 2022





A arte popular joseense sente os impactos dessa propaganda, alguns exemplos de obras ilustram esse fator; contudo vale lembrar que a arte assim como a população é heterogênea e possui influências de diversas regiões próximas; o artesanato local preserva as raízes rurais e religiosas e mesmo estes trabalhos passam a conter influências das mudanças que ocorrem no meio; os figureiros e figureiras (artesãos que trabalham esculpindo em barro animais, pessoas, construções, dentre outros elementos que compõe seu cotidiano ou a cultura local) , por exemplo passam a esculpir prédios, ruas e até cenários urbanos.

Outros aspectos, contudo, seguem preservados, o Museu do Folclore (visitado pela autora para compor a pesquisa) e as casas de cultura da Fundação Cultural Cassiano Ricardo, mantém a arte e a cultura vivas em diversos bairros joseenses, valorizando o artesanato e a cultura das origens da sociedade que hoje habita a região, por meio de oficinas de artesanato, música, dança e exposições sobre o folclore a cultura da região.

Um exemplo é o panfleto de divulgação do acima citado Museu do Folclore, que possui a imagem de um trabalho artesanal, seguido da frase “Minha Cultura mostra quem sou”, figura 6. O museu possui inúmeras salas sobre arte e cultura popular com enfoque para religiosidade e meios de produção do trabalho rural, mas em seu interior também existe a sala da identidade, um ambiente onde o visitante é convidado a se olhar em um espelho em meio a inúmeras fotos e refletir sobre o meio em que vive e o quão heterogêneo ele é.

**Figura 6- Minha Cultura mostra quem sou**



| Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2022.

Artistas de diversos campos têm sua arte influenciada pela imagem do marketing urbano e pelos cenários da paisagem local com destaque para artistas das artes visuais, aqui são apresentados dois exemplos dessas influências em obras joseenses. O primeiro a ser citado é o jovem artista Junior Moreira, responsável pela página em redes sociais "Pinturas para ninguém", o jovem artista utiliza de cenários do cotidiano joseense para ilustrar seus e já foi convidado a realizar uma série em comemoração ao aniversário da cidade, por um jornal local.

São José dos Tristes demonstra toda a melancolia das ruas joseenses e retrata lugares, pessoas e aspectos da história de São José dos Campos; como sempre a aviação, a tecnologia e a urbanização crescente aparecem como pano de fundo em algumas de suas obras. A exemplo da figura 7 onde possível observar que o artista usa o Arco da Inovação como cenário, a ponte inaugurada em 2020 fica conhecida assim desde as propagandas do governo sobre



sua construção, mais um elemento do marketing local.

**Figura 7- Arco da inovação, cenário para Junior Moreira**




Fonte: Instagram Pinturas para Ninguém,  
2022.

Sonya Mello realizou no ano de 2022 uma exposição chamada “São José de todos os Campos” (visitada pela autora), onde em suas obras retratou a cidade sob seu olhar, com elementos urbanos, rurais, históricos e ambientais misturados para compor uma imagem “completa” de São José dos Campos. Em suas obras é possível reconhecer locais famosos da cidade como parques, prédios históricos da região central e referências a empresas situadas na cidade. Contudo, a presença da influência do marketing urbano surge



nos aviões presentes em inúmeros quadros, a imagem da recente Ponte Estaiada (Arco da Inovação) e as indústrias aeroespaciais retratadas. Em alguns quadros a mistura da cultura caipira presente ainda em bairros mais afastados junto a elementos que indicam processos de e diferentes tempos desse progresso na cidade; como a estrada de ferro, as ruas, as carroças, os populares em festividades tradicionais.

Na figura 8 Sonya retrata diversos cenários da cidade, como as empresas no canto direito com a presença dos foguetes e dos aviões (referência a indústria aeronáutica) e os tanques da Petrobras em contraste a uma carroça que passa entre eles (mostrando a cultura rural ainda presente). Prédios ao fundo e algumas construções históricas permeiam a obra (igrejas principalmente), junto elementos que reforçam marcos da cidade como o boneco símbolo das campanhas da antiga Tecelagem Paraíba, a estação e o trem que cortam a cidade bem como o violeiro no canto esquerdo remetendo ao passado rural que ainda prevalece em bairros mais afastados da região central.



**Figura 8- São José Urbano e Rural**



Fonte: exposição São José de Todos os Campos, 2022.

São José dos Campos colhe os frutos de seu investimento constante na imagem inovadora e tecnologia, no ano de 2022 torna-se o primeiro município brasileiro a conquistar o certificado de “Cidade Inteligente”, figurando entre as 79 cidades com a mesma honraria pelo mundo. Para concessão de tal certificado a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) avalia diversos aspectos locais, sendo essa uma análise interdisciplinar a ser debatida no próximo tópico deste trabalho.

### **A cidade inteligente: cultura, educação e história frente a inovação**

Como já visto a formação de São José dos Campos passa por diferentes momentos, seu momento de crescimento urbano se inicia com a chegada dos pacientes e seus parentes para o tratamento da tuberculose e ganha força com a chegada das indústrias.

As mudanças que ocorrem no meio refletem no cotidiano dos municípios, desde os elementos presentes na paisagem até as já citadas propagandas.

Fato é que o espaço joseense parece moldado pelos modelos econômicos vigentes, como já citado por Santos (2002) diversas são as compreensões do espaço e não seria diferente com o município joseense, diversas podem ser as interpretações sobre ele. Contudo a economia parece ser o motor que impulsiona diversos elementos aqui já citados: o marketing urbano, as propagandas, os elementos presentes no cotidiano da cidade que remetem aos meios de produção de capital. Um panfleto da secretaria de turismo ilustra bem isso ao fazer uma propaganda sobre a cidade em que ressalta (além da já citadas inovação e tecnologia) o polo de negócios, comércio e pesquisa joseense; seguido de uma foto noturna da cidade com enfoque aos prédios e avenidas da região central (figura 9).

**Figura 9 - Bem-vindo a São José**







Fonte: acervo de pesquisa da autora, 2022.

Essa é a apresentação que o turista tem para visitar a cidade, uma apresentação que ao mesmo tempo que se volta ao turista também já visa investidores e comerciantes; reforçando o quanto São José dos Campos se encontra inserida no contexto das cidades onde o desenvolvimento do meio técnico, científico e informacional é perceptível, de acordo com Santos (1993) esse meio é o que guia a urbanização e a globalização, sendo o mais importante para o desenvolvimento das cidades no mundo moderno.

A valorização de tais elementos gera frutos a São José dos Campos no ano de 2022, onde seus investimentos e propagandas em inovação e tecnologia, sendo certificada como “Cidade Inteligente”, a primeira cidade do Brasil a conseguir tal feito, após ser bem avaliada em todas as categorias propostas pela ABNT (com base em três normas internacionais NBR ISO 37120, 37122 e 3713 regulamentadas pelo World Council on City Data, instituição vinculada a ONU). São José entra para o seleto grupo de 79 cidades certificadas no mundo, o processo levou em conta 276 indicadores de setores como serviços urbanos, qualidade de vida e práticas sustentáveis; avaliando uso de tecnologias e gestão do meio social para melhor qualidade de vida da população.

A certificação foi muito comemorada pelo governo local e ganhou tamanho destaque que na página online da Prefeitura de São José dos Campos ganhou até um link único no setor destinado a cidade, com dados como sua história, bandeira, brasão, hino, localização etc. Tal Link fornece acesso a um arquivo PDF com todos os dados sobre a certificação, tal PDF serve de base para os dados e algumas figuras presentes neste artigo e no ano de 2023 a cidade foi novamente certificada dentro das avaliações da ABNT e segue com a certificação por mais um ano (podendo tentar nova renovação nos anos seguintes).



Como visto até aqui o estudo de cidades por si só já remete a uma reflexão interdisciplinar, para compreender as dinâmicas que ocorrem em seu meio se faz necessário a união de diversos campos de estudo. Para que um município receba o certificado de “Cidade Inteligente” não é diferente, os meios analisados permeiam diversos campos de estudo com exemplo dos indicadores analisados: economia, finanças, educação, segurança, energia, governança, meio ambiente e mudanças climáticas, saúde, habitação, população e condições sociais, recreação, resíduos sólidos, esporte e cultura, telecomunicação, transporte, agricultura urbana/local e segurança alimentar, planejamento urbano, esgotos e água.

Tais dados estão presentes no documento certificando a cidade, e segundo o mesmo São José dos Campos consegue em um dos pontos de análise o nível mais alto de certificação, nível Platina no ABNT NBR ISO 37120:2021.

A educação surge como um dos elementos de destaque para que São José dos Campos, recebeu o certificado e mesmo aqui a lógica da inovação e da tecnologia prevalecem. Como pode ser observado na divulgação online (PDF) sobre o certificado, onde como primeiro destaque aparece a questão do empreendedorismo nas escolas públicas municipais (figura 10).



**Figura 10- Empreendedorismo nas escolas**



Fonte: material de divulgação (PDF)

Prefeitura de São José dos Campos, 2022.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1993), discorre em sua obra sobre a relação cidade e educação, colocando a cidade como educadora e educanda; as tarefas educativas da cidade implicando diretamente na formação da opinião social e no poder exercido pela comunidade no meio. Freire ainda define temas que considera relevantes nas cidades educadoras, sendo o principal o trabalho da crítica e da democracia na formação, até mesmo para uma melhor convivência social. Em trecho retirado do livro fica clara a posição do autor sobre educação e cidades, ressaltando a importância do uso das tecnologias disponíveis como instrumento a serviço da educação, mas que variam no tempo e espaço:

*Os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim, não apenas podem mas devem variar de espaço tempo a espaço tempo. A ontológica necessidade da educação, da*



*formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. (FREIRE, 1993, p.03)*

A tendência, segundo Maria Luisa Ribeiro (1992), é que a educação acompanhe as mudanças que ocorrem no meio político, econômico e social, a autora apresenta esses aspectos em nível nacional, mas quando observado de um ponto de vista regional a educação também reflete o ambiente que a cerca, acompanhando as mudanças sociais locais.

As escolas joseenses se envolvem no meio técnico, científico e informacional, conceito de Santos (1993), no qual se insere São José dos Campos. Os professores são incentivados a seguir essa lógica, com cursos fornecidos pelo governo local e livros que incentivam a inovação e uso de tecnologias na educação (figura 11) distribuídos em palestras sobre o modelo de educação implementado no município.

**Figura 11- Material distribuído aos professores**






A preservação histórica e patrimonial ocorre em muito devido às exigências para concessão do certificado de “Cidade Inteligente” e pensando no turismo crescente na região do Vale do Paraíba. Restauros começam em diversos prédios locais e muitas construções importantes para história joseense passam pelo processo de tombamento como patrimônio no IPHAN. Com forma de manter viva a história, visitas guiadas são oferecidas pela prefeitura nos prédios do antigo Sanatório Vicentina Aranha e na região central; existindo também o incentivo e disponibilidade para visitas guiadas ao centro e a museus para escolas da região. Para fechar a temática trago uma reflexão de Paulo Freire (1993) sobre educação, cidades e memória.

*No fundo, a tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais. (FREIRE, 1993, p.04).*

### **Considerações finais**

Com o presente artigo apresentamos como o estudo sobre as cidades pode ter um olhar interdisciplinar e necessita deste tipo de reflexão para obter êxito em campos como o planejamento urbano e regional. Pensar as cidades, pensar os locais já leva a um olhar interdisciplinar, aspectos de diferentes áreas são pensados para pesquisa e criação dos espaços.




A dinâmica existente em São José dos Campos demonstra a influência de diferentes meios no cotidiano e identidade locais, bem como a interdisciplinaridade presente no planejamento e gestão das cidades. Diversos são os campos analisados para se compreender a dinâmica local e formar uma identidade social, uma imagem, que apresenta a cidade para aqueles que não a conhecem e até mesmo de reconhecimento por parte dos habitantes locais; por vezes um joseense pode não se identificar pessoalmente com a aviação, ou com o Arco da Inovação, mas ao ver tais elementos em qualquer contexto irá lembrar de sua cidade e se identificar.

Aqui pensamos o uso prático dos estudos interdisciplinares na composição de uma pesquisa sobre uma cidade e suas aplicações sobre a mesma em diferentes análises e percepções e podemos compreender a importância da relação entre novos instrumentos e o olhar para futuro, junto a história, ao passado e as relações culturais para formação social.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.
- BELCULFINÉ, Dougla Carlyle. São José dos Campos na fase sanatorial: humanidade e determinação. In: Fase Sanatorial de São José dos Campos: Espaço e Doença/ Coordenação Geral da Coleção: Maria Aparecida Papali e Valéria Zanetti; Organizadora do volume: Valéria Zanetti. São Paulo: Intergraf, 2010
- GUSDORF, Georges. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. Rev. TB, Rio de Janeiro, 121: 7/28, abr.-jun, 1995.
- FORTI, M. C., & Silva, F. F. do A. e. (2020). O marketing urbano e a inserção da cidade no fluxo econômico global: reflexões a partir do caso de São José dos Campos. Revista Nacional De Gerenciamento De Cidades, 8(63).
- FREIRE. Paulo. Política e educação: Ensaios. São Paulo- SP: Cortez Edi-



tora, 1993.

JANTSCH, Eric. Interdisciplinaridade: os sonhos e a realidade. Rev. TB, Rio de Janeiro , 121: 29/42, abr.- jun, 1995.

MIRAFTAB, Faranak. Insurgência, planejamento e a perspectiva de um urbanismo humano. REV. BRAS. ESTUDOS. URBANOS REG. (ONLINE), RECIFE, V.18, N.3, p.363-377, SET.-DEZ. 2016.

PAPALI, Maria Aparecida; ZANETTI, Valéria. São Jose dos Campos: de Aldeia a Cidade. São Paulo- SP: Intergraf, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 12. ed. São Paulo- SP. Cortez: autores associados, 1992.

SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo, SP: Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia (HUCITEC), 1993.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal). 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Mudar a Cidade - Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Links acessados em pesquisa:

<<https://www.sjc.sp.gov.br/media/188019/apresentacao-cidade-inteligente.pdf> > acesso em 12/05/2022 as 15:31

<[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SaoPaulo\\_Municip\\_SaoJosedosCampos.svg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SaoPaulo_Municip_SaoJosedosCampos.svg) > acesso em 13/05/2022 as 23:43

<<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/urbanismo-e-sustentabilidade/planejamento-urbano-zoneamento/plano-diretor-lei-complementar/> > acesso em 17/05/2022 as 20:10

<<https://www.sjc.sp.gov.br/> > acesso em 17/05/2022 as 20:15

<<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/governanca/sao-jose-em-dados/> >



acesso em 27/05/2022 as 13:45

<<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/governanca/sao-jose-em-dados/bandeira/> > acesso em 27/05/2022 as 13:50

<<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/governanca/sao-jose-em-dados/hino/> > acesso em 27/05/2022 as 14:50

<<https://web.facebook.com/parquevicentina> > acesso em 27/05/2022 as 17:05

<<https://www.instagram.com/pinturaspraninguem/> > acesso em 27/05/2022 as 17:30

<<https://www.sjc.sp.gov.br/noticias/2022/marco/16/sao-jose-e-certificada-a-primeira-cidade-inteligente-do-brasil/> > acesso em 28/05/2022 as 14:00

<<https://www.sjc.sp.gov.br/noticias/2023/agosto/11/sao-jose-e-recertificada-como-cidade-inteligente-sustentavel-e-resiliente/> > acesso em 22/08/2023 as 17:23

<<https://www.instagram.com/prefeiturasjcamposoficial/> > acesso em 22/08/2023 as 17:30

