

ORGANIZADORAS

Viviane Castro Camozzato

Patrícia Ignácio

PEDAGOGIAS FORA E DENTRO DA ESCOLA



ORGANIZADORAS

Viviane Castro Camozzato

Patrícia Ignácio

PEDAGOGIAS FORA E DENTRO DA ESCOLA

| São Paulo | 2023 |





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371

Pedagogias fora e dentro da escola / Organizadoras Viviane Castro Camozzato, Patrícia Ignácio. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-664-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96641

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Cultura. 4. Escola.
I. Camozzato, Viviane Castro (Organizadora). III. Ignácio, Patrícia (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-663-4

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Freepik, Senivpetro, Wavebreakmedia, Milano83, Arthurhidden, Claudiodiv, llovehz - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gobold Bold, Rockwell
Revisão	Os autores/as e as organizadoras
Organizadoras	Viviane Castro Camozzato Patrícia Ignácio

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil



Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México



Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



ADVERTÊNCIA

O conteúdo, os aspectos gramaticais e a formatação das referências são de responsabilidade exclusiva dos pesquisadores e pesquisadoras que produziram cada capítulo deste livro. As organizadoras e a editora não têm responsabilidade sobre o teor (ou a correção) deles.



SUMÁRIO

Prefácio 11

Rosângela Tenório de Carvalho

Capítulo 1

Cidades: pedagogias a céu aberto..... 14

Fátima Giuliano

Capítulo 2

Na esperança de um beijo eu me aqueço...

Videoclipe e a afirmação da vida por meio

de um currículo-performance 38

Alcidesio Oliveira da Silva Junior

Capítulo 3

Pedagogias do Rap:

da literatura menor à insurgência 69

Vinícius Barbosa Cannavô

Capítulo 4

Turma da Mônica: uma reflexão sobre

as pedagogias culturais e os regimes

de visualidade no contexto da pandemia 96

Lucas Pacheco Brum

Marcos Vinícius Magalhães

Sandra Monteiro Lemos



Capítulo 5

Lições de um pequeno Ibeji e sua avó..... 120

Hélen de Oliveira Soares Jardim

Dulce Mari da Silva Voss

Capítulo 6

Pedagogias da sobrevivência na noite:

moradores de ruas e experiências

de aprendizagem em lugares públicos da cidade 136

Eloenes Lima da Silva

Capítulo 7

Nem (apenas) pedagogia cultural nem

(apenas) escolar: podemos supor

que exista uma pedagogia híbrida?..... 163

Mônica Knöpker

Capítulo 8

Cenas da vida escolar: pedagogias culturais,

currículo cultural e consumo..... 192

Patrícia Ignácio

Mariangela Momo

Capítulo 9

Cenas da escola como lugar de cultura..... 217

Viviane Castro Camozzato

Sobre as organizadoras 242

Sobre os autores e autoras 242

Índice remissivo..... 246



PREFÁCIO

Rosângela Tenório de Carvalho

Podíamos ficar a viver aqui, eu oferecia-me para lavar os barcos que vêm à doca, e tu, E eu, Tens com certeza um mester, um ofício, uma profissão, como agora se diz, Tenho, tive, terei se for preciso, mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não saís de ti, não chegas a saber quem és.

José Saramago¹

“O cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural”, apresentou Tomaz Tadeu Silva, no final dos anos 1990. É sob esse ponto de vista que Viviane Castro Camozzato e Patrícia Ignácio organizam e ofertam esta obra, com o título *Pedagogias fora e dentro da escola*. Uma obra que, do início ao fim, incita, inquieta e faz pensar sobre as *Pedagogias Culturais* em sua limpidez a esvaír a cena da pedagogia escolar de sua suposta particularização e soberania na produção do sujeito educado.

Aqui estão textos nos quais a pedagogia escolar aparece na interpenetração entre pedagogias – da cidade, da noite, da cultura visual, do *rap*, da identificação, da sobrevivência, do consumo, das encruzilhadas, da hibridização – enfim, pedagogias advindas de diferentes dispositivos culturais. Faz-se ver, nestes textos, como tais dispositivos atuam discursivamente, produzindo subjetividades e, ao mesmo tempo, reafirmando a interdependência das pedagogias e, nesse sentido, a impossibilidade de uma “escola de tempo livre”.

1 SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 40.

Realça-se a *Vontade de Pedagogia*², ao dar-se visibilidade a diferentes e diversos modos de vida nos quais os sujeitos se educam em relações de poder-saber-ser. Questões tratadas sob os argumentos do que se reconhece como *Estudos Culturais*, campo que trata, entre os seus objetos de saber, da ética na educação, ou seja, sobre os modos como os sujeitos se relacionam com um sistema de regras no âmbito das relações do sujeito consigo mesmo e com os outros.³ Reconhece-se a potência analítica da rede conceitual propiciada por essa perspectiva a exemplo de conceitos como centralidade da cultura, centralidade da linguagem, centralidade do corpo, dupla hermenêutica, lutas culturais, relações de poder e normalização dos sujeitos.

Com essas coordenadas, dá-se a feição de um campo de saber com uma metodologia plural, e, nesse aspecto, polêmico, mas que caminha pela recusa do essencialismo cultural e com um posicionamento em defesa da cultura enquanto esfera de combate em torno da significação e da teoria como um campo de luta.⁴ Nesse posicionamento, interroga-se como atuam as pedagogias culturais na produção de subjetividades, e, ao mesmo tempo, tem-se o entendimento da impraticabilidade de apreensão do real como uma totalidade. Assim, o emprego de análises culturais, cartografia contracultural, estudos do cotidiano, etnografia pós-moderna, análise de discurso de inspiração foucaultiana, análise decolonial e outras suscita aos pesquisadores/as não explicar a realidade, mas fazer a sua tradução de linguagens⁵.

2 CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. *Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos*. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44, n. 22-44, mar./abr. 2013.

3 FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. V (Ética, Sexualidade, Política).

4 SILVA, Tomaz Tadeu. Teoria Cultural e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

5 MELUCCI, Alberto. (org.). **Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Nos textos aqui apresentados, ao mesmo tempo que se utilizam diversas possibilidades analíticas, elegem-se também arquivos bem diversos, com registros de diários de campo, imagens, fotografias, letras de *rap*, gibis, videoclipes, viadutos, contos e vídeos do TikTok, para compreender como a cultura, em seus sistemas de significação – a internet, a indústria cultural, os espaços públicos nas cidades, as formações institucionais, a escola – opera na atribuição de significações sobre si.

Para onde nos leva esta obra? Para aquilo que nos instiga a pensar sobre os limites de uma escola fechada em si mesma, se considerarmos que o tempo e o espaço estão tomados pela cultura e que as fronteiras estão a cada dia com mais ranhuras, propiciando, assim, a hibridização, e desafiando o grande agente disciplinar moderno: a classificação pura.

Recife, 20 de outubro de 2022




1

Fátima Giuliano

CIDADES: pedagogias a céu aberto


DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.1)



Focar, aproximar e refinar o olhar para tentar compreender e mostrar como um bairro da cidade ensina e educa, através de seus mais variados elementos e acontecimentos foi o que busquei neste artigo, recorte de minha pesquisa de mestrado⁶. Que leituras oferece a seus frequentadores e que tipo de pedagogias a cidade e seus bairros praticam me fez percorrer este trajeto, que inicia com o conceito de pedagogia cultural, a necessidade de pluralização de pedagogias e mostra como elas atuam para ir em direção a uma pedagogia da cidade. Logo após, apresento o caminho investigativo e trato dos tópicos metodológicos da pesquisa, ancorada em Gottschalk⁷, que, adotando passos do etnógrafo pós-moderno, me sugeriu possibilidades de investigar as lições do bairro Cidade Baixa de Porto Alegre e, por fim, revelo alguns achados da pesquisa, que procura mostrar que as construções antigas e recicladas para outros usos reinventam a história da Cidade Baixa. Retrato, também, a convivência entre moradores de rua, “trombadinhas” e residentes⁸ do bairro e as diferentes formas de negociação para esta convivência. Abordo, por fim, os diversos modos de habitar o bairro Cidade Baixa e as diferentes maneiras de conviver em seus distintos cenários.

Estamos, hoje, cada vez mais inseridos em contextos urbanos que nos impactam constantemente. Sejam elementos do “mobiliário” e da “decoração” urbanos – fachadas e vitrines de lojas, placas de sinalização, grafites em muros e em paredes de prédios, cartazes informativos de bares e restaurantes, manifestações públicas, festas religiosas – todos os locais públicos por onde circulamos nos dizem e mostram coisas que vão nos impregnando e moldando nossos modos de ser, pensar e viver. Vamos aprendendo a ler o que estes

- 6 GIULIANO, Fátima. **Pedagogias da Cidade** - um estudo na “Cidade Baixa” de Porto Alegre/RS/BR. Canoas, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.
- 7 GOTTSCHALK, Simon. Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities. *In*: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. **Fiction and social research**: by ice or fire. London: Altamira Press, 1998. p. 206-226.
- 8 Adoto esta expressão para me referir aos moradores que residem no bairro. Foi escolhida para diferenciar do modo de habitar eventual e instável dos moradores de rua.



elementos nos sinalizam, o que nos informam e o que querem produzir/repercutir em nós. A eles respondemos com aquiescência ou resistência, mas sempre praticando algo sobre nós mesmos. Como moradora de um dos bairros mais antigos e tradicionais da cidade de Porto Alegre e como pesquisadora dos Estudos Culturais em Educação, quis investigar o que o bairro onde habito ensina a quem nele vive ou por ele circula, seja por suas ruas de maior movimento ou por suas travessas e ruelas calmas e tranquilas, seja por seus eventos, esquinas, praças, estabelecimentos etc.

Passei a me envolver com a vida na Cidade Baixa em 1989, como moradora e exploradora de seus recantos. Por um curto período, me afastei do bairro, mas voltei logo, e minha relação afetiva com o lugar só cresceu e se solidificou. Este bairro me constituiu, me construiu, me transformou, me fez aprender a respeitar a diferença, a ter um outro olhar sobre as coisas, a desenvolver um pensamento mais crítico sobre o mundo.

Para procurar dar sentido a tudo isso, busquei construir e desenvolver, com este estudo, um olhar peculiar sobre os espaços deste bairro. Gostei de poder mostrar o que me diz sua população, constituída predominantemente de idosos que ali moram desde muito, de jovens estudantes que circulam por suas ruas, muitos deles estudantes da UFRGS⁹, jovens do interior que, como eu, vão aprender nas aulas da Universidade, mas também nas lições das ruas do bairro de uma metrópole, nos bares, nas casas de estudantes, nos cartazes expostos nos espaços públicos, com os residentes, com os que vêm e vão.

Procurei respostas para algumas questões: o que se aprende pelo simples fato de viver, frequentar, passear, permanecer e gostar de estar num bairro? Quais são os textos legíveis para os frequentadores desse mural a céu aberto? Como operam e quais são essas pedagogias da cidade? A minha principal indagação, que se apresenta neste

9 Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

artigo, é: *o que se aprende pelo simples fato de viver, frequentar, passear, permanecer e gostar de estar no bairro Cidade Baixa?*

A cidade de que se fala é aquela que tem ruas e trajetos, que olha através das janelas e das portas que permitem ir e vir, que acorda e que dorme, mas que sempre pulsa. Recebe e acolhe diferentes atores, lugar que convive com múltiplos símbolos, que tem uma história e que é ressignificada em histórias nos diferentes momentos. A cidade é vista por diferentes olhares e pesquisada por esses diferentes olhares, como procuro mostrar neste texto. O olhar do antropólogo, do urbanista, do etnógrafo, do fotógrafo que registra os fatos, do poeta que escreve seus versos. Este vagar e olhar nos permitem ler e analisar o lugar público e com ele construir significados.

A intenção é mostrar como a cidade e suas diferentes faces, materialidades, experiências, educam os sujeitos, constituem identidades multifacetadas através de seus variados e difusos significados e caminhos. Muitos aspectos da cidade permitem que o sujeito seja ressignificado, que ele seja envolvido e educado para viver e conviver na cidade, que ele aprenda com as diferentes lições que esta cidade tem a lhe ensinar. Cidade é conteúdo e informação, é emoção e experiência, que se apresenta através de suas mais variadas formas e em seus mais variados espaços.

Usando as palavras de Pesavento¹⁰, pode-se dizer que a cidade é, acima de tudo, “uma *materialidade* erigida pelo homem”, uma ação desse homem sobre a natureza. Ela é um “outro na natureza”; criada pelo homem se configura como uma construção sua. Mas a cidade também é *sociabilidade*, ou seja, ela contempla sujeitos que constituem as relações sociais, grupos que interagem, encontros, convívio, entrelaçamentos, festas. A cidade se percebe como tal pela junção da sua população, pela vida que percorre suas veias que são

10 PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, v.27, n.53, São Paulo, Jan./Jun, 2007. p.13.

suas ruas e, por isso, ligadas e interligadas ao sentido humano de habitar e, portanto, ao sentido social. Dessa forma, ao lado dos elementos simbólicos da materialidade urbana se vê a cidade pelo prisma de sua população, que percorre e preenche suas ruas e convive com suas diferenças e semelhanças.

E a cidade é, também, *sensibilidade*, percebida como fenômeno cultural, inserida neste pressuposto de “atribuição de significados ao mundo”. A cidade atua na produção de imagens e de discursos que tomam o lugar da materialidade e do social, que os representam. A cidade se mostra através de suas emoções dadas pelo *viver urbano* e também pela manifestação “de utopias, de esperanças, de desejos e medos individuais ou coletivos” que esse habitar conjunto favorece¹¹.

Perco agora um pequeno caminho e discorro sobre as pedagogias que me mostraram formas de educar e de conduzir os sujeitos e vou em direção a uma pedagogia da cidade.

A PLURALIDADE DE PEDAGOGIAS

Na pós-modernidade, a cultura passou a ser entendida e percebida não mais só ligada ao domínio da erudição e de seu viés segregador e sim passou a dar voz e vez para o que começou a ser designado como cultura de massa, dando espaço e significando lugares diversos da cultura, ampliando seu alcance e atingindo as classes populares.

A cultura, entendida pela leitura dos Estudos Culturais, não valoriza apenas o que de melhor foi criado pelas civilizações ou o que é restrito a alguns saberes e elementos elencados como eruditos, mas traduz e significa fatos diários e corriqueiros. Para Costa¹², “a cultura

11 PESAVENTO, 2007. p.14.

12 COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais em educação. Canoas: Ed.Ulbra, 2011. p. 109.

passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias etc)”.

A função principal da pedagogia sempre foi a de educar os jovens, visando conduzi-los nas direções que a sociedade considerava desejáveis. Muitas pedagogias estão em discussão hoje em dia, nos estudos sobre Educação, especialmente quando estes se inscrevem nos Estudos Culturais. Variados espaços e artefatos se aproximam, ultrapassam, mesclam e cruzam as instituições educativas tradicionais como escola, família e Igreja, e estes jovens convivem e habitam estes diferentes espaços e artefatos.

Dessa forma, se apresenta aqui uma possibilidade e necessidade de pluralização no conceito de pedagogia. Quanto a isso, Camozzato¹³ nos diz que existe um tensionamento entre a “pedagogia unitária” e as pedagogias que tomam forma com as modificações que ocorrem com relação à cultura, instaladas na pós-modernidade. De outra maneira, colocar em foco a diversidade de pedagogias existentes atualmente permite “ir em direção às importantes contribuições do pós-moderno e da virada linguística”¹⁴.

Essas formas de condução foram alvo de minha pesquisa sobre os sujeitos da Cidade Baixa e como essas pedagogias os produzem, como permitem uma troca constante, um mesclar de ensinamentos de condutas, de construção de sujeitos que podem ser acoplados, transmutados, ressignificados ou montados, conforme interesses, tendências, poderes em ação, objetivos sociais etc.

Quando atuamos sobre nós mesmos, para nos produzirmos, estamos praticando uma vontade de pedagogia, e isso é feito a partir

13 CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. p.4.

14 CAMOZZATO, 2014. p.4.

de relações conectadas e sistemáticas que não ocorrem em ambientes pré-determinados. O seu objetivo é «a sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, cada um de nós», conforme Camozzato e Costa¹⁵. A vontade de pedagogia trabalha em seus fundamentos com o conceito de governamentalidade e, portanto, aplica o princípio de que devemos nos governar e governar os outros. Segundo as autoras, há vontade de pedagogia quando existe vontade de governar sujeitos.


De outra forma, de acordo com Camozzato¹⁶, neste nosso “mundo líquido”, pós-moderno e contemporâneo, as argumentações sobre pedagogias do presente “estão centralmente articuladas às práticas de si”. As pedagogias do presente são as que se constituem e atuam num sistema de atualização permanente e ininterrupto, sendo, portanto, relacionadas ao tempo contemporâneo e sua liquidez, impermanência, volatilidade e inconstância. Neste caso, o alvo das pedagogias do presente se submete ao tempo em que vive e se constitui, integrando este mesmo tempo.

O conceito de pedagogias culturais alicerça este artigo no que tange aos diferentes lugares, para além da escola, que se apresentam para educar, para constituir os sujeitos.

Busco ir, então, em direção ao esboço de uma pedagogia da cidade, tentando mostrar o quanto este lugar cidade/bairro pode ser considerado como uma pedagogia cultural por educar, construir, constituir, formar, ressignificar com seus ensinamentos. O sujeito é impactado, moldado, impregnado por este lugar e, ao mesmo tempo, ele, por morar nele, frequentá-lo ou nele transitar, também transforma este lugar e se integra em suas ações educativas. Não vim para aprender, mas aprendo, compreendo, interajo e ressignifico com minha intervenção; cada situação é vivida e aprendida.

15 CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação** da UFPel, n.44, jan-ab. 2013. p.32-33.

16 CAMOZZATO, 2014. p.587.



Como vimos, a cidade é conhecimento, conteúdo, informação que os sujeitos residentes, frequentadores e transeuntes recebem diariamente. Ela é também um corpo vivo, pulsante, produzindo constantes ajustes e moldagens. Variadas maneiras de modelar a vida nas cidades podem ser vistas como formas de educar. Distintos acontecimentos e vivências diárias servem para mostrar aos sujeitos como eles devem se comportar para habitá-la. Das diferentes interações diárias que fazem parte da vida urbana de uma cidade existem situações diversas que participam da composição e, portanto, da formação desses sujeitos.


UM JEITO DE PESQUISAR A “CIDADE BAIXA”

Para conseguir responder aos meus questionamentos, o modo de pesquisar de Simon Gottschalk¹⁷, mediante uma etnografia pós-moderna, me ofereceu ferramentas teórico-conceituais e metodológicas que abrem espaço para a ambiguidade, o avesso, a instabilidade, a transitoriedade, as interrupções midiáticas, as experiências pessoais, os afetos. Através da etnografia pós-moderna praticada por Gottschalk, vão sendo construídas leituras sobre as cidades e descobrimos como, por morar, andar ou frequentar um espaço urbano, aprendemos muitas coisas e vamos nos educando nele. Pelos passos desse etnógrafo pós-moderno, diferentes formas de desvendar e entrelaçar caminhos investigativos mostraram-se possíveis, e eu, como uma aprendiz de etnógrafo, segui estes passos.

Dos cinco “movimentos metodológicos” que Gottschalk¹⁸ me apresentou, os três escolhidos foram sendo captados e relacionados com minha experiência na Cidade Baixa. Através da auto-reflexividade, procurei apresentar a transformação pós-moderna da voz “onisciente e ausente” realista e busco descartar a objetividade intrínseca.

17 GOTTSCHALK, 1998.

18 GOTTSCHALK, 1998. p.25.



Ao falar de desvios em espaços determinados, aponte o valor do local para a auto-reflexividade, para as sensações, as emoções, as interferências e compreendi o quão é importante desenvolver métodos de pesquisa de observação que levem em consideração e se adequem ao local de análise. Em meu relato, não pretendi que minhas narrativas fossem conclusivas e determinantes, mas que sofressem diferentes interpretações, fossem frequentemente modificadas e reconstruídas e tivessem um elevado grau de subjetividade. Valorizei as intervenções midiáticas de elementos que circulam pelo bairro e que interferem na consciência, na vida diária e nas buscas etnográficas. Com estes movimentos, olhei em direção das pedagogias da cidade.

Tudo isso me ajudou a construir um outro olhar sobre os lugares públicos da cidade, suas diferentes tramas e suas contundentes pedagogias que nos constituem como sujeitos urbanos desses tempos. Estes modos de olhar foram exercitados desde junho de 2013 e prosseguiram até julho de 2014, percorrendo o bairro e acontecimentos cuja composição do repertório se iniciou com as manifestações de junho de 2013 e foi até o período da Copa de 2014. Para compor esta trajetória, fiz meus registros mediante fotografias, entrevistas, conversas informais e anotações em meu caderno de campo. Para poder perceber a Cidade Baixa não somente pelo meu olhar, conversei com diferentes partícipes da vida no bairro. São eles: André Venzon, 38 anos, à época da pesquisa Diretor do Museu de Arte Contemporânea do RS. Cláudio Soares Freitas, 59 anos, ex-morador do bairro e proprietário do Bar Parangolé, na rua Lima e Silva, que convive diariamente com as agruras e alegrias do bairro, e Otávio Marshall, aproximadamente 36 anos, sócio-gerente administrativo do StudioClio Arte e Humanismo¹⁹, na Rua José do Patrocínio, que participa da construção cultural do bairro e da cidade. Em outros momentos, conversei com residentes, frequentadores e moradores de rua, registrei os fatos relatados e as informações

19 Importante contextualizar que devido a questões financeiras o StudioClio encerrou suas atividades em 2022. Contudo, opto por manter o texto aqui escrito com as informações do seu período de construção.

diversas desse lugar. Dos tantos dias que andei pelo bairro Cidade Baixa, tentei dar conta de meus objetivos, procurando mostrar como as ruas de um bairro educam os que lá vivem, transitam e circulam. Passo agora a apontar algumas dessas formas que nos remetem a esse modo de educar das, nas e para as cidades.

ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS, MEDOS E PRAZERES E MODOS DE HABITAR UMA CIDADE

Ao transitar por uma cidade, suas construções e prédios também são textos culturais que falam de nós, de nosso tempo e de outros tempos que nos constituem, que também nos educam e nos mostram as diversas formas de habitar e viver na cidade. Seja através do sobrado que virou restaurante, casa noturna, bar, seja através de um Solar que virou Museu ou espaço de cultura, educação e lazer, seja através de uma rua de casas geminadas que seguem integrando o cenário do bairro e abrigam espaços de arte, ou religiosos, assim como moradias onde crianças residentes brincam e se divertem, como se lá o tempo tivesse parado. O que nos diz essa convivência multifacetada, que possibilita integrar diferentes interesses e necessidades? O que nos dizem estes lugares sobre preservar a história e a vida do passado e trazê-los para o presente? O que suscita nos residentes antigos e nos jovens residentes e frequentadores? Como nos diz Fonseca²⁰, para que a função do patrimônio cultural se cumpra, é imprescindível “identificar e documentar” antes de selecionar o que será protegido e, posteriormente, se deverá colocar em ação o “promover” e “difundir”, “que viabilizam a reapropriação simbólica

20 FONSECA, Maria Cecília L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: CHAGAS, Mário e ABREU, Regina (org). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 65.

e, em alguns casos, econômica e funcional dos bens preservados”. Para que se perceba um pouco disso, mostro dois lugares da Cidade Baixa; o StudioClio e a Travessa dos Venezianos, que atravessam os tempos e trazem narrativas que ensinam um aprender e ensinar constantes.

O primeiro deles é o “StudioClio Arte & Humanismo”, localizado na rua José do Patrocínio. Segundo Otávio, o prédio remonta ao ano de 1924 e funcionou durante um tempo como um cortiço, onde as pessoas alugavam quartos para morar. Em 1979, foi adquirido por Flávio Del Mese²¹ para se tornar o Estúdio Flávio Del Mese. O espaço oportunizava, às pessoas, sessões de projeção de slides com áudio sobre diferentes e exóticos lugares do mundo. Para Otávio, *“teve um papel importantíssimo na história de Porto Alegre”*. A programação do StudioClio tem uma conexão com o que era mostrado no Estúdio Flávio Del Mese; isso fomentou outras iniciativas culturais na Cidade Baixa e em outras partes de Porto Alegre. Otávio diz que *“o StudioClio participa ativamente da vida do bairro, porque ele dialoga com todo mundo; com o comerciante, com os moradores. A gente é bem visto por todo mundo”*. As fachadas, que são trabalhadas através de imagens/painéis, dialogam com os residentes e com os frequentadores da Cidade Baixa. Muitos param para ler o que está nestes painéis, para ver estas imagens. O StudioClio serve como um centro, que busca trazer sujeitos e que agrega conhecimento para os residentes e todos os que frequentam o lugar. O prédio pertence à família de Otávio e foi restaurado e adaptado para as necessidades do StudioClio. Nas palavras de Otávio, *“a Cidade Baixa tem uma vocação de diversidade, de estimular diferentes universos e de pessoas, e o StudioClio faz parte deste ciclo”*. Percebo, através desta narrativa, a importância que tem um prédio, parte

21 Fotógrafo nascido em Caxias do Sul, começou a viajar quando enviado pela Companhia Jornalística Caldas Junior à Inglaterra/Londres, onde residiu por dois anos. Iniciou seus trabalhos para a Vita Press e, após, foi para o Vietnã e Camboja, onde permaneceu por oito meses. Voltou a Londres e de lá para o Brasil, com farto material fotográfico. De volta ao Brasil foi chamado a falar sobre diferentes aspectos culturais, históricos e geográficos dos países que visitou, construiu o Studio Del Mese, sala de projeções, a primeira planejada e construída para esse fim, onde funciona o StudioClio.

da construção histórica de uma cidade, restaurado, retransfigurado, ressignificado para a comunidade local, ou mesmo para toda a cidade; como diz Cerqueira²², “patrimônio aqui se refere ao legado social, comum, que é depositário de memórias e de identidades coletivas”.

Um território tombado na década de 1990, na Cidade Baixa, é o conjunto da Travessa dos Venezianos, que hoje abriga a Associação Riograndense de Artes Plásticas Francisco Lisboa – Chico Lisboa, instalada no número 19, há 10 anos. Além da associação, existem residências, uma casa de religião e alguns ateliers. Segundo André, a partir dessa iniciativa, muitos projetos se desenvolveram, iniciando, em 2005, com o Projeto Antirretratos Cidades sem Face, que começou na Cidade Baixa com o fotógrafo Luis Sperotto. Vários grupos orbitavam no entorno, como o núcleo de gravura, o Atelier de Vasco Prado, o Atelier Livre, o Núcleo dos Gravadores de RS e a Associação dos Ceramistas, na Rua Lopo Gonçalves. Os grupos sempre habitaram a região, pois existe um sentimento pelas “casinhas” da Travessa dos Venezianos, pelo que elas representam e simbolizam na construção histórica do bairro e, também, pela proximidade com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seu Instituto de Artes²³. Segundo André, “a Cidade Baixa sempre foi um bairro residencial que, ao longo das décadas, foi se adaptando para esses novos usos, que são mais contemporâneos”. A Travessa dos Venezianos tem uma particularidade. Mesmo sendo um logradouro público tombado, os sujeitos habitam as residências; apesar do tombamento e do restauro, isto não afastou as pessoas. As crianças brincam durante o dia, espiando pelas janelas, batendo nas casas dos outros, como diz André: “elas vão crescer na Travessa, vão permanecer e continuar sua família, mantendo vivo este espírito do lugar, que tem muito que é apreendido e compartilhado”. O que normalmente ocorre é que as políticas de preservação objetivam a defesa

22 CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. *Revista Diálogos*. v.9, n.1, 2005. p.92.


23 A UFRGS tem vários Campi em Porto Alegre e outros municípios do Estado. Os seus prédios são dispersos em diferentes pontos.

do patrimônio material, mas o uso desse território, a preservação dos costumes, essa vida que segue e estes residentes antigos preservam este aspecto imaterial da Travessa. Isso vem ao encontro da ideia de Fonseca, usando a expressão de Arantes²⁴, de que a preservação do patrimônio cultural é uma 'prática social' "que implica um processo de interpretação da cultura, como produção não apenas material como também simbólica, portadora, [...] 'de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade'".

Para André, quando um empresário compra uma casa antiga para transformá-la em um bar e faz escolhas, como o nome do estabelecimento, o tipo de música e de bebida que ele vai servir, ele possibilita que se compartilhe uma cultura com outros sujeitos que frequentam o mesmo lugar e, portanto, ele "*consegue restaurar uma convivência, uma vida para aquele lugar*". O primordial é manter ativa a vida do lugar, sua sociabilidade.

Circular por uma cidade e nela estar como praticante de uma quase etnografia pós-moderna me permitiu considerar que o medo pode vir associado ao prazer, quando se considera o viver na cidade, pois muitas situações com as quais nos deparamos pautam-se pela ambivalência. Os medos e os prazeres de se viver em uma cidade são vivenciados, frequentemente, juntos. Nos relatos colhidos e nas experiências vividas, se percebe que o limite entre eles é bastante tênue, que a cidade ensina os sujeitos a evitarem o risco, a estarem alertas e atentos aos fatos que nela transcorrem. Conviver com o desconhecido, com o outro, seja este o morador de rua, o traficante, o usuário de droga, o meliante, pode ser significado por seus residentes, comerciantes, frequentadores e transeuntes de diferentes formas, pode ensinar distintos comportamentos e atitudes.

24 FONSECA, 2009, p. 67.




A convivência que se dá nas ruas e nos espaços públicos do bairro gera, muitas vezes, conflitos entre seus frequentadores e residentes e os grupos excluídos, provocando, nos sujeitos, atitudes diversas, respostas díspares com diferentes interpretações. Cláudio, proprietário do bar Parangolé, na Rua Lima e Silva, diz que não tem problemas com segurança; quando fala de ladrões e assaltantes, não tem reclamações a fazer, mas com relação a pedintes e moradores de rua ele entende que «eles têm que se defender, ganhar a vida, buscar dinheiro pras necessidades diversas», mas que perturbam, pois chegam próximo e atrapalham a conversa das mesas, o que constrange as pessoas e pode até fazer com que elas não venham mais ao bar. Estas situações vão nos ensinando a ter reservas com sujeitos que transitam pela calçada, pedindo dinheiro, ajuda ou alimento. São, nas palavras de Bauman²⁵, “pessoas supérfluas que estão numa situação em que é impossível ganhar [...] que não são apenas um corpo estranho, mas um tumor canceroso que corrói tecidos sociais saudáveis e inimigos jurados do ‘nosso modo de vida’ e ‘daquilo que respeitamos’”. Ou ainda, nas palavras do intelectual polonês Stefan Czarnowski, quando diz que a sociedade os trata como “parasitas ou intrusos, acusa-os, na melhor das hipóteses, de simulação e indolência, e, frequentemente, de toda espécie de iniquidades, como tramar, trapacear, viver à beira da criminalidade, mas sempre de se alimentarem parasitariamente do corpo social”²⁶.

Estar presente e vivenciar os diferentes acontecimentos desse bairro pode proporcionar a todos, – residentes, transeuntes, frequentadores, – que sejamos modelados e adaptados a ele, que possamos nos adequar a seus ensinamentos e possamos ser reconfigurados sistematicamente, pois estamos numa era fluida, líquida onde nada permanece por muito tempo, onde tudo é provisório. Vivenciamos situações de prazer e medo nas mais diversas formas de convivência.

25 BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p.55.

26 BAUMAN, 2005. p.55.



O prazer acontece entremeado por faíscas de medo; percorrer os acontecimentos desse bairro ensina a conviver com ambos, tanto a mim como aos residentes, frequentadores e transeuntes. A ambivalência na convivência acontece, sistematicamente, nas mais diversas situações; a mescla de sujeitos que se fazem presentes nos permite entrelaçar e ressignificar as convivências aprendidas com o prazer e o medo. Como diz Bauman²⁷, mesmo não sabendo o que resulta de uma cidade e sua história, um fator é recorrente: “as cidades são lugares em que estranhos permanecem e se movimentam em estreita proximidade uns dos outros”; há a onipresença de sujeitos desconhecidos, “sempre visíveis e ao nosso alcance [...] e essa presença é uma fonte profícua e inesgotável de ansiedade e de uma agressividade em geral adormecida, mas que volta e meia entra em erupção”.

Um “estranho”, nas palavras de Bauman²⁸, é um sujeito que age por “intenções” as quais não temos certeza quais sejam e podem somente ser supostas. Como nos comportar e responder aos estranhos é sempre uma questão nebulosa. “Um esquisito”, deslocado do comum, imprevisível e cujo comportamento pode ser muito diferente dos sujeitos “normais” (grifo meu). Então, mesmo quando não se apresentam de forma agressiva, nem aparentemente contrariados, “os estranhos são ‘subconscientemente’ desconfortáveis”.

Nesta confluência de estar na cidade, viver na cidade e habitar a cidade, pude vislumbrar as diferentes formas de estar neste bairro, sejam estas relacionadas aos residentes, a seus frequentadores ou aos transeuntes eventuais. Estas formas de habitar nos dão lições de convivência com seus múltiplos sujeitos, de respeito, de modos de ir e vir, das formas inconstantes de habitar uma cidade contemporânea que, como diz Raban, é moldada

27 BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**. Desigualdades sociais numa era global. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p.80.

28 BAUMAN, 2013. p.81.

à nossa imagem: elas, por sua vez, nos moldam por meio da resistência que oferecem quando tentamos impor-lhes nossa própria forma pessoal. Nesse sentido, parece-me que viver numa cidade é uma arte, e precisamos do vocabulário da arte, do estilo, para descrever a relação peculiar entre homem e material que existe na contínua interação criativa da vida urbana.²⁹

Nos diferentes eventos que cobri e registrei, e que relato brevemente neste artigo, pude aprender também diferentes modos de habitar. E pude mostrar que a cidade/bairro, como diz Pesavento³⁰, é *sociabilidade*, ou seja, ela contempla sujeitos que constituem as relações sociais, grupos que interagem, encontros, convívio, entrelaçamentos, festas. A cidade se percebe como tal pela junção da sua população, pela vida que percorre suas veias que são suas ruas e, por isso, ligadas e interligadas ao sentido humano de habitar e, portanto, ao sentido social.

No “Carnaval de Rua” de 2014, que aconteceu nas ruas do bairro Cidade Baixa em diferentes dias, e foi acompanhado por diferentes grupos carnavalescos, se apresentaram diversas possibilidades de conduta dos sujeitos, que foram mostradas a todos que participaram dos dias de folia. Seja através da decoração das ruas, pela segurança, pelas normas de condutas sugeridas, pelo convívio nas ruas ou pelas postagens feitas na página do Facebook. Assim, no dia 9 de fevereiro de 2014, havia carnaval na Rua João Alfredo; fui para lá sob um sol escaldante e no trajeto presenciei uma cena um tanto inusitada: um morador de rua dá moedas a um casal de catadores. O que pode me ensinar essa cena, o que pode ensinar aos que transitam pelo bairro? A meu ver, a solidariedade, o sentimento de pertencer ao mesmo universo, a bondade ainda presente na vida dos excluídos e marginalizados. E muitas coisas mais.

Cheguei ao meu destino às 17h15. A rua estava enfeitada, o trio elétrico tocava marchinhas de carnaval. Evento organizado pelo

29 HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2012. p.17.

30 PESAVENTO, 2007.




Projeto Cidade Baixa em Alta³¹, onde tudo parece espontâneo, mas existe uma equipe que “organizou essa espontaneidade”. A equipe usava crachás, os ambulantes eram identificados, as caixas de cerveja adesivadas. A marca de cerveja Skol era a patrocinadora deste dia de evento, *promoters* faziam a distribuição de materiais da marca (leques e adesivos). Fotografei jovens em duplas e trios de meninos e meninas fantasiados; há pais com filhos, há grupos fantasiados, há idosos.

Alguns trazem sua cerveja, as pessoas se encontram, “se acham”. Registrando estes momentos, um jovem me diz: “*tem que me marcar no Face*”. Muitos usavam o celular para fotografar, registrar o momento, convidar o amigo que ainda não veio, se comunicar. Dizer onde estão, mostrar que fazem parte de um evento que está “bombando nas redes sociais”. Dessa forma o sujeito pode se conectar para participar, ou se conectar para se manter ausente, pois, como diz Bauman³² você pode estar na multidão, se comunicar mas, também, pode «se ausentar espiritualmente». Você pode, por alguns instantes, «escapar da multidão mantendo os dedos ocupados para digitar uma mensagem a ser enviada a alguém que está fisicamente ausente» e nesse momento sua atenção está voltada para outro foco e o «contato» fica restrito às mensagens que são recebidas e enviadas.

No dia 22 de fevereiro de 2014, os folguedos de carnaval se concentraram na Rua Sofia Veloso esquina Rua Lima e Silva, com animação do Bloco Maria do Bairro. Posicionei-me em frente ao trio elétrico, que trazia figuras conhecidas da cidade, que fundaram o bloco. Transitar fica impossível, já se percebe muito lixo espalhado pelo chão, os latões não dão conta; no início da Lima e Silva, banheiros químicos estão colocados, lado a lado, para atender a população. Muito se falou

31 Grupo formado por comerciantes locais que tem como objetivo trazer de volta ao bairro toda a cultura, entretenimento, música e diversão que a Cidade Baixa, com sua cena eclética, proporciona para Porto Alegre.

32 BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p.16.



sobre isso no Facebook, para que os eventos tenham sucesso e se respeite o espaço dos moradores do bairro; segundo *post* na página do Facebook Cidade Baixa em Alta, é preciso banheiros químicos. E lá estava no Facebook: “*Vale lembrar que dobrou o número de banheiros, seguranças e limpeza para os próximos dias. Então, vamos cuidar e respeitar!*”³³ Os sujeitos que se encontram em convivência naquele momento se divertem, brincam, tiram fotos, postam nas redes sociais, interagem. Alguns residentes compartilham dessa alegria, ficam observando de suas janelas, dançando, fotografando. Outros residentes passam contrariados, assustados com o volume de pessoas que se concentram em suas ruas. Aqui se verifica a ambivalência das relações, as diferentes formas de perceber uma mesma situação, de responder e de interagir com ela. Para Lefebvre³⁴, uma cidade deve ser usada para diferentes apropriações, principalmente aquelas voltadas à arte, retomando o significado do usufruir, mas que no Carnaval de Rua da Cidade Baixa pode atender a uns e desgostar a outros.

O bairro Cidade Baixa, microcosmo de uma cidade, apresenta ambivalências em seus mais diferentes cenários, seja pelo espaço que oportuniza o samba, a ginga, o suingue na rua a céu aberto, seja num espaço cultural que apresenta espetáculos de música do samba, rock, MPB, *underground*, *heavymetal*. São espaços diversos que atendem a sujeitos diversos, e que por isso acabam atraindo demandas de empresas patrocinadoras, que percebem essa potencialidade e investem verbas publicitárias. O que nos ensina este tipo de comportamento, o que nos diz sobre aproveitar a exposição de marca? Klein³⁵ nos diz que o “expansionismo cultural da marca vai muito além dos patrocínios corporativos tradicionais”, em que uma empresa investe na divulgação de sua marca em um programa convencional de TV, por

33 <https://www.facebook.com/CidadeBaixaEmAlta?ref=ts&fref=ts> acesso em 21.02.2014.

34 LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2010.

35 KLEIN, Naomi. **Sem Logo**. A tirania das marcas em um planeta vendido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p.53.

exemplo, assim como sua marca é “aplicada em paisagens urbanas, música, arte, cinema, eventos comunitários, escolas, etc.”.

O Carnaval na Cidade Baixa é sinônimo de alegria, música, desfile, descontração, sensualidade, encontros e tantos outros atributos positivos para alguns sujeitos, mas para outros pode representar uma infinidade de atributos negativos como bagunça, desrespeito, desconsideração, invasão de privacidade, etc.. Diferentes visões sobre o carnaval que atuam sobre a cidade e sobre os sujeitos. Bauman nos diz sobre isso que

o carnaval é a mesma cidade transformada, mais exatamente um intervalo de tempo durante o qual a cidade se transforma antes de cair de novo em sua rotina [...] o carnaval desvenda o ‘outro lado’ da realidade diária. O carnaval mostra que a realidade não é tão dura quanto parece e que a cidade pode ser transformada.³⁶

A forma como os diferentes sujeitos foram impactados por esta ação/evento ensina a alguns sobre a alegria e o prazer da vida, a socialização entre os diferentes sujeitos e a outros sobre o abuso e a interferência em suas rotinas, o desrespeito às suas solicitações e reivindicações.

Sobre os relatos colhidos e das observações feitas, tem um *post* da página do Facebook do Cidade Baixa em Alta, em 16.3.2014, que apresenta os seguintes números.

9 noites

13 blocos

Mais de 200 mil foliões.

Parabéns Cidade Baixa, Sempre em Alta.

O carnaval não é somente da Cidade Baixa, é de Porto Alegre, é de todos e para todos. Obrigado aos foliões, ao poder público, a SKOL, a todos que trabalharam nos eventos e principalmente aos vizinhos e moradores que apoiam esta iniciativa.

PORTO é sim ALEGRE. Até breve.

36 BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p.126.

Dos diferentes sujeitos que contracenaram neste evento, o excerto acima apresenta uma possível leitura daquilo que foi significado por um grupo destes participantes, de como foram modelados pelos ensinamentos propostos em todos os embates produzidos ao longo do período de folia. Como uma *pedagogia do presente*, há um processo de submissão ao tempo em que vive e se constitui, integrando este mesmo tempo. O mundo pós-moderno constitui sujeitos pós-modernos, nos diz Costa³⁷ e, portanto, submetidos “às condições culturais do presente”, segundo Camozzato³⁸. Estratégias didático-pedagógicas conhecidas de longa data complementam esta pedagogia, reforçando a importância significativa da conduta daqueles residentes que acolheram o carnaval na Cidade Baixa.

O bairro Cidade Baixa mostra, através de seus eventos, a grande diversidade de suas possibilidades oferecendo a seus residentes os mais variados tipos de iniciativas e promoções. Freqüentadores e transeuntes puderam curtir também as atrações de 12 horas de Cultura *Beatle*, “*The Beatles Day*”, evento que também fez parte do Projeto Cidade Baixa em Alta. Ele ocorreu na Rua João Alfredo e o espaço do Museu Joaquim José Felizardo foi “invadido” por “*Beatles maníacos*” dispostos a assistir a palestra com Lizzie Bravo, a única voz brasileira que gravou com os *Beatles*. Observei todo o “espetáculo” que é esse evento, que congrega o conhecimento em torno de uma época, de um estilo musical. Alguns de meus alunos da Ulbra circularam pelo evento, Cristian comentou que um morador do prédio, que faz divisa com o jardim do Museu, abriu as janelas e xingou as pessoas, insatisfeito com a cena e com o barulho. Outra pessoa diz ao celular “*tem um lugar aqui, que eu não sei o que é, é uma casa antiga com uma parte atrás, que deve caber umas cinco mil pessoas, não sei o que é, vou descobrir*”. Me virei e disse a ela que era um Museu. Os sujeitos que circulam e tomam posse de um espaço,

37 COSTA, 2011.

38 CAMOZZATO, 2014. p.590.

que se transforma em lugar, descobrem, aprendem, conhecem, decifram caminhos que não eram conhecidos antes. A cidade/bairro com seus eventos ensina a descobrir seus prazeres.

O movimento na Rua João Alfredo se intensifica. Desloquei-me para próximo ao palco, onde bandas estão interpretando músicas dos *Beatles*. A Banda Cachorro Grande, de Porto Alegre, é a principal atração da noite, o que oportunizou a muitos assistir gratuitamente um espetáculo de qualidade, com uma banda reconhecida nacionalmente, oportunizando às pessoas mais acesso à cultura. Lefebvre³⁹ acredita na formação de lugares que possibilitem os encontros e as ações conjuntas, onde a troca não esteja atrelada ao comércio e ao lucro.

O borramento de fronteiras acontece, os limites são transpostos, o espetáculo invade a residência, o sujeito morador assiste de camarote ao show do bairro, cena contemporânea. Como nos diz Bauman⁴⁰, “se a proximidade física não puder ser evitada, ela pode pelo menos ser despida da ameaça de ‘estar juntos’ que contém, com seu convite ao encontro significativo, ao diálogo e à interação”. Na mesma rua, um casal assiste de sua janela, como de um camarote, o evento. Participam, mesmo que à distância, da montagem dessa cena cultural. O que lhes ensina essa cena? O que ensina àquele que tudo observa de dentro de seu “quintal”? Novos modos de se divertir na cidade. O espetáculo chega à sua casa, ao vivo!

No mês de maio, cobri o evento “República do Escambo”, que buscava atrair sujeitos que queriam vender ou trocar produtos que não estivessem mais em uso; tudo o que não serve mais para alguém pode servir para outro sujeito. Segui pelo espaço delimitado para o Escambo. Quem pensou em trocar e vender já está instalado, alguns ainda estão chegando, existem produtos vários: roupas, sapatos, bolsas, bijuterias, objetos de decoração, livros. Uma moça para e pergunta se vai ter toda

39 LEFEBVRE, 2010.

40 BAUMAN, 2001. p. 133.


semana ou uma vez por mês, pois fazia tempo que tinha que acontecer; daí me diz “*sou de Novo Hamburgo, lá as pessoas são muito nariz empinado, não curtem. Mas é só o nariz, não tem muito dinheiro!*”.

Uma das moças que está vendendo os produtos me explica que fazem parte do Projeto Sandubandarilho, que faz a distribuição de lanches a moradores de rua de Porto Alegre e visa dar apoio às pessoas em situação de rua, mediante entrega de alimentos, roupas e agasalhos, além de atender a outras necessidades. Disse que todos os produtos que estão à venda foram doados. Para ajudar com a proposta do grupo, compro duas blusas, cinco reais cada uma. Solidariedade, desapego, consumo consciente, atitudes que nos conduzem a uma vida mais responsável, menos materialista, mais humana. A cantora e instrumentista de Porto Alegre Adriana Deffenti também estava vendendo algumas peças de seu acervo; ela está com seu violão tocando algumas músicas. As pessoas transitavam calmamente pela rua, observando, comprando, conversando, há uma troca de informações. É um shopping de produtos usados a céu aberto. Aponta para uma forma diversa de consumo, uma outra possibilidade. Esta confluência de encontros e de trocas nos mostra o que diz Pesavento⁴¹: que a cidade se mostra através de suas emoções dadas pelo *viver urbano* e também pela manifestação “de utopias, de esperanças, de desejos” que esse habitar conjunto favorece.

PASSOS FINAIS

Ao realizar minha quase etnografia, elegi três focos que pudessem responder as minhas indagações. No primeiro deles, compreendi que os prédios antigos, tombados ou não, mantêm presente e atual o passado, que eles ressignificam seus códigos, que trazem até os sujeitos,

41 PESAVENTO, 2007. p. 14.



residentes, frequentadores e transeuntes, as histórias vividas em suas construções, que ensinam através de seus prédios antigos e de suas fachadas, que o patrimônio histórico deve e precisa ser preservado, seja tombando os imóveis ou seja, simplesmente, mantendo-os vivos, habitando seus lugares com diferentes finalidades, para que se transformem em lugar. No foco seguinte, pude perceber, pelo meu olhar e pelas falas de meus informantes, como se dá, se constrói, se ressignifica a convivência entre residentes, frequentadores, transeuntes, moradores de rua, “trombadinhas” e como essas relações precisam ser negociadas, como se aprende a temer o outro, a colocar a nossa vida em suspense, como se aprende por onde andar e a conviver com o diferente.

No terceiro foco, percebi, ao embrenhar-me pelas ruas e acontecimentos do bairro, formas diversas de habitar, onde os sujeitos aprendem sobre troca, sobre ocupar o espaço público, sobre respeito, sobre liberdade. É uma pedagogia cultural tomando forma nas ruas do bairro, ensinando sobre solidariedade, sobre alegria, descontração, troca de informação e conhecimento.

Os registros dos acontecimentos do bairro, as narrativas dos entrevistados, as conversas informais, os discursos enunciados em cartazes, painéis, faixas, placas e *posts* mostraram quão ambivalentes podem ser estas situações, porque as leituras feitas não são as mesmas, nem todos os sujeitos as percebem da mesma forma. Como foi visto nas análises, a ordem e a desordem andam alinhadas, um acontecimento que traz alegria, descontração, euforia pode, para outros sujeitos, trazer transtorno, desavença, balbúrdia, perturbação; o que leva as pessoas a conviverem, para outros sujeitos pode significar invasão ou dispersão.

Uma possível pedagogia da cidade se vislumbra para educar sujeitos, para transformá-los e adequá-los ao mundo contemporâneo e permitir que estes sujeitos atuem sobre estes diferentes lugares.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**. Desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação** da UFPel, n.44, jan-ab. 2013.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.
- CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. **Revista Diálogos**. v.9, n.1, 2005, p.91-109.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação - um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais em educação. Canoas: Ed.Ulbra, 2011. p. 107-120.
- FONSECA, Maria Cecília L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. *In*: CHAGAS, Mário e ABREU, Regina (org). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 56-76.
- GIULIANO, Fátima. **Pedagogias da Cidade** - um estudo na “Cidade Baixa” de Porto Alegre/RS/BR. Canoas, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.
- GOTTSCHALK, Simon. Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities. *In*: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. **Fiction and social research**: by ice or fire. London: Altamira Press, 1998. p. 206-226.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2012.
- KLEIN, Naomi. **Sem Logo**. A tirania das marcas em um planeta vendido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2010.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v.27, n.53, São Paulo, Jan./Jun., 2007, p.11-23.



2

Alcidesio Oliveira da Silva Junior

NA ESPERANÇA DE UM BEIJO EU ME AQUEÇO...

Videoclipe e a afirmação
da vida por meio
de um currículo-performance

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96641.2

INTRODUÇÃO

Imagens, sons, cores, vibrações... performance. Em meio a uma memória cromática e nostálgica, volto-me a um acontecimento na adolescência que me fez estremecer e vislumbrar um outro mundo, uma outra atmosfera de afetos. Ainda mergulhado no dogmatismo religioso, que por vezes acinzentava o(s) meu(s) olhar(es), me acomodava em plena terça-feira ordinária, em uma tarde quente na Universidade Federal de Pernambuco, quando algo adentra gentilmente pelas telas... Era um Seminário de Filosofia e um dos meus colegas de sala trouxera um videoclipe (polêmico na época) de uma gélida banda islandesa para debate, agitando o meu corpo de uma forma quase inédita...

O que poderia causar um encontro com as imagens? Que redemoinho de emoções balança estruturas a ponto de (re)começarmos e (re)pensarmos toda uma trajetória? “Quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita e o nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 26). Este é o potente vórtice promovido pela arte, pelo jogo imagético entre cores e sons, entre formas e forças, nos videoclipes. Quando Georges Didi-Huberman canta aos nossos ouvidos que a emoção é um ato transformador (2016), anuncia vigorosamente as políticas operadas por meio da agitação dos afetos, da locomotiva das sensações transformadoras que emergem por meio de diversos movimentos artísticos.

Neste conglomerado de arte, ou “bloco de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213), trago o videoclipe para reflexão como um currículo que performatiza possibilidades de existência e de afirmação da vida. Ganhando mais força nos extravagantes anos 80, os videoclipes tornam-se o substrato da MTV (*Music Television*), canal dedicado à música que surge nos Estados Unidos em 1981. Como estratégia de marketing dos/as artistas, as imagens mescladas

com as músicas tornam-se um espaço performático onde cantores/as e bandas dos mais diferentes gêneros musicais promovem seus modos de ver a vida, seus estilos, modas, timbres... práticas culturais que se movimentam especialmente entre a(s) juventude(s).

Como “[...] um contínuo processo de incorporação e exorporação de valores culturais” (JANOTTI JR., 2016, p. 109), vejo que a cultura pop se torna um território destacado na experimentação de novos valores, evidenciando pedagogias produtoras de sujeitos e seus modos de vida (CAMOZZATO, 2012). Segundo Thiago Soares (2014, p. 337), o videoclipe “é uma camada performática sobre a canção que o origina, possibilitando o reconhecimento de corporalidades que se traduzem em disposições audiovisuais”, sendo, ainda, “materializações de gestos, formas de dançar e agir dos corpos dos artistas que os originam”. Uma camada performática, pois, que reitera determinados valores, inspira novas identidades, bem como promove acontecimentos de ruptura destes mesmos modelos identitários, afirmando diferenças e existências múltiplas.

Desejo, movimentado pelo turbilhão de devires-sensíveis que a arte pode causar (DELEUZE; GUATTARI, 1992), lançar meus olhos para o videoclipe *Viðrar vel til loftárása* (2001) da banda islandesa de *post-rock* Sigur Rós⁴². Surgindo na Islândia em 1994, a banda torna-se conhecida pela experimentação sonora e a melancolia na voz de Jónsi, vocalista do grupo. Para compreender os liames entre a banda e o seu público, volto-me a uma das definições dadas para gênero musical que tomo de Janotti Jr. e Soares (2008). Para os autores, os gêneros “seriam, então, modos de mediação entre as estratégias produtivas e o sistema de recepção, entre os modelos e os usos que os receptores fazem desses modelos através das estratégias de leitura dos produtos midiáticos” (JANOTTI JR.; SOARES, 2008, p. 96).

42 Em islandês, Sigur Rós significa “Rosa da Vitória”. Um nome muito representativo para uma banda que surge em meio à gélida terra da Islândia.

O *post-rock*, rótulo atribuído ao Sigur Rós, surge na década de 1990 e caracteriza-se pela desconstrução do rock, marcado pela utilização de orquestras, sintetizadores, dentre outras técnicas de estúdio para a construção de várias camadas musicais e efeitos.

Compreendo que os gêneros musicais e suas características modeladas pelo mercado e pelas singularidades de cada artista, são potentes para promoverem identificações com o seu público. No caso do Sigur Rós, um público habituado a sonoridades melancólicas e reflexivas, calcadas em um cenário imagético que beira ao onírico. Um estilo musical chamado por alguns críticos musicais de “Borealismo” em função de representações exóticas do imaginário da região gélida e nórdica da Islândia, um estereótipo que tem sido questionado com muita veemência por parte da imprensa musical, conforme defende Tore Størvold (2018).

Por meio de uma análise cultural de inspiração cartográfica amparada nos Estudos Culturais da Educação, Estudos da Comunicação e Estudos da Performance, busco compreender de que forma os videoclipes como currículos-performance podem criar linhas de fuga de gênero e sexualidade na sua função performativa. Para tanto, escolho o clipe *Viðrar vel til loftárása*⁴³ (2001) pela narrativa dissidente de gênero e de sexualidade que o mesmo apresenta e tenho como objetivo mapear a (des)produção de masculinidades no videoclipe acompanhando seus movimentos intensivos. Argumento que o videoclipe, como um currículo-performance, pode se tornar um vetor de força na produção de modos de vida dissidentes, processos de ruptura, diferenças e vazamentos. Com Gilles Deleuze e Félix Guattari

43 Música presente no segundo álbum da banda: *Ágætis byrjun* (1999). Dirigido pela dupla islandesa Arni & Kinski, o videoclipe conta a história do delicado relacionamento entre dois garotos em um contexto religioso ultraconservador marcado por normatizações da ordem do gênero e da sexualidade. De forma sensível, o videoclipe evidencia a delicadeza de uma narrativa visual acompanhada da voz melancólica de Jónsi, homossexual assumido e vocalista da banda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a-kYuy2FMQk4>. Acesso em: 27 jul. 2021.

(1992, p. 227) aprendemos que a arte tem a potência de produzir devires, pois todo artista “é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos”, ou seja, pode sacudir e aquecer os corpos ao ponto de devirem outra coisa, agenciarem em caminhos (des)ordenados em prol de uma nova natureza.

Inspirado em Deleuze, Eduardo Pellejero diz que “a cultura está aí, mas não para ser compreendida, nem recuperada, nem habitada, mas para fugir-lhe, para provocar-lhe fugas, para fazer passar algo que escape a todos os seus códigos” (2008, s/p). Em um movimento que beira o contra-cultural, Pellejero afirma, compondo com Deleuze, que “pensa-se sempre contra a cultura, mas sempre sobre a cultura, na espera, se é possível, de uma cultura por vir” (PELLEJERO, 2008, s/p). Ou seja, por mais inseridos/as que estejamos na gramática cultural, podemos abrir pequenas fendas de onde vibram cordas, sons, cores, que façam verter novas águas. Uma música por vir. Uma dança por vir. Um corpo por vir.

Por entender que “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 27), assumo, junto com Roland Barthes (1971, p. 104), que o “corpus [de uma pesquisa] é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar”. Dentre o campo possível de objetos de pesquisa e, em específico, dentre os videoclipes à disposição, escolhi aquele que me afetou, produziu algo em mim, da ordem do sensível. Tanto a melodia da canção, quanto a narrativa do clip compõem um quadro reflexivo que produz uma certa presença, liberando devires por meio da arte.


Ao me lançar nesta análise cultural, ou talvez, nesta *cartografia contra-cultural*, desejo olhar para as fendas de *Viðrar vel til loftárása*, tendo em mente que, na proporção em que a performance manifesta a estratificação e a identidade delineada, ela também pode se dar em um cenário de ruptura, de alteração das regras do jogo, mínima que seja. Um acontecimento em um plano invisível de forças e fluxos que

são “[...] novas composições produzindo diferenças, origem de pequenos abalos sísmicos nas figuras vigentes” (ROLNIK, 1996, p. 118).

CANTANDO/DANÇANDO COM ALGUMAS TEORIAS...

Meus primeiros passos de dança nesta grande composição apontam para uma ampliação do que entendo por pedagogia e, mais especificamente, currículo. Diante das inúmeras transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas do mundo pós-guerra, uma série de investimentos pedagógicos na construção de determinados tipos de sujeitos se evidencia na sociedade. A escola, antes *lócus* privilegiado na educação e transmissão dos valores culturais, tornou-se mais um espaço, dentre tantos outros, de governo e modulação das subjetividades.


Junto com Viviane Camozzato (2012, p. 36), “parto da hipótese de que a pedagogia procura responder às exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe correspondam”, promovendo alicerces, mesmo provisórios, que sustentem determinados modelos de sociedade. Ainda segundo a autora, “[...] uma *vontade de pedagogia* parece se fazer presente, tornando possível que a pedagogia se adentre, se espalhe, se prolifere nos múltiplos espaços em que os sujeitos circulam” (CAMOZZATO, 2012, p. 39, grifo da autora). Por *vontade de pedagogia*, temos a implicação de governo que busca, reiteradamente, atuar sobre os sujeitos, produzindo-os enquanto são nomeados, classificados, interpelados, identificados, representados, nos mais diferentes espaços da sociedade, dentre eles, as mídias. Um governo que exerce, portanto, um poder que “[...] coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (FOUCAULT, 1995, p. 240), um exercício de regular a ação do(s) outro(s).



E é por meio dos Estudos Culturais, campo que emerge na década de 1950 na Inglaterra ampliando as reflexões sobre cultura e os fenômenos da vida cotidiana, que pesquisadores/as da educação passam a dedicar-se aos processos midiáticos como pedagogias, como artefatos potentes na promoção de modos de vida. Como realçado por Wortmann (2012), não apenas os espaços institucionais de educação, mas também aqueles dispersos no tecido social nas múltiplas materialidades culturais, tornaram-se foco da articulação entre os Estudos Culturais e a Educação. E é neste caminho que o campo do currículo também emerge como um espaço atravessado por estas mudanças teórico-metodológicas. Tradicionalmente compreendido como um conjunto organizado de conteúdos a serem transmitidos aos/às alunos/as nas escolas, o currículo, lido por meio das teorias pós-críticas, passa a compreender também as linhas formadoras que percorrem com vigor o tecido cultural, apresentando-se na literatura, no cinema, nas novelas, nos aplicativos de relacionamento, nas músicas, nas performances, ou seja, em todas as produções culturais delineadoras de sentido(s).

Como um território político de investimento considerável, no currículo “se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes” (SILVA, 2010, p. 21). Distanciando-me de uma pretensão de neutralidade, compreendo que é no currículo que as representações de mundo são construídas, identidades são valorizadas (ou marginalizadas), modos de vida são enaltecidos (ou diminuídos). Assim, “através dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural”, destaca Tomaz Tadeu da Silva (2017, p. 139), “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural”.

Ao assumir este viés de reflexão curricular, me inscrevo em um paradigma pós-crítico, decisão epistemológica e política, pois nossas escolhas teóricas e metodológicas são marcadores de sentido e revelam nossa vontade de verdade, bem como aponta, ao mesmo tempo,



para sua ficção e provisoriedade. As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil “[...] têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem”, segundo Marlucy Paraíso (2004, p. 287). Bebendo de fontes da teoria *queer*, estudos pós-coloniais, estudos culturais, filosofia da diferença, dentre outros campos questionadores das metanarrativas e do autocentramento do sujeito, a perspectiva pós-crítica de currículo sintoniza-se com as demandas sociais da contemporaneidade e em todo o seu investimento pedagógico e cultural.

Para Marlécio Maknamara (2020, p. 59), “quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo”. Concebendo a sociedade como um grande texto cultural a ser lido e analisado, entendo que uma série de enunciados se organizam de forma regular, porém descontínua, não apenas por meio do conjunto de signos materializados na fala e/ou escrita, mas também nos gestos, vestimentas, rituais, danças, condutas... *performances*. Para Paul Zumthor (2012, p. 31, grifos do autor):

[...] a performance implica competência. Mas o que é a competência? À primeira vista, aparece como *savoir-faire*. Na performance, eu diria que ela é o saber-ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* que comporta coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo.


Performance como a materialização no corpo dos discursos legitimados na sociedade, das regras reverberadas em determinado momento da história, dos significados atribuídos que dão sentido e inteligibilidade a cada gesto, movimento, olhar, apresentação, ritual. Com Zumthor (2012, p. 32), ainda aprendemos que “a performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca”. As reflexões apontam para uma virada performática, o posicionamento do corpo

nos jogos sociais, os rituais como técnicas de subjetivação. Nesta virada, a performance não apenas opera na subjetivação daquele/a que materializa, no seu corpo, as ordens (e desordens) dos marcadores simbólicos, mas também subjetiva, impacta, afeta outros/as, em relações interativas e produtivas. Sejam elas da ordem do cognitivo, sejam do sensível, ambas são potentes em seus efeitos de transformação, logo, efeitos pedagógicos. Para Elyse Lamm Pineau (2010, p. 103):

A performance privilegia as fluidas, contínuas e frequentemente contraditórias representações da experiência humana que resistem à reificação e ao fechamento. A performance reconhece que as identidades são sempre múltiplas, sobrepondo-se a um conjunto de seres reais e possíveis que encenam a si mesmos contextualmente e em comunidade.

Se o ato educacional é performativo, pois compreende jogos cênicos reiterados e legitimados socialmente, os Estudos da Performance tornam-se substrato potente para reflexões do campo da Educação. Professores/as, alunos/as, diretores/as, lições, organização das salas de aula e do recreio, uniformes escolares, regimentos por horários, avaliações, dentre outros elementos presentes no cotidiano escolar, formam um grande cenário performático a ser lido e analisado como importante marcador social e cultural em toda a sua potência pedagógica. Assim, “a metodologia da performance é um comprometimento íntimo, somático, uma maneira de *sentir o pulso*, os ritmos, as nuances e as idiossincrasias sinestésicas do comportamento humano comunicativo” (PINEAU, 2010, p. 103, grifo da autora).

Como “artes da presença” (ICLE, 2011), a performance implica, para Gilberto Icle, uma presença compartilhada: ela é sempre “um movimento. E como experiência em movimento, ela supõe uma cultura particular que lhe confere um lugar de enunciação e um modo de percepção” (ICLE, 2011, p. 16). Justamente “ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa”,



segundo Pineau (2010, p. 104), “pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos”. A potência de pensar a performance vai além da manifestação artística – danças, teatro, apresentação musical –, mas compreende também, e nisso evidencio a riqueza dos Estudos da Performance, as condutas dos sujeitos que, por vezes, consideramos como naturais e/ou consequências de uma dada evolução social. Mais do que isso, e aí está a força da articulação entre os Estudos Culturais da Educação e os Estudos da Performance: as aprendizagens por meio das performances sociais não se dão apenas nas escolas, nas universidades, nos rituais próprios destes espaços, mas também nas performances midiáticas que evidenciam currículos, práticas de significação que afetam, modificam, surpreendem, bagunçam, profanam o convencional, operando processos de subjetivação.

Por este viés, compreendo que o *currículo-performance* se inscreve em múltiplas instâncias da cultura, operando em cenários performáticos diversos. Esta noção, inspirada nos Estudos Culturais e na teoria pós-crítica de currículo, “alude que não só a escola produz currículo, visto que estes estão em estreita correspondência com a cultura, mas que outras esferas da cultura produzem currículos”, destacam Luciana Paz e Gilberto Icle (2020, p. 06), “dado que nos constituem como sujeitos, nos subjetivam”. Os/as mesmos/as destacam a ruptura operada pelos Estudos da Performance que proporcionaram uma atenção não apenas ao currículo-documento, mas também a este currículo-performance que aqui tenho me debruçado.

Ao pensar currículo como uma prática que traz a presença dos objetos do mundo para o conhecimento de outros/as, por meio da representação, ou seja, por meio de uma linguagem produtiva que não se assemelha ao “real”, mas que o constrói em jogos ficcionais, a performance evidencia sua potência pedagógica por se inscrever também como uma linguagem, e como uma linguagem materializada no corpo e através do corpo. “Por essa razão, acreditamos que as fricções nos jogos de relação entre documento, produção poética

e manifestação dos afetos produzem conhecimento, produzem saberes e de fato constituem o que designamos neste estudo como os currículos-performance”, destacam Paz e IcLe (2020, p. 07).

Se tenho trazido uma perspectiva ampliada do pedagógico, mais especificamente, do curricular, a noção de currículo-performance adentra também os espaços midiáticos (ou talvez, sobremaneira). Encontramos performance, ou seja, saberes corporificados, práticas discursivas materializadas em gestos, danças, olhares, narrativas, nos mais diferentes artefatos da cultura. No cinema ou na novela, por exemplo, podemos acompanhar a teatralização social de determinados personagens que apontam para os regramentos reconhecidos em determinado tempo. A mesma linha curricular podemos descrever nos vídeos, objeto deste estudo, onde os corpos dançam, se expressam mediante códigos culturais específicos, seja na forma de reprodução dos mesmos ou de profanação de suas regras.

Adentrando na temática proposta, compreendo vídeo “[...] como uma nova camada de mediação sobre a canção popular massiva, desta vez, estando sujeita à sobreposição de uma ‘camada visual’” (JANOTTI JR.; SOARES, 2008, p. 103). Em uma cultura mediada pela imagem, onde somos atravessados/as pela incitação ao ver e sermos vistos/as, os vídeos tornam-se currículos-performance à medida em que, reproduzidos nos canais de televisão e/ou nos diferentes canais de transmissão da internet, facilitados pelo uso de *smartphones*, trazem determinadas representações, cujos valores culturais, modos de vida e identidades são privilegiados. Aproveitando-se da composição sonoro-imagética, os vídeos afetam de forma diferenciada ao alcançar o cognitivo e o sensível pela reverberação de seus efeitos.

Emergindo com mais força na década de 1980 com o início da MTV (*Music Television*), rede de transmissão televisiva norte-americana cuja programação era inteiramente voltada para a música, semelhando-se a uma rádio com imagens, os vídeos tornam-se

uma ferramenta importante no marketing dos/as artistas/as e na estruturação da sua persona pública como celebridades. Acompanho Thiago Soares (2013) ao historicizar o videoclipe como uma das consequências do desenvolvimento das tecnologias de captação (da imagem e do som) e das tecnologias de exibição. Se, antes, a fruição das músicas estava muito conectada às apresentações ao vivo realizadas nas exibições de filmes no cinema, logo após passando pela criação dos chamados filmes musicais, hoje temos uma ampliação e extensão das capacidades de geração de conteúdo musical sem precedentes, em grande parte como resultado da internet.

Segundo Soares (2013, p. 43), “ao mesmo tempo em que foi-se ‘vendo melhor’ (do preto-e-branco para o colorido), também foi-se ouvindo melhor o espetáculo cinematográfico, gerando assim”, conforme o autor, “matrizes de contatos audiovisuais que eram constituintes dos novos regimes audiovisuais”. Esta passagem do cinema musical para os videoclipes, portanto, deu-se em meio ao desenvolvimento tecnológico em relação de cooperação com as transformações sociais, culturais e econômicas de cada tempo. E assim, “[...] foi ao longo da história da indústria fonográfica e para legitimar e gerar distinção para alguns de seus artistas emblemáticos que a indústria da música lançou mão do videoclipe” (SOARES, 2013, p. 60). De mãos dadas com a MTV, os videoclipes tornam-se divulgadores não apenas das músicas destes/as artistas, mas dos seus estilos de vida, moda, hábitos, fomentando, assim, o caráter de astros e estrelas da música, potencializado pelos jogos imagéticos.

Como artefatos culturais com expressiva reverberação na internet, dispõem-se como propagadores de modos de vida, estéticas valorizadas e identidades que dançam produtivas na interpelação dos sujeitos. Materializações em imagens e canções que sinalizam trejeitos, modas, ditos/cantados e movimentos corporais a serem valorizados pelo seu lugar de destaque nas sociabilidades transculturais da cultura digital. Em uma cultura midiática, uma produção simbólica

constante se apresenta em nosso cotidiano, possibilitando, por meio dos videoclipes, “aos seus fruidores modos diversos de se localizar no mundo”, argumentam Janotti Jr. e Alcantara (2018, p. 08-09), servindo também para “discussões em torno de questões de gênero, de gostos e de buscas por modos de habitar o mundo com mais desenvoltura”. Estamos, pois, nas palavras de Douglas Kellner (2012, p. 104), “[...] imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar”.

A importância de trazer ao debate as questões de imagem-som que ganham forma nos videoclipes acentua a captura possível que esta composição sensível-sensorial pode causar. Segundo Soares (2014, s/p), “o videoclipe fornece material simbólico para que indivíduos forjem identidades e modelem comportamentos sociais extensivos aos propostos pelas instâncias da indústria musical”, ou seja, temos aí um baú de possibilidades simbólicas para que os indivíduos se tornem sujeitos de determinados discursos, produzindo a si mesmos mediante processos de reiteração.

Ao contextualizar a produção, circulação e consumo dos videoclipes na era digital, eu poderia ainda enfatizar o caráter interativo e colaborativo do videoclipe nas redes sociais contemporâneas. Para Simone Pereira de Sá (2019), temos uma virada na forma de se consumir videoclipes, no que ela nomeia como “Videoclipe pós-MTV”, caracterizado por maior (re)circulação na rede, (re)utilização de materiais encontrados na internet pelos/as usuários/as na composição de videoclipes autorais e novas reconfigurações de sentidos. Vejo com esta chave analítica uma produtiva rede de subjetivação que opera de formas múltiplas. Aí está um dos elementos basilares da pedagogia, já que esta “adentra as minúcias, as pequenas reentrâncias” (CAMOZZATO, 2012, p. 55) da vida.

Se “tanto a performance e a política quanto a performance como política abarcam repertórios culturais e práticas de legitimação múltiplos,

sobrepostos e frequentemente contestados” (TAYLOR, 2013, p. 139), compreendo este jogo cênico nos videoclipes como uma ferramenta criativa para o desatar de possibilidades, não apenas como reprodutoras de identidades já delineadas. Ao trazer as identidades de gênero e de sexualidade para o debate, entendo-as como produtos imanentes de nossas relações, “formas de construção social, cultural, linguística implicadas nos processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos” (MEYER, 2004, p. 15). Nas múltiplas pedagogias de gênero e de sexualidade (LOURO, 2001) que proliferam na cultura, homens e mulheres se constituem por meio da diferenciação, de práticas legitimadas e que determinam seus modos corretos de ser e estar no mundo.

Com Judith Butler aprendemos que gênero é um ato performativo, uma reiteração de gestos, vestimentas, formas de viver e de se comportar socialmente que buscam garantir uma naturalização, uma “metafísica da substância” (BUTLER, 2018). Porém, o que temos é uma construção insistente, datada historicamente, “um estilo corporal um ‘ato’, por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde ‘performativo’ sugere uma construção dramática e contingente de sentido” (BUTLER, 2018, p. 240). Aqui gostaria de enfatizar que não tomo performance e performatividade como sinônimos, porém entendo que, como atos inscritos no mundo e que se repetem discursivamente, toda performance se produz performativamente, pois os atos não são autônomos e distantes da cultura, mas cada gesto, olhar, modo de falar, de se vestir, se inscreve em um código cultural anterior a ela, em uma gramática pré-existente e que lhe dá sentido. A essência com vontade de naturalização, portanto, “é um efeito de performances repetidas que reatualizam discursos histórica e culturalmente específicos” (BORBA, 2014, p. 448).

A seguir, dedico-me a um breve mergulho, porém intenso, no videoclipe *Viðrar vel til loftárása* (2001) em movimentos inspirados na construção de uma cartografia. Resolvo seguir a temporalidade do vídeo e todos os seus cruzamentos, pois entendo que a poética ali nos

permite idas e vindas, assim como revelam o quão porosas são nossas identidades, sempre abertas a variações intensivas de abertura e fechamento às forças. O motivo é que “[...] enquanto se está vivo não se para de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros. Isso implica, necessariamente, novas atrações e repulsas” (ROLNIK, 1989, p. 47). Assim, organizadas em blocos que chamo de *cen*as, três linhas foram cartografadas na afecção do meu corpo com o currículo-performance do videoclipe: 1) Linhas trêmulas de performance; 2) Linhas territoriais da performance; e 3) Linhas explosivas da performance.

CENA 1: O DEVIR-BONECA DE JÓNSSON⁴⁴

Caos, beleza, tristeza. Na vibração dessas três cordas, as imagens surgem pinceladas por uma distorção sonora não identificada que vai sendo consumida pela melancolia de um piano lacrimoso. Em câmera lenta, a narrativa se encaminha como se nos capturasse de imediato naquele cenário gélido da Islândia, a terra do gelo, a terra onde o cinza é a cor mais quente. Enquanto o bloco de imagens e sons se organiza, perdemos a noção de sua materialidade, do seu significado: videoclipe? cinema? Nessa composição lírica-*punctum*, tomando esse último termo de Barthes (2012), algo nos fere na ordem do pormenor, do detalhe de canto de olho, do arpejo de alma.

Abro-me às possibilidades não previstas, pois se “o artista acrescenta sempre novas variedades ao mundo” (DELEUZE; GUATTARI,

44 Buscando um efeito de aproximação com o garoto protagonista do videoclipe *Viðrar vel til loftárása*, resolvo no texto chamá-lo de Jónsson. A Islândia tem uma tradição (patriarcal, ressalto) de utilizar sobrenomes que terminam com “-son” (para os meninos) e “-dóttir” (para as meninas) fazendo referência à filiação da criança. Assim, Jónsson seria o “filho de Jón”, sendo Jón o vocalista da banda Sigur Rós. O cantor, que é homossexual, é conhecido pelas fortes pinceladas autobiográficas nas canções da banda. Escolho apenas o sobrenome Jónsson para me referir ao garoto, pois o primeiro nome pode ser o meu, o seu, ou de qualquer outro/a que passeia pela vida brincando com suas bonecas...

1992, p. 227), prefiro ser afogado pelo acontecimento que *hoje* essas imagens me provocam, sendo habitado por toda a sua fertilidade, até porque “[...] ver não é também, às vezes, ver através das lágrimas, das emoções em geral?” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 162). Ouço Spinoza cantando junto com o piano de Sigur Rós, repetindo deliciosamente da forma mais maldita possível: “o que pode um corpo?” (SPINOZA, 2019), e isso me inspira a continuar o meu caminho no bloco de sensações que já tenho soprado nesse texto, aquele em que resolvi me banhar em águas que se renovam.

Enquanto o piano preenche a atmosfera que nos atravessa, Jónsson, trazendo duas bonecas em um velho carrinho de bebê, surge em cena. Pelo estado dos brinquedos, provavelmente foram largados em um canto qualquer e aguardavam com expectativa quem lhes poderia devolver algum sentido. Para o menino, com o sorriso melancólico estampado nos olhos, aquelas bonecas destruídas, maltrapilhas, talvez representassem o caminho mais acessível para a afirmação de sua própria existência em um país hegemonicamente luterano, alicerçado em valores e normas que impossibilitariam o fluir daquele rio...

À beira daquele lago, na solitude da liberdade possível, Jónsson transborda algo diferente, cravando arranhões em uma certa “cristalização existencial”, da qual nos fala Suely Rolnik (1989), um repertório de gestos, movimentos, rituais, que se repetem no tempo, naturalizando-se na cultura. Sem olhos e com as cabeças destruídas, as bonecas são erguidas para o alto pelo garoto, sendo iluminadas pela raridade de luz que assalta a cena. No meu *corpo vibrátil*, um “corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: atração e repulsa, afetos, simulação em matérias de expressão” (ROLNIK, 1989, p. 26), sou tocado por aquela mutação, pela troca efervescente entre a força do menino que cria e a força que as bonecas virtualizam. Não temos mais um rapaz e seus brinquedos, mas uma composição única embalada por movimentos intensos que permitem ao menino ver através das bonecas, sendo abertas algumas janelas de invenção desse corpo porvir.

Imagem 1 – Jónsson em seu devir-boneca...



Fonte: *Print* de videoclipe no Youtube (2021).

Com Deleuze & Guattari (2012a), aprendo que o *devir* não é da ordem da identificação ou da imitação, mas é um produto dos agenciamentos entre corpos que liberam potencialidades outras de existência. A partir disso e à luz de um entendimento mais amplo de forças, compreendo que essas trocas podem se dar entre seres humanos e não-humanos, entre símbolos e projeções de alteridade. O devir-boneca de Jónsson opera em afetos potencializadores, pois, mesmo que se dê de forma provisória ou rápido como a explosão de um cometa, deixa marcas (in)visíveis geradoras de focos de vida, pontos de contágio em latitudes e longitudes de desejo. Tanto é assim que toda a cena do garoto é acompanhada por um outro menino que observa, espreita, à distância, aquele pequeno acontecimento disparador de flechas de vida por todos os lados. Ainda segundo Deleuze & Guattari (2012a, p. 67):

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vidas de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.

O *devir-boneca* de Jónsson – ou o *devir-Jónsson* das bonecas – opera como um ato performático que embaralha noções de gênero e de sexualidade. Se, em um país hegemonicamente cristão, como a Islândia, temos regramentos rígidos quanto ao que é esperado de um rapaz ou de uma moça, naquele devir que abalou o meu corpo vibrátil, esse corpo que captura o que é da ordem do invisível, algo afirmativo da/na diferença emerge com vigor. Com Butler (2018), compreendo que a realização performativa de gênero atua a fim de criar uma “aparência de substância”, deixando no limiar da pele, na superfície dos nossos corpos, as marcas possíveis e legítimas conferidas às identidades. Aquele garoto, no simples gesto de devir-boneca na solitude da lagoa, libera caminhos inesperados ou sequer previsíveis nos seus processos de subjetivação, produzindo pequenos atos de resistência na ética de “recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

As performances de gênero/sexualidade, como criações reiteradas pela cultura, podem ser lidas como modos aprendidos de ser e estar no mundo, como um componente importante na curricularização da vida, visando às dicotomias necessárias para a sustentação da heteronormatividade. Vejo esses processos como currículos, pois “nos propõem experiências com as quais nos subjetivamos, ou seja, tornamo-nos aquilo que somos” (ICLE, 2013, p. 19), ou seja, temos aí a significação do próprio corpo “[...] que passa a ser permanentemente trabalhado de modo a suportar e abrigar performances de sujeito, inscrever modos de ser sujeito” (MAKNAMARA, 2011, p. 96).

Na primeira cena do videoclipe, vejo que *linhas trêmulas de performance* operam de forma vívida ao borrarem as expectativas de gênero e de sexualidade em torno de Jónsson. Assim como a luz que se projeta sobre aquelas bonecas, entendo, junto com Carvalho Filho e Maknamara (2018), que há potência nas falhas, nas rupturas de gênero, nas brechas de onde passa essa luz, apontando para devires criativos em toda a sua força de contágio. Temos aí não apenas

um currículo sob uma “[...] ética desejante de viver com o caos e seus devires” (CORAZZA, 2010, p. 153), mas que também é uma força “[...] deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires” (PARAÍSO, 2015, p. 50).

A este tremular das performances, eu poderia atribuir as reflexões de Rolnik (2018) sobre a atuação micropolítica do desejo, pois “se a operação de resistência macropolítica visa redistribuir os lugares no interior das relações de poder, a operação de insubordinação própria da esfera micropolítica visa, diferentemente”, enfatiza a autora, “[...] desmanchar tais relações, dissolvendo seus personagens, seus respectivos papéis e a própria cena” (ROLNIK, 2018, p. 138). Uma luta que não se dá apenas do ponto de vista da macroestrutura, representada por ordenamentos econômicos, sociais e das culturas legitimadas, mas que se embrenha no cotidiano, na política dos desejos, na afirmação das diferenças, no manifesto orgástico da vida. Esses papéis distorcidos, que marcham em oposição criativa aos repertórios culturais que reconhecem a politicidade do corpo (TAYLOR, 2013), devem uma insurreição, um “movimento de ressurreição da vida” (ROLNIK, 2018, p. 138). Um currículo, pois evidencia práticas de significação construídas em relações de poder, disputas travadas nos atos cotidianos e também seus *animativos* “[...] que referem-se a ações que ocorrem ‘no chão’, por assim dizer, nas confusas e não tão estruturadas interações entre indivíduos” (TAYLOR, 2013, p. 139).

Mas em todo movimento existe a tentativa de paralisação, de contenção do fluxo desejante, a proliferação rochosa que busca impedir a revoltosa do rio. É a *forma*, segundo Marlucy Paraíso (2015, p. 50), que intenta conter a força e o ziguezaguear da vida, pois esta força é o “[...] que nos faz cair na linha de fuga de um devir. Ela é instância mobilizadora de encontros potentes que permitem encontrar a diferença de cada um”. No currículo que estávamos espreitando e que denunciava um vazamento criativo em meio às identidades com

vontade de naturalização e rigidez, uma outra linha insiste em brotar. Dura, molar, pretensa, amante dos territórios familiares, ela invoca um currículo não-desejante, tema da nossa próxima cena...


CENA 2: DESENHANDO TERRITÓRIOS

Na primeira cena, nosso Jónsson ensaiava alguns passos na transposição das normas de gênero e de sexualidade instituídas pelo *currículo-forma*, aquele que, em virtude da manutenção da ordem, abafa a vitalidade da existência. No entanto, nunca passamos despercebidos/as nos nossos jogos da diferença e acabamos, mesmo na solitude do nosso lago, capturando olhares diversos. De um lado, no exílio do seu próprio lago e confundindo-se com o acinzentado do tempo, um outro garoto, anônimo – pois performa os olhares de alteridade que percorrem a nossa história – contempla a doce brincadeira de Jónsson com suas bonecas. Do outro, emergem como coriscos de ira os olhares do seu pai que enquanto trabalhava na dura ferrolharia da vida, erguendo formas abrasadas, observa a libélula sonhadora no seu faz-de-conta pueril.

Imagem 2 – Quando os olhares abrem clareiras...




Fonte: *Print* de videoclipe no Youtube (2021).



Correndo desesperado a fim de não perder tempo frente à masculinidade do garoto que, ao seu jeito, se esvai, o homem arranca as bonecas das mãos do filho, interrompendo a mutação daquela borboleta, prendendo-a, com asas frágeis, no mesmo cárcere em que sem forças foi se acostumando a viver (imagem 3). As cenas seguintes nos mostram os constantes investimentos pelos quais somos criados, delineados, produzidos em nossas identidades. Um currículo-forma que, ao invés de liberar a vida, atordoa os ímpetos de desejo e de alegria, espalhando afetos tristes, e assim, “[...] à medida que uma coisa é afetada de tristeza, ela é destruída, num grau que será tanto maior quanto maior for a tristeza que a afeta” (SPINOZA, 2019, p. 113).

Uma série de rituais, ou pedagogias de gênero e de sexualidade (LOURO, 2001), nos conduzem ao atendimento das expectativas da heteronormatividade, imprimindo marcas nos nossos corpos, formas de andar, falar, de se vestir, brincar, desejar... Para Zumthor (2012, p. 67), “a performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente”, o que nos ajuda a pensarmos o quanto somos cotidianamente não apenas expostos/as, mas inventados/as em modos de vida inteligíveis à ordem. Ao ser levado para uma partida de futebol, Jónsson é submetido a um enquadramento, adentrando na “casa dos homens” (WELZER-LANG, 2001), nos espaços de homosociabilidades onde os meninos aprendem a serem viris, poderosos, rudes. Uma forma de “rito de passagem” (Idem) que os desassocia do mundo das mulheres e das crianças, representações extremas da fragilidade e despreparo para a vida.

Neste currículo-forma, aprendemos “[...] modelos de sociabilidade [que] são como placas tectônicas no terreno da experiência humana” (ALEXANDER, 2013, p. 86), nos levando a territórios firmes, representados por identidades bem desenhadas em suas fronteiras. Aí, nesse emaranhado de ferro, as *linhas territoriais de performance* ganham corpo e espaço ao tentarem abafar os devires e as linhas de fuga que escapam por todos os lados. Loucas, dançarinas, serpentinas. De acordo com



Rolnik (1989, p. 135), esse território familiar apresenta uma vontade de essência e mais parece “[...] concebido para enterrar as forças do desejo do que para expandi-las”. Ao limitar os movimentos de Jónsson a uma masculinidade que se afasta da sensibilidade, da doçura e do amor entre homens, as identidades, como segmentos molares da vida, atribuem caráter binário e sobrecodificado à vida, alimentadas pelos fascismos cotidianos e seus aparelhos de ressonância, inimigos dos fluxos, dos movimentos e das contradições (DELEUZE; GUATTARI, 2012b).

Como peças organizadas em um grande esquema constituidor do regime heteronormativo, o esperado é que aqueles meninos joguem conforme a moral vigente, esse “[...] conjunto de valores e de regras de conduta que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 211). E é ali, no campo, que tanto Jónsson, quanto seus amigos, são convocados a assumirem determinadas posições de sujeito, onde “se incorporam gestos, movimentos, reações masculinas, todo o capital de atitudes que contribuirão para se tornar um homem” (WELZER-LANG, 2001, p. 463).

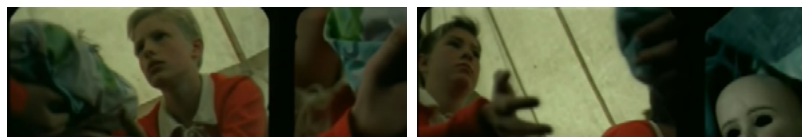
Mas algo de disruptivo invade essa cena, libera feixes desconcertantes de insurgência não esperada, uma revolução ainda mais precisa, pois vem da lógica do desejo. Uma linha com cheiro de querosene em seu devir-molotov adentra o cenário e a vontade é de desmoronamento do instituído, do normatizado, do legalizado. Ali no campo, de onde exalariam as pretensas masculinidades, um rizoma se espalha nervoso e zombeteiro. Aquecendo meu corpo vibrátil, a carne que participa da revelação (DELEUZE; GUATTARI, 1992) e portando a “luneta refinada e complexa” do meu telescópio, como ilustram os *bruxósofos* franceses Deleuze e Guattari (2012b, p. 83), enxergo “[...] toda uma microsegmentaridade, detalhes de detalhes, ‘tobogã de possibilidades’, minúsculos movimentos que não esperam para chegar às bordas, linhas ou vibrações que se esboçam bem antes dos contornos”. Eis que começa a última cena do nosso acontecimento...

CENA 3: O ACONTECIMENTO DESEJANTE: NOTAS PARA UM CURRÍCULO-PERFORMANCE

Como já procurei anunciar, a cena 3 é habitada por linhas explosivas de performances identitárias, abrindo-se para um currículo de outras possibilidades mais afirmativas e desejantes. Junto com Nietzsche (2016, p. 91), também compreendo que “criar é a grande emancipação da dor e do alívio da vida; mas para o criador existir são necessárias muitas dores e transformações” e, assim, vejo focos de criação de modos de vida resistentes que surgem entre os encontros desatadores de afetos alegres, potencializadores do agir (SPINOZA, 2019).

Nosso garoto anônimo não apenas espreitava Jónsson e suas bonecas no lago da solitude, mas nos conta, por imagens, a bela história de descobertas e amor que envolve os dois garotos. Antes do início do jogo, ele o surpreende com o resgate das bonecas que haviam sido lançadas no meio das águas quando o pai de Jónsson o flagrou em seu disparate de gênero. Vejo no garoto anônimo, símbolo dos/as amores que nos empurram na coragem, um devir-leão surpreendente, pois “se criar valores novos é coisa que o leão ainda não pode; [...] criar uma liberdade para a nova criação, isso pode-o o poder do leão” (NIETZCHE, 2016, p. 33).

Imagem 3 – A potência dos encontros



Fonte: *Print* de videoclipe no Youtube (2021).

A criação se dá em não esperar por grandes mudanças na escala dos valores, mas em abrir clareiras de liberdade na criação que se tem, que se faz acontecimento e novidade. Essa aprendizagem não pode surgir onde não há paixão, onde só existe o abafar das políticas do desejo, mas em expansões inventivas da ordem do microttexto, conforme Silva (2011), nas relações menores que se embrenham como vazamentos de luzes. O currículo a que aqui nos lançamos é o da performance não adaptável às regras que nos diminuem, que nos enchem de melancolia e de tristeza. Se a “[...] alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (SPINOZA, 2019, p. 141), focos de alegrias surgem de imediato como ímpeto quando os meninos se lançam ao campo e iniciam o jogo (da vida) ...

Em câmera lenta e acompanhando a melancolia da música do Sigur Rós que parece ceder a um acontecimento que triunfará, as expectativas e olhares voltam-se para Jónsson e uma força surpreendente que o impulsiona em movimentos de coragem. Audacioso e com toda a sua potência de agir expandida pelo último encontro entre signos tão intensivos como o amor e as bonecas, o rapaz projeta a bola em direção à trave, finalizando um gol que explode em festa por todos os lados. O rapaz parece que entende que “[...] devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 83). Esquecendo os pastores, as famílias, e todas as instituições molares que só representam a contenção do fluxo do desejo, Jónsson e nosso garoto ânimo, largados no chão, comemoram o triunfo do gol da vida com um beijo, essa pura plenitude apaixonada e afirmativa.

Imagem 4 – O beijo que afirma a vida



Fonte: *Print* de videoclipe no Youtube (2021).

Enquanto os garotos se beijam, deixando atônitos/as todos/as que os cercam, uma série de imagens rememora a história dos dois, celebrando a aurora e a coragem desperta pelo encontro. As cenas trazem os movimentos que constantemente nos constituem nas nossas jornadas. Movimentos de rompimento, de negociação dos valores, de explosão das fronteiras, de territorialização familiar, que se alternam em processos de subjetivação e nos propiciam fluxos de vida mais intensos, menos regulares. Ao final, os garotos são separados pelo emaranhado familiar, pelas instituições que silenciam as diferenças, deixando algumas perguntas no ar: os afetos tristes venceram? Há espaço para a insubmissão e o florescimento de outras existências? Mais uma vez fico com Deleuze e Guattari quando nos propõem a potência do movimento em si, do espaço entre, como força não finalística dos estados:

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49, grifo dos autores).

O currículo-performance, que rompe nestas três cenas, é ética e produção de si, é arte de existência (FOUCAULT, 2004). É uma performance que “[...] convoca outros sujeitos para ato de conhecimento [...] institucionaliza a fissura, a diferença, a ruptura como forma de pensamento-ação” (ICLE, 2013, p. 20). As imagens, pois, que produzem o bloco de sensações que aqui procurei descrever, proporcionam visualidades e encontros, experiências e desafios, afetos e forças, para que nos constituamos outros/as, para que nos achemos a outras posições, outros degraus da existência.

(IN)CONCLUSÕES


Como produtos da cultura pop, o videoclipe é uma camada discursiva com profundos (re)arranjos de gênero e de sexualidade, evidenciando não apenas modos identitários e molares de representação, mas também abertura para dissidências e diferenças moleculares. Inserido em um regime audiovisual com proeminência a partir dos anos de 1980, para Soares (2013), o videoclipe é uma “escrita imagética” capaz de operar sobre os modos de ouvir e ver, mas também nas capturas dos sujeitos em seus processos de subjetivação.

Neste artigo, busquei cartografar a potencialidade do videoclipe *Viðrar vel til loftárása* da banda islandesa Sigur Rós, reconhecida pela poética das imagens e canções que performatiza, acompanhando as formas e forças de gênero e de sexualidade que se apresentam ali. Como um currículo-performance, vejo que o bloco de sensações feito por imagens e sons, em meio à narrativa autobiográfica da música em questão, apontam para três movimentos de linhas. A primeira, que chamei de *linha trêmula de performance*, celebra a manifestação do borramento das fronteiras de gênero/sexualidade, preanunciando as impossibilidades de uma captura cheia, completa, acabada,

das identidades. A segunda, *linha territorial da performance*, emerge nas zonas de familiarização e reconhecimento social, fundada sob mecanismos molares e institucionais. Por fim, a *linha explosiva de performance* é pura variação, contestação e anarquia. Flertando com o insurrecional, expande-se como um rizoma sem começo, sem fim, contagiando a todos/as com sua veia carnavalesca e sorrateira...

ANEXO: UMA CARTA DE ATÉ BREVE PARA JÓNSSON...

Garoto dos cabelos dourados, do olhar acinzentado, do semblante acanhado... que tuas lágrimas sejam a fertilidade do solo de muitos e que o teu alvorecer inspire novidade, pulsão de vida e fome de um reavivar apaixonado. Olhando para trás, tantos e tantos anos atrás, volto para aquela tarde em meio ao jardim de Burle Marx. Lá fora havia verde e cor, mas aqui dentro só pairava sequeidão, medo e o acanhamento de uma esperança desbotada. Quando você surgiu na tela, tão inseguro quanto eu, me vi nos teus olhos, dancei com teu corpo, chorei com tua dor. Quando você brincou com aquelas bonecas, mesmo sem saber, guiaste meus movimentos e eu pude te olhar por meio do vazio dos olhos delas. Eu sorri e fui lançado na solidão do teu lago. Era frio como a morte, mas o gélido não me matou. Não foi a primeira vez, nem seria a última, que uma tesoura intentaria cortar o meu fio de prata. Este cordão feiticeiro que me liga ternamente a você. As ondas me levaram para lá e para cá e por vezes pensei que não resistiria, me afogaria, perderia os botões do meu vestido tão belo, costurado por aquela menina ali da esquina e que eu só ficaria na lembrança. Na tua lembrança. Quando as águas já se tornavam meu sangue e quando o negro do mar já me chamava de amiga, braços fortes me resgataram. Confesso que não sei o nome daquele cujo olhar me aqueceu por inteira, pois parece que



no invisível do dia, ele não era notado por ninguém. Talvez o nome dele fosse Esperança. Ou Coragem. Perto do coração dele só tinha vida. Eu conseguia ouvir a melodia do céu em meio ao aveludado violoncelo do seu coração. Não do céu que te ensinaram na casa da cruz, mas do céu que derrama chuva na terra da aflição. Abraçada junto ao teu peito, me entreguei de novo a você. Fui adornada na simplicidade do inenarrável, nos laços das estrelas guia, na caixa de um bombom alaranjado. Esperança (ou Coragem) me disse que eu te daria força e que eu seria lamparina pra noite fria. Na cauda de um cometa fui me fazendo tua, me encarnando no teu beijo, no sangue da tua veia...Aquele beijo, como um portal ilusionista cujo mistério é o que encanta, me trouxe de volta. Estávamos eu, a tarde ensolarada e o meu jardim cotidiano, mas algo de novo se fazia. No meu corpo, cheiro salgado, cabelo dourado, gosto na boca...Também *devim-boneca* e nunca mais fui o mesmo...

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Bryant Keith. Para analisar criticamente as interações pedagógicas como performance. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013, p. 59-94.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1971.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Lisboa: Edições 70, 2012.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cad. Pagu** [online], n. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias** – formas, ênfases e transformações. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

CARVALHO, Evanilson Gurgel de; MAKNAMARA, Marlécio. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? *In*: PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 345-363.

CORAZZA, Sandra. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 149-164, mai./ago. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (v. 1). Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (v. 4). Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (v. 3). Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Tradução de Cecília Ciscato. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Olhos livres da história. **Revista Ícone**, Recife, v. 16, n. 2, p. 161-172, 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hupert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V – Ética, sexualidade e política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013, p. 09-22.

ICLE, Gilberto. Apresentação: Performance e escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan./abr. 2017.

JANOTTI JR., Jeder; SOARES, Thiago. O videoclipe como extensão da canção: apontamentos para análise. **Revista Galáxia**, n. 15, p. 91-108, jun. 2008.

JANOTTI JR., Jeder S. Além do rock: a música pop como uma máquina de agenciamentos afetivos. **Revista ECO Pós**, v. 19, n. 3, p. 108-123, 2016.

JANOTTI JR., Jeder; ALCANTARA, João André. **O videoclipe na era pós-televisiva**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001, p. 07-34.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 04-18, maio/ago. 2020.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Tradução de José Mendes de Souza. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122 p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015

PAZ, Luciana Athayde; ICLE, Gilberto. Currículo-documento, currículos-performance. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

PELLEJERO, Eduardo. A ideia de cultura na filosofia de Gilles Deleuze. **Diacrítica**, n. 12, Universidade do Minho, Braga, 2008.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 89-113, mar./ago. 2010.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. **Estudos Feministas**, n. 1, p. 118-123, 1996.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SÁ, Simone Pereira de. Cultura digital, videocliques e a consolidação da Rede de Música Brasileira Pop Periférica. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 21, n. 2, p. 21-32, mai./ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Thiago. **A estética do videoclipe**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

SOARES, Thiago. Abordagens teóricas para Estudos sobre Cultura Pop. **Logos: Comunicação e Universidade**, v. 2, n. 24, s/p, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STØRVOLD, Tore. Sigur Rós: Reception, borealism, and music style. **Popular Music**, out. 2018.

TAYLOR, Diana. Performando a cidadania: artistas vão às ruas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 56, n. 2, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19- 35.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estud. Fem.** [online], v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. (Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012, p. 111-134.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2012.



3

Vinícius Barbosa Cannavó

PEDAGOGIAS DO RAP:
da literatura menor
à insurgência

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.3)

APRESENTAÇÃO

As discussões empreendidas nesse texto partem da pesquisa de Mestrado realizada por Cannavô (2021), intitulada *Pedagogias do Rap e a narrativa insurgente: uma análise a partir das composições musicais do rapper Djonga*. Aqui, focalizo, sobretudo, nos tensionamentos provocados pelos estudos de Camozzato (2012; 2014; 2015) acerca da pluralização e proliferação da pedagogia às pedagogias no tempo presente. Os investimentos que foram travados na fundamentação teórica da investigação possibilitaram o acionamento de um tipo específico de pedagogia no tempo presente, a *Pedagogia do Rap*, que apontou para um tipo peculiar de narrativa, a insurgente.

O rap é um gênero musical – e por isso um artefato cultural produzido e datado nas contingências históricas – surgido em meados da década de 1970 nos guetos novaiorquinos estadunidenses, que articula uma série de conhecimentos e saberes relativos ao cotidiano de vida das pessoas, sobretudo pessoas negras e periféricas. O contexto de eclosão dessa manifestação artística se deu em meio à ebulição das crises de segurança, da infraestrutura precarizada, dos altos índices de desemprego e do racismo operante por parte do Estado (HIP-HOP, 2016). O termo rap provém da língua inglesa e significa *rhythm and poetry* – traduzido como ritmo e poesia – e se caracteriza por ser um gênero musical que comporta rimas em sequência, paráfrases e citação de referências outras (fatos históricos, personagens fictícios e reais, bem como cultura popular no geral) e que articula uma gama gigantesca de conteúdos, *beats e flows*. Também se caracteriza por abusar do uso de gírias nas composições, estabelecendo contornos éticos, estéticos e políticos em seu *modus operandi*, *tá ligado?*

No que tange aos aspectos metodológicos, saliento que não cabe traçar os (des)caminhos percorridos durante a pesquisa, tampouco o detalhamento procedimental de seleção da materialidade,

pois me detenho nas problematizações de cunho teóricas nesse espaço. Contudo, vale ressaltar que tal processo de seleção ocorreu por meio de uma série de critérios que delinearão os contornos da investigação, sendo a insurgência o crivo principal. O *corpus* documental da pesquisa foi composto por treze músicas do rapper Djonga, estando doze delas presentes em quatro álbuns: *Heresia* (2017); *O menino que queria ser deus* (2018); *Ladrão* (2019); e *Histórias da minha área* (2020), sendo elas: *Corre das notas* (2017); *Esquimó* (2017); *O mundo é nosso* (2017); *Atípico* (2018); *Junho de 94* (2018); *UFA* (2018); *Hat-trick* (2019); *Ladrão* (2019); *Falcão* (2019); *O cara de óculos* (2020); *Oto patamá* (2020); *Gelo* (2020); além do single *Olho de Tigre* (2017). Músicas essas que não terão suas reverberações exploradas aqui, pois farei exatamente o inverso: focarei nas discussões teóricas que possibilitaram os movimentos analíticos.

No itinerário da pesquisa e das análises acerca do material empírico, surgiu o eixo analítico insurgente: *fogo nos racistas*, que se desdobrou em quatro direcionamentos argumentativos: a) pertencimento e afirmação da identidade; b) afirmação da autoridade e da identidade; c) crítica radical das contradições de uma estrutura social (racista, machista etc.); e d) destruição do sistema vigente e das verdades estabelecidas.


Este *trampo* está organizado a partir de duas seções. Na primeira, *Da pedagogia às pedagogias: a Pedagogia do Rap*, discuto as transformações do conceito de pedagogia que possibilitaram a emergência da *Pedagogia do Rap*. Na segunda e última seção, *Da literatura menor à narrativa insurgente*, utilizo o conceito de literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2017) para acionar o rap enquanto um artefato cultural que produz e conduz os corpos dos sujeitos consumidores de rap em direção à insurgência.

DA PEDAGOGIA ÀS PEDAGOGIAS: A PEDAGOGIA DO RAP

Pedagogia? *Pedagogia do Rap*? Que *parada* é essa? Perguntas que parecem simples precisam ser revisitadas e tensionadas para que possam ser desnaturalizadas. *Papo reto*, partir da raiz etimológica da palavra, de um verbete ou da definição estrita de um dicionário pode se tornar um limitante na discussão, pois se estabelecem restrições taxativas, circunscrevendo a palavra a um significado demasiadamente objetivo ou *dinossauro*. A pedagogia, se pensada de forma ampla, segundo Albuquerque Júnior (2010, p. 21), “dedicar-se-ia ao estudo e a prática da educação, que desde o século XIX passou a se confundir, em grande medida, com a ideia de ensino, e este com a prática escolar”. Definir a pedagogia como mera ciência da educação parece pouco produtivo para abarcar processos, espaços e sujeitos outros da educação, relativos à diferença e à singularidade dos corpos, culturas e modos de ser e estar no mundo.

Aquilo que se entende por pedagogia está pautado nas transformações históricas acerca do conceito, tensionando o seu significado em um jogo de legitimação (CAMOZZATO, 2015) entre a manutenção da Pedagogia – com P maiúsculo – única e inalienável e as pedagogias – com p minúsculo e no plural.

Há modos díspares de conceituá-la. Talvez seja possível afirmar que as mudanças nesse conceito relacionam-se com as transformações sofridas pela sociedade. Assim, o conceito de pedagogia é móvel e está implicado com as exigências que cada sociedade impõe para a formação das pessoas. Afinal, se as sociedades sofrem mudanças, os conceitos utilizados para entendê-las e produzi-las adentram nesse jogo, não sendo estáticos. (CAMOZZATO, 2015, p. 503)



Na contramão das verdades absolutas e do essencialismo tradicional, não me refiro à Pedagogia e suas metodologias ossificadas e currículos engessados; muito menos ao Professor como a figura central de autoridade pedagógica e detentora do saber; nem à Escola como espaço único e privilegiado de transmissão de conhecimento legítimo. É sabido que a Modernidade buscou definir, para si e para o mundo, o conceito de pedagogia com a intenção de produzir sujeitos à sua maneira, conduzindo-os, supostamente, à emancipação e a um modo de vida “civilizado” (CAMOZZATO, 2015).

O exercício jesuíta, a Pedagogia Moderna e o pensamento iluminista influenciaram as bases pedagógicas no contexto educacional brasileiro. Kant (2006), em sua obra *Sobre a pedagogia*, discorreu sobre a Pedagogia como um modo de instruir e disciplinar as crianças, associando a instrução à produção de pensamento crítico, enquanto a disciplina tratava da necessidade de adestramento do sujeito animal, transformando-o em sujeito civilizado. Dessa forma, a Pedagogia surge da necessidade de produzir e governar corpos conforme os regimes de verdade estabelecidos (ANDRADE, 2014).

A Pedagogia tem funcionado como ferramenta de controle social, tendo como função principal a manutenção da ordem vigente e o controle dos corpos dos sujeitos por vias político-ideológicas. No século XIX, o ideário pedagógico não havia sido pensado para aqueles marcados pelo signo da diferença, para os corpos estranhos à normalidade (ANDRADE, 2014). Nessa direção, a Educação estava a serviço do adestramento, descaracterizando a diferença e exigindo adequação e enquadramento numa forma correta de ser e estar no mundo. Apenas no século XX, com a inserção dos sujeitos marcados pelo signo da diferença, dos ditos “corpos fora do lugar”, como mulheres, negros, refugiados, indígenas, etc., para dentro da escola, que se passou a repensar as práticas educativas e o currículo, possibilitando outros modos, no plural, de pensar a Educação. As transformações no âmbito

da cultura e da sociedade são as condições de possibilidade de emergência para novos conceitos que atendam as crescentes demandas, fazendo operar relações de poder produtivas (CAMOZZATO 2015).

A pedagogia que viu suas bases deslocarem-se, moverem-se, cambalearem-se com o advento da contemporaneidade justamente por não dar mais conta do governo do outro a partir da produção uniforme dos sujeitos, possibilitou, a partir deste acontecimento, a emergência de outros conceitos, conceitos que inclusive realçam ainda mais o papel para a cultura como produtiva ferramenta que atua na formação do sujeito. (ANDRADE, 2014, p. 7)

A proliferação, pluralização e adjetivação da Pedagogia às pedagogias se fez possível pela concepção do conceito de pedagogia como histórico, fabricado e mutável. A Pedagogia e a Educação estão constantemente associadas aos contextos formais de ensino, porém não estão restritas a esses espaços. Existem espaços e sujeitos outros que operam pedagogias, articulando conhecimentos científicos, saberes cotidianos, ancestrais e coletivos, bem como formas outras de ensinar e aprender, pois “hoje temos uma multiplicidade de pontos de vista, de histórias em circulação, cada uma disputando legitimidade” (CAMOZZATO, 2012, p. 71). Já que as pedagogias não estão restritas a um único espaço, modo de ensinar e aprender, os tensionamentos acerca do conceito de Pedagogias Culturais são pertinentes para pensar a Educação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

As Pedagogias Culturais estão presentes em inúmeros espaços, inclusive na escola, sendo esses espaços, conforme Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14), “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se entre esses as bibliotecas, a TV, os cinemas, os jornais, as revistas, os brinquedos, as propagandas, os videogames, os livros, os esportes, etc.”. Essa pluralização é útil para quando nos referirmos “àquelas práticas culturais extraescolares que participam de forma incisiva na constituição de sujeitos” (COSTA, 2010, p. 137), provocando

sensações, nuances e trânsitos que movimentam os corpos dos sujeitos, podendo articular aprendizagens (ANDRADE; COSTA, 2017). As Pedagogias Culturais podem ser bastante produtivas, pois estão ensinando o tempo inteiro a todos os sujeitos. E isso não significa que todos são subjetivados pelos mesmos artefatos culturais e da mesma forma, mas o modo como somos produzidos nos possibilita significar aquilo que aprendemos e apreendemos de diferentes formas, agregando produtividade na condução de condutas (ANDRADE, 2014).

A combinação de substantivo e adjetivo, presente nas pedagogias citadas, pode ser infinita, bem como as matrizes teóricas às quais se vinculam. Contudo, a ideia de que a educação se dá em variados espaços e contextos possibilitou que emergissem, no referencial culturalista, mas não apenas nele, outras denominações inventando pedagogias em ação no interior da cultura. (ANDRADE, 2014, p. 8)

Camozzato (2014) tensiona o conceito de pedagogia a partir das contingências do mundo contemporâneo, discutindo as possibilidades de pluralização e transformação do conceito. O deslocamento de significados incide nos sujeitos que se reorganizam conforme a fluidez do tempo, das relações e dos aprendizados. Dessa forma, constantemente, a pedagogia atualiza as necessidades, demandas e exigências do tempo presente, investindo de forma atualizada nos sujeitos, criando modos provisórios e efêmeros de ser e estar no mundo para sujeitos contemporâneos (CAMOZZATO, 2014). Nesse contexto, a noção de “contemporário” – (prefixo) contemporâneo + (sufixo) temporário – de Deleuze (2018), se torna produtiva para pensar as pedagogias que atuam no tempo presente, pois discute que todos os sujeitos são contemporâneos ao passo que são temporários. Todos estão de passagem pelo tempo presente, rapidamente, se modificando e sendo subjetivados a todo instante. Cabe, para as pedagogias que atuam no tempo presente, construir práticas que se atualizem constantemente aos modos atuais do tempo e às particularidades dos sujeitos.

O conceito moderno de Pedagogia, explorado anteriormente nesse texto, não dá mais conta das demandas contemporâneas. A emergência de conceitos outros que realçam a cultura como dispositivo atuante na formação de sujeitos possui maior potencial para abarcar a adjetivação e pluralização de uma pedagogia cultural como a aqui proposta: as *Pedagogias do Rap*. Existem “pedagogias disso, daquilo e daquele outro” (CAMOZZATO, 2014, p. 574). Essa combinação de substantivo e adjetivo se dá pelo encontro do substantivo *Pedagogias*, com ênfase na pluralização, adicionado ao caráter específico do *Rap*; e assim, formando a expressão *Pedagogias do Rap*. Destaco que me refiro a *Pedagogias do Rap* no plural porque existem diferentes pedagogias em operação no rap. No entanto, neste texto, em função de alguns limites que tenho, me refiro a um tipo de *Pedagogia do Rap*: a insurgente. Não existe apenas um modo de fazer rap, uma vez que as músicas, os conteúdos, as melodias, as batidas, os rappers e os contextos de inserção e circulação dos raps são distintos, diferenciando-se conforme os seus atravessamentos específicos. Inclusive, um mesmo rapper pode se reinventar com o passar do tempo ou lançar, no mesmo álbum, diferentes tipos de raps, fluando sobre inúmeras posições de sujeito e transitoriedades subjetivas. Destarte, “a pulsante cultura contemporânea precisa ser salientada como um importante instrumento de multiplicação dos nomes e lugares em que ancoramos pedagogias; potente multiplicação dos modos de olhar e ser olhado, de falar e ser falado, implicando uma multiplicação mesma das diferenças” (CAMOZZATO, 2014, p. 573).

A pedagogia procura responder às exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe correspondem, levando adiante o mundo em que vivem, adaptando-se a ele. Ela envolve um conjunto de saberes e práticas que cada indivíduo é incitado a fazer operar sobre si para tornar-se sujeito de determinados discursos. Porém, as transformações na esfera dos saberes e nas tecnologias vêm cada vez mais desalojando as certezas, as permanências, provocando, também, que os sujeitos fluam entre as diversas posições-de-sujeito que lhes são oferecidas a ocupar. (CAMOZZATO, 2014, p. 575)

O rap operacionaliza ensinamentos e possibilita aprendizagens ao passo que torna inteligíveis conteúdos culturais, conduzindo condutas e fabricando sujeitos a partir de condições específicas, mesmo que instáveis e maleáveis, pois, “em uma sociedade múltipla, em que as lutas pela significação são incessantes, a pedagogia também precisa funcionar tendo em conta essa estratégia de tradução das culturas para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade” (CAMOZZATO, 2015, p. 516). Ainda, conforme Maknamara (2020, p. 61), “a música envolve-se na produção de sujeitos por meio de diversificadas estratégias discursivas. Ela disponibiliza linguagens para falar dos e para os sujeitos e sistemas conceituais para calcular as capacidades e condutas e calibrar a psique”. O rap articula saberes orgânicos que podem ser traduzidos ou interpretados como teorizações que implicam nos corpos dos *manos*, produzindo, assim, sujeitos contemporâneos e modos de ser sujeito no mundo atual.

O conceito de pedagogia vem passando por uma série de transformações durante a história que incidem diretamente na operacionalização dos artefatos culturais como instrumentos pedagógicos, aproximando-se do conceito foucaultiano de governamentalidade, no que tange ao funcionamento de discursos que constroem, constituem e produzem sujeitos (CAMOZZATO; 2012), na direção de “obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros” (CAMOZZATO, 2015, p. 506). Camozzato (2012) assinala, ainda, haver uma “vontade de pedagogia”, que gera uma vontade de produzir sujeitos e espaços no mundo contemporâneo. No caso do rap, essa vontade de pedagogia é saciada pelas constantes contestações aos poderes dominantes, afirmando a autoridade e a identidade – sobretudo periférica e negra no caso brasileiro –, reclamando incessantemente etc.

No caso de alguns raps – como os analisados na pesquisa de Mestrado (CANNAVÔ, 2021), o governo das condutas objetiva ocorrer pela insurgência, caracterizada como uma espécie de vontade

de fazer insurgir nos corpos *manos* que estão sendo interpelados por algumas músicas a partir de ações contrárias à manutenção do *status quo*, a não aceitação de qualquer tipo de opressão e repressão por parte da norma vigente, do Estado, da moralidade religiosa, dos conglomerados financeiros, das grandes multinacionais. Esses mesmos *manos* são capazes de tensionar a norma vigente, a partir de movimentações de contraconduta, fazendo valorar deslocamentos frutíferos que comportem o corpo dos que estão fora do padrão convencional esperado, propiciando, segundo Traversini, Lockmann e Goulart (2019, p. 1575), “que o sujeito atue sobre si para se subjetivar de outro modo, recusando guiar-se, de modo incondicional, por determinado tipo de governo”.

Emerge, então, uma forma singular de pedagogia, que ensina e encoraja os *manos* do rap e os próprios rappers à insurgência, a partir de um conjunto de saberes e práticas que agem sobre os corpos dos sujeitos, e que têm em sua centralidade estratégias para fazer com que os sujeitos se voltem sobre si mesmos, com o intuito de se tornarem sujeitos produzidos a partir de discursos específicos e de ocuparem posições de sujeito a eles oferecidas (TAYLOR, 2018). Logo, no caso dos raps, eles são mais que meras “manifestações culturais, eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Os artefatos culturais disseminam saberes que podem ser capturados pelos sujeitos interpelados, direta ou indiretamente, e neles produzir efeitos que, por sua vez, podem atuar sobre si e sobre os outros. As Pedagogias Culturais engendram estratégias, mecanismos, técnicas e práticas que atuam nesses sujeitos para que os discursos se concretizem. Dessa forma, conforme Camozzato (2014, p. 687) “há [...] uma dupla articulação: de um lado, convocações para que os indivíduos ocupem determinadas posições-de-sujeito, atuando sobre; de outro, há a resposta a essas mesmas convicções mediante a adoção de práticas que associem os indivíduos aos saberes”. Há, *de lei*, a intenção

de produzir e controlar os sujeitos, mas nem sempre as estratégias de apreensão são eficazes, pois muitas são as estratégias e singulares são os sujeitos. Conforme Camozzato (2014, p. 590), “os alvos das pedagogias do presente, nesse sentido, são sujeitos ao tempo preciso que habitam, e se constituem, sendo parte integrante desse mesmo tempo. Obviamente, é de se considerar que vivemos num tempo disjuntivo, em que as pessoas circulam por muitos tempos entrecruzados”.

Assim como a Pedagogia Moderna perdeu força com o advento dos sujeitos da diferença para dentro dos espaços de Educação e com a proliferação de espaços pedagógicos, a hifenização do ensino-aprendizagem também parece pouco produtiva. Considero pertinente a flexão da Pedagogia às pedagogias na contemporaneidade bem como a queda da hifenização de ensino-aprendizagem, visto que o aprender se dá no encontro com os signos e como acontecimento singular. Isso significa que signos são emitidos independentemente da vontade de controlar o aprendizado, apesar das intencionalidades que se tem (GALLO, 2017). De acordo com Zourabichvili (2016, p. 60), “o pensamento não se exerce extraindo o conteúdo explícito de uma coisa, mas tratando-a como um signo – o signo de uma força que se afirma, que faz escolhas, que marca preferências, em outros termos, que ostenta uma vontade”. Assim, tudo se passaria como se alguém só aprendesse quando alguém ensina, se alguém só ensinasse quando alguém aprende ou se alguém só aprendesse aquilo que é ensinado ou da forma que é ensinado. De fato, sempre há algo ou alguém que ensina, mas não se pode controlar o que é ensinado, ou seja, o que o sujeito aprende e como se aprende. Não podemos apreender nem circunscrever os sujeitos em relação ao aprender. Os sujeitos aprendem o tempo inteiro e de muitas maneiras, inclusive escutando rap, bem como nos mais diferentes espaços e com múltiplos artefatos culturais, a partir de discursos e narrativas que estão engendrados nestes espaços e artefatos.

As pedagogias que atuam no tempo presente possuem potencial para subjetivar os sujeitos em contato com experiências e sentimentos singulares, modificando aquilo que era sabido anteriormente. A inserção dos corpos em um outro espaço, no qual as fronteiras entre interior e exterior, ou seja, entre aquilo que já se sabe, o que não se sabe e o que está em processo de compreensão, suscita novos efeitos, nuances, saberes e sentimentos. É na relação consigo mesmo que o *si*, talvez, possa capturar algum ensinamento, tal como Jorge Larrosa (1994, p. 36, grifos do autor) ressaltou ao destacar que “o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo”.

DA LITERATURA MENOR À NARRATIVA INSURGENTE

Existem olhares, no campo das artes e da literatura, que resistem em considerar o rap como uma forma legítima de expressão artística e literária. A noção de cultura – e, por sua vez, de arte e literatura – utilizada pelos estudiosos do campo dos Estudos Culturais e da vertente Pós-Estruturalista, compreende a cultura popular como construtora de manifestações e artefatos culturais que articulam saberes legítimos, tal como foi apontado na seção anterior.

No caso do rap, artefato e manifestação cultural proveniente das classes populares, ele usufrui da cultura como recurso, reagindo ao capitalismo homogeneizador e às forças dominantes, pois visa conquistar melhorias no âmbito social, econômico e político. Nessa perspectiva, conforme Yúdice (2004, p. 27), “é quase impossível encontrar declarações públicas que não arregimentem a instrumentalização da arte e da cultura, ora para melhorar as condições sociais [...] ora para

estimular o crescimento econômico”. Nesta mesma direção, conforme apontou Silva (2016, p. 57, grifos do autor), “modificam-se as formas tradicionais de se fazer política, sejam em partidos, sindicatos ou associações, verificando a força de outras manifestações que expandem o conceito de ‘impolítico’, provocando uma ‘transfiguração’ na forma tradicional de se fazer política”, onde as relações de poder são multi-formes, fluídas e descentralizadas.

Deleuze e Guattari (2017) se apropriam da desvalorização da ideia de “menor” na literatura e na cultura para inverter a relação de dominação do “maior” sobre o “menor”. A ideia de menor, em contrariedade ao maior, que já foi, já aconteceu, *já eras*, vale-se da possibilidade de moldar as formas dominantes da literatura maior e das forças dominantes em si (BÉTHUNE, 2015). Para Deleuze e Guattari (2017), a literatura menor não consiste em uma língua menor, mas sobre o que uma minoria faz em uma língua maior. O rap se configura como uma literatura menor, no *pique* deleuziano, tendo três características principais associadas, sendo elas: “a desterritorialização da língua, a ligação do individual no imediato-político [e] o agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 39).

A primeira característica ocorre pelo modo de expressão que o rap utiliza, – as gírias e a licença poética – pervertendo a norma culta e criando um sistema próprio de comunicação. Esse modo de comunicação foi empreendido como um meio de sobrevivência ao sistema dominante por parte dos *manos*, tratando-se de minoração, de uma desterritorialização, tal como um “conjunto de maneiras de ser e de estar no mundo do dominante: a relação com o corpo, com o movimento, a maneira de se vestir” (BÉTHUNE, 2015, p. 28), de pensar, de se posicionar, de agir. Essa primeira característica se torna perceptível no rap pelo caráter combativo e disruptivo nas músicas, voltando-se contra todas as formas de expropriação da vida (SALLES, 2004). Trata-se de um esforço para, como indicam Deleuze e Guattari (2017, p. 52), se tornar “em sua

própria língua um estrangeiro”. A desterritorialização da língua tensiona a norma culta e desvaloriza o poder institucional, expondo, através da “verborragia”, da “poluição” e da “sujeira” textual e sonora, aquilo que eles pensam e sentem acerca do que os interpela. Dessa forma, enquanto a maioria é silenciosa e sua expressão política ocorre apenas difundindo e reafirmando a norma, a minoria é barulhenta, estando em processo de vir a ser, tal como Béthune (2015, p. 42, grifo do autor) registrou:

Mesmo tapando os ouvidos não se consegue fazer cessar a agressão sonora, na medida em que o barulho se caracterize por uma saliência tátil que ultrapassa a simples percepção auditiva, contribuindo para colocar a totalidade do corpo sob pressão, fazendo o sujeito sentir até as profundezas dos órgãos. Assim, o barulho, por sua intensidade, compensaria para as minorias a ‘força numérica que lhes falta. A inflação sonora torna-se, nesse caso, a arma privilegiada do oprimido contra o opressor’, o instrumento de rebeldia de uma rebelião contra o mestre que abole as hierarquias.

A licença poética e o uso das gírias não são um *tilt* de aprendizagem, mas uma habilidade linguística do rapper, que indica o seu caráter poliglota, que funciona como munição poética no combate às forças dominantes (BÉTHUNE, 2015). Essas forças dominantes visam silenciar a potência vocal e vital das minorias para que elas assumam as regras do jogo, a ordem e a norma do discurso. Através do seu modo de expressão, o rap “pega para si” a palavra e “recusa legitimar as ‘palavras mestres’ enquanto ‘palavras mestres’” (BÉTHUNE, 2015, p. 35, grifos do autor). Trata-se de uma conquista poética na língua, uma microrrevolução, pois as regras gramaticas também são marcas de poder antes de serem marcadores de sintaxe (DELEUZE; GUATTARI, 2011).


A segunda característica combina a performance artística do rapper com o caráter político das músicas, tornando-se indissociável essa relação. Tudo é político. Por mais que um rap não carregue caráter crítico-radical em seu conteúdo explícito, as músicas estão submersas em política e ideologia, porque anunciar ou deixar

de anunciar algo e o modo como se anuncia, por si só, opera política. Nesta mesma direção, Sovik (2018, p. 122) salienta que “o rap não é apenas um gênero de música popular brasileira que faz um jogo político; ele ressalta o jogo político”. O rap trava constantes *lidaias*, se posicionando a partir de “nós” em antagonismo a “eles”, fazendo barulho (BÉTHUNE, 2015). Por barulho, entende-se o combate às forças que expropriam a vida, que esperam que a voz menor não se torne escutável, assassinando o ímpeto da diferença e aglutinando-o ao discurso da norma. Esse ímpeto insurgente do rap

impõe sua dimensão imediatamente política no que ele nos impede de virar as costas ao concreto, nos reorientando em direção ao lugar de ação. Os lugares consagrados à universalidade abstrata (biblioteca, teatro, salas de concerto ou salas de curso) são por definição os lugares onde o silêncio é rigoroso. (BÉTHUNE, 2015, p. 43)

Ainda sobre o imediato político, vale frisar que os rappers partem da periferia da norma, onde as forças dominantes não os enxergam como artistas, aqueles que produzem arte. Olham para os rappers como aqueles que fazem rap, “poesia caricata”, “verborragia ritmada”. Não mais que isso. Fazer rap está diretamente ligado com a possibilidade de existir, negando a exclusão. Logo, conforme Béthune (2015, p. 41, grifo do autor), “constitui-se como uma forma ‘imediatamente política’ de expressão porque permite ao sujeito testemunhar a partir de sua língua, de sua etnia, de seu lugar e de seus modos de vida, prevalecendo-se delas”.

A terceira característica diz respeito à “enunciação coletiva”, que se refere, conforme Béthune (2015, p. 44), à “evolução das performances [que] repousam não mais sobre os princípios morais ou estéticos colocados a priori, mas em um consenso empiricamente compartilhado por cada membro da comunidade, e continuamente renovado, como por efeito de uma criação contínua”. O efeito dessa renovação ocorre pelo modo como os rappers, a música e o público interagem



entre si e com o mundo, sendo visível essa ação nos shows, onde o público e os rappers cantam juntos raps extensos com *flows* acelerados. Ao partir de um lugar comum, no sentido de coletividade, a relação do rap com os *manos* possibilita a identificação pela memória coletiva, reconhecimento no pertencimento e a sua subjetivação, pois, conforme Sovik (2018, p. 111, grifos da autora), “ele se transforma em *modus vivendi* da vida cultural. É experimentado não mais como motivo de choque, mas como veículo de vida coletiva”. Na mesma direção, Rolnik (2018, p. 39) aponta para “tais ressonâncias e sinergias que produzem as condições para a formação de um corpo coletivo comum cuja potência de invenção, agindo em direções singulares e variáveis, possa refrear o poder das forças que prevalecem em outras constelações”.


Desde as menores movimentações corporais até as fortes agitações das massas, as insurreições podem ser consideradas políticas (DIDI-HUBERMAN, 2017). Por isso, o rap está na direção daquilo que Didi-Huberman (2017, p. 157) exprime sobre os gestos serem políticos: “braços se ergueram, bocas exclamaram. Agora precisamos de palavras, frases para o dizer, o cantar, o pensar, o discutir, o imprimir, o transmitir”. A performance do rap se traduz no borramento das fronteiras entre a estética e a política, estando a serviço de uma crítica radical inteligível ao público, pois usufruiu do *papo reto*, ao passo que os afetos também infligem os corpos dos *manos* do rap. A relação do rapper com o público, em discordância com o ideal das perspectivas emancipatórias, exprime que “eles não esclarecem o seu público popular, e sim agem em cumplicidade com ele, estabelecendo relações de identidade e confiança” (SOVIK, 2018, p. 124), rompendo drasticamente com a clássica máxima do rap: o rapper é o porta-voz da rua. Conforme Béthune (2015, p. 44), “o conjunto da coletividade hip hop se exprime por intermédio de suas produções e de suas performances”, sendo cada rapper, não apenas o autor de suas músicas, mas um sujeito que propicia um acontecimento coletivo, onde os participantes se manifestam enquanto sujeitos da diferença.

O *mano* que consome rap não é apenas o pobre das massas operárias que *trampa* com condições precárias, mas é qualquer um que se identifica e se reconhece nas e a partir das músicas (SOVIK, 2018), pois o rap não se limita a *passar a visão*: ele pode ser entretenimento, festa e curtidão (SALLES, 2004). Pela publicização das músicas, os rappers investem na transgressão, colocando a boca no *mic* e divulgando suas músicas em uma plataforma de *streaming*, podendo intencionar nos corpos o contágio da indignação e o compartilhamento do escândalo (GROS, 2018).

Da literatura menor e suas características, é possível pensar em narrativa insurgente, nas insurreições em si e em como elas se materializam no rap. Quando nos referimos à narrativa,


é possível dizer que o ouvinte pode «interpretar a história como quiser». Nessa narrativa, o que é dito, da forma como é dito, se enraíza na história de vida de ouvinte cisado pelo rapper, e desse modo, sua experiência se tornaria compartilhável, não só porque fala a partir de um ponto de vista comum, mas porque essa fala «pode se tornar verdade». Cabe ao destinatário concretizar o dito em fato. (SALLES, 2004, p. 98, grifos do autor)

As sociedades contemporâneas estão marcadas por inúmeras aflições, muitas delas relativas à falência do projeto democrático e à ascensão do nefasto neoliberalismo, tais como o acesso precário à educação, à saúde, à segurança, à alimentação, à moradia e ao avanço da crise econômica, gerando mais desemprego, bem como situações implicadas com as mais variadas formas de opressão, tais como o racismo, a xenofobia, o machismo, a intolerância religiosa etc. Além, também, do aumento da violência, da repressão por parte do Estado e da opressão por parte dos interesses dos conglomerados financeiros e bancos – e cito os bancos porque sobra muito pouco da vida depois que se paga os bancos (GROS, 2018). Já não se vive, apenas se sobrevive diante do neoliberalismo pungente.



As forças dominantes que atuam no sistema tentam colocar a potência das insurreições em descrédito a todo momento, dirigindo-se às movimentações insurgentes como “selvagens”, “baderneiras”, “vagabundas” e “terroristas”, que querem causar o caos e eliminar os valores há muito estabelecidos, como a família, a religião e o trabalho. Sim! É exatamente isso que as insurreições querem: desconstruir as verdades estabelecidas que pisoteiam os corpos fora do lugar ou aqueles que não se submetem à norma vigente! Sabe por que as forças dominantes (nos) acusam? Por medo. Eles têm medo que o foco incendiário se torne uma explosão arrebatadora. Imparável. E o que o Estado, os conglomerados financeiros e midiáticos fazem, além de fazer associações pejorativas como as supracitadas nesse parágrafo? Eles colocam a polícia para dispersar a multidão com seus gases lacrimogênicos, tocam os cavalos nas pessoas, batem de cassetete na população, colocam o exército nas ruas para amedrontar o povo, que muitas vezes faz reivindicações pacíficas e legítimas em prol da justiça, da igualdade e até da implementação das leis que o próprio Estado deveria garantir. Isso, quando pessoas não somem misteriosamente, são encarceradas ou assassinadas.


Diante de tantas injustiças e desigualdades – aliás, tornou-se obsoleto falar em injustiças, pois estamos diante de indecências (GROS, 2018) – estranhamente, a população não se dirige às insurreições. Do que decorre perguntar: por quê? Nem todas as leis são justas, mas são asseguradas pelo Estado. Quem não cumpre as leis é encarcerado ou assassinado, exceto se o sujeito tem dinheiro ou ocupa lugares no alto escalão na sociedade. Então, diante das injustiças, inclusive essas com respaldo legal, como não transgredir em defesa da vida? Os rappers e aqueles que comungam das mesmas ideias e princípios estão à margem da lei ou do que se considera moralmente correto, sendo considerados incorrigíveis. Conforme Gros (2018, p. 28) apontou, o “incorrigível é o indivíduo incapaz de se submeter às normas do coletivo, de aceitar as regras sociais, de respeitar as leis públicas. [...]

The image is a vertical collage on the left side of the page. It is divided into four distinct sections. The top section shows a child sitting on a wooden swing set against a red and orange background. The middle section shows three children running happily towards the viewer, with a green and blue background. The bottom-left section shows a man in a dark suit and tie, looking to the right. The bottom-right section shows a person wearing a wide-brimmed hat, possibly a cowboy, against a dark, textured background.

O indivíduo incorrigível é aquele diante do qual os aparelhos disciplinares [...] confessam a sua impotência”. Nesse sentido, o rap emerge como um discurso outro, que é alternativo em relação ao discurso da norma vigente, e que se configura conflitivamente como contraconduta, que intenciona desorganizar o poder dominante. O rap sai em defesa dos “estranhos”, dos “subalternos”, dos “outros”, que são produzidos pela própria sociedade contemporânea como aqueles que estão na periferia da “beleza”, do “bem”, do “moralmente correto”, ou seja, esse é o lugar atribuído aos desajustados sociais perante os padrões estabelecidos. Como ressaltou Bauman (1998, p. 27):

Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo [...] se eles, portanto, por sua simples presença deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outra palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de ser sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos [...] sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável.

Rolnik (2018, p. 25) ressaltou que os “períodos de convulsão são sempre os mais difíceis de viver, mas é neles também que a vida grita mais alto e desperta aqueles que ainda não sucumbiram integralmente”. Nessa direção, a narrativa insurgente do rap se apresenta de diversas formas nas músicas, por vezes de forma combativa e explícita e, outras vezes, em um movimento agressivo-passivo, exaltando, por exemplo, a beleza negra, a liberdade da mulher ou das religiões de matriz africana. Essas representações exaltadas pelo rap destoam da norma dominante, respectivamente, por serem: a beleza atribuída, predominantemente, a pessoas brancas; a liberdade da mulher definida a partir do cárcere que o patriarcado lhe impõe; e as religiões de matriz



africana, por cultuarem o “demônio”, ao invés de se curvarem ao Jesus cáucasos de olhos azuis, que poderia ter nascido na região escandinava (ou nos Estados Unidos) e não na quente Palestina dos hebreus e árabes queimados de sol. De acordo com Rolnik (2018, p. 127), “do lado dos subalternos, sofrer opressão, exploração e exclusão [...] produz no sujeito a experiência de que sua existência não tem valor”. Nessa direção, o *trampo* do rap tem sido na contramão das forças dominantes, mostrando para as pessoas que as suas formas de existência, exceto a forma fascista, têm valor e potência de criação-atuação.

A narrativa insurgente do rap coloca em xeque as limitações físicas e sociais, possibilitando que os sujeitos que não pertencem à norma se desloquem “num movimento contínuo de desterritorialização e reterritorialização que termina por mover um produtivo e potente processo de integração social” (SALLES, 2004, p. 105), onde o discurso é agressivo e transgressor, ao passo que alguns setores e sujeitos pertencentes às forças dominantes se assujeitam a negociar com aquilo que o rap reivindica que, aliás, não tange apenas às reclamações do rap, mas de outros coletivos e movimentos sociais também. O rap é um dos braços fortes dessas reclamações em que transitam, de forma radical, as insurreições, trilhando outros itinerários e dialogando com o “inimigo” quando possível e necessário.

A insurreição não se decide. Apodera-se de um coletivo, quando a capacidade de desobedecer juntos volta a ser sensível, contagiosa quando a experiência do intolerável se adensa até se tornar uma evidência social. Supõe a experiência prévia compartilhada – mas que ninguém se pode dispensar de viver em, por e para si mesmo. (GROS, 2018, p. 17)

Não se pode comparar a violência de quem está se defendendo do jeito que dá, com a de quem está atacando com um arsenal gigantesco de armas e desfruta de estratégias sofisticadas. Não se trata de violência por mera violência. Trata-se de transgressão, subversão e insurgência em prol da vida, pelo fim de todas as formas de opressão,

pelos direitos iguais e pela morte desse mundo (CULP, 2020), porque o modo atual de organização social não abrange de forma eficaz a diferença nem a maioria numérica. Em síntese, poucos têm muito e muitos têm pouco. Muitos são flagelados, marginalizados, excluídos e assassinados por serem quem são, enquanto poucos gozam às custas dos outros, sendo o rap “uma máquina que deseja subverter a realidade que parecia congelada, impossível de ser modificada” (SALLES, 2004, p. 106). O foco das insurreições micropolíticas se situa na tensão entre sujeito e fora-do-sujeito, que se insurgem contra todo o tipo de violência que se opõe à vida (ROLNIK, 2018). Como resposta reativa, a insurgência pelo rap se dá no enfrentamento ao abuso das forças dominantes, mirando exatamente na destruição da norma e tendo em vista reassumir a responsabilidade ética sobre a vida, tornando-se, assim, agentes micropolíticos. Como ressaltou Rolnik (2018, p. 131, grifos da autora):


O que move os agentes da insurreição micropolítica é a vontade de preservação da vida, que, nos humanos, manifesta-se como impulso de ‘anunciar’ mundos por vir, num processo de criação e experimentação que busca expressá-los. Performatizado em palavras e ações concretas portadoras da pulsação desses gérmenes de futuro, tal anúncio tende ‘a mobilizar outros inconscientes’ por meio de ‘ressonâncias’, agregando novos aliados às insubordinações nessa esfera. Os novos aliados, por sua vez, tenderão a lançar-se em outros processos de experimentação, nos quais se performatizarão outros devires do mundo, imprevisíveis e distintos dos que os mobilizaram.

Diferente do foco macropolítico, que luta pela igualdade econômica, a insurgência micropolítica não se restringe apenas a essa esfera, mas amplia a luta para a afirmação de outros direitos, englobando-os no direito à vida, no direito de existir ou, mais precisamente, em sua potência criadora (ROLNIK, 2018), incluindo o rap, que quer se reapropriar da força vital capturada pelo sistema vigente. Como a expropriação ocorre por duas vias (micropolítica e macropolítica), as insurreições precisam ser exploradas tanto pelo protesto pulsional (micropolítico), que tem como objetivo liberar a vida de sua expropriação,

e pelo protesto programático (macropolítico), que tem como objetivo ampliar a igualdade (ROLNIK, 2018).

Em meio à expropriação da vida, o desejo tende a direcionar para práticas criadoras, sobretudo em espaços onde as condições materiais são precárias e a insurreição pode ser impulsionada ao invés de bloqueada. No que tange a essas práticas criadoras, como o rap, conforme Rolnik (2018, p. 129), essas artes “têm se manifestado cada vez mais também nas transfigurações dos modos de existência e nos movimentos ativistas que se insurgem nos vários domínios das relações”, recebendo especial ousadia nas periferias. O rap, compreendido como uma forma de arte, tem muito a nos ensinar no âmbito da produção de pensamento e das ações reais. As artes precisam fugir das garras da expropriação que quer instrumentalizar a potência criadora em prol do capital financeiro.

Potencializar a vida é a intenção das micropolíticas. No caso do rap, essa potencialização vital ocorre pela reapropriação, também, da linguagem, expressando-a para produzir movimento, ao passo que produz mudança radical. Nesse processo de viver e experimentar o mundo, se criam novos modos de habitá-lo, reapropriando a vida. A micropolítica se expressa por palavras e atos vivos naquilo que anunciam, pois não se trata de explicar algo, mas de implicar no presente modos de experimentação da vida (ROLNIK, 2018). Dessa forma, a micropolítica afirma a vida pela insurgência, onde a subjetividade ganha força de atuação pela singularidade e urgência da reapropriação da força vital, pois, para o “subalterno” sair da posição de opressão, ele precisa potencializar a vida na esfera específica de marcação da subjetividade. Conforme Rolnik (2018, p. 141, grifos da autora), “é pela construção do comum que se coopera na insurgência micropolítica, cujos agentes se aproximam ‘via ressonância intensiva’ que se dá entre afetos [...] Trata-se de tecer múltiplas redes de conexões entre subjetividades e grupos que estejam vivendo situações distintas, com experiências e linguagens singulares”.

A vertical collage of images on the left side of the page. At the top, a child is swinging on a swing set against a red and orange background. Below that, three children are running happily on a path. At the bottom, a man is shown in profile, looking towards the right. The background of the collage is a mix of warm colors like red, orange, and yellow, with some cooler tones like green and blue.

Tá, mas quando acontece uma insurreição? Quando as pessoas já estão fartas da submissão, cansadas de se assujeitar, sendo o ato de insurgir um esforço que busca uma situação diferente da atual. De fato, um sujeito pode se levantar de forma corajosa contra as injustiças e desigualdades, como um coletivo também pode insurgir. O coletivo insurge a partir de uma indignação inaceitável, que toca não somente os corpos individuais, mas o sofrimento coletivo e compartilhado por mais pessoas. De onde esses atos, gestos e posições vêm? Didi-Huberman (2017, p. 24) indicou que essas movimentações “vêm mais da indignação, da recusa, da raiva, de uma condição em que se vê a dignidade, vinculada aos limites morais do que deve ser suportado, negada ou aniquilada”. Aqueles que, porventura, se colocam contra a norma e as injustiças, posicionando-se ao lado de uma causa específica, não estão mais dispostos a se curvar novamente, pois levantar-se exige, *a priori*, reflexão e criticidade ou aflição, humilhação e padecimento no corpo.

A insurreição é incomodar as forças dominantes, tensionar a norma, se fazendo ver e ouvir por aqueles que querem a (nossa) morte, a (nossa) submissão ou a (nossa) aglutinação da diferença ao sistema vigente. Por isso, a mudança precisa ser aqui e agora, sendo, *de lei* urgente e tardia (DIDI-HUBERMAN, 2017), pois muitas foram as derrotas no passado, perdas imensuráveis, pessoas que não voltam mais e momentos que ficam preservados na memória. Muitas serão as tentativas de resistência até se alcançar a mudança, sendo essas forjadas com inúmeras derrotas (mortes, fugas, aprisionamentos etc.) e com a esperança de que amanhã pode ser melhor, pois o maior problema de mover-se contra as injustiças e desigualdades é colocar-se constantemente em risco, sabendo que a chance de fracasso é maior do que o sucesso. Então, com pouco a perder, insurgir não pode ser um medo, pois já se tem medo da fome, da ausência de moradia, do desemprego, dos preconceitos sociais. Sobreviver foi o que restou e insurgir é uma possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto aqui produzido, objetivei explorar as discussões teóricas investidas e travadas na pesquisa realizada por Cannavô (2021). Os enlaces entre os conceitos-ferramentas – as pedagogias do presente (CAMOZZATO, 2012) e a literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2017) –, foram produtivos para a emergência das *Pedagogias do Rap* de caráter insurgente. Essa pedagogia específica não é acionada de modo isolado, mas a partir das três características associadas à literatura menor: a desterritorialização da língua, a ligação do individual no imediato político e o agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2017). A materialização dessas características está perceptível, sobretudo, no uso da gíria e da licença poética ao subverter a norma culta da língua; no caráter combativo da performance do rapper ao fazer a crítica radical às forças dominantes que visam homogeneizar a diferença; e na interação entre o rapper, o rap e o público ao cantar desde um lugar comum, exaltando a coletividade, o reconhecimento e a reciprocidade, implicando efeitos de subjetivação.

O rap busca intervir na vida, deslocando os sujeitos do comodismo e encorajando-os à ação de transformação da realidade social, onde de nada adianta pensar de forma crítica, se alinhar com as pautas identitárias e sociais defendidas pelo rap, se não ocorrem mudanças concretas, mesmo que pequenas, na vida das pessoas e na organização social. O caráter insurgente assumido como narrativa no rap se dá pelo modo combativo em que rapper e público, através da enunciação musical coletiva, direcionam as suas vidas para a não aceitação do *status quo* e se inclinam à luta para maximizar a diferença e a vida enquanto potência criadora. O rap pode se configurar, dessa forma, como uma micropolítica de protesto pulsional ao se reapropriar das forças vitais capturadas pelas forças que tentam expropriar a vida.

Portanto, a partir do recorte teórico da pesquisa desenvolvida, enfatizo a necessidade de *fazer a mão* e olharmos, analítica e cientificamente, cada vez mais e com mais atenção para os artefatos culturais produzidos pelas camadas populares. Também, em forma de convite e convocação à insurgência – seja por via da pesquisa acadêmica ou da vida aprisionada a ser liberta –, parafraseando as últimas palavras da Dissertação produzida, indico que: “a neutralidade nos posiciona ao lado das forças dominantes. Não aceitemos mais nenhum tipo de opressão é o brado que se inscreve nessa pedagogia da insurgência, que clama pela morte desse mundo, nem que seja fugindo, mas carregando uma arma na mão” (CANNAVÔ, 2021, p. 122).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. *In*: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Lara Tatiana (Orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: ULBRA, 2010, p. 21-31.

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 1-23, 2017.

ANDRADE, Paula Deporte de. Cultura e pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivadas. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...**, Florianópolis: ANPED, 2014, p. 1-19.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BÉTHUNE, Christian. A propósito da expressão “menor”: o que o rap faz à cultura dominante. *In*: AMARAL, Mônica do; CARRIL, Lourdes (Orgs.). **O Hip-Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, 2015, p. 27-47.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias – formas, ênfases e transformações**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 501-520, abr./jun., 2015.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun., 2014.

CANNAVÔ, Vinícius. **Pedagogias do Rap e a narrativa insurgente**: uma análise a partir das composições musicais do rapper Djonga. 2021. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago., 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 129-152, maio/ago., 2010.

CULP, Andrew. **Dark Deleuze**: pela morte desse mundo. São Paulo: GLAC, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: a imagem-tempo. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges (Org.). **Levantes**. São Paulo: Sesc edições, 2017.

GALLO, Silvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114, 10 jun., 2017.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HIP-HOP Evolution. Direção: Darby Wheeler. Produção: Banger Films. Intérprete: Shad Kabango. Roteiro: Rodrigo Bascunan. Canadá: **Netflix**, 2016. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80141782> Acesso em: 1 jun. 2020.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 4-18, jan./abr., 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SALLES, Écio de. A narrativa insurgente do hip-hop. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 24, p. 89-109, jul./dez., 2004.

SILVA, Eloenes Lima da. Grafites, pichações e outras pedagogias das ruas: juventudes, cultura visual e educação. *In*: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte (Orgs.). **Pedagogias Culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016, p. 53-68.

SOVIK, Liv. **Tropicália Rex**: música popular e cultura brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X, 2018.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TAYLOR, Dianna. Práticas de Si. *In*: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 221-237

TRAVERSINI, Saete Clarice; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o projeto trajetórias criativas. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, out./dez., 2019.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

4

Lucas Pacheco Brum

Marcos Vinícius Magalhães

Sandra Monteiro Lemos

TURMA DA MÔNICA: uma reflexão sobre as pedagogias culturais e os regimes de visualidade no contexto da pandemia

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.4)

Essa escrita se configura como um desdobramento de outros estudos que vêm problematizando artefatos culturais, tomando como corpus de análise alguns dos materiais produzidos pelo desenhista e cartunista brasileiro Mauricio de Sousa (1935), sobretudo aqueles que passaram a circular a partir de 2020. Tais materiais são analisados a partir dos seus engendramentos no contexto da pandemia da Covid-19⁴⁵.

Partindo de alguns diálogos estabelecidos anteriormente (BRUM, MAGALHÃES e LEMOS, 2021), buscou-se colocar em pauta a interlocução das imagens próprias do universo da Turma da Mônica, que frequentemente têm marcado presença nas salas de aulas brasileiras, sendo usadas como recurso didático para trabalhar diferentes aspectos da vida dos/as estudantes. Assim, o material produzido pela Turma da Mônica é aqui considerado como pedagogias culturais (ANDRADE e COSTA, 2015; COSTA, 2010, CAMOZZATO, 2014; CUNHA, 2014; GIROUX e MCLAREN, 1995; MARTINS e TOURINHO, 2014; SILVA, 2020; STEINBERG e KINCHELOE, 2004), pois é capaz de realizar operações constitutivas, que fabricam e moldam indivíduos, seus jeitos de ser e de pensar.

Entende-se pedagogias culturais na direção do que argumentam Giroux e McLaren (1995, p. 144), pois, para os autores “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Nesse sentido, as revistas da Turma da Mônica acabam por operar como visualidades que reforçam, reificam, invadem, repelem e forjam os dispositivos escolares e o currículo.

As pedagogias culturais carregam representações e, ao mesmo tempo, apresentam discursos capazes de pôr em xeque verdades absolutas, pois, a partir das considerações de Silva (2020), ao serem compreendidas como artefatos produzidos no interior da cultura, elas educam e transformam; nesse sentido,

45 Denominado cientificamente como SARS-CoV-2, o qual é popularmente conhecido como o novo coronavírus.

tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural. (SILVA, 2020, p. 139).

Desse modo, as imagens do cotidiano também são artefatos culturais e, sobretudo, aquelas voltadas para o contexto de crianças e adolescentes parecem ajudar na manutenção de discursos instituídos como verdadeiros, reforçando o seu *status quo*. Tais imagens são permeadas pelas relações de poder e saber e pelas ambiguidades e polissemias dentro do campo dos Estudos da Cultura Visual (AGUIRRE, 2014; BRUM, 2017, 2020; CUNHA, 2014; HERNÁNDEZ, 2007; MIRZOEFF, 2003; MARTINS, 2007; MARTINS, 2010; TOURINHO e MARTINS, 2013; TOURINHO e MARTINS, 2012; TOURINHO e MARTINS, 2011), operando condutas e regulando novas formas de se viver e conviver de maneira individual e coletiva, adentrando nas diferentes camadas sociais.

Entendemos, assim, a necessidade de conceber as imagens no campo das discussões e pesquisas em educação e na arte/educação, bem como compreendê-las sob uma perspectiva pedagógica e discursiva, pois “o território visual onde as pessoas estão situadas - moram, frequentam, etc. -, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo, coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação” (MARTINS, 2010, p. 22 - 23). Desse modo, as imagens, compreendidas como artefatos produzidos dentro da cultura, não poderão ser consideradas desprovidas de seu caráter social, político e desvinculadas do momento histórico em que foram criadas e para quem são criadas. Assim as visualidades, concebidas como artefatos, estão para além do fortalecimento das discussões em torno do social, podendo ir ao encontro dos anseios individuais, da experiência própria da imaginação e dos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Entretanto, aqui, a Turma da Mônica é compreendida em sua capacidade estratégica de adentrar o universo escolar, governar corpos e condutas e demarcar territórios e narrativas. Desse modo, dadas as circunstâncias do momento pandêmico, sobretudo nos anos de 2020 e 2021, buscou-se amplificar a discussão sobre o conceito de regimes de visualidade na sua relação com a pedagogia cultural, a partir do artefato Turma da Mônica, compreendendo que esta não foi uma discussão encerrada em meio aos estudos e reflexões já desenvolvidos (BRUM, MAGALHÃES e LEMOS, 2021). Importante salientar que o estudo não pretende se esgotar neste texto.

Ancorada nos Estudos Culturais, utilizando-se dos entendimentos de pedagogia cultural articulados à ferramenta conceitual de regimes de visualidade dos Estudos da Cultura Visual, essa escrita se estrutura da seguinte forma: na primeira parte do texto contextualizamos as produções de Mauricio de Sousa, e seus personagens, buscando compreender como suas imagens criam e forjam os processos de identificações, dentro da cultura há mais de cinco décadas. Na segunda parte, analisamos o guia digital protagonizado pelos/as personagens da Turma da Mônica, fabricado para o retorno das aulas presenciais, como uma pedagogia cultural, e sobretudo, como o guia e as imagens que compõem o mesmo, são endereçadas dentro dos regimes de visualidades.

GUIA TURMA DA MÔNICA E OS CUIDADOS NA ESCOLA, COMO ARTEFATO ANALÍTICO

A partir da ferramenta conceitual das pedagogias culturais e dos regimes de visualidades, selecionamos para análise o guia da Turma da Mônica, intitulado “Cuidados na Escola”, lançado em junho do ano de 2021 (Imagem I). Sob essa perspectiva, procurou-se compreender este artefato como uma pedagogia e como os/as personagens e a construção das imagens que protagonizam o guia estão envolvidos/as nos regimes de visualidade.

Imagem I – Páginas da capa do Guia do UNICEF, Turma da Mônica “Cuidados na Escola”, lançado em junho de 2021



Fonte: Material disponível gratuitamente para download pelo endereço eletrônico: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cuidados-na-escola>. Acessado em 26/10/2021.

O guia em questão é constituído por orientações e protocolos de segurança e prevenção contra o novo coronavírus no ambiente escolar. O material foi desenvolvido pela Mauricio de Sousa Produções e pela equipe técnica do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), contando também com as contribuições e direcionamentos da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Ministério da Saúde, de outras Secretarias e instituições competentes. Assim, na ocasião desta escrita e dos diálogos articulados ao longo deste texto, o acesso ao guia “Cuidados na Escola” se deu por meio do *site*⁴⁶ do próprio UNICEF, sendo disponibilizado para download gratuitamente.

Cabe destacar que não é a primeira vez que a equipe de Mauricio de Sousa realiza parcerias com o UNICEF. No ano de 2007, por exemplo, a personagem Mônica foi nomeada como a Embaixadora do UNICEF no Brasil, por causa da sua popularidade na mídia, em âmbito nacional e internacional⁴⁷. Os artefatos criados por Mauricio de Sousa já protagonizaram diversas campanhas públicas no país, tais como: o combate ao trabalho infantil, as medidas de conscientização de higiene, saúde e segurança pública, o combate ao tabaco e outros tipos de drogas, a sensibilização para as campanhas de vacinação, o direito à educação, o aleitamento materno, a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência, o combate ao racismo, a importância da prática de esportes, o consumo consciente e o acesso à água limpa, os cuidados com o meio ambiente e informações e orientações sobre os direitos das crianças e adolescentes, sendo estes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴⁸.

46 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cuidados-na-escola>, com acesso em 26 de junho de 2021.

47 Mais informações podem ser encontradas em: <https://www.unicef.org/brazil/monica>. Acessado em 24 de outubro de 2021.

48 Em 1993, por exemplo, a Mônica e sua Turma estreiam na apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para as meninas e os meninos brasileiros/as numa edição especial da revistinha.

TURMA DA MÔNICA: UMA PEDAGOGIA DE IDENTIFICAÇÃO?

Há mais de cinco décadas as histórias em quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, fazem parte da vida de crianças, adolescentes e das pessoas adultas. Os/as personagens, como: a Mônica, o Cebolinha, o Cascão, a Magali, o Franjinha, a Dorinha, o Chico Bento, entre outros/as, conhecidos/as popularmente por suas histórias mirabolantes, aventuras e travessuras, carregadas de humor e curiosidades, têm marcado as infâncias de muitos/as brasileiros/as. Segundo o próprio autor, criador dos/as personagens, em uma entrevista realizada ao *site* do G1, ainda no ano de 2013, a identificação das imagens na vida das pessoas é forte, pois “todo mundo conhece um Cascão, já foi a Magali, tem um momento Mônica, tem umas mancadas igual ao Cebolinha, sonha com o local agradável onde mora o Chico”⁴⁹.

Essas imagens instituem, forjam e produzem “[...] discursos, políticas, saberes sociais, econômicos, artísticos, religiosos e ficcionais” de maneira que “nos provoca, nos toca, afeta nos modos de ver, agir e pensar, podendo, ainda, propagar ideias, informações, narrativas e formas de lazer e entretenimento” (BRUM, 2017, p. 31). Desse modo essas imagens que habitam as histórias em quadrinhos nas produções de Mauricio de Sousa não são meras ilustrações ou representações decorativas, mas imagens que articulam “significados existenciais e simbólicos” (TOURINHO e MARTINS, 2013, p. 63), portanto, produtivas, educativas e existenciais. Desse modo, estariam envolvidas nas relações de poder e saber, e em sistemas de representação, como relembra Michel Foucault, para quem o saber

49 Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/03/todo-mundo-tem-um-momento-monica-diz-mauricio-de-sousa.html>. Acesso em 24 de outubro de 2021.

é essencialmente político: saber e poder é um binômio que opera em consonâncias; tanto o poder produz saberes, como o saber produz (vários) poderes e põem a funcionar.

É permeado por esses fluxos de forças, que os/as personagens da Turma da Mônica, ao longo de cinco décadas, vêm assumindo e colocando em circulação discursos e representações a partir das suas narrativas. Assim, parece existir a tentativa de desconstruir os monopólios de poder hegemônicos, de maneira que as HQs estão permeadas por questões sociais, políticas, culturais, ambientais e, sobretudo, educacionais, fazendo circular discursos, significados, identidades e diferenças que contribuem para o processo de educação.

Segundo o *site* do UNICEF⁵⁰, ao longo desse tempo, a Turma da Mônica vem ajudando, a partir da divulgação dos seus gibis, por meio do canal do *YouTube* e das redes sociais digitais, a compartilhar valores, como: amizade, justiça, respeito à diversidade e os direitos das crianças e dos adolescentes. Portanto, nesse movimento, é importante situar o artefato Turma da Mônica como inserido dentro de um dado escopo social e histórico, uma vez que, ao serem demarcadas as compreensões de certos “valores”, parte-se de um lugar comum, em que a diversidade e a diferença parecem perpassar o viés hegemônico em que se institui a sociedade. Desse modo as questões abordadas neste texto perpassam, de algum modo, a compreensão de que “a infância representada pela turma da Mônica é uma infância idealizada e inocente no sentido de que os personagens são crianças de classe média, felizes e bem alimentadas” (CUNHA, 2014, p. 213).

Assim, ao considerar os artefatos produzidos por Maurício de Sousa, e principalmente aqueles relacionados ao momento posto, o autor tenta envolver diferentes públicos a partir da narrativa que é contada, informada, orientada e ilustrada no guia. Assim sendo, o autor

50 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/monica> . Acesso em 24 de outubro de 2021.

nos apresenta mais uma de suas produções, subvertendo a premissa do seu trabalho, que é a fabricação das HQs, em que cria e coloca os/as personagens da Turma da Mônica num guia, de maneira que os/as mesmos/as ficam a “serviço” da sociedade, cujo objetivo é de orientar e prestar informações nas diferentes redes sociais digitais e, principalmente, para aquele/as que estão retornando para as salas de aulas presenciais, ainda que sob o contexto da pandemia.

Contudo, há a necessidade de problematizarmos a compreensão acerca dos diferentes públicos que acessam o material, bem como a realidade das diferentes escolas no contexto brasileiro, as quais, sob diversas circunstâncias, não conseguem ou não possuem os itens necessários para a manutenção dos novos hábitos frente ao retorno das aulas presenciais. Desse modo, embora haja uma tentativa de pensar em processos educativos e meios de comunicação mais democráticos, há também a necessidade de serem firmados exercícios mais críticos de leitura e apropriação em torno dessas pedagogias.

OS REGIMES DE VISUALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O GUIA “CUIDADOS NA ESCOLA”

O guia em questão foi produzido dentro dos contornos pandêmicos, em que crianças, adolescentes, jovens, famílias e professores/as começaram a se mobilizar para o retorno às aulas presenciais depois de meses diante de um processo de aprendizagem mediado pela tela. Devido à atenção e às preocupações em proteger os/as estudantes da contaminação do vírus e de modo a conscientizar os/as familiares para redobrar os cuidados de higiene e proteção de seus/suas pupilos/as no retorno às aulas presenciais, o guia da Turma

da Mônica tem operado na política de retorno às escolas e, sobretudo, na produção e gerenciamento da rotina diária dessas instituições, das salas de aulas, das atividades escolares e da conduta e subjetividade de crianças, adolescentes e professores/as. Ao reconhecer o guia como uma pedagogia cultural, entende-se “[...] que a educação ocorre em diversos lugares sociais”, pois os “locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc” (STEINBERG, 1997, p. 101-102).

Desde que foi declarada a pandemia da Covid-19, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março do ano de 2020, os/as personagens da Turma da Mônica juntaram-se ao combate e ao enfrentamento do novo coronavírus a partir de narrativas politizadas de práticas de higienização e isolamento social. De lá para cá as produções de Mauricio de Sousa têm fortalecido as parcerias com o Ministério da Saúde e com o UNICEF, com o objetivo de ajudar e incentivar práticas de conscientização voltadas para crianças, adolescentes, jovens e para as pessoas adultas. Sob o discurso de informar acerca das medidas sanitárias de enfrentamento e proteção à Covid-19, têm se produzido guias e cartilhas, cujas imagens tencionam a construção dos/as personagens da Turma da Mônica a partir do contexto da pandemia (BRUM, MAGALHÃES e LEMOS, 2021).

Depois de quase dois anos em isolamento social, as escolas privadas e públicas nas esferas municipais, estaduais e distrital, se viram sob a iminência de um retorno abrupto às aulas presenciais⁵¹ e, no sentido dessa política, o material desenvolvido por Mauricio de Sousa acabou por apresentar as diretrizes de orientação para esse

51 Salientamos que no momento em que escrevemos este capítulo, dadas as várias circunstâncias e lutas sindicais no contexto brasileiro, as escolas públicas da Educação Básica dos Estados, Municípios e do Distrito Federal ainda se encontram em transição entre o sistema remoto e presencial.

novo momento. Mais uma vez, o discurso de endereçamento do material parece ser responsável por mobilizar um público específico, sendo compreendido pela totalidade da comunidade escolar.

Ao considerar o Guia “Cuidados na Escola” e sua apresentação neste texto de forma crítica e descritiva, identificou-se que sua composição se deu por meio de dezesseis páginas ilustrativas, protagonizadas pelos/as personagens da Turma da Mônica, do Bairro do Limoeiro, abordando informações, dicas e procedimentos de forma didática para que os/as professores/as, familiares e responsáveis pudessem orientar os/as seus/as filhos/as e pupilos/as durante o retorno gradual às aulas presenciais. O material ainda dedicou-se a reforçar os protocolos de distanciamento social, uso e descarte de máscaras, álcool gel, bem como outros hábitos de limpeza e higiene, medidas estas reforçadas desde o início da pandemia.

Assim, o artefato cultural tomado como referência nesta discussão parece ir ao encontro das especificidades do retorno às escolas e encaminhamentos deliberados pela OMS. O guia contempla as medidas de segurança e protocolos de cuidados sanitários e de higiene, que vão desde o embarque dos/as estudantes nos transportes públicos, chegada nas escolas, organização dos espaços escolares até dicas e sugestões de atividades pedagógicas para serem trabalhadas em sala de aula com o intuito de conscientizar e proteger as crianças e os/as adolescentes. Nesse sentido, o material em questão encerra narrativas que orientam e gerenciam as atitudes, as ações e os corpos dos/as estudantes e dos/as professores/as dentro do ambiente escolar. Regula como devem ser realizados os cumprimentos entre os/as estudantes, como eles/as devem ser organizados nas filas, nos intervalos entre as aulas e na hora das refeições. Indica novas formas de interação, convivências e diferentes modos de afetos.

A publicação do guia refere, também, o descarte correto de máscaras descartáveis, apontando para a necessidade de higienização frequente das mãos com água e sabão e quanto ao uso do álcool gel 70%. Aqui, dentre outros meios de comunicação e conscientização envolvendo o personagem Cascão (como mostra a Imagem II, em que ele protagoniza “As Cinco Etapas para Lavar as Mãos”), há uma relação contundente pelo que compreendemos por regimes de visualidade (BRUM, MAGALHÃES e LEMOS, 2021; MAGALHÃES e BRUM, 2021). Em meio a esse processo, há um deslocamento das características originais da imagem do personagem a partir da ordem social vigente, em que o Cascão não é mais reconhecido a partir de sua aversão à água e à limpeza, mas como um símbolo estratégico de mediação, conscientização e cooperação diante da política de combate e prevenção contra o novo coronavírus.

Embora seja possível reconhecer as características do personagem, principalmente sua relação no contexto das HQs, “é possível identificar algumas mudanças que impactam suas visualidades, especialmente ao considerarmos um tempo e um espaço específico”; assim “os/as leitores/as e fãs da Turma da Mônica se surpreenderam ao se depararem com as novas ações e características atribuídas ao personagem Cascão” (BRUM, MAGALHÃES e LEMOS, 2021, p. 03). A imagem, enquanto desdobramento e potência das representações, parece ir ao encontro das questões sociais dos diversos processos que envolvem a identidade e a diferença na contemporaneidade. A flutuação das características do personagem Cascão (Imagem II) parece dialogar com a trama social em que os sujeitos estão inseridos, na medida em que as identidades e a subjetividade são forjadas em meio à complexidade das relações e dos diferentes modos de existência.

Imagem II – Página VII do Guia do UNICEF, Turma da Mônica
“Cuidados na Escola”, lançado em junho de 2021.

MANTENDO AS MÃOS LIMPAS

Lavar as mãos é uma das formas mais fáceis e eficazes de **combater os germes**, inclusive o coronavírus. Até o Cascão, conhecido por ter medo de água, passou a lavar as mãos várias vezes por dia.

Você pode ensinar o seu filho ou filha o melhor jeito de deixar as mãos bem limpinhas.



AS CINCO ETAPAS PARA LAVAR AS MÃOS



1. Molhar as mãos com água limpa.



4. Enxaguar as mãos com água.



2. Aplicar sabão suficiente para cobrir as mãos molhadas.



5. Secar as mãos com um pano limpo ou uma toalha de papel descartável.



3. Esfregar todas as superfícies das mãos, incluindo o dorso, entre os dedos e sob as unhas – por pelo menos 20 segundos. Você pode cantar uma música para ajudar a contar o tempo e tornar a lavagem das mãos mais divertida!



Quando não for possível lavar as mãos na pia, você pode limpar com álcool em gel a pelo menos 70%. Mas lembre-se que a lavagem com água e sabão é o mais adequado.

**TURMA DA
Mônica.**


QUER SABER MAIS?
ACESSE: SAUDE.GOV.BR/CORONAVIRUS OU LIGUE 136

Fonte: Material disponível gratuitamente para download pelo endereço eletrônico: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cuidados-na-escola>. Acessado em 26/10/2021.

Dessa maneira, o guia coloca em funcionamento um conjunto de pedagogias, com a intenção de educar, regular e governar as ações, os corpos e as condutas de estudantes e professores/as no retorno às aulas. Nessa consonância, este artefato se configura como uma pedagogia “onde se criam e discutem significados” (MIRZOEFF, 2003, p. 19), valores, experiências, atitudes e modos ser e estar em tempos pandêmicos, em que busca “responder às exigências de cada tempo e coloca para a produção certos tipos de sujeito que lhe correspondem, levando adiante o mundo, adaptando-se a ele” (CAMOZZATO, 2014, p. 575).

Os/as personagens da Turma da Mônica que protagonizam o material estão voltados/as a produzir informações relacionadas ao contexto da pandemia; em outras palavras, estas imagens estão envolvidas no escopo dos regimes de visualidades. Portugal (2011) destaca que “os regimes de visualidade estão ligados, assim, à relação que os grupos, nos quais um observador se insere, estabelece com as imagens, ou seja, ao papel que as imagens desempenham na ‘realidade’” (p. 36).

Nesse sentido, consideramos que o conceito opera a partir da convergência daquilo que se tem produzido e colocado em circulação na sociedade vigente. As visualidades buscam acompanhar o seu tempo presente, não apenas pelo seu valor estético ou ilustrativo, mas pelo papel social e político que assumem e desempenham no interior da cultura. Tal como considera Portugal (2011), a partir da experiência empírica, daquilo que é posto e vivenciado na cultura e em certas regras atuantes na própria cultura, as nossas experiências de mundo são estruturadas, sendo possível afirmar que, dada a atual conjuntura social, as imagens ensinam, educam e forjam subjetividades.



Entretanto, cabe destacar que não é qualquer imagem que faz parte dos regimes de visualidade, mas sim aquelas que são criadas ao considerar as perspectivas de um dado momento, voltando-se para o que está sendo posto pelo tecido social e pelo jogo das relações que estão sendo construídas. Elas são representações que estão envolvidas nos marcadores sociais, como: raça, gênero, etnia, sexualidade, classe, religião, entre outros, que não só fortalecem certas narrativas, mas que também indagam sobre os monopólios de poder, os discursos, as ideologias e as verdades unívocas circundantes nas sociedades. São imagens, cujo teor, muitas vezes, intelectual, sarcástico, político e questionador, são fabricadas e colocadas em circulação na cultura, com a intenção de orientar a vida, a condutas dos sujeitos e de desestabilizar as maneiras como os conhecimentos e os modos de ser, ver, experimentar, pensar, imaginar e estar em sociedade vêm sendo construídas.

Aqui, o guia e tantas outras imagens publicitárias, jornalísticas, educacionais e ambientais, fabricadas pela/para pandemia, são produtoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar como nos relacionamos como elas, e como elas elaboram e gerenciam nossas subjetividades, identidades, afetos e emoções e, sobretudo, o que devemos fazer em tempos de isolamento social. Essas imagens demandam novas configurações e contribuem para a construção de novos estilos e padrões de vida, de trabalhos, consumo, trocas sociais e outros níveis de relações. Ademais, cabe considerar que as “formas de representar o mundo visível mudam de acordo com os regimes de visualidade de cada época e de cada lugar” (LOPES e KRAUSS, 2010, p. 257).

De modo a reforçar a política dos cuidados já estabelecidos anteriormente, o material ainda traz um conjunto de orientações específicas do próprio cotidiano escolar, tais como: a atenção voltada para

o não compartilhamento de lanches, garrafas de água, brinquedos e demais objetos pessoais, bem como a importância de manter a distância física de pelo menos 1,5 metro dos/as colegas e amigos/as, tanto dentro da sala de aula, como na entrada e na saída da escola. Por meio da narrativa dos/as personagens, explica como o novo coronavírus é transmitido, orientando que seja evitado tocar em corrimãos ao subir e descer escadas e maçanetas de portas.

Ensina minuciosamente como devem ser estabelecidas as novas configurações dos espaços físicos das salas de aulas e das outras dependências da instituição escolar, reforçando os protocolos quanto ao uso de termômetro, medindo a temperatura das crianças e adolescentes na porta da escola, chamando a atenção para que todos/as respeitem as sinalizações de segurança, como as marcações no chão, as fitas, as barreiras e outros meios usados pelas escolas para manter e indicar o distanciamento. As portas e janelas das salas de aulas, das salas de coordenação pedagógica, da biblioteca, do refeitório e demais espaços têm que ser mantidas abertas, com o maior tempo possível, propiciando uma maior ventilação e circulação do ar.

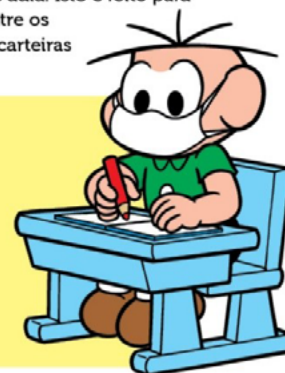
O guia também sugere a sistematização do trabalho dentro da sala de aula, de modo que as mesas ou carteiras escolares sejam reduzidas e distribuídas a partir de pelo menos 1,5 metro de distância uma das outras, informando os/as responsáveis pelos/as estudantes que os/as mesmos/as estarão na escola em dias alternados, revezando-se em meio às aulas remotas e presenciais (Imagem III).

Imagem III – Página IV do Guia do UNICEF, Turma da Mônica
“Cuidados na Escola”, lançado em junho de 2021



• Várias cidades e estados estabelecem uma quantidade máxima de alunos por sala de aula. Isto é feito para garantir a distância segura entre os estudantes, ficando algumas carteiras vazias.

• As mesas ou carteiras escolares devem estar a pelo menos 1,5 metro de distância umas das outras. É importante explicar para as crianças que elas devem respeitar a posição das carteiras e não tentar trocar de mesa ou juntar uma com a outra para ficar mais perto dos colegas. A criança pode fazer de conta que está abraçando e dar um tchauzinho para o colega, de longe.



• Talvez a criança precise almoçar ou fazer lanches sem sair da sala de aula, na sua própria mesa. É importante respeitar a orientação da professora. Que tal fazer como na brincadeira “O mestre mandou”? Os professores são os mestres e você deve seguir suas instruções!

• Conte para a criança que tem uma notícia que a Magali deverá gostar! Não é hora de dividir o lanche, cada um deve comer só o seu e tomar sua água ou bebida sem oferecer aos amigos.



TURMA DA
mônica


QUER SABER MAIS?
ACESSE: SAUDE.GOV.BR/CORONAVIRUS OU LIGUE 136

Fonte: Material disponível gratuitamente para download pelo endereço eletrônico: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cuidados-na-escola>. Acessado em 26/10/2021.

Assim, enquanto uns/umas estão na escola presencialmente, outros/as poderão participar das aulas por meio de seus computadores, telefones celulares ou *tablets* diretamente de suas casas. Mais uma vez percebe-se que, embora o Guia “Cuidados na Escola” tenha atentado em apresentar os protocolos básicos para o retorno às aulas presenciais, há uma discrepância quanto à delimitação do público a que foi endereçado o material, compreendendo que, em muitos contextos e realidades brasileiras, o acesso a dispositivos com conexão à internet não acontece, muito menos a distribuição gratuita e otimizada dessa conexão.

Ao atentarmos para o material, percebe-se que há diretrizes quanto às regras para as atividades do componente curricular de Educação Física, aconselhando o distanciamento uns/umas dos/as outros/as e o uso de máscaras em exercícios leves e moderados, evitando os esportes coletivos que exigem contato corporal. Apresenta também informações sobre a desinfecção e limpeza de superfícies e objetos manuseados durante as aulas, sugerindo ideias e atividades pedagógicas para que sejam desenvolvidas com os/as estudantes. Dentre as atividades e proposições pedagógicas, encontram-se desde a criação de cartazes e campanhas de conscientização que poderão ser espalhados pelas dependências da escola a músicas que dialoguem sobre os hábitos de higiene.

Para as crianças de até 5 anos de idade o guia recomenda a não necessidade do uso de máscaras; contudo reforça que outras medidas de prevenção e controle sejam adotadas. Entre as crianças de 6 a 11 anos de idade, o guia sugere que o uso das máscaras depende de outros fatores de risco, como, por exemplo: a intensidade de transmissão nas áreas e regiões em que as crianças moram, as regras adotadas pelos municípios e estados e a situação pessoal e familiar. E, para os/as adolescentes com 12 anos de idade ou mais, o material indica que devem seguir as mesmas instruções do uso das máscaras dos adultos,




obedecendo às diretrizes nacionais e à legislação sanitária dos estados e municípios. Nesse sentido, para além das questões sanitárias abordadas no contexto da pandemia, o guia se dedicou a trazer a consciência sobre as perspectivas da “etiqueta respiratória” e discursiva, ainda, sobre a educação inclusiva, dadas as especificidades de adaptação de materiais, como a utilização de máscaras transparentes para o trabalho com aqueles/as estudantes/as que, por exemplo, precisam se apoiar na leitura labial e nas expressões faciais do/a interlocutor/a.

Nas últimas páginas do material é apresentado um *checklist*, endereçado para os pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, reiterando os cuidados de prevenção que as famílias têm que ter e desenvolver junto aos/às seus/as filhos/as na volta à escola. Ainda são salientados os cuidados redobrados quando os/as estudantes apresentarem sintomas da Covid-19, como: febre, resfriado, coriza, dor de ouvido, dor de garganta, dor de cabeça, vômito, diarreia, dentre outros.

Nesse sentido, o guia da Turma da Mônica, compreendido aqui numa perspectiva de análise crítica-descritiva, está inserido dentro dos regimes de visualidade, sendo uma pedagogia cultural que coloca em circulação um conjunto de perspectivas vigentes, que orienta, gerencia e governa os ambientes escolares, moldando condutas, hábitos, ações, pensamentos, emoções e os corpos dos/as estudantes e professores/as no retorno às aulas presenciais. O guia funciona também enquanto produção de conhecimentos que instituem verdades, medidas de conscientização, protocolos de higiene e distanciamento social, estando voltado para a orientação e regulação das novas práticas e relações sociais de volta às aulas, moldando a subjetividade dos sujeitos nos espaços educativos.

Ademais, coloca sob um escopo de discussão quem é o/a estudante, quem é sua família e qual é a escola posta em funcionamento sob as circunstâncias apresentadas. Cabe considerar, assim, sob um viés




crítico de compreensão acerca dessas visualidades, que sua estrutura de funcionamento sugere públicos estabelecidos e que, permeadas por questões políticas, acabam por manter as relações de poder e saber estruturantes da cultura hegemônica. Consideremos, assim, que existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido (GIROUX & MCLAREN, 1995), em qualquer lugar que permita aos sujeitos, a partir das visualidades, elaborar e reelaborar “alguma forma de reflexão consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 36).

Nesse sentido, compreende-se que as pedagogias culturais são extremamente políticas, sendo importante reconhecer “o impacto que as imagens exercem sobre a identidade, a subjetividade, ou seja, sobre a vida das pessoas” (TOURINHO e MARTINS, 2012, p. 11). Dadas as relações estabelecidas com a realidade dos sujeitos, “as imagens mudam de significados quando muda o entorno ou o contexto em que elas são vinculadas” (MARTINS, 2007, p. 28), e ainda, poderão potencializar novas e velhas representações sociais. Desse modo, é imprescindível que se estabeleça uma relação crítica com as imagens e suas pedagogias, reconhecendo-as como produções contextualizadas, carregadas de sentido e representação (HALL, 2016).

NOTAS INCONCLUSIVAS EM VISUALIDADE...

Ao longo dessa discussão, buscamos analisar, sob uma perspectiva crítica-descritiva, o guia da Turma da Mônica “Cuidados na Escola”, produzido por Mauricio de Sousa em consonância com a política de retorno às aulas presenciais no ano de 2021. Buscou-se compreender como a pedagogia em torno desse material, bem como as imagens que o compõem, estão imbricadas na formação, educação e regulação da conduta de crianças, adolescentes e professores/as dentro do contexto da pandemia.



Ao nos voltarmos para a articulação conceitual dos regimes de visualidade, para o guia apresentado e seus/suas personagens, bem como para outros artefatos produzidos pelo autor, poderemos compreender que os discursos e narrativas envolvidas se voltam para as especificidades do presente, coexistindo junto às normatizações sociais e impulsionando, sob um posicionamento crítico, para novos fluxos de questionamentos. Ao estarem inseridas dentro do escopo dos regimes de visualidade, essas imagens colocam em circulação as características do momento pandêmico e, junto a outras pedagogias, intentam contribuir para as urgências de conscientização e prevenção do coronavírus.

No entanto, cabe destacar que o artefato cultural apresentado no cerne desta discussão poderá reforçar discursos que, na prática, soam como processos de exclusão social, pois demarcam uma realidade educacional unilateral. Sem antes considerar a política de vacinação para todos/as da comunidade escolar, destaca-se que milhares de brasileiros e brasileiras ainda se veem inseguros/as quanto ao retorno às aulas presenciais e muitos/as ainda, sobretudo no contexto da escola pública, não gozam de infraestrutura de acesso à internet ou possuem os materiais básicos para a manutenção dos hábitos de higiene necessários para o enfrentamento da pandemia. De modo evidente, tais questões perpassam o âmbito das políticas públicas, as quais demarcam e avaliam a qualidade da estrutura das escolas, bem como o acesso democrático aos meios tecnológicos, dispositivos e redes móveis.

Assim, as reflexões apresentadas por este capítulo buscaram compreender a potência das pedagogias culturais e das relações a partir dos regimes de visualidade. Tendo o contexto da pandemia da Covid-19 como pano de fundo histórico e social, o guia “Cuidados na Escola” ressaltou visualidades próprias do presente, fortalecendo discursos e problematizando novas questões.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol. Entorno da aprendizagem entre jovens produtores de cultura visual: traços e características. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 247 - 274.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Texturas**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48 – 63, mai./ago. 2015.
- BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva; LEMOS, Sandra Monteiro. Cascão lava as mãos como medida de enfrentamento à COVID-19: os artefatos culturais e suas pedagogias. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, nº. 2, p. 01 - 20, jul./dez. 2021.
- BRUM, Lucas Pacheco. **Imagens de referência**: uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual. Dissertação (Mestrado em Educação em Artes Visuais) – Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017.
- BRUM, Lucas Pacheco. Imagens de Referência e sua potência pedagógica no ensino de Artes Visuais. **Visualidades**, Goiânia, v. 18, nº 1, p. 01 - 19, abr./jun. 2020.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, nº. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a Contribuição das Análises Culturais para a Formação de Professores no Início do Século XXI. **Educar em Revista** (Impresso), v. 37, n. 37, p. 129 - 152, ago./maio, 2010.
- CUIDADOS na escola: guia para pais, mães e responsáveis conversarem com as crianças sobre os cuidados para quem vai à escola em tempos de coronavírus. **UNICEF**, jun. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cuidados-na-escola>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens na educação infantil como Pedagogias Culturais. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 199 - 223.
- GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação e Realidade**: Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79 - 97, jan./jun. 2004.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 144 - 158.



HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educativa. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 - 86.

LOPES, Marcelo Silvio; KRAUSS, Regina. O sujeito e a visualidade: Parábolas do olhar contemporâneo. **Visualidades**, Goiânia, GO, v. 8, n. 2, p. 251 - 267, jul./dez. 2010.

MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva; BRUM, Lucas Pacheco. Volta às aulas? Turma da Mônica e a ênfase dos regimes de visualidade. *In*: GATTI, Thérèse Hofmann; XAVIER, Cleber Cardoso; COSTA, Robson Xavier da. (Orgs.). **Encontros e entrelaçamentos**: grupos de pesquisa em arte. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In*: OLIVEIRA, Marilda. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p. 19 - 40.

MARTINS, Raimundo. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. *In*: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUE, Edvânia Braz Teixeira. **Educação das Artes Visuais na Perspectiva da Cultura Visual**: Conceituações, Problematisações e Experiências. Goiânia: 2010. p. 19 - 38.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Editora Paidós, 2003.

MURARO, Cauê. “Todo mundo tem um momento Mônica”, diz Mauricio de Sousa. **Portal G1**, São Paulo, 01 mar. 2013. Pop & Arte. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/03/todo-mundo-tem-um-momento-monica-diz-mauricio-de-sousa.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

PORTUGAL, Daniel B. O realismo entre as tecnologias da imagem e os regimes de visualidade: fotografia, cinema e a “virada imagética” do século XIX. **Discursos fotográficos**. Londrina, v. 7, n. 11, p. 33-54, jul./ dez. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2020.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997, p. 98 - 145.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51 - 68.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 61 - 76.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Entrevistas das imagens na arte e na educação. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura das Imagens**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 09 - 13.



5

Hélen de Oliveira Soares Jardim

Dulce Mari da Silva Voss

**LIÇÕES
DE UM PEQUENO
IBEJI E SUA AVÓ**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.5)

FEITURAS DE UM COTIDIANO ENCANTADO

*Mala mala águè ó guégué
Mala mala águè ó guégué
Guégué ô gô miré
Guégué ô go miré
(Reza nagô/Ibeji)*

Essa escrita testemunha a magia de um encontro inventivo em feituuras repletas de alegria, onde miudezas da vida são catadas, aqui e ali, e vão desenhando um modo genuinamente *afro* de habitar o mundo. É assim que no jardim da sua casa, avó e neto compartilham saberes e fazeres sobre as ervas medicinais, o contato com a terra, os ciclos de germinação e florescimento das plantas que, outrora foram e, em certa medida, ainda são usados por coletividades tradicionais africanas em suas origens tribais e comunitárias. Também nas artes cotidianas vivenciadas nessa relação entre avó e neto, outro desdobramento se efetua, a passagem da palavra dita a palavra escrita e que assinala a entrada no universo da leitura, a palavra cantada e acompanhada das batidas do atabaque.

Assim, a educação acontece num cotidiano encantado, um pequeno mundo habitado por uma criança em relações afetivas intensas com sua avó. Personagens que protagonizam o conto aqui contado. Arte de existir e resistir de um modo *afro* que envolve duas gerações entrelaçadas pela oralidade, ancestralidade e corporeidade, traços demarcados nas/pelas culturas africanas e afrodiaspóricas que permanecem viva à medida que saberes e fazeres são transmitidos e preservados, recriados.

Uma “Pedagogia das Encruzilhadas” (RUFINO, 2019) em que viver é aprender a existir e resistir às interdições civilizatórias eurocêntricas, anuladoras das culturas africanas e afrodiaspóricas, mas que não conseguem estancar totalmente saberes e fazeres dos que viveram

e vivem à margem e inventam modos outros de habitar territórios. Pois, as culturas negligenciadas e as vidas negadas, escapam e se materializam no presente a cada vez que modos outros de ver, sentir e viver dos simples, do mundo que recupera origens para dar sentido às existências, são experimentados, inventados.

É o que sugere Sodré (2017, p. 16) ao escrever sobre uma “perspectiva de um modo *afro* tipificado por uma “*filosofia nagô*”, traduzida como “*forma intensiva de existência* (forma em que a passagem do biológico ao simbólico ou ao espiritual é quantitativamente significativa), com processos filosóficos próprios”.

Forma essa que possibilita “um encontro singular com os temas repelidos pela lógica formal ocidentalista”, herdada das nações denominadas *nagô* ou *jeje-nagô* tributárias de um pensamento cosmológico e ético, no qual se “afirma o divino como uma faceta da vida, *mas sem teologia*”. Humano que se faz numa composição complexa: “metade claramente humana”, e a outra metade pertencente “a ordem do divino”, recebida dos “*orixás* e ancestrais” (SODRÉ, 2017, p. 89).

O cotidiano da vida simples é um dos lugares onde esse modo *afro* de existir pode tornar-se real. Diz Certeau (2014, p. 18) que é das práticas cotidianas que se pode extrair maneiras de fazer, muitas vezes, não vistas na vida social. Artes de fazer alimentadas de sensibilidades, sensações, experiências de um dia a dia “semeado de maravilhas, escumas tão brilhante”, forjada na convivência entre gerações, nos lugares onde artes de fazeres e saberes são semeados cotidianamente. Produção de uma magia que, se desvia de pretensas verdades, e acontece em movimentos tão fortes, mas, ao mesmo tempo, tão singelos, delicados e efêmeros que chegam a ser imperceptíveis.

Assim, a vida cotidiana se torna “um refúgio para o desencanto do futuro improvável, de uma História bloqueada pelo capital e pelo poder. Viver o presente [...] do aqui e agora, do viver intensamente o minuto

desprovido de sentido” (MARTINS, 2017, p. 51). Vida imersa no cotidiano que se desdobra num jogo de forças potencializadoras do coletivo:

É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais. [...] No refúgio da vida cotidiana o homem descobre a eficácia política (e Histórica) de sua aparente solidão, impõe, também, o reconhecimento de que o senso comum não é apenas instrumento das repetições que imobilizam a vida de cada um e de todos (MARTINS, 2017, p. 52).

Prestar atenção às coisas miúdas do dia a dia, ao que nelas germina uma vida coletiva mais plural e mais bela. Assumir com coragem a decolonialidade do pensamento que nos possibilita abrir os olhos e os ouvidos, as mentes e os espíritos, ao que, por muitas vezes, desconhecemos, negamos, matamos. Só assim a potencialidade de conviver na diferença se torna possível. Multiplicidades de multiplicidades experimentadas como vidas possíveis.

FORJAR DIÁSPORAS: GIRO DECOLONIAL

Diásporas diversas foram experimentadas por populações negras arrancadas do continente africano. Bem como, pelos negros/as que se lançaram a outros lugares em busca de novos conhecimentos, formas de revitalizar saberes ancestrais – ambientais, psicológicos, agrícolas, ritualísticos, artísticos, espirituais. Dessas movimentações, africanidades surgiram.

Stuart Hall (2003), um dos precursores do pensamento diaspórico. Ele adverte que o termo “África” é, na verdade, uma construção moderna, que uniformizou a variedade de povos, tribos, culturas e línguas. O uso deste termo denota o apagamento imposto pela cultura eurocêntrica à pluralidade cultural das populações negras

coisificadas pelo sistema colonial escravista que alimentou a espoliação capitalista moderna. As culturas são impuras e essa impureza é construída nas inusitadas transformações que as movimentações diaspóricas acarretam. Como diz Hall:

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

Cabe, então, entender a hibridização como processo transcultural provocado pelo contato entre povos, antes separados geograficamente, e que, ao se defrontarem e serem posicionados hierarquicamente, experimentam a reinvenção dos modos de existir e resistir para não sucumbir completamente diante das interdições impostas às culturas de origem.

Assim que a colonização europeia, efetuada sob a diáspora forçada da escravidão negra, impôs um modelo civilizatório rígido de oposição de culturas, visão que impede a compreensão dos entrelaçamentos e efeitos cruzados gerados pelos processos de hibridização cultural. Tanto colonizador quanto colonizado são afetados mutuamente nas relações estabelecidas. As relações de poder-saber assimétricas foram estabelecidas e se mantêm em razão do padrão cultural e civilizatório hegemônico da cultura dos brancos colonizadores sobre as populações negras colonizadas, mas que não deixou de fomentar práticas de resistência. Logo:

o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”, a colonialidade pode ser compreendida com uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. [...] a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se a luta contra lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. As vezes o termo descolonização é usado no sentido de decolonialidade. Em tais casos, a descolonização é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. Colonialismo é também usado no sentido de decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35-36).

Inúmeras formas de vida vulnerabilizadas pelo padrão civilizatório eurocentrado, seu poder biopolítico, que captura e uniformiza mentes e espíritos, e necropolítico, que descarta corpos e vidas consideradas sem valor de troca. Mbembe (2019) afirma que as primeiras manifestações de biopolítica e necropoder se deram com a escravidão negra no Brasil que a condição desumana do escravo/a, com a perda de um “lar” (África), dos direitos sobre o seu corpo e do estatuto político, para que uma dominação absoluta, alienação de nascença e morte social garantisse a economia colonial. Esse poder sobre a vida dissolve a humanidade das populações negras escravizadas até o ponto de torna-las propriedades materiais passíveis de serem usadas como coisas cujos os donos tinham total direito de uso, direito jurídico e moral.

Embora as lutas contra a escravidão tenham forçado o Estado brasileiro a eliminar o trabalho escravo legalmente, graças aos movimentos quilombolas e dos coletivos negros/as, que se desencadearam no período de reabertura democrática brasileira dos anos de 1980-1988, e que conquistaram o direito constitucional de criminalização do racismo e da discriminação racial, a colonialidade das mentes, corpos e espíritos implícita ou explícita permanece presente na vida social

e na cultura colonial contemporânea. Trata-se, na atualidade, da imposição do capitalismo financeirizado que transforma tudo em mercadoria e distribui populações em categorias de maior, menor ou nenhuma valia, o que implica nas condições desiguais com que alguns seres usufruem do direito de viver, enquanto outros são subjugados à morte.

Práticas biopolíticas e necropolíticas de regulação da vida e da morte, assinalada por Foucault, e traduzida por Mbembe (2019, p. 18), ao referir-se as tecnologias necropolíticas presentes no padrão civilizatório ocidentalizado. Diz o autor: “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis às funções assassinas do Estado”.

Herdamos o racismo das culturas ocidentais, escravagistas e modernas, que condicionaram populações negras à inferioridade diante das possibilidades de usufruto da vida. As formas de expressão do racismo se dão pela “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2019, p. 10-11).

Tecnologias de governo da vida que promovem a morte de algumas populações mais que outras. Perversidade que se nutre e se multiplica nos tempos presentes. Carvalho e Souza (2021) destacam que as crianças negras são um dos principais alvos das *mandingas* coloniais e suas tecnologias de morte. Basta ver os dados da Unicef, trazidos no texto da autora, os quais mostram que, no contingente populacional brasileiro, as crianças negras fazem parte do maior percentual de pobreza (32,9%), enquanto uma criança branca tem 30% corre o risco de viver na pobreza, uma criança negra tem 70% mais chance de ser pobre.

Colonialidade que captura corpos e vidas, marcados pelas desigualdades sociais, tornam as crianças negras mais vulneráveis que as crianças brancas, uma vez que as primeiras não usufruem dos cuidados necessários e dos recursos materiais para usufruírem de uma infância protegida dos perigos constantes:

[...] mães, pais e responsáveis negros; habitantes da periferia; servidores de mão de obra barata, instável, precária, arriscada e sujeita aos caprichos de seus “senhores” veem suas filhas e seus filhos ceifados por balas perdidas, violências policiais discriminatórias, racismo reificados e eletivos, descasos dos poderes públicos e supressão de oportunidades sociais equânimes (CARVALHO; SOUZA, 2021, p. 04-05).

Colonialidade que gera a dominação pela “mentira e sopro de má sorte da raça”, encarnação dos seres submetidos a condição de racializados, “*marafunda*”, “*carrego colonial*”: “sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno/europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder” (RUFINO, 2019, p.12).

Contudo, mesmo em condições cruéis de subalternização impostas, populações negras inventam modos próprios de cultivar suas existências e resistências, dentre elas, rituais, crenças e simbologias inventadas de modo peculiar que se traduzem em ancestralidades e africanidades afinadas com as culturas de origem. Deslocamentos e desterritorializações⁵² criadas em contracorrente às forças coloniais.

Na verdade, a colonialidade do ser, saber e poder é inventada, foi e pode ser desviada em movimentos de giros e vacilos, jogos do corpo, palavras e ritmos. Caminhos trilhados no passado e no presente em que coletividades africanas e afrodiaspóricas apostam em suas próprias potencialidades (RUFINO, 2019).

Muitas vozes tem rompido o silenciamento colonial e ecoado em defesa à decolonialidade, na contemporaneidade, forçando a desconstrução do pensamento eurocentrado. Vozes que advogam a favor

52 O termo desterritorialização é usado com base na geofilosofia de Deleuze e Guattari (2010) por entendermos que os territórios são efeitos das forças que nele atuam, solo que se territorializa e desterritorializa, constantemente em razão das movimentações de seus componentes diversos, elementos materiais e imateriais criados e transformados pelas e nas culturas, nas formas de pensamento, nas ações e valorações atribuídas, superfícies que se tornam consistentes e se atualizam e reatualizam de acordo com acontecimentos.

da retomada das tradições dos povos originários e demais coletividades que tiveram seus saberes, modos de vida e visões de mundo negadas pelo eurocentrismo aliado ao colonialismo contemporâneo, às biopolíticas e necropolíticas capitalistas.

A decolonialidade é esse projeto construído a partir do cruzamento de saberes que foram suprimidos e destruídos pela colonialidade. A decolonialidade se traduz no descentramento epistêmico, espécie de varredura dos projetos de tradução historicamente acoplados aos modos de vida e às culturas africanas, ora ditas fora do modelo de desenvolvimento e civilização moderna, ora ditas em atraso, quanto à razão técnica e científica vinda e imposta pela colonização. Uma estética *afro* contemporânea aponta para a urgência de apostar nas “potencialidades; realizá-las plenamente em todos os domínios, antes de mais nada para si mesma e só então para o mundo” (SARR, 2019, p. 152).

Construção de caminhos em desalinho, até aqui traçado pelos povos que foram posicionados numa condição de subalternidade, mas que tem se mostrado guerreiros na luta contra o colonialismo. Protagonistas da produção de outras perspectivas de existência no mundo, de uma virada do conhecimento, das práticas, dos poderes e saberes disputados em sociedade:

O desafio nos demanda outros movimentos, mirando uma virada linguística/epistemológica que seja implicada na luta por justiça cognitiva e pela pluriversalização do mundo. Devemos credibilizar gramáticas produzidas por outras presenças e enunciadas por outros movimentos para, então, praticarmos o que, inspirado em Exu e nas suas encruzilhadas, eu chamo de *cruzo*. A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível (RUFINO, 2019, p. 15).

Criar fissuras no colonialismo requer assegurar saberes e fazeres próprios de cada cultura, aqueles que, até então, valeram para a sobrevivência, o crescimento e a perenidade das sociedades africanas,

como os mitos, as cosmologias, cosmogonias e os recursos linguísticos da tradição oral que revelam a filosofia *afro* de vida.

Daí porque afirmar a preservação e transmissão das experiências, dos saberes e fazeres das populações africanas, afrodiáspóricas e afro-brasileiras como estratégias potencializadoras da afirmação e autoafirmação de ancestralidades e africanidades possíveis. Como ação ética, estética e política de celebração da vida e das diferenças que transforma as relações e a presença de cada ser existente no mundo.

Assim como escreve Rufino sobre uma “Pedagogia das Encruzilhadas” concebida pelas potências de *Exú*. Encruzilhada pensada com morada de *Exú*: “ponto de força, caminhos de intersecções e possibilidades”. O autor refere-se aos processos diaspóricos africanos pelos quais é forjado “um assentamento comum nos processos de resignificação do ser, suas invenções de territorialidades, saberes e identidades”, constituído cotidianamente com a produção “um projeto político/poético/ético/antirracista/descolonial” (RUFINO, 2019, p. 41- p 42).

Descolonizar a educação é tarefa urgente:

Tal aporte, a nosso ver, traz implicações para o campo da educação, pois, infelizmente, há um excesso de normose pedagógica também, útil e funcional ao sistema de dessensibilização, de empobrecimento afetivo e de padronização epistêmica. Em uma sociedade cuja morte violenta de uma criança é esquecida e superada rapidamente, conforme giram as pautas em velocidades vertiginosas nas redes sociais e na demanda por consumo de informação, a educação é confrontada a ser arquivo vivo, arguto e tenaz contra o apagamento da memória, a inação dos afetos [...] a normose da eficiência burocrática e o empobrecimento de experiências não colonizadoras dos saberes e fazeres educativos, ainda que não escolares (CARVALHO; SOUZA, 2021, p. 6).

Praticar *Exú* como “*ebó* epistemológico”, é buscar a abertura de caminhos por onde transpassem possibilidades, sendo essa entidade a primeira a ser reverenciada já que é o responsável pela comunicação,

no sentido de fazer o elo entre os saberes, sem emitir julgamentos, e sim no sentido de apontar caminhos possíveis.

[...] um tipo novo de subjetivação, em que ocupam um primeiro plano a experiência simbólica do mundo, o primado rítmico do existir, o poder afetivo das palavras e ações, a potência de realização das coisas, as relações interpessoais concretas, a educação para a boa vida e para a boa morte, o paradigma comunitário, a alegria frente ao real e o reconhecimento do aqui e agora da existência (SODRÉ, 2017, p. 100, grifos do autor).

Portanto, assumir a responsabilidade com a vida das crianças negras ao praticar a transgressão decolonial das injustiças sociais e cognitivas, requer uma “pedagogia riscada como batalha contra as *mandingas* coloniais”. Segundo Rufino (2019), em três campos: no campo político, como ato de responsabilidade e luta contra o racismo e pela preservação da vida em sua diversidade; no campo poético, num diálogo cosmopolita com inúmeras sabedorias e formas de produção da linguagem; e no campo ético, de modo a criar uma perspectiva educativa que articula a vida, a arte e o conhecimento enquanto comprometimento com a transformação dos seres. Pedagogia que vimos nas proezas da criança deste conto.

AS PROEZAS DO PEQUENO *IBEJI*: SINAIS DE UMA PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS

É na vida compartilhada entre o pequeno *Ibeji* e sua avó que vibra uma Pedagogia das Encruzilhadas. A avó guarda em sua memória as façanhas de sua infância. Desenhos que inventava ao olhar as nuvens no céu, enquanto esperava as onze horas abrirem. Também quando contemplava os cactos no jardim, que na época pareciam gigantes, e imaginava neles guardas que não as deixava sair pra rua.

As histórias contadas quando era criança pela avó que, por sua vez, ouvira também da sua avó, sobre os tempos em que morava na zona rural, dos benzimentos, dos chás, dos banhos de chuva, das estrelas, quando dizia que, ao nascer uma estrela, tantas outras nasciam. Da gaita de boca, das canções trazidas por traços da ancestralidade. Dos abraços fraternos entre avó e neta.

Ciclo de tempos em que cada menina cresceu, virou mãe, virou avó, e tudo recomeçou. Nos entremeios dos tempos, as lembranças conservaram heranças preciosas de uma ancestralidade *afro*. E que, no presente, se diluem, criam asas e pousam nas conversas com o neto com quem convivi diariamente.

O neto, por sua vez, constitui outras vivências, nas quais também experimenta viver a ancestralidade, pois recebe da avó a herança que, não está escrita em nenhum livro, mas que ao ser contada, narrada, é preservada pelas conversas entrelaçadas com a leveza de sorrisos, nas brincadeiras do dia a dia.

Ao passear pelo jardim da casa em que moram a avó e seu neto, acontece o aprender sobre as plantas que carregam uma simbologia da tradição africana e as ervas medicinais, saberes e fazeres antes transmitidos pelas mães e avós que viveram essas histórias antes dele. Artes de existir que se multiplicam quando o neto descobre os livros da avó e neles aprende a ler sobre as religiosidades africanas e afro-brasileiras. Aprende as rezas e cantos, a tocar o atabaque.

Desse modo, o cultivo de uma ancestralidade e de uma filosofia de vida *afro* se mostra possível no pequeno mundo, cotidiano encantado. Saberes e fazeres que atravessam tempos e espaços pela magia de encontros movidos e moventes de emoções e que fortalecem os vínculos com as origens.

Logo, as marcas de ancestralidade *afro* transmitidas pela avó ao neto, personagens deste conto, fortalecem o bom caráter do espírito

e potencializam futuras escolhas. Pedagogia de Encruzilhada experimentada pelas memórias, saberes e fazeres dos antepassados, que se conservam vivos. Segundo Dias (2013), na concepção *yorùbá* o humano é uma composição do corpo (*àrà*), do sopro/alma/elemento da vida (*èmí*), do coração (*kàn*), como portador da inteligência e do conhecimento, e da cabeça (*orí*), elemento central da identidade do sujeito, portadora do seu destino e divindade pessoal.

Os *yorùbás* acreditam que o sujeito é a encarnação de uma entidade pré-existente no mundo suprassensível, o que reverte numa predestinação imaterial a ser revelada/potencializada por meio de boas escolhas, reforço ao bom caráter do espírito, anunciado pela adivinhação. E quando se trata de um mau *orí*, os sacrifícios, as rezas e as cerimônias de alimentação da divindade têm como objetivo alterar o que puder ser alterado pela crença nos *Orixás*. Como esclarece Sodré:

[...] o homem desloca-se e confirma-se em sua condição de viajante. O destino é conhecido não graças a uma descrição metafísica e fatalista dos céus, mas a intuição de uma intenção primordial da vida, voltada aqui e agora para o percurso que se realiza na terra e que se deixa ver no mito, na cerimônia, nos domínios do sensível. O destino é a escrita imaginária traçada por essa travessia. É, pois, o imaginário de uma pulsão de partida que, mesmo podendo ser modificado, compromete corporalmente o viajante na dinâmica de seus círculos virtuosos (SODRÉ, 2017, p. 109).

É no convívio cotidiano que o neto descobre com a avó seus referenciais culturais e existenciais e que possibilitam a ele identificar-se como ser vivente, valorizar suas origens e as lutas das comunidades a que pertence.

Embora a avó saiba que o neto irá crescer e possa fazer suas próprias escolhas, não deixará de ter herdado o tesouro ancestral que o ligam aos seus. E, seja como for, venha o que vier, esses encontros não terão sido em vão, pois aprendera ricas lições de vida, assim como

sua avó aprendeu e ensinou, modos de descobrir o mundo com os olhos de quem não nega suas raízes, sabendo que sementes foram lançadas e poderão germinar em modos de vida outros.

É no dia a dia das movimentações cotidianas no pequeno ambiente da casa que avó e neto habitam. Territórios criados e criadores de vida como “liberalidade plena”. Livres para experimentar a vida forjada por meio da oralidade, corporalidade e ancestralidade: “no sentido próprio da vida outra, no lugar das estratégias de necropolitização da infância, implicando a própria força decolonizadora na educação, em função de outros possíveis” (CARVALHO; SOUZA, 2021, p. 07).

Mas, algumas perguntas ainda ficam pendentes: por que essa pedagogia não acontece na escola? Será porque nela as crianças afro-brasileiras não podem experimentá-la? Talvez a escrita deste texto pode servir como pequena lição, quiçá, uma lição valiosa.

UMA POSSÍVEL LIÇÃO

As heranças transmitidas pela avó e descobertas por seu neto, neste conto contado aqui, testemunham laços tramados com culturas africanas, afrodiaspóricas e afro-brasileiras, suas linguagens, saberes, rituais e simbologias. Por isso, se tornam lições de afirmação da vida, vivida em plenitude.

Talvez, uma lição do que podemos e devemos aprender com e nas relações com as populações negras do nosso país, com os modos pelos quais resistem e existem ao inventar suas vidas cotidianas. Pois, nos mostra que, a ancestralidade de um modo *afro* pode ser resguardada e potencializar a convivência e o afeto entre gerações mais velhas, respeitadas e valorizadas pelos seus saberes, e as mais novas, ao torna-las herdeiras desse tesouro cultural de valor incomensurável.

Reafirmar a vida ao inscrevê-la na temporalidade da ancestralidade *afro*, cuja ética de plenitude corporal do sujeito e da coletividade entrelaça origem e fim. Artes de resistir e existir criadas em múltiplos territórios abertos à uma Pedagogia da Encruzilhada e voltada à educação antirracista.

Pedagogia que pode acontecer nas escolas e nos lares, nas comunidades, nas cidades, nas aprendizagens das letras e das linguagens, das histórias escritas e contadas, nas músicas e nos ritmos, nas danças, nas celebrações ritualísticas dos terreiros, casas de umbanda e lares onde a ancestralidade africana, afrodiaspórica e afro-brasileira encontram acolhida e permanecem vivas.

Transmitir às crianças uma educação capaz de viver e conviver com a diferença é, portanto, uma das estratégias de combate ao racismo e ao sexismo e que se faz cada vez mais necessária já que a pluralidades de culturas segue sendo negada. Desatar amarras cognitivas e afetivas do pensamento colonial que subjugam populações negras à uma condição de inferioridade, restringindo e impedindo-as de usufruírem de condições dignas de vida, eis aí nosso compromisso como educadores/as.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alexandre Filordi de; SOUZA, Ellen de Lima. O êre e o devir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-28, maio 2021.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIAS, João Ferreira. Orí O! A ideia de pessoa, a problemática do destino e o ritual do *borí* entre os *yorùbás* e um olhar ao candomblé. **Revista Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 70-87, jan./mar. 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico** 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3a ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Traduzido por Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. Traduzido por Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

STUART, Hall. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução de Adelaine Laguardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.



6

Eloenes Lima da Silva

**PEDAGOGIAS
DA SOBREVIVÊNCIA
NA NOITE:**
moradores
de ruas e experiências
de aprendizagem
em lugares públicos
da cidade

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.6)

PEDAGOGIAS DA NOITE: CIDADES, ESPAÇO PÚBLICO E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NOTURNAS

Durante os processos de modernização e urbanização das cidades, principalmente aquelas transformações ocorridas a partir do final do século XIX e início do XX, as distintas formas de sociabilidade foram ampliadas e os centros urbanos assistiram uma mobilidade nunca vista anteriormente. Segundo Sennett (1988), além das profundas mudanças econômicas e sociais, esse processo reconfigurou o entendimento das práticas e dos usos dos espaços e dos tempos na vida urbana. Harvey (2008) afirma que a modernidade abalou a certeza de um espaço e de um tempo “absolutos”, substituindo-a pelas inseguranças de espaços e tempos “relativos”, modificando as experiências individuais e sociais.

Sennett (1988), ainda destaca que os conceitos de espaço “público e “privado” são básicos para compreendermos as transformações da cultura ocidental moderna. Para o autor, as primeiras ocorrências da palavra “‘público’, na Língua Inglesa, identificavam esse termo com o bem comum de toda a sociedade, acrescentando-se, perto do século XVII, ao sentido de “‘público’ aquilo que é manifesto e está aberto à observação geral”, enquanto “[...] ‘privado’ significava uma região protegida da vida, definida pela família e pelos amigos” (1988, p. 30). Os sentidos de “público” também surgem na França renascentista, onde os significados atribuídos a *le public* diziam respeito ao bem comum e ao corpo político, tornando-se gradualmente uma região especial da sociabilidade, e mais tarde, no século XVII, o “público” foi ainda identificado à plateia de peças teatrais e espetáculos (SENNETT, 1988).

No contexto de mudanças do período moderno ocidental, as experiências vividas nas cidades sofreram transformações, adquirindo características culturais distintas daqueles modos de vida provenientes de ambientes privados e orientados pelos ritmos diurnos.

Para Koslofsky (2011), a partir das inovações urbanas oriundas da modernidade, a sociedade aprendeu a conviver de outros modos com a noite e estabeleceu suas relações cotidianas com esse espaço-tempo. Koslofsky (2011, p. 2) denomina como *nocturnalization*, “a contínua expansão da legitimação social e usos simbólicos da noite”.

Vale ressaltar que essa “noturnização” foi em grande parte possível devido à revolução que a iluminação artificial noturna proporcionou, inicialmente por meio de lanternas a gás instaladas em luminárias públicas, e a partir dos anos de 1800 com o uso da luz elétrica. Essas inovações tecnológicas intensificaram a utilização dos espaços e também dos tempos, incidindo diretamente sobre as experiências vividas no ambiente noturno das cidades. Por meio da iluminação pública a noite deixou de se constituir como um período em que a ação social cessava e onde a luz artificial tomava posse dos espaços obscuros da cidade, reconfigurando a vida social ali presente (GWIAZDZINSKI, 2014).

Como reflexo dessas transformações, o ambiente noturno urbano se tornou cenário para diferentes perspectivas, seja por meio do imaginário boêmio oriundo da modernidade (SEIGEL, 1992), ou de uma “economia” da noite contemporânea dominada por uma diversidade de nichos específicos de consumo (GWIAZDZINSKI, 2014). Na diversidade das cidades contemporâneas, o período noturno tanto pode ser um tempo e espaço de trabalho, de lazer e diversão, como também um ambiente acolhedor para a criminalidade, a insegurança e o controle social (SANTOS; MOREIRA, 2008).

Essa representação da noite como espaço “negativo” nas cidades produziu um imaginário composto por práticas sociais e indivíduos considerados “indesejáveis” e denominados como ladrões, prostitutas e mendigos, pois eram grupos que representavam perigo à ordem social pública. Pesavento (2001), ao pesquisar a história dos excluídos na Porto Alegre do final do século XIX, afirma que além de se estruturar pela materialidade de suas construções e pela intervenção no espaço

público, a cidade suscita “um processo concomitante de produção de personagens, com a estereotopia fixada por imagens e palavras que lhes dá sentido preciso” (p. 13). Indivíduos e grupos que ocupavam, e ainda ocupam os lugares noturnos da cidade, podem ser “[...] rechaçados e combatidos como inimigos ou, pelo contrário, podem se tornar invisíveis socialmente, uma vez que sobre eles se silencia e se nega a presença” [grifos da autora] (PESAVENTO, 2001, p. 13).

Invisibilidade que se intensifica através das profundas desigualdades sociais presentes em muitas cidades contemporâneas, principalmente no Brasil. Denominados popularmente como “moradores de rua”, a população em situação de rua no Brasil é instituída pelo decreto nº 7.053, de 23 de dezembro 2009, como um grupo populacional que possui a pobreza extrema, a interrupção dos vínculos familiares e a inexistência de moradia convencional como falta dos padrões básicos sociais. Em seu parágrafo único, a referida lei ainda inclui que o recolhimento a albergues e a utilização dos espaços públicos como moradia de forma temporária ou permanente são situações que justificam a identificação de tal população.

Segundo dados da Prefeitura de Porto Alegre, em 2008 foi realizado levantamento qualitativo e quantitativo desse grupo, constatando 1.203 que pessoas viviam nas ruas da capital do Rio Grande do Sul. Conforme censo realizado em 2011, o número de pessoas adultas em situação de rua era de 1.347 pessoas, e, em 2016, o número saltou para 2.115. Dados da Fundação de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Porto Alegre sobre a população de rua em Porto Alegre mostram que em 2020 o número de pessoas morando na rua aumentou em 38, 7 por cento em relação ao que se observava no ano de 2019⁵³, contabilizando quase três mil moradores em espaços públicos da cidade.

Vale ressaltar que a pesquisa que deu origem a este artigo não foi dedicada exclusivamente às experiências noturnas vividas

53 Disponível: encurtador.com.br/auvL7. Acesso em: 20 de jan. de 2022


por indivíduos ou grupos em situação de rua. Trata-se de uma pesquisa finalizada em 2018 na qual o objetivo principal consistiu em dar visibilidade às pedagogias que se configuram e operam na noite da cidade de Porto Alegre, RS⁵⁴. Para tanto, foram selecionados determinados lugares públicos noturnos para investigação e análise, além de observações e registros de práticas realizadas pelos sujeitos mediante as condições proporcionadas por tais lugares.

Fazendo uso dos aportes teórico-metodológicos e dos dados produzidos durante a referida pesquisa, o texto em questão procura dar visibilidade às pedagogias da noite a partir da identificação das experiências de aprendizagem vividas pelos indivíduos em situação de rua abordados durante as saídas de campo. Desse modo, tanto os espaços públicos e os sujeitos, quanto as experiências de aprendizagens são componentes implicados com modos pedagógicos de viver.

A perspectiva pedagógica adotada neste texto está posicionada no campo dos Estudos Culturais em Educação, pois parte de pressupostos teóricos acerca das transformações culturais e está inserida nas discussões que cada vez mais tem destacado a pluralidade dos usos e do conceito de “pedagogia”. Tal proposta de estudo é corroborada pela opinião de autores como Giroux e McLaren (1995) de que existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido ou em qualquer ambiente em que seja possível traduzir as experiências sociais.

O notório conceito de “pedagogias culturais” é crucial para a discussão temática exposta aqui, pois conforme Steinberg e Kincheloe (2001) as possibilidades de pesquisa estão para além dos espaços escolares, ampliando os lugares onde é possível compreender a multiplicidade de processos educativos. Para esses autores (2001), a pedagogia pode ser enquadrada numa variedade de áreas sociais em que “o poder é organizado e difundido como bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc” (p. 14).

54 Disponível: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181833>. Acesso em: 19 de fev. de 2022

A vertical collage of four images. The top image shows a child on a swing against a red and orange background. The second image shows three children running happily in a green-tinted scene. The third image shows a man in a suit and tie, looking to the side. The bottom image shows a person wearing a hat, possibly a teacher or student, in a warm-toned setting.

Camozzato (2014) procura discutir o quanto as transformações no mundo contemporâneo proporcionam articulações e mudanças, ampliando os espaços de atuação da pedagogia. Para essa autora (2014), a pedagogia está relacionada com as urgências que cada tempo, produzindo e direcionando os sujeitos que necessitam adaptar-se ao mundo contemporâneo, orientando suas escolhas, decisões, atitudes e práticas. As “pedagogias do presente”, assim denominadas pela autora (2014), estão em processo de atualização constante, colocando em suspeita a singular noção de pedagogia, pluralizando não somente suas práticas e saberes constituídos, mas também o próprio entendimento de pedagogia que é derivado do pensamento ocidental moderno.

Elizabeth Ellsworth (2005), em sua obra *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy* também nos oferece elementos que permitem colocar em evidência o caráter pedagógico da vida social contemporânea. O enfoque da autora ressalta as aprendizagens que podem ocorrer em distintos lugares da cidade onde o conhecimento é produzido. Para tanto, a autora afirma que determinados lugares podem ser pensados como pedagógicos por meio das interações dos sujeitos entre si e as condições do lugar, proporcionando experiências cruciais para entender como as aprendizagens são produzidas. Por isso, para Ellsworth, locais que possuem essa força pedagógica são denominados como “lugares de aprendizagem”.

Para Ellsworth (2005), a presença do sujeito no tempo e no espaço de um lugar pode se constituir em uma experiência de aprendizagem, já que uma “experiência”, nessa perspectiva, é a “colocação do *self* em relação com o mundo e com os outros a fim de se testar e ver o que acontece” (p. 86). Para a autora (2002), essas experiências podem ser identificadas por meio do que ela denomina “dobradiça pedagógica”, como um processo de objetivação e subjetivação do ser humano com o mundo. Essa “dobradiça” é um processo pedagógico, pois ao colocar em movimento tanto o “fora” como o “dentro”

do Eu em relação de interação com o Outro no espaço e no tempo, conduz, orienta e direciona os sujeitos em seus modos de viver.

De posse dos conceitos destacados até aqui é possível abordar mais detidamente a proposta deste texto. Trata-se de investigar como indivíduos pertencentes a população de rua e que ocupam determinados lugares de uma cidade à noite constituem suas experiências de aprendizagem. Experiências pelas quais os moradores de rua aprendem a conviver com o medo, a insegurança, a solidão e as mais distintas condições que a noite da cidade apresenta. Como olhar para essas experiências de aprendizagem como modos de condução enquanto pedagogias que estão ensejadas nos contextos urbanos noturnos?

Seguimos à próxima seção do texto onde serão destacados os pressupostos metodológicos utilizados durante a pesquisa. A seção posterior apresenta as discussões analíticas por meio das “cenas noturnas” compostas a partir das saídas de campo e do encontro com moradores de rua nos lugares selecionados e investigados no Centro Histórico de Porto Alegre, Brasil.

INVESTIGANDO OS VIADUTOS COMO LUGARES DE APRENDIZAGEM NA NOITE DA CIDADE

A seleção dos lugares de aprendizagem levou em conta a localização, as práticas e os sujeitos que ocupam tais lugares. Neste texto, destacamos os viadutos como lugares de aprendizagem, pois tanto por sua arquitetura que fornece abrigo às intempéries climáticas, quanto pela possibilidade de improvisação para a habitação, essas são construções que se tornam preferencialmente acolhedoras para grupos e indivíduos pertencentes à população de rua.

Como obras arquitetônicas idealizadas para remodelar e modernizar a cidade, exercendo muitas vezes apenas uma função de “passagem” os viadutos também condicionam muitas formas de “permanência”, pois são construções utilizadas como moradia para muitos indivíduos em situação de rua.

Em busca de aproximações a determinados sujeitos que ocupam os viadutos à noite uma das estratégias de pesquisa foi a de empreender caminhadas noturnas na região central da cidade de Porto Alegre. Inspirado na figura do *flâneur* baudelairiano, as errâncias noturnas pelo Centro Histórico daquela cidade se transformaram em técnica investigativa. Revisitada através das reflexões urbanísticas de Walter Benjamin (1994), a “arte” de andar pelas ruas e observar a vida cotidiana foi indispensável para a seleção e investigação dos lugares de aprendizagem.

O flunar noturno possibilitou tanto a observação de registros e práticas, quanto as abordagens aos sujeitos em busca de identificar suas experiências vividas no e com o lugar. As abordagens foram realizadas nos espaços públicos em que os sujeitos se encontravam para a realização de suas práticas noturnas. Não há uso de imagens com identificação pessoal e os nomes apresentados são fictícios.

Além de empenhar caminhadas noturnas, outra técnica utilizada foi a da “observação casual”. Para Lorite García (2000), o uso da “observação casual” se inicia ao acaso, pois os locais para investigação em uma cidade nem sempre são selecionados *a priori* para as observações. Para o autor (2000), um “lugar-chave” é aquele onde é possível observar as mudanças efetivas que estão sendo produzidas em uma dita realidade. Por isso, Lorite Garcia (2000) salienta que o tempo destinado às observações não é estabelecido previamente, e pode durar, por exemplo – no caso da pesquisa realizada por esse autor na Cidade do México – a viagem de ida ou volta que o autor levava até o seu trabalho. Sobre tal procedimento Lorite Garcia (2000) afirma: “são narrações compostas que gravo mentalmente e monto

textualmente com critérios audiovisuais como se tratasse de cenas e sequências de uma película” (p. 9).

O uso de tais técnicas investigativas proporcionou a composição de “cenas noturnas” como procedimento metodológico que facilitou a organização dos dados produzidos, bem como direcionou as categorias analíticas. As cenas noturnas foram montadas a partir da observação, registro das práticas e abordagens aos sujeitos nos lugares selecionados. Procedimento que proporcionou a produção e organização dos dados,

Cabe salientar que as imagens utilizadas serviram como orientação durante o caminho investigativo noturno, funcionando como registros, representação visual do que foi vivido e praticado durante as observações. As imagens auxiliam a leitura, agregando outro tipo de informação e possibilitando que a escrita, em alguns momentos, torne-se um texto visual mais fluido.

As partes seguintes do texto são dedicadas às discussões analíticas e estão organizadas em três cenas noturnas compostas a partir das abordagens aos moradores de rua durante a pesquisa.

CENA 1 – VIADUTO OTÁVIO ROCHA: APRENDER A PROTEGER-SE NA LUZ

A primeira abordagem noturna foi realizada no Viaduto Otávio Rocha com um homem aparentando entre 35 a 40 anos de idade, preparando-se para o pernoite. Apresento-me para iniciar uma conversa e indago como ele consegue dormir sob as luzes ofuscantes, o ruído contínuo e alguns apressados passantes que transitam por ali. Durante nossa conversa, o morador do viaduto relatou que sua condição de dormir à noite naquele lugar tinha se tornado uma prática

cotidiana em sua vida na rua, mas ele ainda se mostrava incomodado pela situação em que se encontrava.

A imagem foi registrada durante o encontro do pesquisador com o morador de rua e mostra a localização para seu pernoite debaixo das potentes lâmpadas utilizadas para iluminação pública no viaduto.

Figura 1 – aprender a proteger-se na luz



Fonte: acervo pessoal do autor.

Vale lembrar que o Viaduto Otavio Rocha, construído no início do século XX e tombado como patrimônio do município de Porto Alegre apenas no ano de 1988, é uma enorme estrutura de concreto armado com três vãos e dois nichos transversais. Possui quatro rampas de acesso que ligam a Avenida Borges de Medeiros – por isso ele também

é conhecido popularmente como “Viaduto da Borges” – com a Rua Duque de Caxias. Sustentado por arcadas ornamentadas com esculturas em sua parte central ao nível da avenida, abaixo e ao longo de sua extensão existe uma série de lojas, banheiros públicos, vendedores ambulantes e pontos de ônibus para diversas regiões de Porto Alegre.

Pernoitar debaixo daquela ampla construção e sob uma luz artificial ofuscante, revela uma astúcia e remete aos conhecimentos que somente são adquiridos em contato com o lugar. A estratégia daquele morador de rua é usada com um intuito: não ser roubado por outros moradores do viaduto, prática que o ensina a buscar proteção através do medo constante que está presente, rondando sua sobrevivência.

Mais do que prática ou estratégia, dormir debaixo de uma forte iluminação é uma aprendizagem, pois na impossibilidade de eliminar os terrores noturnos urbanos, a luz artificial retira-os das sombras, permitindo visualizá-los e, assim, a proteção atua como condução através das práticas daquele sujeito à noite. E a luz artificial, como já foi afirmado neste texto, funciona como uma potente condição pedagógica em diversos lugares noturnos da metrópole.

É necessário aprender a escolher o lugar menos acessível para um possível furto ou roubo, embora o espaço público nunca garanta total segurança. Por isso, proteger-se em meio à luz é uma ação estratégica aprendida pela constante interação com a arquitetura do lugar e observação das práticas dos demais sujeitos que permanecem ou estão de passagem. Escolher o local apropriado para o pernoite e estabelecer normas básicas de convívio são aprendizagens que resultam de um conhecimento em permanente fabricação nas condições do lugar.

Se por um lado, a temeridade e a insegurança estão permanentemente presentes, direcionando as condutas daquele indivíduo, por outro, as suas vivências estão articuladas com a forma da arquitetura do lugar. Os saberes e as habilidades adquiridas cotidianamente por meio dessa relação com as condições do lugar e com os demais

sujeitos que por ali vivem e transitam proporcionam experiências de aprendizagens vividas naquele lugar noturno e público da metrópole.

A monumentalidade da arquitetura que o Viaduto Otávio Rocha apresenta o potencializa como lugar de aprendizagem, como espaço público e pedagógico da noite na cidade. Um amplo e enorme espaço aberto onde se pode entrar e sair por quase todos os lados, subir e descer escadas, esconder-se nas sombras que a construção projeta ou se deixar visível pelas luzes são algumas das possibilidades para a realização de “chegadas-surpresa” e também de fugas.

Em razão disso, podemos afirmar, juntamente com Ellsworth (2005), que os espaços públicos que proporcionem algum tipo de interação social são cruciais para a experiência da aprendizagem, pois se constituem como força pedagógica em que o conhecimento está continuamente sendo produzido. Ellsworth (2005) argumenta que a experiência de aprendizagem é aquela que está articulada com movimentos que atuam tanto objetivamente quanto subjetivamente, pois é vivida na relação do sujeito consigo, com os outros e com a exterioridade do mundo.

CENA 2 – VIADUTO DA CONCEIÇÃO: OS OBJETOS COMO O “OUTRO” NA APRENDIZAGEM

O “Viaduto da Conceição”, denominação pela qual a elevada que liga a rua da Conceição com a Avenida Osvaldo Aranha é conhecida, está localizado na entrada da cidade de Porto Alegre, RS. Terminais rodoviários para cidades da Região Metropolitana foram instalados embaixo da estrutura desse viaduto, atraindo centenas de trabalhadores no final do expediente e vendedores ambulantes que realizam comércio no horário mais movimentado. Depois que a movimentação do lugar

diminui, os moradores de rua encontram na arquitetura daquele viaduto uma forma de resguardo para dormir durante a noite.

Ali, a abordagem foi realizada com um indivíduo que se preparava para seu pernoite, deitado sobre uma cama improvisada na lateral de uma coluna do viaduto e rodeado pelos seus objetos pessoais. À nossa apresentação, seguiu-se uma conversa informal, pois mesmo em um espaço público, comum a todos, sentia-me invadindo uma “intimidade”, visivelmente delimitada pela “cama” improvisada por colchões usados em que Jayson⁵⁵, 34 anos, permaneceu deitado durante toda nossa conversa. Aos relatos extraídos durante a entrevista, une-se uma das imagens registradas para que a leitura do texto possa tornar-se também visual.

Figura 2 – o objeto como o “outro” na aprendizagem



Fonte: acervo pessoal do autor. Foto: Cristiano Guimarães.

P: Como iniciou tua história na rua?

J: Como que eu vim pra rua? Olha meu ... eu vim pra rua porque... acabei caindo no sistema penal ... carcerário... puxei cadeia ...

55 Nome fictício utilizado para fins da pesquisa realizada.

P: Por que tu escolheste este viaduto para morar?

J: Tem banheiro, proteção da chuva e tem “rango” ... às vezes aparece doador.

P: O que tu aprendes na rua?

J: Eu aprendi a dar valor à casa, à família, a dar valor às coisas que o cara tem. Porque, quando o cara não tem, o cara dá valor. O cara perde, o cara dá valor. Já perdi uma casa, já perdi telefone, já perdi rádio, já perdi... já perdi diversas coisas... por mais que tu cuide sempre vai ter um pra vir e te “chineliar”, por mais que tu cuide os teus “bagulhos”, sempre tem um que vai pegar um “bagulho” teu...

P: Como tu passa a noite embaixo do viaduto? Agora ainda está anoitecendo, mas na hora que acabar toda essa movimentação e ficar somente tu no meio da noite? Consegues dormir?

J: O cara dorme com um olho aberto e outro fechado ... aí tem que contar com a sorte e com Deus...

P: Mas o pessoal não tem uma “solidariedade” na rua? Estão todos morando no mesmo lugar.

J: Solidariedade é restrita a um certo grupo... por exemplo, se tu tem uma panela, tem que proteger para que outros não venham te levar... muitos roubam por causa do vício né... os “policiais” que fazem a rota ficam no bico... pra não dar tanto tumulto... mas é o cara que tem que se dar com o pessoal todo da rua... com a malandragem.

Embora Jayson afirme a necessidade de estabelecer relações com toda a “malandragem” do lugar, ele parece estar só e perdido na noite. Seu relato reflete a crueza das experiências vividas no lugar. Jayson apenas sobrevive, dia após dia, carregando seus pertences pelo lugar. Buscar proteção e comida, um local para higiene pessoal

e demais necessidades fisiológicas mostra que ele aprendeu a escolher os lugares públicos pelas possibilidades de acessibilidades e funcionalidades que apresentam.

Jayson aprende que os demais habitantes dali devem ser mantidos à distância e quando se aproximam são ameaças que necessitam vigilância contínua durante as noites em que permanece naquele lugar. Desse modo, para Jayson, a distância pode ser medida pela desconfiança em relação ao outro, que também aparece na fala do morador de rua na primeira cena desta seção

Pesavento (2001) salienta que a construção da identidade de um nós coletivo urbano pressupõe a existência do outro, pois “o outro é a concretização da diferença, contraposto como alteridade à identidade que se anuncia” [grifo da autora] (p.10). Para a autora, os modos de visualizar identificar, avaliar e classificar o outro acontece “sob o signo da estrangeiridade, e é pelo distanciamento – contrastivo, antagônico ou de semelhança – que se pode construir a noção de pertencimento social” (p. 11).


Ao relatar que dorme “com um olho fechado e outro aberto”, Jayson se utiliza de um dito popular para se referir ao grau de confiabilidade que atribuía os demais habitantes do lugar. Tanto como uma ameaça sempre à espreita, seja para contê-lo e vigiá-lo como a polícia “que está sempre no bico”, seja para roubá-lo, pois sempre tem alguém para “chineliar” e levar os “bagulhos”, Jayson estabelece uma relação de distanciamento dos demais sujeitos no espaço-tempo noturno daquele lugar.

A importância do outro para aquele morador noturno embaixo do viaduto indica o potencial do lugar como experiência de aprendizagem, encontrando-se tanto nos habitantes dali como em seus objetos pessoais, pois possibilitam sua interação naquele lugar, direcionando suas formas de condução. O “outro” pode estar em diferentes artefatos culturais, bem como nas pessoas que transitam por ali.

Ao se estabelecer embaixo do viaduto com seus objetos e pertences pessoais, Jayson cria uma realidade, um mundo particular no espaço-tempo transitório em que suas experiências de aprendizagem são vividas. Os objetos materializam essa realidade, pois ele sabe que precisam estar muito próximos de si, noite após noite no lugar escolhido para sua permanência. Para Jayson, a experiência de aprendizagem é vivida através da interação com seus objetos como pertences pessoais que ele aprendeu a valorizar pelo sentimento de “perda” e atribuindo, com isso, um imprescindível apego e proximidade com os objetos quase como uma extensão de si mesmo.

Ainda que brevemente, é útil abordar os conceitos de *transitional space* e *transitional object* propostos por Winnicott (1972), pois possibilita pensar nos movimentos de articulação entre o “eu”, o “outro” e o “lugar” em uma experiência de aprendizagem. O conceito de “espaço potencial”, formulado em 1951 por Winnicott e cujos estudos iniciaram durante os anos da Segunda Guerra Mundial, ficou conhecido também como *transitional space*. Tal conceito se refere a uma zona psíquica intermediária entre sujeito/objeto e sujeito/sujeito e potencialmente desenvolvida como uma experiência cultural compartilhada com o mundo. É preciso salientar que nessa condição de interação, o tempo age em conjunção com o espaço, sendo ambos componentes cruciais para a transição, pois constituem a duração da ação e da participação do sujeito na experiência da aprendizagem (WINNICOTT, 1972).

Segundo Winnicott (1972), os adultos usam criativamente os objetos como uma transição para aliviar a ansiedade, buscando colocar as realidades internas em relação às realidades externas. Nessa espécie de “negociação”, os sujeitos aprendem a partir das semelhanças e diferenças com o mundo e com os outros. Ellsworth (2005) faz uso de tal conceito para explorar a experiência da aprendizagem, já que nós usamos os objetos para colocarmos imaginariamente o nosso “eu interior” em relação de transformação com o exterior, com o “lado de fora” do mundo.

A vertical collage of images on the left side of the page. At the top, a child is swinging on a swing set against a red and orange background. Below that, three children are running happily in a green-tinted area. At the bottom, a man in profile is shown in a blue-tinted area, looking towards the right. The background of the collage is a mix of red, orange, and green colors.

O que esses conceitos podem nos sugerir a respeito das relações estabelecidas entre as experiências de aprendizagem e os espaços-tempos urbanos noturnos? Em uma perspectiva pedagógica, Ellsworth (2005) salienta que o *transitional space* e o *transitional object* podem ser identificados como poderosos veículos, pois são conceitos que potencializam sentidos, possibilitam usos imaginativos do espaço e exigem que nos coloquemos em relação com o outro ao mesmo tempo em que estamos separados. E para isso é preciso que rompamos as fronteiras dos limites do nosso conhecimento, dos outros e do mundo.

A função que um objeto ou artefato assume em uma experiência de aprendizagem pode ser exercida de forma sutil no espaço-tempo de um lugar. É preciso salientar que assim como a arquitetura, os objetos não estão “separados” dos sujeitos em uma experiência de aprendizagem, mas articulados pela interação e atuação conjunta entre corpo/mente, pois a transição “dentro/fora”, “interior/exterior” que o sujeito realiza nos processos pedagógicos se torna materializável pelo uso dos objetos no espaço-tempo de um lugar de aprendizagem.

O “outro”, como componente crucial para as experiências de aprendizagem de Jayson, se estabelece tanto pela sua complexa relação de sociabilidade com os demais sujeitos que convivem na noite do Viaduto da Conceição como pela interação com os seus objetos pessoais. A interação, materializada pela aproximação e a atuação conjunta de corpo/mente do morador com seus pertences, produz movimentos tanto de “exteriorização” proporcionados pelas já citadas condições físicas e arquitetônicas do lugar, quanto de “interiorização”, que são acionados por sensações de “intimidade” e sentimento de “valor” e de “perda”.

Enquanto o “valor” das coisas é aprendido a partir de sentimentos como o de “posse”, Jayson atribui aos demais sujeitos que vivem no lugar o risco por suas possíveis perdas. Daí a condição de estar perdido pelo fato de ser afastado de seus pertences. Sua aprendizagem, como relação com o outro, é produzida e desenvolvida tanto por

a perda ser material quanto pela sensação de “desconfiança”. Mais uma vez nos reportamos a Winnicott (1972), quando esse autor vai destacar que no contexto do *transitional space*, nesse espaço que se abre como uma zona entre o eu e o outro, a “confiança” é baseada na experiência, “no momento de máxima dependência, antes do gozo e uso da separação e dependência” (p. 137).

A experiência de perder constantemente seus objetos, na maioria das vezes pelo roubo ou furto, é o que vai estabelecer uma relação com o outro pela falta de confiança. Nessa relação, Jayson, assim como o morador do viaduto Otávio Rocha, aprende que a “desconfiança” é a melhor estratégia para manter seus objetos próximos de si e também de se manter protegido.

CENA 3 – VIADUTO DA AVENIDA JOSÉ LOUREIRO DA SILVA: UM CORPO ANDARILHO SEM LUGAR NA NOITE

O Viaduto José Loureiro da Silva delimita o início da Avenida João Pessoa e o final da Avenida Salgado Filho. Ali, a abordagem foi com um morador de rua “andarilho” noturno que se deslocava na procura de um lugar para o pernoite naquele viaduto. Durante nossa abordagem, Vitor⁵⁶ se mostrou falante e disposto para uma possível conversa conduzida por algumas perguntas em busca das possíveis experiências de aprendizagem vividas em sua condição de morador de rua.

As imagens, acompanhadas dos relatos coletados, registram um corpo que caminha na noite em busca de alimentação e de um lugar para pernoitar, carregando consigo seus pertences.

56 Nome fictício utilizado para fins da pesquisa realizada

Figura 1 – Vitor, um andarilho na noite



Fonte: acervo pessoal do autor. Foto: Cristiano Guimarães.

P: Qual o lado positivo e negativo da noite?

V: *O lado negativo da noite é o frio, chuva, isso... “bah”, não tem como segurar*

O lado positivo? sei lá... o cara tá sempre alegre... principal saúde, saúde é o positivo de tudo.

P: O que a vida na noite de rua te ensina?

V: *Escolher amizades... não são todos que são teus amigos... dizem que são teus amigos mas não são todos que são... pra mim, isso é uma das coisas que o cara aprende, né meu!? Quando a gente tem dinheiro e quando a gente não tem... a gente aprende na noite, porque*

tipo...muitos são teus amigos quando tu tem dinheiro e, quando tu não tem, tu perde amizade, entendeu?

P: Como tu sobrevives na noite? (Vitor permanece vários segundos sem responder.)

V: Tipo, agora estou passando por necessidades... que eu cheguei com meu carrinho de papelão e não deu tempo de entrar no albergue e eu vou ter que ficar na rua e ainda, pra[sic] ajudar, furou o pneu do carrinho... e o carrinho é alugado do ferro velho... trabalho de catador. Neste horário, não tem lugar pra[sic] vender as coisas que eu juntei pra mim [sic] poder arrumar o pneu. Agora vou ter que me virar num troquinho pra[sic] tirar o pneu do conserto.

Vitor diferencia-se dos outros participantes da pesquisa por não permanecer debaixo de um viaduto ou qualquer outro lugar público à noite. Suas experiências e aprendizagens são vividas e desenvolvidas pela condição de caminhar à noite e dormir somente quando não chega em tempo para o albergue. Nos albergues, as normas de permanência são aprendidas e devem ser seguidas: horários de alimentação, de higiene, de entrada e saída, aliados a superpopulação que muitos desses lugares encontram no período de inverno.

Durante a realização da pesquisa, o site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, informava que os serviços de atendimento contavam com Casa de Convivência, o Albergue Municipal e os abrigos municipais Marlene e Bom Jesus. Para a realização deste artigo foi realizada uma busca atualizada sobre a quantidade de instituições voltadas para o acolhimento da população em situação de rua, verificando-se que cidade de Porto Alegre possui mais de dez locais entre albergues, casas de passagem e abrigos para esse fim⁵⁷.

57 Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smds/noticias/prefeitura-oferece-256-vagas-para-acolhimento-de-pessoas-em-situacao-de-rua#:~:text=A%20cidade%20de%20Porto%20Alegre,rede%20constitu%C3%ADda%20por%20quatro%20equipamentos>. Acesso: 23 de jan. 2022.

Vitor dorme algumas noites em casas de apoio e em vez de colchões e pertences pessoais, possui um carrinho com o qual se desloca catando lixo, gerando renda com “troquinhos” e inserindo-se no sistema econômico-social da forma mais básica e rudimentar que a vida na metrópole contemporânea pode proporcionar.

As condições meteorológicas, destacadas pelo entrevistado como condição negativa para viver à noite, são uma das formas básicas de sua interação com o lugar. Na situação de vulnerabilidade em que tais indivíduos se encontram, pernoitar em dias frios e chuvosos embaixo de um viaduto, ou em qualquer outro local a céu aberto, exige práticas e saberes indispensáveis na busca contínua pela sobrevivência. E como os efeitos das condições climáticas vividas e sentidas pelos indivíduos urbanos podem se constituir em experiências de aprendizagem em determinados espaços-tempos da metrópole?

Tuan (1983) salienta que os efeitos do ambiente físico para a percepção e as atitudes humanas no mundo são baseados na ideia de *habitat* [grifo do autor]. Para o autor, o modo como percebemos um espaço afeta nossa forma de habitá-lo e isso vai depender tanto das atitudes ou práticas que um indivíduo ou um grupo executa a partir dos códigos de sua cultura, quanto da interação com o ambiente físico em que estamos inseridos.

Além disso, para Tuan, não é possível distinguir fatores culturais e ambientais, pois “os componentes ‘cultura’ e ‘meio ambiente’ se superpõem do mesmo modo que os conceitos ‘homem’ e ‘natureza’” [grifos do autor] (p.68). Tuan (1983) entende que a cultura e o meio ambiente não se separam, mas fornecem perspectivas que complementam a percepção e as atitudes do indivíduo em um lugar.

Eagleton (2005) também problematiza a relação “natureza” e “cultura”. Para o autor, os seres humanos se movimentam nessa conjunção entre um particular concreto e um universal imaginado e abstrato, de um corpo material a um meio simbólico. Aí, segundo o autor, é que

se encontra o problema: não somos animais limitados que não levam a sério os contextos determinantes, pois, como animais culturais que somos, “nossos próprios corpos têm a capacidade de estender para muito além de seus limites sensíveis, naquilo que conhecemos como cultura, sociedade e tecnologia” (p.140).

Existem momentos durante as vivências noturnas em que o corpo funciona como “resposta orgânica” mais básica para a experiência de aprendizagem em lugares públicos a céu aberto. Vitor aprende as formas de se proteger em um lugar através dos sentidos do corpo, do contato básico e extremo que seu corpo, como pura materialidade, encontra no frio e na chuva da noite. Parafraseando Eagleton (2005), poderíamos dizer que a natureza “chama” Vitor para uma existência de criatura animal exposta aos elementos naturais do mundo.

Ao mesmo tempo em que coloca o frio e a chuva como determinantes naturais negativos de viver na rua à noite, Vitor cita a “alegria” e a “saúde” como respostas à possibilidade de encontrar o lado positivo noturno pela sua capacidade de interpretar simbólica e culturalmente o mundo em que vive.

Para Tuan (1983), a sensação “de bem-estar físico, que transborda e nos envolve como se fosse uma parte do mundo”, correspondendo a ação de um corpo que se encontra plenamente vivo e atuante em um espaço-tempo presente, é acionada pelos sentidos de caminhar, falar, comer e por práticas de interação com instrumentos e artefatos cotidianos. Deslocar-se pela cidade e utilizar seu “carrinho” como instrumento de trabalho é uma atividade que exige força e desempenho físico; ação que Vitor atribui à capacidade de um corpo saudável. A condição de “saúde” evidencia sua prática de andarilho, intervindo em sua permanência em algum lugar público e noturno como os viadutos.

Ellsworth (2005) destaca que o encontro de diferentes realidades em um mesmo espaço-tempo ou em um mesmo lugar são indispensáveis, pois são os movimentos e sensações na interação entre corpo/

mente/cérebro que articulam o “exterior” e o “interior” como experiências de aprendizagem vividas nesse emaranhado entre o eu, o outro e o mundo. Vitor reforça a prática de se proteger como experiência de aprendizagem, assim como os outros dois moradores de rua. Cabe destacar que os três sujeitos abordados destacaram práticas de segurança na noite.

Tanto as causas naturais como frio e a chuva, a geografia e arquitetura quanto as relações com demais habitantes do lugar atuam como condições exteriores, proporcionando interações “subjetivas” no espaço-tempo pelas quais aprendizagens são vividas como experiências. Essa interação com os outros e com o lugar, essa capacidade de atuarmos como seres culturais, como sujeitos que vivem experiências de diferentes intensidades em um lugar é o que possibilita os movimentos que Ellsworth (2005) denomina de “exterioridade” e “interioridade” que colocam o “lado de dentro” e o “lado de fora” em articulação. Movimentos como processos de “objetivação” e “subjetivação” pelos quais os seres humanos se transformam em sujeitos e que são cruciais em uma experiência de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto de pesquisa pelos viadutos e seus moradores noturnos chegou ao fim, mas eles continuam lá com suas barracas, seus colchões e cobertores, suas panelas, pratos, garfos, facas e seus “carrinhos” de supermercado, utilizados tanto para carregar seus pertences quanto à cata de papel. Eles continuam lá, com seus medos, suas desconfianças, suas amizades e suas “malandragens”, aprendendo como proteger a si mesmo e seus objetos, aprendendo como se relacionar com o lugar e com os outros, aprendendo os modos de sobreviver embaixo dos viadutos à noite.

As aprendizagens de Jayson, Vitor e o morador anônimo do Viaduto Otávio Rocha decorrem de uma “rede” de experiências vividas cotidianamente embaixo dos viadutos de uma metrópole contemporânea. A desconfiança, salientada na primeira cena pelo morador do Viaduto Otávio Rocha, que utiliza a estratégia de pernoitar debaixo de uma forte luz artificial para se proteger; Jayson, na cena 2, diz dormir com um olho fechado, mas o outro aberto; e Vitor recomenda a escolha das amizades.

São aprendizagens produzidas por meio da interação com demais sujeitos em lugares públicos e noturnos da metrópole. São experiências de aprendizagem que não seguem uma linearidade, uma relação de causa/efeito, mas sim uma relação que se evidencia pelos modos como o indivíduo realiza seus movimentos de interação com a exterioridade do mundo e o convívio com os outros.

Até mesmo em situações em que o ser humano se encontra desprovido de quase tudo, as convivências estabelecidas nessa relação com o outro demonstram a capacidade pedagógica exercida pelas condições do lugar como experiência de aprendizagem. Este sentido de possuir algo, de valorizar as “miudezas” nas relações cotidianas, sejam “coisas” ou pessoas, demonstram seu apego pela vida.

Se definirmos “posse” como o estado de quem detém alguma coisa como sua, ou “valor” como aquilo que se torna importante e assumindo relevância, os moradores dos viadutos são iguais aos inúmeros outros “incluídos” socialmente que se agarram tanto a bens materiais quanto aos relacionamentos humanos e pelos quais aprendem a dar sentido à sua existência cotidiana.

Os viadutos, construções utilizadas para modernizar a arquitetura urbana ou desafogar os ritmos dinâmicos de uma cidade contemporânea, podem se tornar lugares de aprendizagem na noite. Lugares que produzem encontros pedagógicos nem sempre definidos pela aprendizagem cognitiva formal, mas são forjadas por outros

caminhos, constituídas por meio de processos que enfatizam movimentos, sensações, intensidades, ritmos e mudanças.

Se, por um lado, a condição de permanência dos moradores de rua em viadutos à noite pode atribuir a tais arquiteturas a condição de enormes condomínios da miséria, por outro, é possível vislumbrá-los como lugares públicos onde seus habitantes realizam práticas, constituem saberes cotidianos e estabelecem convívios e relacionamentos no espaço-tempo de suas vidas noturnas.

Para Ellsworth (2005), essa *learning self*, como experiência da “autoaprendizagem”, ou “aprendizagem de si”, ao depender das condições do lugar, pode ser materializada e entendida como um processo de “duração” e “movimento” articulado através de “redes” formadas por espaços, tempos, corpos e sensações. Redes que funcionam no *transitional space* e se encontram permanentemente em produção, realizando uma poderosa sincronia de movimento do corpo com a mente e o cérebro pelos quais nos entendemos engajados e atuantes no tempo presente (ELLSWORTH, 2005).

A atuação do indivíduo por meio do *transitional space*, por meio de um espaço transitório, é o que permite a Ellsworth (2005) formular a ideia de que as aprendizagens são produzidas por meio das experiências vividas com os outros e com as condições que determinados lugares públicos apresentam. Vivemos plenamente uma experiência de aprendizagem no espaço e no tempo através da permanente interação com as condições do lugar e com o outro que ali também se encontra. Essa interação coloca em articulação os aspectos subjetivos e objetivos, movimenta o lado de “dentro” e o de “fora”, permitindo ao sujeito formas de se conduzir e de ser conduzido em sua existência cotidiana.

São experiências de aprendizagem que permitem visualizar como as pedagogias são delineadas e operam de distintos e singulares modos para a condução dos sujeitos pela noite. Em se tratando de processos pedagógicos, uma experiência de aprendizagem é produzida

e vivenciada nessa articulação entre as relações de força dos poderes que circulam e atuam no mundo e os processos pelos quais os seres humanos se reconhecem como sujeitos em uma determinada cultura.

Em uma relação pedagógica, o conhecimento e a aprendizagem são inseparáveis, e essa relação pode ser aproximada com as práticas que o sujeito realiza na sua conduta para se ocupar consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Em um lugar público, como um viaduto à noite, aqueles que fazem dali sua morada estão expostos no espaço-tempo, assumindo uma posição de abertura ao acontecimento, ao conhecimento praticado e vivido no lugar e em relação com o mundo que também está incompleto, em fabricação, e um outro que também está aprendendo e se constituindo.

Por fim, resta dizer que as pedagogias da noite, como modos de condução que operam através da cultura contemporânea, caracterizam-se por uma dualidade: se por um lado somos conduzidos e governados pelos modos como nos postamos no mundo, por outro, perseguimos possibilidades para exercer respiros de liberdade, para existir e resistir cotidianamente. É por isso que as pedagogias na noite assumem a perspectiva de uma experiência cultural vivida por meio da realização de práticas, da produção de aprendizagens, de invenções e reinvenções constantes de si e dos cambiantes contatos com os outros.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire Um Lírico no Auge do Capitalismo**. Tradução de José Martins Barbosa e Emerson Alves Baptista. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas: vol. III)
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p.573-593, abr./jun, 2014.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco; revisão técnica de Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. London; New York: Routledge, 2005.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.

GWIAZDZINSKI, Luc. A condição noturna. *In*: **Colaboratória, Grupo Interdisciplinar. Manifesto da Noite**. Grupo Interdisciplinar Colaboratória. São Paulo: Invisíveis Produções, 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Tradução de Adila Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LORITE GARCÍA, Nicolás. **La observación casual: una propuesta para el estudio de las transformaciones sócio-mediáticas**. Encontro Internacional de Investigadores de la Comunicacion. Alaic, 2000, 26-27 de abril. Santiago de Chile.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Uma outra cidade**: o mundo do excluídos no final do século XIX. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2001.

SANTOS, Norberto Pinto dos; MOREIRA, Claudete Oliveira. O lazer e a noite. *Imagens de uma cidade universitária: Coimbra (2008)*. *In*: SANTOS, Norberto Pinto dos; GAMA, Antônio. (Orgs.) **LAZER**: Da Libertação do tempo à conquista das práticas. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, 2008.

SEIGEL, Jerrold. **Paris Boêmia** – Cultura, Política e os Limites da Vida Burguesa: 1830 -1930. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: L&PM, 1992.

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público**: as tiranias da intimidade. Tradução de Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem Segredos: cultura infantil, saturação da informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, Sherley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TUAN, Yi- Fu. **Espaço e Lugar**. A perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. **Realidad y Juego**. Tradução de Floreal Mazia. 1. ed. Buenos Aires: Granica, 1972. (Coleção Psicoteca Mayor).



7

Mônica Knöpker

**NEM (APENAS)
PEDAGOGIA CULTURAL
NEM (APENAS) ESCOLAR:**
podemos supor que exista
uma pedagogia híbrida?

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.7)

INTRODUÇÃO

Conforme explica Canclini (2011), um híbrido emerge da mescla de coleções distintas que, ao se unirem, resultam em algo diferente do que eram no princípio. Será que isso é possível no caso das pedagogias? Será que podemos supor que exista uma pedagogia híbrida? Adianto, mesmo correndo o risco de perder o elemento surpresa, que essa foi uma das conclusões as quais cheguei a partir de minha tese de doutorado⁵⁸ ao examinar a pedagogia colocada em operação por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (OSCSFL) no nicho da formação docente e os possíveis efeitos de verdade que ela pretende disseminar.

Cabe destacar que essa não era uma das hipóteses que nutria ao iniciar tal investigação e nem mesmo no decorrer de seus primeiros anos. Eu acreditava que estava analisando uma pedagogia cultural⁵⁹, principalmente pelo fato das referidas organizações não se caracterizarem como escolares. Mas por que essa pedagogia não é uma pedagogia cultural? Que características ela possui para ser considerada uma pedagogia híbrida? Que coleções distintas são mescladas para constituir esse algo diferente do que era no princípio que denominei de pedagogia híbrida? Apresentar respostas para questionamentos como esses é justamente o que pretendo fazer ao longo deste texto. Isso porque, por meio delas, parece-me possível detalhar o caminho que me fez chegar à conclusão supracitada e, em consequência, defender a existência desse tipo de pedagogia.

No entanto, antes disso faço alguns esclarecimentos de cunhos teórico e metodológico, posto que tomo a liberdade de subverter a organização tradicional de um artigo deixando de apresentar uma seção

58 Refiro-me à Knöpker (2018).

59 Pedagogias culturais são “[...] pedagogias atuantes em uma multiplicidade de espaços, para além daqueles que delimitam territórios escolares ou escolarizados” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 3).

específica para esses pontos. Com relação ao esclarecimento de cunho teórico, saliento que tomei como referência especialmente os trabalhos de Veiga-Neto (2004), Camozzato e Costa (2013a, 2013b), Camozzato (2014, 2015), Andrade (2016) e Andrade e Costa (2017) no que concerne às discussões sobre pedagogia(s) empreendidas na pesquisa. A partir desses trabalhos, foi possível discutir sobre tal conceito enfatizando alguns deslocamentos sofridos por ele que nos permitem pensar atualmente na existência tanto de pedagogias culturais quanto, como proponho, de pedagogias híbridas.

No tocante aos esclarecimentos de cunho metodológico, elucido que o *corpus* empírico analisado em busca de atingir o objetivo específico da tese referente à identificação do tipo de pedagogia que as OSCSFL estariam colocando em operação constituiu-se de dois conjuntos de artefatos. O primeiro deles foi composto por materiais voltados à formação docente disponíveis nos sites das dez organizações esquadrihadas⁶⁰ e em suas publicações impressas. Já o segundo foi formado por materiais midiáticos sobre educação nos quais opiniões de representantes dessas mesmas organizações eram expressas. Refiro-me a esse objetivo, pois foi em busca de atingi-lo que cheguei à conclusão de que a pedagogia investigada poderia ser uma pedagogia híbrida. Cumpre explicitar também que busquei inspiração teórico-metodológica na produção foucaultiana sobre discurso a fim de examinar essa gama de artefatos. Devido a isso, a análise foi realizada partindo do pressuposto de que os discursos disseminados pelos materiais não anunciavam “verdades” sobre a formação de professores, mas as instituíam, visto que, nessa perspectiva, a relação entre a linguagem e os objetos não é apenas de descrição, mas de constituição (Foucault, 2012a).

60 Refiro-me às seguintes organizações: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Todos Pela Educação, Fundação Victor Civita, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho, Worldfund, Labor Educacional, Instituto Avisa lá e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

Feitos esses esclarecimentos, parto para a apresentação dos resultados e de suas respectivas análises.

A PEDAGOGIA (HÍBRIDA) POSTA EM OPERAÇÃO POR ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS

Considerando que a pedagogia posta em operação por OS-CSFL no nicho da formação docente é implementada, basicamente, por meio de cinco estratégias, bem como que essas estratégias são efetivadas a partir de diferentes iniciativas, explicarei as características dessa pedagogia e, conseqüentemente, os motivos pelos quais a qualifiquei como híbrida a partir da análise das iniciativas examinadas em cada uma das cinco estratégias, conforme detalhado no Quadro 1. Vale frisar que a identificação das estratégias e das iniciativas resultou da apreciação dos dois conjuntos de artefatos supracitados.

Quadro 1 – Estratégias e iniciativas examinadas

Estratégias	Iniciativas ⁶¹
Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso	- Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo (2017) - Prêmio Educador Nota 10 (2017) - Porvir
Realização e/ou publicação de pesquisas	- Pesquisa Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores - Pesquisa Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança - Pesquisa Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros

61 Em Knöpker (2018) há o detalhamento sobre os documentos analisados no caso de cada uma das iniciativas.

Publicação de revistas, livros e outros documentos	<ul style="list-style-type: none"> - Revista Avisa Lá (edição de fevereiro, maio e agosto de 2017) - Documento Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica - Livro Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor
Participação em discussões sobre educação	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais midiáticos sobre educação publicados de 2012 a 2017 nos quais a opinião de algum representante das dez organizações investigadas era expressa
Oferta de programas de formação e cursos independentes	<ul style="list-style-type: none"> - Programa STEM Brasil - Curso Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação - Multicurso Matemática

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados disponíveis em Knöpker (2018).

Com relação a tais estratégias (e suas respectivas iniciativas), pode-se pensar, à primeira vista, que nem todas elas estão vinculadas à formação de professores, já que algumas parecem se distanciar, em certo sentido, das que costumamos considerar destinadas a ensinar algo a alguém. Contudo, tomando como referência a proposição de que há intencionalidade pedagógica nos diferentes âmbitos⁶² em que o poder é organizado e difundido (STEINBERG; Kincheloe, 2001), é possível dizer que as cinco estratégias (e suas respectivas iniciativas) estão implicadas no processo de formação docente. Afinal, “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (GIROUX; MCLAREN, 2004, p. 144).

EDIÇÃO DE PRÊMIOS E EXALTAÇÃO

O *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*, primeira iniciativa analisada referente à estratégia Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso, é um projeto da Fundação Maurício

62 Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14) consideram dentre estes âmbitos os seguintes: “[...] bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.”, os quais denominam de áreas pedagógicas.

Sirotsky Sobrinho e do Grupo RBS, bem como conta com o apoio técnico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Ele foi criado “[...] com o objetivo de contribuir de maneira efetiva na melhoria da qualidade da Educação Básica no país”⁶³ ⁶⁴. Em busca de alcançar esse objetivo, tem atuado no reconhecimento e na disseminação de práticas de incentivo à leitura. Mesmo premiando, a partir de 2016, apenas ações realizadas no Rio Grande do Sul, sua abrangência não se restringe a esse estado, pois os educadores das demais localidades são convidados a participar da iniciativa por meio do curso on-line sobre mediação de leitura que, de acordo com o regulamento do prêmio, diz respeito ao seu eixo de formação.

É interessante destacar que, diferentemente do que defendo tomando como referência autores como Steinberg e Kincheloe (2001), Giroux e McLaren (2004), entre outros e o próprio conceito de pedagogias culturais, apenas o curso on-line é identificado pelos organizadores da iniciativa como uma ação de formação docente, mesmo que seja deixado claro em seu site o propósito de que as experiências premiadas devem servir de inspiração aos educadores em geral. Isso é demarcado inclusive por meio da utilização do chamamento “Seja um inspirador” para convocar possíveis participantes, bem como através do emprego da denominação “Inspiradores” para identificar os vencedores.

O desejo de que os comportamentos e práticas premiados sejam compartilhados no intuito de servirem de inspiração não fica restrito ao site do prêmio, ele é evidenciado também em notícias que o divulgam. Em uma delas, o então secretário da educação de Santa Catarina⁶⁵, Eduardo Deschamps, afirma que a ação pode “[...] ser utilizada como um banco de referências para toda a rede, não só a estadual, como a municipal, a rede privada, daquilo que vem sendo

63 Optei por usar um tipo de fonte distinto para a transcrição dos excertos do material empírico para diferenciá-los.

64 Disponível em: <http://premiorsdeeducacao.com.br/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

65 Inicialmente os profissionais de Santa Catarina também eram premiados.

feito de bom por todos os educadores catarinenses”⁶⁶. Em complemento a isso, destaca que “o especial [do prêmio] é poder reconhecer o trabalho que é bem feito e isso servir de referência para que outros educadores possam utilizá-lo no âmbito da sala de aula”⁶⁷. Em uma outra notícia, Marcelo Rech, vice-presidente editorial do Grupo RBS na ocasião, declara o seguinte sobre a intencionalidade da iniciativa:

De um lado, procuramos estimular, nas escolas, projetos que sejam transformadores na vida dos alunos por meio do incentivo à leitura. De outro, buscamos celebrar educadores que sirvam de inspiração e exemplo para os demais professores. Ao darmos ampla visibilidade a essas boas iniciativas, confiamos que elas se reproduzam e gerem uma onda positiva entre professores e alunos em favor da educação no Rio Grande do Sul⁶⁸.

A partir de dados como esses, é possível reiterar que a intencionalidade formativa do prêmio em questão vai muito além do curso on-line. Ademais, esse entendimento é reforçado considerando que, conforme defende Ferreira (2015), os prêmios para professores são capazes de produzir certos efeitos de verdade sobre o Trabalho Docente contemporâneo.

A segunda iniciativa esquadrihada que faz parte da estratégia Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso é o *Prêmio Educador Nota 10*. Esse prêmio é realizado pela Fundação Victor Civita e conta com o apoio de outras entidades de renome para ser concretizado. Refiro-me, por exemplo, a empresas privadas como a Faber Castell e a SOMOS Educação, ambas patrocinadoras da iniciativa. Ademais, reporto-me a organizações da sociedade civil sem fins

66 Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/jornal-do-almoco/videos/v/jornal-do-almoco-recebe-autoridades-e-professores-para-falar-do-premio-rbs-de-educacao/2570362/>. Acesso em: 01 fev. 2018.

67 Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/jornal-do-almoco/videos/v/jornal-do-almoco-recebe-autoridades-e-professores-para-falar-do-premio-rbs-de-educacao/2570362/>. Acesso em: 01 fev. 2018.

68 Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2017/06/premio-rbs-de-educacao-abre-inscricoes-para-sua-5-edicao-9819362.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

lucrativos como a Fundação Roberto Marinho, o Todos pela Educação e a Fundação Lemann⁶⁹ que ocupam, respectivamente, as funções de parceira, apoio institucional e patrocinadora do prêmio.

Assim como o *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*, o *Prêmio Educador Nota 10* também possui intencionalidade formativa. Ele é divulgado, inclusive, como uma ação que “[...] empenha-se em conhecer e avaliar o trabalho dos educadores e divulgar práticas criativas e bem sucedidas, para que possam ser replicadas e usadas como modelo em todas as regiões do país”⁷⁰. Contudo, essa intencionalidade restringe-se à colocação em destaque e à valorização de certos comportamentos e práticas a fim de que sirvam de inspiração/ modelo, já que a iniciativa não oferta nenhum tipo de curso como a anterior. Isso não significa, porém, que tal prêmio tenha menos impacto na formação docente, posto que esse processo constitui justamente a potência formativa desse tipo de ação.

Cabe destacar que as cerimônias de premiação dos vencedores de ambos os prêmios são estratégicas nesse sentido. Até porque, como ponderou Beatriz Azeredo, diretora de responsabilidade social da Rede Globo na ocasião, esse “é o momento de dar visibilidade, de jogar luz sobre as experiências”⁷¹. Ou, ainda, em certo sentido, de posicionar os professores vencedores como “quase celebridades” (FERREIRA, 2015), uma vez que seus exemplos “[...] merecem ser conhecidos, ampliados e aplaudidos”⁷², conforme afirmou Eduardo Silveira Mufarej, presidente da Somos Educação na época, em seu discurso proferido durante a cerimônia de premiação da edição de 2016 do *Prêmio Educador Nota 10*.

69 De acordo com o site do prêmio, há outras entidades envolvidas em sua efetivação.

70 Disponível em: <http://porvir.org/premio-educador-nota-10-abre-inscricoes-para-19a-edicao/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

71 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMxbMRaHvJc>. Acesso em: 22 nov. 2021. No caso, ela estava referindo-se à cerimônia de premiação do *Prêmio Educador Nota 10*.

72 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMxbMRaHvJc>. Acesso em: 22 nov. 2021.

A terceira iniciativa analisada vinculada à estratégia Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso refere-se ao *Porvir*. Essa iniciativa, mesmo mantendo, em geral, características diferentes dos prêmios, utiliza a mesma lógica formativa de colocar em destaque e valorizar certos modos de ser e agir docentes para que sirvam de inspiração/modelo a esse grupo de profissionais. Além disso, tal como acontece nos prêmios, seu propósito está relacionado à melhoria da qualidade da educação brasileira. Afinal,

O *Porvir* é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais⁷³.

Em busca de alcançar tal propósito, atua em quatro frentes: Produção de conteúdo, Mobilização da mídia, Mobilização on-line e Mobilização Presencial⁷⁴. No tocante à Produção de conteúdo, o *Porvir* funciona como uma agência de notícias que elabora matérias sobre tendências e inovações que, segundo informações disponíveis em seu portal, estariam transformando a educação no País e no mundo. Além dessas reportagens, ele também produz e disponibiliza conteúdos destinados a quem deseja aprofundar-se em “teorias e práticas de inovações educacionais”⁷⁵. Além disso, expõe novidades sobre as ações que promove, bem como apresenta artigos opinativos escritos por sua equipe. Afora tudo isso, oferece “[...] dicas de ferramentas e metodologias inovadoras que podem transformar práticas pedagógicas”⁷⁶. No caso das ações de Mobilização da mídia, além de disponibilizar todo o conteúdo produzido sem custos, permitindo, inclusive, que ele seja reproduzido

73 Disponível em: <http://porvir.org/sobre-nos/#o-que-fazemos>. Acesso em: 03 fev. 2018.

74 De 2017 (ano de análise) até o momento ocorreram algumas modificações no modo de agir do *Porvir*. Contudo, optei por manter os dados que constam na tese que tomo como referência para a elaboração deste texto.

75 Disponível em: <http://porvir.org/sobre-nos/#o-que-fazemos>. Acesso em: 03 fev. 2018.

76 Disponível em: <http://porvir.org/como-inovar/>. Acesso em: 03 fev. 2018.

por outras mídias e veículos da imprensa, o *Porvir* oferece o que eles denominam de apoio⁷⁷ tanto a veículos de comunicação quanto a jornalistas por meio de parcerias. As Ações de Mobilização on-line correspondem aos procedimentos de disseminação do conteúdo produzido pela iniciativa na Internet. Já as ações de Mobilização Presencial englobam a realização de eventos presenciais e a participação da equipe do *Porvir* em encontros e debates organizados por outras instituições.

REALIZAÇÃO E/OU PUBLICIZAÇÃO DE PESQUISAS

A primeira investigação esquadrihada pertencente à estratégia Realização e/ou publicização de pesquisas chama-se *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*. Ela foi concretizada pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o The Boston Consulting Group entre novembro de 2012 e março de 2013. Seu objetivo consistiu em “[...] detectar as melhores práticas de capacitação [docente] existentes dentro e fora do Brasil e indicar recomendações sobre estratégias de implantação dessas iniciativas”⁷⁸, o que deixa evidente a intencionalidade formativa da pesquisa.

Essa investigação foi efetivada, em um primeiro momento, por intermédio de uma consulta virtual realizada com 2.732 pessoas: 2% de secretários de educação e supervisores de ensino, 51% de diretores de escolas, 18% de coordenadores pedagógicos e 26% de professores. Em um segundo momento, os resultados obtidos foram complementados por encontros presenciais e entrevistas individuais com 26

77 Apoio é o nome dado pelo *Porvir* às assessorias concedidas.

78 Disponível em: <http://www.institutoayrtonenna.org.br/todas-as-noticias/instituto-ayrton-senna-e-bcg-fazem-pesquisa-pela-educacao-2/>. Acesso em: 04 fev. 2018.

especialistas⁷⁹ nacionais e internacionais, bem como por estudos de caso de práticas de sucesso realizadas no Brasil e em países considerados pelos organizadores da pesquisa como referência para a educação, são eles: Finlândia, Austrália (Victoria), China (Xangai), Estados Unidos (Hillsborough County), Chile, México e Portugal.

No que se refere aos estudos de caso de práticas de sucesso, sublinho que esse procedimento demonstra que, assim como acontece nas iniciativas pertencentes à estratégia Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso, essa pesquisa também utiliza como “metodologia de ensino” a colocação em destaque e a valorização de certos comportamentos e práticas a fim de que sirvam de modelos a serem seguidos. Para se ter uma ideia da importância dada a tal metodologia, dois dos seis capítulos que compõem o relatório da investigação são destinados à apresentação do que é denominado no documento de “boas práticas”. Refiro-me ao capítulo *Inspirações que vêm de fora* e ao capítulo *Boas práticas brasileiras* que, como seus títulos anunciam, são destinados, respectivamente, à exposição de práticas efetivadas em outros países e no nosso. Ademais, outro exemplo dessa importância pode ser percebido no capítulo de conclusão do relatório, visto que grande parte das “boas práticas” apresentadas são apontadas como “oportunidades para acelerar a formação continuada”⁸⁰.

O segundo estudo analisado referente à estratégia Realização e/ou publicização de pesquisas, isto é, a pesquisa *Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança* também destina uma parte específica de seu relatório para expor “boas práticas”⁸¹ que deveriam ser seguidas no intuito de qualificar a formação docente no Brasil. Igualmente, ela também retoma

79 Em Knöpker (2018) há dados sobre os “especialistas” que participaram desta e das demais iniciativas.

80 (The Boston Consulting Group; Instituto Ayrton Senna, 2014, p. 110).

81 A expressão “boas práticas” também é utilizada na investigação *Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*.

algumas dessas práticas ao propor entre suas conclusões uma lista de quinze medidas consideradas importantes para tanto. Tal fato permite inferir que essa investigação seja mais uma adepta da “metodologia de ensino” identificada tanto na pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores* quanto nos prêmios e no Porvir.

No que concerne às particularidades dessa pesquisa, saliento que ela foi idealizada pelo Todos Pela Educação e coordenada por Fernando Luiz Abrucio, representante da Fundação Getúlio Vargas. Realizada no decorrer de 2015, contemplou tanto um momento de “[...] revisão da literatura dos estudos relativos à pertinência e à suficiência dos programas de formação de professores existentes”⁸² quanto uma fase composta por entrevistas e grupos focais com 55 especialistas da área no intuito de “[...] identificar as principais problemáticas e proposições para avançar no terreno das políticas públicas”⁸³. A partir dessas duas etapas, a pesquisa teve como objetivo

[...] encontrar diagnósticos, medidas consensuais e pontos de discordância — os quais ainda não haviam sido devidamente mapeados —, e articulá-los na construção de propostas e estratégias de aperfeiçoamento do processo formativo dos professores, da fase inicial à educação continuada (ABRUCIO, 2016, p. 18).

Com um propósito um pouco diferente, a pesquisa *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* — terceira iniciativa no caso da estratégia Realização e/ou publicização de pesquisas — foi encomendada à Fundação Carlos Chagas pela Fundação Victor Civita, sendo concluída em 2011. Essa investigação possui características semelhantes

82 Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38231/todos-pela-educacao-lanca-publicacao-com-agenda-estrategica-para-a-formacao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 04 fev. 2018.

83 Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38231/todos-pela-educacao-lanca-publicacao-com-agenda-estrategica-para-a-formacao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

as das outras duas, especialmente no tocante à “metodologia de ensino” utilizada no intuito de proporcionar aprendizagens. Seu objetivo foi

[...] identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 7).

Nesse sentido, essa investigação foi efetivada em quatro etapas, quais sejam: a) levantamento e estudo bibliográfico; b) elaboração dos instrumentos de pesquisa e coleta de dados junto aos gestores das Secretarias de Educação; c) tratamento, análise de dados e discussão com especialistas da área; e d) organização do texto final.

É válido chamar a atenção para o fato de que por mais que o referido objetivo evidencie que o foco do estudo seja a realização de um diagnóstico, ele vai além ao apontar fragilidades e/ou potencialidades no tocante às ações identificadas, bem como ao indicar algumas das iniciativas como modelos a serem seguidos. Isso pode ser exemplificado a partir do seguinte trecho: “A pesquisa revelou algumas ações de formação continuada nessa linha que parecem estar obtendo sucesso e que podem servir como modelos para inspirar novas práticas formativas [...]” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 100).

Cabe destacar que a intencionalidade formativa das pesquisas não se restringe às práticas destinadas à formação de professores. Isso porque, ao discutir sobre esse tema, lições sobre outros tantos aspectos relacionados à educação vão sendo disseminadas, inclusive sobre os modos de ser e agir mais adequados aos docentes que são justamente o público-alvo dessas formações.

PUBLICAÇÃO DE REVISTAS, LIVROS E OUTROS DOCUMENTOS

A *Revista Avisa Lá* — primeira publicação investigada referente à estratégia Publicação de revistas, livros e outros documentos — é uma iniciativa do Instituto Avisa Lá que teve sua edição inaugural lançada em setembro de 1999. Ela tem como pretensão, conforme expresso em seu slogan, ser “a ferramenta certa para a formação continuada de profissionais da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”⁸⁴. Isso não deixa dúvidas sobre sua intencionalidade formativa, bem como nos dá pistas com relação ao posicionamento da publicação (e, conseqüentemente, do Instituto Avisa Lá) frente à formação continuada dos profissionais da educação. Afinal, ao acionar a expressão “ferramenta certa”, torna-se evidente tanto uma possível crença de que a formação continuada deve ser útil como as ferramentas o são quanto uma provável convicção no tocante à existência de uma (única) forma correta de se oferecer capacitação aos educadores.

Essa revista é composta por nove seções organizadas em 48 páginas. Em geral, as seções têm como foco a descrição de experiências consideradas bem sucedidas que poderiam vir a servir de exemplo aos leitores. Essas experiências são realizadas, em sua maioria, por profissionais da educação com alguma relação com o Instituto Avisa Lá. Outra característica a ser ressaltada nessas produções é a presença de fundamentação teórica ao longo dos relatos, o que parece ser uma forma de ratificar a validade das experiências descritas. Ademais, é interessante citar que no final de cada seção, além de haver uma Ficha Técnica com os dados relacionados à instituição e às pessoas envolvidas na vivência detalhada, são disponibilizadas sugestões de leitura para

84 Disponível em: <https://www.loja.avisala.org.br/assinaturarenovacao-da-revista-avisala-para-2017>. Acesso em: 05 fev. 2018.

que seja possível “Saber mais”⁸⁵ sobre o assunto abordado. Prática essa que parece complementar a formação dada pela própria revista.

Para ter acesso aos exemplares da *Revista Avisa Lá* é possível realizar a assinatura anual, adquirir pacotes com 5 ou 10 exemplares ou ainda comprar revistas digitais⁸⁶. E por que os profissionais da educação deveriam adquirir exemplares dessa revista? Quais seriam os diferenciais de tal publicação? Ao acessar a loja virtual do Instituto são apresentados argumentos para responder a perguntas como essas. Ao analisá-los, é possível dizer que, segundo os organizadores da iniciativa, um de seus diferenciais seria a “valorização do ‘chão das escolas’ com artigos derivados diretamente da prática escolhidos criteriosamente pela equipe do Instituto Avisa lá”. Contudo, não se estaria falando de qualquer prática, mas sim de “práticas inovadoras” que já teriam sido “testadas e aprovadas”. Ademais, outro diferencial seriam as imagens que funcionariam “como mais um recurso na formação continuada”⁸⁷. Sobre isso, sublinho que, de fato, muito além de servirem de ilustração aos relatos, as imagens da Revista evidenciam modos de agir em sala de aula, formas de organizar os espaços, exemplos de materiais didáticos, etc., algo que pode contribuir de modo significativo para a disseminação de modelos.

A segunda iniciativa analisada pertencente à estratégia Publicação de revistas, livros e outros documentos é o documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica*. Assim como a *Revista Avisa Lá*, ele também apresenta “boas práticas”⁸⁸ com o propósito de que elas sirvam de inspiração. Ou, dito

85 Referência ao título utilizado no quadro que apresenta as sugestões de leitura, a saber: *Para saber mais*.

86 Entretanto, cumpre ressaltar que uma quantidade expressiva de artigos publicados na Revista encontram-se disponíveis de forma gratuita no site do Instituto Avisa Lá.

87 Os trechos do material empírico citados neste parágrafo são oriundos do seguinte site: <https://www.loja.avisala.org.br/assinaturarenovacao-da-revista-avisa-la-para-2017>. Acesso em: 05 fev. 2018.

88 Nomenclatura utilizada no documento.

de outra maneira, com o intuito de que elas apontem caminhos para que as proposições feitas em seu decorrer adquiram força e sentido prático⁸⁹. Tal publicação foi elaborada por grupos de assessoramento organizados pelo Todos Pela Educação como encaminhamento do *Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente*. Esses grupos contaram com a participação de pesquisadores de diferentes instituições e de representantes do governo e foram organizados “[...] com o intuito de formular e de apresentar à sociedade e aos poderes constituídos propostas de políticas públicas em Educação com foco na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro”⁹⁰.

Nesse sentido, essa publicação apresenta os três primeiros materiais resultantes desse trabalho voltados, respectivamente, à Educação Infantil, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sendo que, em cada um deles, é apresentado “[...] o contexto atual, os entraves a superar e as proposições do grupo”⁹¹, o que ratifica sua intencionalidade formativa. E quais são os assuntos abordados em cada um desses materiais? Em resumo, pode-se dizer que são dois, isto é, formação de professores e práticas pedagógicas. No caso do material direcionado à Educação Infantil, o tema discutido concerne à formação de professores. Já no caso dos materiais voltados para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o foco principal é a proposição de práticas pedagógicas diferenciadas. Práticas essas que tornariam “[...] a fase intermediária da Educação Básica mais relevante e menos traumática para os estudantes”⁹² e a “[...] etapa final da Educação Básica alinhada com as atuais demandas da sociedade moderna, capaz de atrair o jovem para a escola e de garantir a ele um futuro mais promissor”⁹³.

89 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

90 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 5).

91 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 5).

92 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 41).

93 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 63).

Diferentemente do documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica*, o livro *Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor*⁹⁴ — terceira iniciativa analisada pertencente à estratégia Publicação de revistas, livros e outros documentos — contou apenas com a participação de representantes ligados à Labor Educacional, entidade responsável por sua publicação. Refiro-me à Margarida Gioielli, Sílvia Pompéia, Francisco Villela Pinto e Daniela Michell, todos autores do material. Outra diferença entre o documento e o livro diz respeito à maneira de acessá-los, posto que o primeiro encontra-se disponível de forma gratuita na Internet e o segundo precisa ser adquirido.

De acordo com o site da Labor, esse livro consiste em “[...] uma leitura gostosa, prazerosa, que convida à reflexão e ao mesmo tempo dá várias dicas de como trabalhar em sala de aula por meio de projetos, aproveitando os saberes dos alunos, aliados ao saber do professor”⁹⁵. Isso deixa evidente tanto a intencionalidade formativa da publicação quanto a preferência de seus autores em relação à metodologia que deve ser implementada pelos docentes em sala de aula, isto é, o ensino através de projetos.

No tocante à estrutura, o livro possui sete capítulos, quais sejam: *Relação Escola Comunidade, Teoria e Prática, Atividades da Vida Diária AVD, A Escola no Mundo Moderno, Pequeno Projeto Didático, Avaliação e Dignidade*. Ademais, conta com um prefácio que apresenta a obra indicando, por exemplo, sua pretensão de expor a proposta pedagógica cunhada pela Labor Educacional que, segundo o próprio documento, “[...] ajuda professores a terem sucesso mesmo com alunos ‘difíceis’ e reduz consideravelmente a evasão escolar”⁹⁶.

94 O referido livro trata-se de um e-book não paginado, mas demarcado por posições. Portanto, nas citações literais desse material, no lugar referente à página, será registrada a posição indicada na publicação.

95 Disponível em: <http://www.labor.org.br/2015/publicacoes.asp>. Acesso em: 05 fev. 2018.

96 (GIOIELLI *et al.*, 2015, p. 22).

Para além disso, “Educar para a Vida é um livro que relata experiências e mostra que elas dão certo”⁹⁷, argumento esse apresentado, a meu ver, no intuito de convencer os leitores a adotarem as experiências relatadas como modelos a serem seguidos. Afinal, quem deixaria de replicar algo que “deu certo”? Ainda mais se essas experiências fizerem parte de “[...] uma proposta educacional que pode inspirar muitos educadores a tomar decisões próprias que irão mudar a realidade dos alunos”⁹⁸.

Cumprе salientar que a referida publicação emprega uma forma de escrita diferenciada em comparação com as demais, visto que, além de manter uma espécie de conversa com o leitor, utiliza uma narrativa fictícia como pano de fundo que tem como personagem principal uma professora experiente que está desgastada e desiludida com a profissão. Essa narrativa vai sendo desenvolvida apresentando as vivências cotidianas da docente ao desenvolver seu ofício na seção denominada *Era uma vez*, que introduz todos os capítulos do livro. Logo após, na seção *Nossa conversa*, que também se repete a cada novo capítulo, as atitudes da professora, bem como das demais pessoas que convivem com ela na escola (colegas, alunos, pais, etc.), são analisadas pelos autores tomando como base alguns referenciais teóricos. A partir dessa análise, o assunto que pretende ser ensinado é desenvolvido. Há ainda duas seções que também são recorrentes em todos os capítulos, a saber: *No seu caso, como é?* e *Agora é a sua vez*. Na primeira são propostas atividades para que o leitor identifique como o tema desenvolvido na seção *Nossa conversa* é encarado em seu contexto, incluindo testes que, ao final, enquadram o próprio contexto ou o leitor em alguma das categorias pré-estabelecidas. Já na segunda seção são oferecidas sugestões para desenvolver um trabalho que vá ao encontro das reflexões realizadas pelos autores. Em relação a tais sugestões, ressalto que elas possuem um caráter especialmente

97 (GIOIELLI *et al.*, 2015, p. 22).

98 (GIOIELLI *et al.*, 2015, p. 22).

prescritivo ao indicar de forma detalhada as atitudes que o professor deveria tomar em cada situação.

Um último ponto que gostaria de enfatizar sobre tal publicação diz respeito ao modo como os leitores vão sendo conduzidos ao longo de suas diferentes seções. Faço tal destaque, pois esse modo me faz recordar a análise realizada por Larrosa (1994) sobre as “[...] práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (p. 37). Isso porque, é possível perceber que o livro procura colocar em ação “[...] tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação e ações práticas de autocontrole e autotransformação” (LARROSA, 1994, p. 37). Estratégias essas que, segundo o autor, ao se entrecruzarem em um dispositivo pedagógico, resultariam na experiência de si.

PARTICIPAÇÃO EM DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO

No intuito de abordar a estratégia Participação em discussões sobre educação, conforme mencionado anteriormente, os documentos analisados foram materiais midiáticos. Mas que materiais midiáticos? Como eles foram escolhidos? Diferentemente das demais estratégias, ao invés de focar-me em algumas das OSCSFL que as colocavam em prática, nesse caso optei por contemplar as dez instituições investigadas. A partir dessa decisão, algumas delimitações metodológicas complementares foram realizadas. A primeira delas consistiu em restringir os materiais esquadrinhados a reportagens e entrevistas. A segunda compreendeu a opção por analisar apenas os materiais disponíveis na rede mundial de computadores, excluindo os publicados em sites das próprias organizações. Já a terceira relacionou-se ao recorte

temporal que seria considerado, isto é, de 2012 a 2017⁹⁹. Atendendo ao exposto, realizei buscas na Internet¹⁰⁰ a partir das denominações das instituições investigadas, bem como por meio do cruzamento da palavra educação com os nomes dos profissionais que ocupavam cargos de gestão nas dez organizações na época da pesquisa¹⁰¹.

Mesmo tendo como foco as dez OSCSFL investigadas, apenas representantes de cinco delas têm sua opinião expressa nos materiais localizados a partir dos critérios metodológicos supracitados: Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Fundação Victor Civita, Todos Pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Cumpre salientar também que, do mesmo modo que há recorrência no tocante às instituições que têm seus representantes chamados a opinar, há reincidência no tocante aos próprios representantes. Faço tal afirmação, visto que em um total de vinte e duas reportagens e entrevistas, a quantidade de pessoas ouvidas limita-se a nove: Viviane Senna, Priscila Fonseca da Cruz, Anna Penido, Claudio de Moura Castro, Jorge Paulo Lemann, Denis Mizne, Ernesto Martins Faria, Mozart Neves Ramos e Alejandra Velasco.

Chamo a atenção para o fato de que, assim como no caso das demais iniciativas apresentadas até aqui, as reportagens e as entrevistas atuam na formação de professores por meio da mesma “metodologia de ensino”, qual seja: colocação em destaque e valorização de certos comportamentos e práticas considerados os mais adequados. Ademais, ressalto que, como as aprendizagens que pretendem ser ensinadas através desses materiais são, em geral, as mesmas expostas em outras iniciativas, colocar em prática a estratégia Participação em discussões sobre educação pode ser uma forma de aproveitar a potência do “caráter pedagógico da mídia” (FISCHER, 2002) para ratificar a “veracidade” dessas lições.

99 Este período foi escolhido por referir-se aos últimos cinco anos na ocasião da análise.

100 Utilizei o site do Google para realizar as referidas buscas. Isso ocorreu no mês de abril de 2017.

101 Estes dados foram obtidos nos sites das dez instituições esquadrihadas na Tese que deu origem a este artigo.

OFERTA DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E CURSOS INDEPENDENTES

A primeira iniciativa investigada referente à estratégia Oferta de programas de formação e cursos independentes é o *Programa STEM Brasil*. Ele é implementado pela Worldfund e tem como objetivo

[...] formar educadores excepcionais nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) para que possam preparar alunos de escolas públicas para a faculdade e, conseqüentemente, para uma carreira mais próspera¹⁰².

O programa possui duração de dois anos e uma carga horária de 180 horas. Ele é composto por diferentes ações, como “[...] acompanhamento personalizado, formações presenciais, além de capacitações on-line em uma plataforma colaborativa que permite o compartilhamento de boas práticas entre colegas”¹⁰³. De acordo com informações disponíveis no site da Worldfund, entre os procedimentos efetivados no acompanhamento personalizado estão as visitas às escolas realizadas pelos formadores do *STEM Brasil* nas quais eles costumam assistir às aulas e entrevistar docentes, estudantes e funcionários das instituições. Além de manter contato com os professores participantes da iniciativa por meio dessas visitas, os formadores interagem nos encontros presenciais, no decorrer das formações on-line, bem como na *Comunidade de Aprendizagem Virtual* própria do programa.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das referidas ações “[...] enfatiza a mão na massa para dar vida ao currículo obrigatório de ciências e matemática dos estados brasileiros”¹⁰⁴. Nesse sentido, as atividades destinadas aos docentes são organizadas com base

102 Disponível em: <https://worldfund.org/site/br/stem-brazil/>. Acesso em: 07 fev. 2018.

103 Disponível em: https://worldfund.org/images/stem_files/Brasil_2_pager_PT.compressed.pdf. Acesso em: 07 fev. 2018.

104 Disponível em: <https://worldfund.org/pt/programs/stem-brasil.html>. Acesso em: 07 fev. 2018.

no ensino por problemas e projetos. É válido ressaltar que essa mesma metodologia é indicada pelos formadores ao longo do programa para que seja multiplicada pelos professores em suas salas de aula.

Tal como o *STEM Brasil*, o *Multicurso Matemática* — segunda iniciativa vinculada à Oferta de programas de formação e cursos independentes — também é um programa de formação continuada de docentes. Ele é ofertado pela Fundação Roberto Marinho a professores que lecionam o componente curricular de Matemática¹⁰⁵ nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Seu objetivo é “[...] estimular os educadores a ampliar competências e modificar suas práticas de ensino”¹⁰⁶. Em busca de alcançá-lo, coloca em funcionamento um conjunto de ações tanto presenciais quanto virtuais.

Com relação à metodologia empregada no *Multicurso Matemática*, ênfase que ela é baseada no trabalho em grupo e na criação de uma rede colaborativa de aprendizagem constituída por educadores. Essa rede tem como intuito desenvolver “[...] um trabalho mais dinâmico, atual, inovador, que desperte a vontade de aprender, ajudando a transformar o contexto educacional, social e local”¹⁰⁷.

Para inscrever-se no programa, em primeiro lugar, é necessário lecionar a disciplina de Matemática na Rede Estadual de Ensino. Cumprindo esse pré-requisito, basta assinar um termo de compromisso e, posteriormente, preencher uma ficha de cadastro. Assim como acontece em uma instituição escolar, há períodos pré-estabelecidos para que as inscrições sejam efetivadas e existe limitação em relação à quantidade de vagas.

O currículo do programa da Fase 3 — edição do *Multicurso Matemática* investigada — encontra-se organizado em três módulos

105 Contudo, há Multicursos direcionados a professores de outros componentes curriculares.

106 Disponível em: <http://www.multicursomatematica.org.br/o-que-e/>. Acesso em: 07 fev. 2018.

107 Disponível em: <http://www.multicursomatematica.org.br/o-que-e/>. Acesso em: 08 fev. 2017.

semestrais. Os módulos funcionam, basicamente, da seguinte forma: os professores que não possuem certificação na Fase 2 reúnem-se nos *Grupos de Estudos Específicos* formados por até oito docentes a fim de realizar os roteiros de trabalho; já os que possuem certificação são encaminhados diretamente para os cursos on-line. Entretanto, uma vez por mês, os dois grupos encontram-se nos *Grupos de Estudo Integrados*, constituídos, em geral, por até quinze pessoas. Nesses grupos, ocorre a troca de experiências e a realização de estudos. Além desses encontros, há os *Encontros Locais de Interação*, trimestrais, nos quais os envolvidos no programa “[...] se reúnem para participar de seminários, oficinas, palestras e outras atividades presenciais”¹⁰⁸ e os encontros virtuais na *Rede Social de Aprendizagem* que objetivam o intercâmbio de conhecimentos.

Com relação aos grupos de estudo supracitados, é esclarecido no site do *Multicurso Matemática* que eles são organizados por pessoas ligadas à Secretaria Estadual de Educação e que é esse mesmo grupo de técnicos que designa um tutor “[...] para acompanhar a trajetória de cada grupo, orientar sua produção e avaliar o desempenho”¹⁰⁹. Nesse mesmo local, é informado também que os grupos elegem entre seus membros um coordenador e um suplente. Dentre as funções do coordenador ou, em sua falta, do suplente, encontra-se a postagem das atividades coletivas no ambiente virtual no prazo determinado e o controle da frequência dos componentes do grupo. Essa divisão de funções em busca de favorecer o ensino simultâneo remete à lógica da vigilância hierárquica (FOUCAULT, 2012b), uma das práticas do poder disciplinar que costuma ser implementada nas instituições escolares.

Outra prática efetivada no *Multicurso Matemática* que é empregada nas instituições escolares é a certificação dos que concluem

108 Disponível em: <http://www.multicursomatematica.org.br/faq/?category=participantes>. Acesso em: 08 fev. 2017.

109 Disponível em: <http://www.multicursomatematica.org.br/faq/?category=participantes>. Acesso em: 08 fev. 2017.

determinada etapa com êxito. No caso do programa, há a possibilidade de receber certificação total ou parcial. A certificação total é ofertada aos professores que concluem os três módulos da iniciativa e refere-se a 240 horas. Já a certificação parcial destina-se aos docentes que finalizam um ou dois módulos do programa e diz respeito, respectivamente, a 80 horas e a 160 horas.

Além dos programas de formação — como é o caso do *STEM Brasil* e do *Multicurso Matemática* —, as organizações investigadas implementam uma série de cursos independentes, dentre eles, o *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*, que corresponde à terceira iniciativa esquadrinhada concernente à estratégia Oferta de programas de formação e cursos independentes. Esse curso faz parte de um portfólio de ações voltadas à formação de professores oferecidas pela Fundação Lemann e é ofertado em parceria com o Instituto Península. Sua carga horária de 40 horas é composta por atividades a distância. A expectativa dos organizadores frente ao seu oferecimento é que ele apresente “[...] possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula [...]”¹¹⁰.

Para matricular-se no curso, existem duas formas: uma para quem pretende cursá-lo sem certificação e outra para quem deseja obter certificado de conclusão. No primeiro caso, o acesso é gratuito; basta preencher uma ficha de inscrição no site da plataforma Coursera e, logo em seguida, já é possível iniciar a realização das atividades. No segundo caso, é preciso desembolsar um determinado valor.

Ao realizar o primeiro acesso ao site específico do curso, além de começar a contar o prazo para sua conclusão, que é de dez semanas, é possível obter esclarecimentos em relação ao seu funcionamento, como objetivo, carga horária, processo de avaliação, docentes, etc.


110 Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido>. Acesso em: 01 dez. 2021.

No tocante ao processo de avaliação, chamo atenção para o fato de que é necessário “[...] ganhar uma nota de aprovação em cada uma das tarefas obrigatórias — que podem ser testes, tarefas avaliadas por colegas ou tarefas de programação”¹¹¹. Nesse mesmo local se têm acesso aos materiais que fazem parte da iniciativa. Esses materiais estão organizados por semana e são de cunho variado. Há, por exemplo, leituras, questionários, vídeo-aulas, fóruns, testes, bem como solicitações de elaboração de planos de aula.

Evidenciando a existência de um currículo a ser seguido, cada semana representa um módulo do curso e possui um tema específico. Ao analisar os temas de cada módulo, é possível perceber certa semelhança entre eles e os que deveriam, segundo Libâneo (2013), ser abordados nos cursos de formação inicial de professores no tocante à Didática. Isso porque, eles expressam preocupação com os fundamentos, as condições e as formas de realização do ensino.

Em uma parte específica do referido site são agrupadas as dez atividades avaliativas que devem ser realizadas até o final da capacitação. Junto a cada uma delas é expressa a data limite de envio, seu peso, se o aluno foi aprovado ou não e qual a nota obtida. Trata-se, a meu ver, de um painel de monitoramento no intuito de que o cursista, bem como outras pessoas (ou mesmo programas de computador) possam acompanhar como está ocorrendo o envolvimento no curso. Até porque, é por meio da realização dessas e de outras atividades que a “presença” na iniciativa é controlada. Em outra parte específica do site são disponibilizados os dez fóruns que o aluno deve participar no decorrer do curso. Do mesmo modo que acontece com as demais atividades, eles também estão organizados por semana, sendo que o assunto a ser discutido em cada um deles é o mesmo estudado naquele período.


111 Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/home/info>. Acesso em: 08 fev. 2018.



Como é evidenciado a partir da análise do *STEM Brasil*, do *Multicurso Matemática* e do curso *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*, a estratégia Oferta de programas de formação e cursos independentes, diferentemente das demais estratégias que possuem características condizentes com as pedagogias culturais, funciona como uma pedagogia escolar. Isso porque, as iniciativas que a colocam em ação efetivam uma quantidade significativa de práticas características desse tipo de pedagogia. Refiro-me, por exemplo, à realização de matrícula/inscrição, ao registro de frequência, à delimitação de carga horária, à efetivação de avaliações, à exigência de tempo determinado para a conclusão das atividades, ao exercício da vigilância hierárquica, à certificação, etc. Além disso, outras duas situações reforçam esse argumento, quais sejam: tais iniciativas são ofertadas, geralmente, em ambientes virtuais de aprendizagem ou, até mesmo, em instituições escolares, bem como deixam claro que têm como propósito o processo de ensino e aprendizagem, algo que não costuma acontecer no caso de pedagogias culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo exposto as características da pedagogia colocada em operação por OSCSFL no nicho da formação docente a partir da apresentação das iniciativas examinadas em cada uma das cinco estratégias por meio das quais ela é implementada, penso que foi possível demonstrar que essa pedagogia não pode ser caracterizada (apenas) como uma pedagogia cultural nem mesmo (apenas) como uma pedagogia escolar. Levando isso em consideração, bem como o fato de que ela mescla a “coleção distinta” pedagogia cultural com a “coleção distinta” pedagogia escolar resultando em algo diferente do que era no princípio, a qualifiquei como híbrida.



Cabe destacar que a partir de uma pedagogia com tais características seria possível potencializar a efetivação das aprendizagens almeçadas pelas instituições que a colocam em funcionamento, posto que tanto as próprias lições quanto os discursos que são acionados a fim de torná-las necessárias e urgentes estariam presentes em diferentes espaços e em múltiplos artefatos. Isso diminuiria a probabilidade de resistência frente ao que é tomado como padrão a ser seguido, visto que os modelos pré-estabelecidos seriam reforçados recorrentemente em várias frentes. Ao mesmo tempo, ela aumentaria a possibilidade de haver predisposição em aprender por parte dos professores — uma das condições indispensáveis para que uma aprendizagem significativa seja efetivada (AUSUBEL, 1976). Até porque, a proliferação dos discursos que pretendem tornar as aprendizagens desejadas indispensáveis poderia facilitar a mobilização dos docentes em busca de desenvolvê-las.

Para encerrar, tendo como norte o que afirmam Costa e Camozato (2013), a saber: “[...] para preparar e planejar o futuro das pessoas são necessárias mais pedagogias que refinem esse processo” (p. 28), nada mais adequado do que uma pedagogia como a que defendo estar sendo colocada em funcionamento por OSCSFL. Afinal, por ser híbrida, ela não só seria mais uma pedagogia, como também reuniria a potência de distintos tipos de pedagogia em uma única, o que facilitaria a preparação e o planejamento do futuro de que falam as autoras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais** – uma cartografia das (re)invenções do conceito. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, n. 33, p. 1-23, jun. 2017.

AUSUBEL, David P. **Psicología educativa**: um ponto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1976.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p.573-593, abr./jun. 2014.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 505-523, abr./jun. 2015.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização de pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação** (UFPel), n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013a.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 161-182, set./dez. 2013b.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da Carreira Docente**: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. 2011.

GIOIELLI, Margarida M. P. *et al.* **Educar para a Vida**: Proposta Pedagógica Labor. São Paulo: Labor Educacional, 2015.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 144-158.

KNÖPKER, Mônica. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”** – um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil

sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Formação continuada de professores no Brasil**: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores. São Paulo, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na educação básica. São Paulo: Moderna, 2013.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. *In*: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara. (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.



8

Patrícia Ignácio
Mariangela Momo

**CENAS DA VIDA
ESCOLAR:**
pedagogias
culturais, currículo
cultural e consumo

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.8)

Alguns dirão que artefatos externos à vida da escola sempre adentraram seus muros, e eu concordo com isso, pois fui aluna também, e professora de escola por algum tempo. Mas o que acontece hoje parece ser bem diferente. Antes eram pequenos detalhes, fortuitos incidentes, quase sempre vigiados, reprimidos e eliminados. Hoje não é assim; hoje eles se impõem, abalam a autoridade, subvertem a disciplina e a ordem, desviam os focos de atenção, invadem a cena, porque já começam a governar a alma das crianças e jovens (COSTA, 2006, p. 192).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Personagens, filmes, músicas, objetos de consumo, revistas, entre outros artefatos culturais, parecem, cada vez mais, bater à porta das salas de aula, subvertendo a rotina escolar e dando o tom em muitas das práticas pedagógicas propostas por professores e professoras de diferentes níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, inúmeras são as vezes em que docentes objetivam planejar aulas trazendo elementos da cultura que perpassam o dia a dia de crianças e jovens, e/ou são mobilizados a reestruturar o seu planejamento em função de artefatos da cultura que invadem as cenas da vida escolar da Educação Básica.

A respeito da força da cultura – e, provavelmente por isso, muitos docentes não têm como desconsiderar certos artefatos culturais em seu planejamento e em suas práticas –, Giroux e McLaren (1995, p. 144) assinalam que

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Entende-se, pois, que experiências e verdades vão sendo engendradas em meio a diferentes lugares de aprendizagem (ELL-SWORTH, 2009). Esse alargamento do conceito de Pedagogia, em especial, empreendido pelos estudiosos do campo teórico dos Estudos Culturais, produz o estilhaçar das fronteiras pedagógicas escolares, acrescentando o entendimento de que “[...] toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras” (GIROUX, 1995, p. 90), são também espaços pedagógicos. Isso implica abrir mão de concepções de educação decorrentes somente de ações sistemáticas da escola, evidenciadas na figura central do professor, e entender o currículo cultural como um dos partícipes na (con)formação dos sujeitos escolares.

Oportuno dizer que a cultura é aqui entendida como “um sistema de significação realizado” (WILLIAMS, 1992, p. 206), o qual institui uma dada ordem social, a ser (re)produzida e vivenciada pelos sujeitos que dela fazem parte. Trata-se de um conjunto de práticas de significação (SILVA, 1999) que possibilitam ao sujeito entender o mundo social que o rodeia. A cultura é vista como fundamental, constitutiva, determinante, um lugar central e produtivo na vida dos sujeitos (HALL, 1997). Nela, encontra-se “[...] a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar sentido às coisas [...]” (Ibid., p. 29) – aspectos que a distinguem de questões genéticas ou biológicas.

Na esteira desse entendimento, a amálgama de Cultura e Pedagogia passa a ser o mote investigativo de diferentes campos do conhecimento, os quais legitimam as relações da pedagogia com as práticas culturais cotidianas (BORTOLAZZO, 2020) e suas implicações na (con)formação dos sujeitos. Cabe ressaltar que este debate

tem sido acrescido da ideia de indissociabilidade entre esses campos, “[...] uma vez que seria difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais, todas as pedagogias” (COSTA, 2010, p. 136-137). Essa indissociabilidade traz marcas e implicações importantes para o currículo escolar. Isso porque “[...] a prática disseminante e produtiva da significação [...]” (SILVA, 2010, p. 15) transborda, excede, fazendo do currículo um espaço plural, múltiplo, prolífero, compreendido, tal qual a cultura, como prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder, as quais estão fortemente implicadas na produção de identidades e provêm de lutas culturais acerca do que se considera importante, essencial e adequado a ser ensinado às novas gerações (Ibid.).

Nesse sentido,

[...] o currículo é ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES, 2007, p. 41).

E, na interseção dos diferentes discursos sociais e culturais, as escolas constituem-se em um importante componente, palco e agente na circulação e disseminação de códigos da cultura. “Se nos EC, a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Partindo dessa perspectiva, filiada ao campo teórico dos Estudos Culturais em Educação e aos estudos acerca do consumo, interessou-nos a articulação dos conceitos de Currículo, Pedagogias e Consumo, com a intenção de investigar e problematizar as Pedagogias

Culturais contemporâneas que transitam nas cenas da vida escolar, (re)produzindo formas de ser, estar e conviver em sociedade. Para este empreendimento, elegemos a importante inserção e a compreensão do *TikTok como ferramenta pedagógica para consumo* e a presença cada vez mais imperativa do *discurso do consumo nas práticas pedagógicas escolares*. Essas escolhas foram realizadas com base em pesquisas que nós, autoras deste artigo, desenvolvemos, intituladas *A produção dos sujeitos escolares consumidores a partir de práticas pedagógicas e curriculares*¹¹² (2021-2022) e *Observatório das crianças nas relações com a mídia, o consumo e as tecnologias*¹¹³ (2021-2022).

A primeira pesquisa teve como *locus* investigativo duas escolas públicas de Ensino Fundamental I dos municípios de Natal e de Parnamirim, no estado do Rio Grande do Norte. O estudo objetivou investigar como tem se dado a produção dos sujeitos escolares consumidores nas práticas pedagógicas e curriculares em instituições do Rio Grande do Norte. Neste texto, serão apresentados dados referentes às entrevistas semiestruturadas com professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e aos livros didáticos de três turmas participantes do estudo.

Já a segunda pesquisa teve contextos escolares e não escolares como campo de investigação. Para este artigo, serão considerados apenas dois dos contextos escolares da pesquisa, a saber: dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Natal, também no estado do Rio Grande do Norte. Nesses contextos¹¹⁴, realizou-se a observação de crianças de cinco e seis anos de idade

112 Pesquisa de pós-doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sob a supervisão da professora doutora Mariângela Momo e aprovada pelo Comitê de Ética da UFRN, CAAE 58580622.8.0000.5292.

113 Pesquisa desenvolvida junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o apoio institucional em forma de Bolsas de Iniciação Científica.

114 Em um dos CMEI, a pesquisa de campo teve a contribuição da bolsista de Iniciação Científica Maria Clara de Medeiros Queiroz Santos, com o apoio, em forma de bolsa, do CNPq.

em diferentes situações escolares, também sendo efetivada a interação com elas e uma das professoras a partir de temática do TikTok.

TIKTOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O CONSUMO

São inúmeras as cenas da vida escolar em que os indivíduos que habitam a escola, de forma visível (como nos artefatos que portam) ou latente (no que podem dizer, fazer e pensar), adentram seus muros, estando imbricados em culturas atreladas ao universo do consumo e, usualmente, estranhas ou até contrárias às culturas escolares. São sujeitos, em grande medida, constituídos e constituintes de culturas de consumo, que “[...] lhes fornece[m] modos de significar/produzir sentidos por meio dos quais pensam sobre o mundo e se pensam nesse mundo.” (MOMO, LOPES, RIBEIRO, 2016, p. 147). São modos muito específicos de uma sociedade que, como argumentam Bauman (1999, 2007) e Canclini (2003), se organiza, educa e opera por meio de uma cultura do consumo, cujas características são muito específicas. Entre essas características, está a efemeridade de bens e produtos, a provisoriedade das relações (incluindo as de trabalho) e a variabilidade de ofertas. Esses autores apontam mudanças substanciais nos modos de funcionamento das sociedades contemporâneas e nas práticas culturais, o que atinge grande parte das instituições e da população mundial. Impreterivelmente, a instituição escolar e os indivíduos que a habitam não ficam imunes a mudanças tão cruciais.

Os indivíduos – neste caso, crianças e jovens que frequentam diariamente as nossas escolas – regularmente participam de sistemas de significações, imbricados em práticas culturais de consumo e bastante efêmeros, dinâmicos e provisórios, com implicações na constituição

de suas identidades. Como analisa Hall (2006), “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (p. 12).

Em outras palavras, são amplos e variados os espaços pedagógicos, além da escola, dos quais crianças e jovens, pelo menos os que vivem nos grandes centros urbanos, participam. Diariamente, há opções variadas para forjar identidades em amálgamas de pedagogias culturais que assumem formas e interesses da sociedade do consumo. Uma dessas pedagogias, amplamente acessada, manuseada, divulgada e até produzida por crianças e jovens na atualidade, é o TikTok. Trata-se de um aplicativo (que pode ser baixado em dispositivos, como celular e computador) para vídeos curtos, mas que apresenta também funções de rede social. A popularização do TikTok ocorreu a partir do início do ano de 2020, provavelmente em decorrência das novas condições de vida, que implicaram isolamento e distanciamento social durante longos períodos por causa da pandemia de COVID-19.

Na *Cena 1 – O palco escolar para o desfile do consumo*, mesmo entre crianças relativamente pequenas, de cinco e seis anos de idade, nos CMEI pesquisados, foi frequente a exibição de *trends* (tendências do momento no TikTok), ainda que as proposições das professoras fossem outras. “Desenrola, bate, joga de ladinho¹¹⁵” foi uma das *trends* amplamente cantadas durante as brincadeiras no parque da escola ou mesmo na sala de aula, com o acompanhamento de movimentos coreográficos específicos. As crianças e a própria rede social TikTok nomeiam como *trends* as tendências vastamente compartilhadas e reproduzidas, como músicas, coreografias, desafios, dublagens, imitações e tutoriais (principalmente de maquiagem). Geralmente, são tendências passageiras, que envolvem a capacidade de o indivíduo aprender, reproduzir e descartar rapidamente cada uma delas que

115 Nome da música, que tem o mesmo texto no refrão, do rapper L7nnon com o grupo brasileiro Os Hawaianos.

é posta em circulação. Trata-se de algo que diz respeito à modernidade líquida, descrita por Bauman (2001), na qual as possibilidades – inclusive identitárias – parecem escorrer entre os dedos.

Dito de outra forma, para que o indivíduo obtenha algum sucesso em uma Sociedade do Consumo, a cultura das *trends* dele requer certas capacidades de consumidor, conforme discutido por Bauman (2007), como não se apegar, saber mover-se na efemeridade e surfar na onda do momento para ter a sensação de inclusão. Exige-lhe, ainda, um investimento em si próprio – modificações na linguagem e nos modos de movimentar-se, o que e quando dizer, objetos que deve possuir, como deve brincar, como deve vestir-se, entre outros – permeado pela infinita sensação de incompletude. Vale salientar que este investimento não acontece apenas quando as crianças estão assistindo aos vídeos do aplicativo, mas também nos contextos escolares, quando as crianças reproduzem as *trends* em diferentes situações da rotina escolar, e uma vai dizendo para a outra sobre como deve dançar ou cantar, de acordo com o TikTok. É como se estivesse em funcionamento uma dupla pedagogia: a do TikTok e a das crianças que ensinam umas às outras sobre o TikTok.

Ao analisarem a cultura infantil, Steinberg e Kincheloe (2001) apontam que, cada vez mais, ela deixa de ser produzida e propagada por crianças segundo costumes locais e passa a ser inventada por adultos em grandes corporações empresariais, regidas pela sociedade do consumo e da lucratividade. As grandes empresas, após criarem um novo artefato cultural direcionado para crianças – como os filmes da Disney –, utilizam estratégias variadas para que essa cultura passe a fazer parte da vida delas, compondo culturas infantis, com significados amplamente compartilhados entre as crianças.

Giroux (1995) argumenta que, na atualidade, a mercantilização é um dos elementos definidores da cultura infantil. No caso do TikTok, há o investimento de uma grande corporação empresarial, uma vez que

se trata de invenção de uma empresa chinesa com valor de mercado bilionário, mas há também um investimento dos indivíduos que produzem e postam vídeos na plataforma. Inclusive, durante a pesquisa já referida, pelo menos duas crianças se posicionaram como *TikTokers*, dizendo que produzem e postam vídeos na plataforma com a ajuda de familiares, como a mãe. Uma delas relatou que já fez vídeos de modo autônomo, dizendo: “[...] peguei o celular da minha mãe e gravei um vídeo sozinha, professora” (menina, 6 anos de idade).

De algum modo, parece que faz parte de um grande número de conteúdos assistidos e postados pelas crianças no TikTok a espetacularização da vida (DEBORD, 1997), que se apresenta como uma das possibilidades de gerar lucro e de se estar no mundo. O próprio aplicativo oferece ferramentas para a produção de vídeos, como a “Costura”, que permite emendar clipes para modificar o final de vídeos originais, e os “Duetos”, que possibilita a interação do indivíduo om vídeos já gravados por outras pessoas, em seus próprios vídeos. Então, pode-se depreender que as ferramentas ofertadas direcionam a produção de determinadas culturas. Além disso, há possibilidades de se ganhar dinheiro com o uso do TikTok por meio, por exemplo, do cumprimento de missões diárias, da transmissão de *lives* e da obtenção de patrocínios. Nestes casos, e em outros que também envolvem objetivos monetários, prevalecem as funções de rede social, tendo em vista que o maior número de pessoas atingidas pode significar sucesso em uma sociedade que visa constantemente ao consumo e ao lucro por meio dele.

Foram diversas as situações, que aqui optamos por nomear por *Cena 2 – Conhecendo artefatos, identidades e práticas com o TikTok*, nas quais as crianças evidenciaram ter aprendido sobre novos artefatos de consumo, identidades e práticas a eles associados, por meio do TikTok. “Porque eu gosto dos TikToks de dança” (menina, 5 anos); “Vi vídeo de brinquedo de Mc Donald’s. Era um brinquedo

do Buzz Lightyear dentro de uma nave, eu queria igual, queria comer o Mc Donalds pra ter um igual!” (menino, 6 anos); “Eu já mexo no TikTok quando eu acordo, nem tomo café da manhã, vou direto assistir TikTok” (menina, 5 anos) – estas foram algumas das falas de crianças das escolas pesquisadas, evidenciando certas possibilidades pedagógicas – uma pedagogia cultural – do TikTok. Aprender a dançar e o que desejar (o lanche do McDonalds e o brinquedo a ele associado), vivenciar processos de identificação (com o personagem Buzz Lightyear dentro de uma nave, por exemplo) e escolher o que fazer ao acordar são algumas das alternativas ofertadas nas interações com o aplicativo.

A potência do TikTok como uma ferramenta pedagógica para o consumo fica evidente em muitas situações da vida cotidiana das crianças na escola. Uma dessas circunstâncias ocorreu em uma atividade proposta por uma das professoras, que foi a realização de desenhos com temática livre. Um grupo de crianças começou a desenhar o que mais vê no TikTok – danças, brinquedos e propagandas de jogos –, mantendo uma conversa dinâmica, com a participação de todos os integrantes do grupo. Durante esses diálogos, as crianças contestavam, corrigiam, argumentavam e forneciam explicações sobre um conjunto de elementos do TikTok. A representação do universo do TikTok por meio de desenhos também ocorreu quando, após as interações verbais com as crianças, solicitamos que elas representassem o que haviam entendido sobre o tema conversado com elas. Foram muitas as crianças que desenharam o TikTok e alguns de seus conteúdos atrelados ao universo do consumo, como brinquedos, danças e *makes*.

Figura 1 – A dancinha e o Popti (menina, 6 anos de idade)



Fonte: arquivo das pesquisadoras.

Fica evidente que o TikTok opera como uma pedagogia cultural, pondo em funcionamento formas pedagógicas de ensinar e de aprender sobre a cultura e de produzir cultura. Em sua função pedagógica, o TikTok consegue contribuir para que um brinquedo que não existia, o Popti, passe a ser amplamente conhecido, desejado e utilizado após ter sido inventado/produzido por alguma corporação empresarial visando

a altos fins lucrativos. É por meio do TikTok que as crianças aprendem sobre os modelos do Popti, suas funções (uma das mais divulgadas é a de acalmar as pessoas), locais de venda e preços. Além disso, muitas crianças produzem e postam vídeos com o Popti, evidenciando seus interesses e conhecimentos sobre o brinquedo.

Fontanelle (2002) mostra-nos que a televisão, as propagandas e o cinema foram grandes pedagogias culturais capazes de tornar produtos e marcas desconhecidas em objetos de consumo amplamente conhecidos e desejados nos mais distintos pontos do globo. Parece-nos que, na atualidade, o TikTok é um dos artefatos que têm o potencial de ensinar – incluindo crianças muito pequenas –, tendo como princípios as lógicas das sociedades do consumo, que incluem a fruição, o prazer e o desejo.

Muitas vezes, o TikTok, como na *Cena 3 - A professora ensina com o TikTok*, não está na escola somente porque está na vida das crianças e jovens, mas porque há práticas nas quais as professoras utilizam este aplicativo. Esse foi o caso de uma das professoras, que, no período das festas juninas, estava compondo uma coreografia de dança com seu grupo de crianças de cinco anos de idade, objetivando que elas aprendessem um determinado passo. Em mais de uma situação, mostrou um dos vídeos do TikTok, dizendo: “agora é aquele passinho do parzinho”.

Retomando o entendimento de currículo de Silva (2010), destacamos que as escolhas do que considerar ou não considerar, bem como a forma de considerar, nos currículos escolares, estão fortemente implicadas, tanto em relações de poder quanto na produção de identidades e do tipo de sociedade que se quer formar. Desta maneira, pensamos que o currículo cultural do consumo já está instalado nas sociedades contemporâneas e que o TikTok é uma das pedagogias culturais que operam como ferramenta pedagógica para o consumo – o que leva a pensar, pesquisar e problematizar este artefato cultural dentro e fora da escola.

O DISCURSO DO CONSUMO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES

Dentre as cenas da vida escolar em que as pedagogias do discurso do consumo se mostram presentes, nesta seção, abordaremos três: duas que se referem às práticas pedagógicas de professores e uma que envolve a materialidade do discurso do consumo em livros didáticos voltados para o 4º e o 5º Anos do Ensino Fundamental e utilizados por professores e professoras das Redes Municipais de Ensino de Natal e de Nova Parnamirim no ano de 2022. A escolha destas cenas, e não de outras, se deu, precisamente, por compreendermos que elas facilmente se repetem nas escolas brasileiras.

Na *Cena 1 - os objetos do consumo nos espaços e tempos escolares*, análogo ao que ocorre em diferentes escolas de todo o país, uma boneca, de repente, adentra o espaço da sala de aula, subvertendo a rotina de professores(as) e alunos(as). Aquela não é qualquer boneca. É o último lançamento do modelo da edição especial da personagem do desenho animado preferido da turma. Ela não vem só – a mochila, os cadernos, os lápis, as borrachas, dentre outros artefatos escolares trazidos por crianças e jovens, parecem dar vida ao enredo do desenho. Um enredo que se colore em meio a camisetas que estampam outras cenas e a revistas que ampliam a narrativa. Ao que parece, os adereços ornãm, complementam e compõem as identidades (HALL, 1997), que, em meio a complexos, circuitos e teias do consumo¹¹⁶ repletos de significados, balizam a infância e a juventude que vai à escola em uma sociedade regida pelas premissas do consumo (MOMO, 2007). Isso porque vivemos em uma sociedade onde “as coisas são ornamentos simbólicos das identidades e ferramentas dos esforços de identificação [...]” (BAUMAN, 2001, p. 100).

116 Vide Flor (2007) e Prates (2008).

Nesse contexto,

[...] a identidade emerge não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo [...] de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos [...]. (HALL, 1997, p. 26).

Dizendo de outro modo, as identidades não existem “naturalmente”; elas são forjadas culturalmente, urdidas histórica, cultural e socialmente, no contato e no diálogo com os discursos que transitam na sociedade da qual fazemos parte. Tais discursos produzem e estabelecem símbolos, imagens, memórias, narrativas, mitos (SILVA, 1999), e nós nos filiamos aos que melhor nos representam. São discursos como o do consumo, que, em meio à trama discursiva que transita nas escolas, instituem, por exemplo, modos de ser jovens meninas (PRA-
TES, 2008; FLOR, 2007, IGNÁCIO, 2007) e modos de ser consumidor consciente (MUTZ, 2014; HASNER, 2015), entre outros.

Nota-se que a entrada dos alunos na cena escolar – e, junto a eles, dos inúmeros artefatos repletos de significados e narrativas pedagógicas produzidas pelo currículo cultural – subverte as rotinas de professores e professoras e interage com o currículo escolar, (re)configurando as práticas pedagógicas contemporâneas. Cartazes, produções de textos, jogos, espaços de leitura, trabalhos em grupo, entre outras práticas pedagógicas, passam a incorporar elementos do currículo cultural, de modo a contemplar os interesses dos sujeitos escolares.

Estudos¹¹⁷ como os de Ignácio (2014; 2020), Mutz (2014) e Fontenelle (2010) têm dado visibilidade à forma como o processo

117 Para o levantamento dos estudos, foram realizadas buscas nos repositórios Catálogo de Teses e Dissertações Capes e Scielo, com o descritor “discurso do consumo”, área Educação, em julho de 2022.

de escolarização vem inserindo o consumo enquanto objeto de conhecimento a ser ensinado nos espaços e nos tempos escolares. Em sua pesquisa, Ignácio (2020, p. 19) apresenta a tese de que “o consumo, em tempos presentes, se constitui em um discurso que opera no campo da educação, estabelecendo uma grade de inteligibilidade acerca da forma adequada de consumir, promovendo a racionalização dos sujeitos escolares para a sociedade de consumo”. Esse entendimento dá visibilidade ao modo como o processo de escolarização passou a pedagogizar o discurso do consumo, a partir de documentos normativos, planos de aula, livros didáticos e paradidáticos e práticas pedagógicas, instituindo uma forma apropriada de consumir.

Segundo Canclini (2006, p. 70), o consumo é

[...] visto não como uma mera possessão individual de objetos isolados, mas como a apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas e simbólicas, que servem para enviar e receber mensagens.

Oportuno destacar que as professoras entrevistadas na pesquisa *A produção dos sujeitos escolares consumidores a partir de práticas pedagógicas e curriculares*, ao serem questionadas sobre o ensino do discurso do consumo em suas práticas pedagógicas, inferiram que, “diretamente, não tem, mas indiretamente a gente está sempre trabalhando no currículo. Vem às vezes de uma forma que a gente não percebe [...]. Vai permeando, e a gente não percebe. [...] Está presente no nosso planejamento de forma velada” (Professora A, 15 de junho de 2022). Contudo, ao serem mobilizadas a refletir sobre a temática ao longo da entrevista semiestruturada, afirmam que “eles [os discursos] estão no currículo. Você conversando comigo, eu vou percebendo” (Professora A, 15 de junho de 2022).

Nesse sentido, dentre os achados do estudo, temos observado e ouvido práticas pedagógicas implicadas com o discurso do consumo em relação ao consumo da água, ao consumo consciente, às feiras de compras de livros, aos estudos dos Sistemas Monetário e Decimal a partir da utilização de dinheiro de brinquedo, à Educação Financeira, à brincadeira do Supermercado – ações que nos remetem à *Cena 2 - práticas pedagógicas do consumo*.

Para a *Cena 2*, elegemos a prática pedagógica do Supermercado – atividade também desenvolvida por nós, pesquisadoras, entre as décadas de 1990 e 2000, quando atuamos como professoras da Educação Básica. Sobre esta atividade, a Professora B (7 de julho de 2022) afirma: “Eu vou fazer o mercadinho. Eu não fiz, mas vou fazer”. Já a Professora C (7 de julho de 2022) informa: “É muito interessante. Eu também já fiz” em outros anos, porém, em função da pandemia de COVID-19, ainda não havia conseguido retomar.

Nesta prática, a professora ou o professor solicita aos alunos(as) que tragam para a sala de aula rótulos e embalagens de produtos. Para ampliar a tarefa, é possível a utilização de encartes de supermercados. Como sugestão, a Professora D (7 de julho de 2022) diz que, com “a lista de compras, a gente vai trabalhar a alfabetização”, considerando que, em função do distanciamento social, alguns alunos do 4º e 5º anos não estavam alfabetizados.

Em meio ao entusiasmo e à empolgação dos alunos, os produtos trazidos são dispostos na sala para que sejam adquiridos com dinheiro fictício. Cada um deve ocupar um papel na Sociedade de Consumo. Há a disputa para saber quem será o caixa do supermercado, e será preciso revezamento. A justificativa para o uso do dinheiro varia:

Quando eu vou trabalhar Sistema de Numeração Decimal, uso sempre o dinheiro, porque eu acho que a criança, ela aprende baseada no que ela vive fora dos muros da escola. Então, eu tento fazer uma associação. E eu faço sempre do número com o dinheiro. E, quando eu faço essa associação, eu acabo falando de Educação Financeira, mas é uma coisa que eu vou precisar melhorar muito com você. (Professora A, 15 de junho de 2022).

Porque, quando eu estou dando aula de Matemática, se eu disser assim, 100, o número 100, a criança entende, mas, se eu falar 100 reais, ela entende melhor ainda. “Olha, gente, se vocês têm 100 e vocês vão tirar 20”. Se eu disser 100 e 20, tem uma representação. Alguns vão responder fácil, fácil, mas tem alguns que eu percebo que eu preciso usar outra forma. Aí, eu digo assim: “E se você tirasse 100 reais e fosse ao supermercado e sua mãe gastasse 20 reais, com quanto você está? Ah! Eu vinha com 80”. Aí ele deu a mesma resposta, mas eu tive que fazer outro tipo de associação. Entendeu?” (Professora A, 15 de junho de 2022).

A cena ainda pode ser complementada com as tarefas envolvendo rótulos, embalagens e propagandas presentes no livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental das duas escolas em estudo (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). O que se percebe é que o objetivo é qualificar os sujeitos escolares consumidores, haja vista que, passo a passo, vamos ensinando às crianças e aos jovens não só sobre como “lidar” com o dinheiro, mas também sobre como atuar em uma sociedade regida para e pelo mercado, uma vez que os sujeitos escolares recebem das práticas discursivas escolares os parâmetros que os capacitam para a compra, a venda, a troca, o parcelamento, enfim, para o consumo considerado adequado pelo processo de escolarização. Sem a qualificação do que se compra e a análise do que se mostra importante, rótulos multiplicam as vontades de consumo, incitam à compra e capturam os desejos de crianças e jovens, em função dos sistemas de significados que carregam e que podem conferir. *Adquirir* é o verbo e aprender a transitar na Sociedade

de Consumo é a regra do jogo. Vale lembrar que, para que o consumismo se tornasse um atributo desta sociedade, foi preciso que os desejos, as vontades e os anseios dos sujeitos fossem transformados na “[...] *principal força propulsora e operativa* da sociedade [...]” (BAUMAN, 2007, p. 41, grifo do autor).

Entendendo que o consumo está na ordem do discurso, Ignácio (2014; 2020) e Mutz (2014) alertam para a maneira como temos sido subjetivados para o consumo consciente. Mutz (Ibid., p. 119), em especial, relaciona “os saberes implicados nesses modos mais ‘adequados’ de ser consumidor às relações de poder que envolvem o ato de compra na sociedade contemporânea”. Assim, educar para o consumo passa a ser o mote da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, materializa-se nos espaços e nos tempos escolares, posto que a bandeira do discurso pedagógico moderno foi “[...] a de valorizar a identidade sobre o conhecimento: a *conduta* passaria a constituir o problema pedagógico maior e a *cultura de si*, a ocupação mais importante da criança e do jovem [...]” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 40, grifos do autor). Estas estratégias pedagógicas e educativas de governo e produção dos sujeitos escolares são acionadas para produzir comportamentos, racionalidades, etc.

Com foco na conduta dos sujeitos e na cultura de si para o consumo consciente, emerge a *Cena 3 - O consumo nos livros didáticos*. As tarefas escolares expressas nos livros didáticos, tanto das turmas do 4º ano quanto das turmas do 5º ano participantes do estudo, expressam uma preocupação do processo de escolarização com um consumo considerado adequado, como podemos ver nos exemplos a seguir, apresentados nas Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Consumismo e consumo consciente

Orientações

- Reflita com os alunos sobre atitudes e situações cotidianas que evidenciam um consumo mais consciente. As questões apresentadas podem ser escritas na lousa para facilitar a análise. Os alunos poderão elaborar um painel com dicas para o consumo consciente e compor legendas de imagens (colagens ou desenhos) representativas.
- Verifique sugestões de princípios para o consumo consciente no site: <www.akatu.org.br/noticia/conheca-os-12-principios-do-consumo-consciente> (acesso em: jan. 2018).

Como eu vejo

Consumismo e consumo consciente

O excesso de lixo e a degradação do meio ambiente são consequências do consumismo, que, para ser mantido, necessita usar os recursos naturais mais rapidamente do que a natureza é capaz de repor. Por isso, é preciso refletir: Você contribui para um planeta sustentável? Veja as dicas a seguir.

A compra de produtos artesanais valoriza o trabalho, o conhecimento e a cultura local, além da criatividade dos artesãos. Esse tipo de atividade fortalece os pequenos comerciantes e é uma importante forma de combate à exclusão social.

Propaganda enganosa, exploração de mão de obra e venda casada são práticas abusivas que podem ocorrer no comércio. Para evitá-las, é muito importante valer-se do Código de Defesa do Consumidor. O Procon é um órgão público que defende o consumidor dessas práticas.

72

Olhar interdisciplinar

A seção **Como eu vejo** aborda a questão do consumismo, trazendo propostas e orientações que auxiliam a adotar práticas de consumo mais consciente, como evitar compras por impulso com ofertas e liquidações, dar preferência a produtos artesanais, sempre optar por produtos com nota fiscal, entre outras.

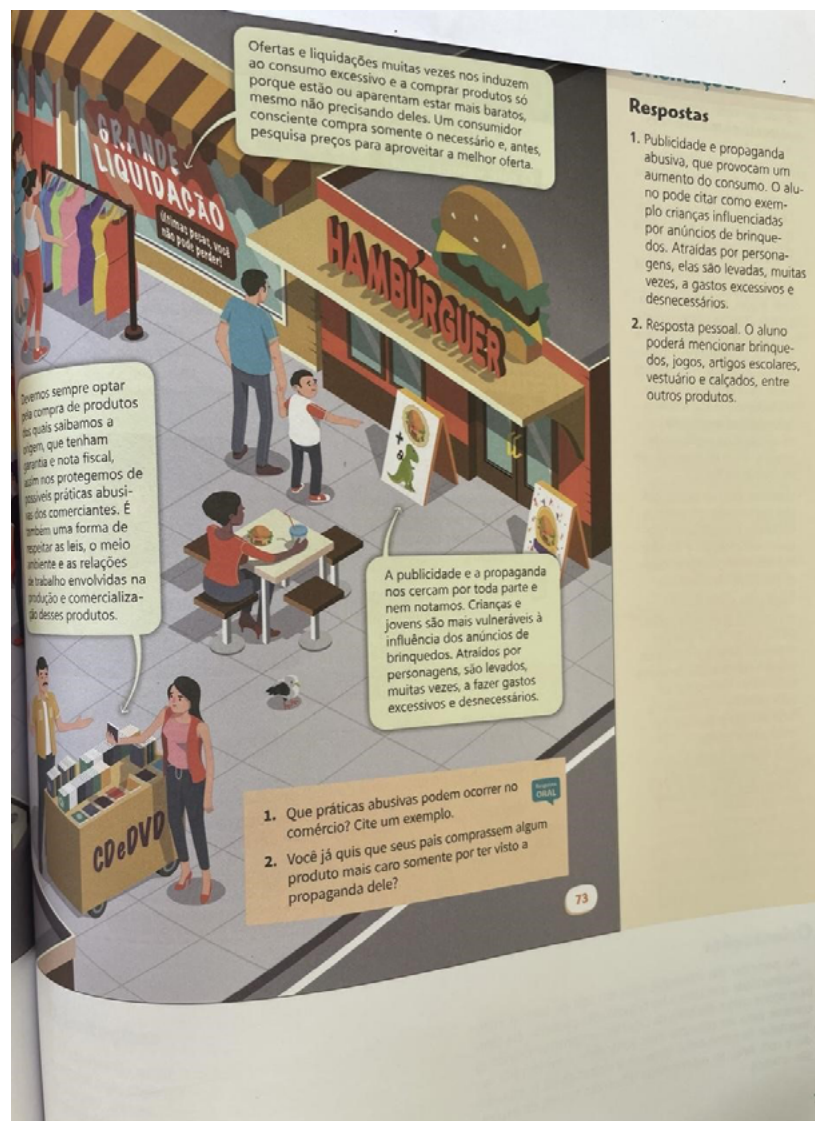
Ciências

Auxilie os alunos no desenvolvimento de propostas concretas para um consumo mais consciente, descarte adequado, ampliação de hábitos de reutilização e reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.


72

Fonte: Rudek, Sourient (2017).

Figura 3 – Consumismo e consumo consciente



Fonte: Rudek, Sourient (2017).



Nos livros, fica evidente que atitudes e ações cotidianas dos sujeitos escolares – como compras de artesanato, alimentação, vestuário e presentes, entre outros – passam a ser balizadas e analisadas a partir dos conceitos de consumidor consciente e consumismo, de modo que os sujeitos escolares operem sobre suas condutas e produzam uma cultura de si do consumo. Para tanto, é preciso evitar, segundo os livros didáticos, o excesso de lixo, a degradação do ambiente, a propaganda enganosa, o consumo desenfreado, os gastos excessivos e desnecessários, as compras por impulso e as práticas abusivas dos comerciantes. Ao mesmo tempo, é validada a compra de produtos locais, com nota fiscal e com descarte correto das embalagens, se o foco não for o consumismo. Ademais, reforça-se que “um consumidor consciente compra somente o necessário e, antes, pesquisa preços para aproveitar a melhor oferta” (RUDEK; SOURIENT, 2017, p. 73). Em outras palavras, com base neste panorama, caberá ao sujeito escolar consumidor consciente analisar, classificar e racionalizar os seus atos de consumo a partir dos pressupostos do processo de escolarização.

Em uma cultura em que o consumo se mostra central, nota-se que o currículo cultural do consumo se manifesta fortemente articulado ao currículo escolar e se materializa em um conjunto de práticas escolares – seja na prática pedagógica do supermercado, seja nas atividades presentes nos livros didáticos –, as quais objetivam qualificar os sujeitos escolares para o consumo. Esse processo de pedagogização do discurso do consumo estabelece diretrizes para o consumo e opera na (con)formação de sujeitos aptos para atuar em uma dada sociedade. Cabe a nós, professores e professoras, problematizar e refletir sobre qual sociedade queremos e quais sujeitos sociais objetivamos formar em nossas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, interessou-nos investigar e problematizar pedagogias culturais contemporâneas que transitam nas cenas da vida escolar em uma sociedade regida pelas regras do consumo. Sob a égide do campo teórico dos Estudos Culturais em Educação, foram articulados os conceitos de Currículo, Pedagogias e Consumo.

As cenas selecionadas apontam que, em meio a uma política de negociação de sentidos, o currículo cultural encontra-se em intersecção com o currículo escolar. Esta é uma intersecção em que as pedagogias culturais e as pedagogias escolares se produzem, são produzidas, produzem e são produtoras dos significados e dos sujeitos escolares, uma vez que os artefatos e as narrativas culturais invadem as cenas das salas de aula e passam a fazer parte do planejamento de professores e professoras de todo o país.

Dentre os saberes culturais que transitam na escola, o discurso do consumo parece estar, cada vez mais, ocupando papel central. Prova disso são as três cenas descritas na seção *TikTok como ferramenta pedagógica para o consumo* e as outras três cenas relatadas na seção *O discurso do consumo nas práticas pedagógicas escolares*, oriundas de duas pesquisas desenvolvidas junto a escolas do estado do Rio Grande do Norte, evidenciando diferentes modos pelas quais o processo de escolarização vem forjando e balizando formas consideradas adequadas de consumir, pelo campo da Educação, a partir de práticas pedagógicas, aplicativos de celular e atividades em livros didáticos. Em outros termos, o cenário descrito mostra que o currículo cultural do consumo já está presente nas sociedades contemporâneas e opera não somente em artefatos como o TikTok, que funciona como uma ferramenta pedagógica para o consumo, mas também no processo de escolarização, no momento em que o discurso do consumo passou a compor o conjunto de práticas pedagógicas escolares.

À guisa de proposição, convocamos professoras e professores a pensar, pesquisar, problematizar e refletir sobre os diferentes artefatos culturais que transitam dentro e fora da escola, bem como sobre os significados que deles reverberam, fortemente implicados na (con) formação dos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.
- BORTOLAZZO, Sandro. Os usos do conceito de Pedagogias Culturais para além dos oceanos: um análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 315-336, jan./abr. 2020.
- CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 6. ed. Rio Janeiro: UFRJ, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. *In*: BUJES, Maria Isabel; SOMMER, Luis Henrique (orgs.). **Educação e cultura contemporânea**. Canoas: Ulbra, 2006. p. 177-195.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, n.37, p. 129-152, mai./ago. 2010.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. London; New York: Routledge, 2009.

FLOR, Douglas Moacir. **A convocação para o consumo nas pedagogias culturais:** circuitos e teias do Complexo Rebelde. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

FONTANELE, Isleide A. **O nome da marca:** McDonald's, fetichismo e cultura descartável. São Paulo: Bointempo Editorial, 2002.

FONTANELE, Isleide A. O fetiche do eu autônomo: consumo responsável, excesso e redenção como mercadoria. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 215-224, ago. 2010.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p.49-81.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu Da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2006.

HASNER, Monica Sabino. **Consumo consciente:** compreensão e práticas do consumidor. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

IGNÁCIO, Patrícia. **Aprendendo a consumir com Três Espiãs Demais.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

IGNÁCIO, Patrícia. **A pedagogização do discurso do consumo nas práticas discursivas escolares e o governmento dos sujeitos escolares para o consumo.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

IGNÁCIO, Patrícia. **A pedagogização do discurso do consumo nas práticas discursivas escolares e o governmento dos sujeitos escolares para o consumo.** Coleção teses e dissertações. Recife: Editora UFPE, 2020.

IGNÁCIO, Patrícia. **A produção dos sujeitos escolares consumidores a partir de práticas pedagógicas e curriculares (2021-2022).**

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MOMO, Mariangela; LOPES, Denise Maria de C.; RIBEIRO, Márcia Maria G. Crianças, infância(s), práticas culturais e currículo escolar. *In*: LOPES, Denise Maria de C; OLIVEIRA, Inês B. de; FREITAS, Marinaide. **Educação continuada: currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP et alii, 2016. p.141-158.

MOMO, Mariangela. **Observatório das crianças nas relações com a mídia, o consumo e as tecnologias (2021-2022)**.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MUTZ, Andresa Silva da Costa. O discurso do consumo consciente e a produção dos sujeitos contemporâneos do consumo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 117-136, jun. 2014.

RAMOS do Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, mai./ago. 2009.

RUDEK, Roseni; SOURIENT, Lilian. **Akpalô Geografia**. 4.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe J. Sem segredos: cultura infantil, saturação da informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe J. (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa, 5o ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.


The background is an abstract composition of layered, textured colors. It features a prominent red section in the lower half, a blue section in the upper half, and various shades of green and yellow. The textures are rough and layered, suggesting a collage or a piece of aged paper. A large, bright yellow number '9' is positioned in the upper right corner.

9

Viviane Castro Camozzato

**CENAS DA ESCOLA
COMO LUGAR
DE CULTURA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96641.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96641.9)



O intuito do presente¹¹⁸ artigo é problematizar em que medida, quando tratamos de pedagogias fora e dentro da escola, mobilizamos um entendimento de que a escola se situa em um tempo e espaço específicos. Desde o início é importante destacar que não se trata aqui, por pressuposto, de colocar a escola à mercê das transformações socioculturais, mas compreender que atravessamentos entre o suposto “fora” e o “dentro” são condições para a criação de subjetividades que saibam compreender, analisar e circular em nosso tempo. E isso, sobretudo, passa por insistir que a escola é uma instituição central na nossa formação. Por conseguinte, a ideia não é jogá-la no limbo de estagnação e nem descaracterizá-la a ponto de querer que ela replique lógicas que lhe são externas. Mas, em especial, compreender que entre o “fora” e o “dentro” da escola há entrelaçamentos constantes, impossíveis de serem contidos.

Tendo essas discussões como atravessamento, este artigo mobiliza cenas – mais especificamente, duas pequenas situações, duas pequenas passagens – que se entrelaçam à escola para problematizar a potente articulação entre espaço, tempo e escola. De certo modo, ao compor e articular tais cenas, espero colocar em evidência o quanto a escola se constitui, primordialmente, como uma instituição que se renova ao dialogar com o próprio tempo e espaço, o que reafirma a máxima de que a escola é lugar de cultura.

ATRAVESSAMENTOS ENTRE ESCOLA, ESPAÇO E TEMPO

Nas muitas histórias que nos contam e que contamos sobre a escola, ela aparece como uma instituição imprescindível para nos ajudar a forjar a sociedade em que vivemos, incluindo os sujeitos que por

118 A pesquisa da qual este artigo deriva contou com financiamento do Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PROBIP/Uergs).

ela passam e se constituem dentro deste lugar de cultura. Aliás, desde a universalização da escola, ela tem sido eficaz em tornar possível a produtividade do Estado moderno ao ser implementada como uma maquinaria eficaz para a produção de subjetividades¹¹⁹.

A universalização da escola como uma instituição de direito de todos e como alvo do Estado para a produção das subjetividades e a construção de um sentido comum em sociedade incita a pensar no quanto, para cada espaço e tempo, há a expectativa de que a referida instituição corresponda a um tipo de sociedade esperada e projetada. Ao ressaltar isso, entramos na seara de que a escola, pelo menos desde a modernidade sólida, tem sido uma instituição central para a construção da racionalidade moderna. Se a razão está associada ao entendimento de que ela envolveria uma “ordem ideal do mundo social”, não estando “seu lócus na mente do indivíduo” (BAUMAN, 2010, p. 108), era porque tínhamos a educação – na escola e fora dela – para a construção dessa ordem. O que implicava, portanto, que pela e com a educação teríamos “a maneira por excelência para guiar a conduta, e, nesse sentido, todos os espaços deveriam, desde já, ser ativos diante desse objetivo. Nenhuma oportunidade deveria ficar incólume perante uma sociedade administrada e preocupada em ser bem gerida.” (CAMOZZATO, 2015, p. 510).


Se recorro a essa figura da escola – mais especificamente, articulada à concepção moderna de mundo – é porque em nosso imaginário presente a escola é alçada como uma instituição de sequestro (VEIGA-NETO, 2007), que se alia historicamente mais às “paredes” do que às “redes” (SIBILIA, 2012) e expressa um desencaxe frente à sociedade contemporânea (TRAVERSINI, 2012) – e, aliás, tem nesse último ponto uma das suas grandes críticas no cenário brasileiro –, entre outros.

119 Para maiores esclarecimentos consultar, em especial, Varela e Alvarez-Uria (1992).

Parece fazer sentido que tais vieses da escola sejam elementos que a compõem. Contudo, também parece fazer sentido que sob o termo escola haja uma infinidade de instituições e práticas muito plurais, singulares e não passíveis de generalização. Assim, o que estamos dizendo e denominando quando enunciamos a palavra escola? Decompor nossos sentidos sobre a referida instituição, problematizar o que parece ser o dorso, a espinha que coloca os nossos sentidos sobre a instituição como partes estruturais do que entendemos e projetamos – ainda que provisoriamente –, parece ser preciso.


A partir da referida pluralidade de sentidos sobre a escola, por conseguinte, Masschelein e Simons (2014), no livro *Em defesa da escola*, trazem uma argumentação anterior à figura da escola da Modernidade, que está, de certa forma, tão enraizada em nosso tempo e nas discussões teóricas de autores da perspectiva crítica e pós-crítica em educação. Uma das principais discussões do livro referido gira em torno da escola como tempo livre e como uma questão pública, o que sinaliza o quanto a escola pode ser vista como uma instituição que não seja forjada pelo exterior, mas que se configure como um espaço-tempo em que ocorra, justamente, uma suspensão do tempo para a operação da forma-escolar. Os autores trazem uma discussão fecunda, que nos ajuda a construir e fundamentar uma concepção de que a escola envolve suspensão, profanação, atenção, tecnologia, igualdade, amor, preparação e responsabilidade pedagógica (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). Contudo, fica aqui a indagação: seria preciso apartar, de certo modo, a escola de seu tempo? Ou melhor, será que caberia a compreensão de que a escola como tempo livre e como questão pública seria uma escolha entre outras? Caberia uma lógica dual, de escolher entre supostas opções A ou B?

Acerca disso, recorro às problematizações de Silva (2020), que sinaliza a respeito de duas diferentes disposições formativas – concebidas, mais especificamente, como “os arranjos de pensamento



que delineiam as teorizações sobre a educação contemporânea, funcionando como molduras que formam e informam nossa percepção sobre o trabalho escolar” (SILVA, 2020, p. 9) – que têm marcado as problematizações em torno da escolarização das juventudes. Uma se refere à “compulsão modernizadora”, na medida em que implica num conjunto de ações em torno de repensar o presente da escola a fim de situá-la enquanto potencial aceleradora de cenários e sujeitos no presente e no futuro. Por isso mesmo, tal disposição formativa coloca em operação a expectativa de que a escola possa aliar suas condições formativas às demandas do século XXI, implementando uma série de reformas educativas e curriculares que vêm, mais aceleradamente desde o século XX, sendo colocadas em discussão no Brasil (SILVA, 2020). Para o autor, “a compulsão, em sentido cotidiano, remete a um desejo incontrollável por realizar algo” (p. 4) e, nesse sentido, de reformar a educação, de alterá-la continuamente.

Por outro lado, Silva (2020) destaca um conjunto de discussões que, sob o crivo de uma “defesa da escola”, lançam argumentos em torno de uma necessidade de proteção da mesma. A escola, nesse sentido, precisaria ser “preservada” de transformações que descaracterizariam sua forma, uma vez que isso a fragilizaria frente ao modo como foi construída. Silva (2020) destaca que essa segunda posição seria associada ao que ele refere como “melancolia pedagógica”, uma vez que “as respostas à crise da escolarização”, a partir de tal disposição, dificultariam compor e vislumbrar “alternativas além da defesa de um retorno da escola que ensinava conhecimentos legítimos, que tinha uma formação sólida ou que conseguia distanciar-se das condições existentes em seu exterior.” (SILVA, 2020, p. 7). Nessa direção, “A atitude melancólica, na qual o medo se torna um afeto, inviabiliza a produção de mudanças e a prospecção de alternativas críticas e criativas.” (SILVA, 2020, p. 7). Manter, preservar, proteger, resguardar, seriam verbos primordiais.



A meu ver, podemos nos instigar com o convite de Silva (2020) para pensarmos que entre os adeptos da compulsão modernizadora e da melancolia pedagógica haveria um 'entre-espaço'. E isso porque entre a reafirmação da escolha binária entre uma ou outra opção teríamos a possibilidade de encontrar um meio-termo, como o autor salientado afirma: "que possamos buscar um reequilíbrio das posições concernentes ao currículo e ao trabalho pedagógico, apostando no potencial inovador das tecnologias digitais, e defender a dimensão democrática do conhecimento na escola." (SILVA, 2020, p. 9). Nessa direção, o autor nos incita a considerar que não precisamos ficar numa certa paralisia do pensamento que advém dos binarismos, posto que o acesso ao conhecimento e aos bens culturais construídos pela humanidade pode ocorrer mediante e complementarmente às transformações que experimentamos em nosso próprio espaço-tempo.

Penso que para isso, com a análise crítica necessária, poderíamos assumir, talvez, como uma das funções da escola, estabelecer e favorecer continuamente gestos de diagnosticar o presente, o qual "não consiste simplesmente em caracterizar o que somos, mas seguindo as linhas de vulnerabilidade da atualidade, em conseguir apreender por onde e como isso que existe hoje poderia não ser mais o que é." (FOUCAULT, 2000, p. 325). E propriamente porque "a descrição deve sempre ser feita de acordo com essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, ou seja, de transformação possível." (FOUCAULT, 2000, p. 325). Afinal, considerando o exposto, por que haveríamos de abrir mão de pensar, problematizar e colocar em questão a escola e a sociedade que temos hoje, precisamente hoje? Uma escola que tem heranças, que vem sendo composta de forma plural a partir das tessituras do espaço-tempo, mas uma escola, principalmente, que pode estar aberta para colocar o próprio tempo e espaço em questão. É nessa dobradiça que espero argumentar um pouco mais.

Inúmeros pesquisadores e pesquisadoras (das mais diversas tendências e correntes pedagógicas), têm colocado em questão a escola. Da obra indagadora *A escola tem futuro?*, de Costa (2003), em que a autora apresenta entrevistas com diferentes pesquisadores e pesquisadoras do Brasil acerca do tema – compondo um livro instigante e que desafia os/as leitores/as a pensar sobre as muitas discursividades sobre a escola em um mundo repleto de transformações – à obra *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, de Sibilía (2012), em que a autora traz evidências do quanto o século XX proporcionou transformações profundas na sociedade ocidental, que abalaram os pilares da modernidade, e, por consequência, da escola e das subjetividades que a frequentam – em um deslocamento acirrado de uma sociedade do conhecimento para uma sociedade da informação –, o que transparece, principalmente, é o quanto a escola tem sido central para pensarmos nossa sociedade, bem como o que a constitui, atravessa, compõe, incluindo os sujeitos que a movimentam e fazem acontecer cotidianamente.

Tal conjunto de debates implica considerar o quanto a escola é uma instituição central para a nossa vida em sociedade. Por isso pensá-la, ao mesmo tempo, não como ensimesmada, mas como instituição fecunda para dialogar com os sujeitos que circulam nela cotidianamente e que trazem consigo expectativas, aspirações, demandas etc. Sujeitos que vivem numa sociedade e que têm na escola uma possibilidade inclusive de compreender e colocar em questão/suspensão essa mesma sociedade. Masschelein e Simons (2014), aliás, trazem a questão da suspensão, mas articulando-a de outro modo em relação à escola. Eles dizem: “A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear.” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 36). Ou seja, para os autores, parece que a presença na escola poderia suspender, de certo modo, o “fora”, uma vez que seria a

possibilidade de que os estudantes se mantivessem, sobretudo, no presente da escola, com uma presencialidade efetiva na instituição, nas suas lidas, no seu conteúdo, ou, em outras palavras, fosse possível para os estudantes uma suspensão em que o exterior não ditaria ou domaria o saber-fazer na escola.

Tais questões certamente são interessantes para pensarmos, aqui, na imprescindibilidade da escola como um lugar de estudo, bem como um lugar de relação entre sujeitos e de relação com o conhecimento. Contudo, aqui proponho fazermos uma subversão, pela possibilidade de colocar em suspensão nosso tempo, as nossas refinadas formas de subjetividades construídas. Nem uma escola-conteúdo, estritamente, nem uma escola-contêiner ou uma escola-casa, mas uma escola-mundo, em que o currículo seja visto como “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas” – e isso, sobretudo, “ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos.” (MAKNAMARA, 2020, p. 69).

Essa amplitude do conceito de currículo tem sido, ademais, uma das potentes contribuições dos Estudos Culturais em Educação¹²⁰, em


120 Para saber mais, recomendo, além de livros e artigos em periódicos de fácil acesso (em especial Costa, Silveira e Sommer, 2003, bem como Wortmann, Costa e Silveira, 2015), que se assista aos vídeos das Jornadas de Estudos Culturais em Educação (JECE), cujo canal, em 2022, teve como objetivo se constituir como um espaço de debate de ideias, pesquisas, produções e teorizações entre pesquisadores/as praticantes dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. O evento contou com diferentes enfoques e teve a participação qualificada dos/as pesquisadores listados a seguir: Alfredo Veiga-Neto, Cristianne Famer Rocha, Daniela Ripoll, Edgar Kirchof, Lara Tatiana Bonin, Leandro Belinaso Guimarães, Lodenir Becker Karnopp, Luís Henrique Sacchi dos Santos, Maria Isabel Bujes, Maria Lúcia Wortmann, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Viviane Castro Camozzato. As Jornadas foram construídas por pesquisadores/as praticantes dos Estudos Culturais em Educação de diferentes instituições brasileiras, tais como: Ana Paula Lima Aprato, Andresa Silva da Costa Mutz, Mariangela Momo, Marisa Vorraber Costa, Mônica Knöpker, Paula Deporte de Andrade, Patrícia Ignácio, Sandro Faccin Bortolazzo, Simone Luz Constante e Viviane Castro Camozzato. Em <https://www.youtube.com/channel/UCBSRW-iyAelrgQ1sSNBIPsw> os/as leitores/as poderão ter acesso aos vídeos e em <https://www.jece.com.br> acesso ao site do evento e às informações sobre cada jornada, e sobre os/as palestrantes e organizadores/as.

especial no Brasil, como sinalizam Costa, Wortmann e Bonin (2016). As autoras citam movimentações intelectuais que contribuíram para expandir o sentido de currículo, permitindo, “por um lado, interrogar os currículos a partir de perguntas que abrem uma gama de outras possibilidades de análise e, por outro lado, imaginar diferentes arranjos curriculares, inclusive aqueles que se desenrolam fora da escola.” (COSTA, WORTMANN e BONIN, 2016, p. 520).

Nesse sentido, os Estudos Culturais em Educação têm contribuído para a construção de um “modo particular de olhar para a cultura”, tornando acessível e possível a incorporação de “temas provenientes de novos e hoje consolidados campos de pesquisa vinculados a notáveis movimentos sociais da segunda metade do século XX”, como “é o caso dos estudos feministas, de gênero, de raça e etnia, os estudos sobre cultura surda, sobre sexualidade, e tantos outros.” (COSTA, WORTMANN e BONIN, 2016, p. 517). Parece possível afirmar que com os Estudos Culturais articulados à educação se evidencia a dispersão e a pluralidade, enquanto marcas das condições culturais contemporâneas e, por assim dizer, como uma expectativa de que a escola seja vista como lugar de cultura. E, por isso, lugar em que a cultura, em que as lutas em torno da significação, em especial, sejam consideradas junto com os investimentos para que façamos da escola uma instituição cada vez mais aberta, plural e singular em cada contexto específico.

CENAS QUE ENTRELAÇAM O “FORA” E O “DENTRO” DA ESCOLA


Trata-se, mais substancialmente, de colocar em suspensão a noção de que haveria uma separação entre o que ocorre “fora” da escola e o que ocorre, o que se passa “dentro” e por “dentro” dela. Tal fronteira, ainda que muitas vezes reafirmada por diferentes setores e sujeitos,



parece algo da ordem da impossibilidade. Dentre outros motivos porque vivemos mediados pela cultura, a qual passou a ser compreendida, sobretudo, como “um conjunto diferenciado de significados”, como sinaliza Hall (1997, p. 16). O autor, ademais, chama a atenção para o quanto tal discussão ganhou força a partir das movimentações teóricas da virada cultural que, no seio das intensas transformações sociais da metade do século XX, emergiu como “uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social.” (HALL, 1997, p. 27). Isso ajudou a colocar no centro dos debates a noção de construcionismo social, a qual desestabiliza explicações generalistas baseadas na “natureza”, numa suposta “essência” das pessoas e das coisas.

Ora, se o que consideramos como “real” é fruto de uma construção social, então parece fazer sentido que as instituições e as práticas que movimentam também perpassem isso. Nesse sentido, Hall (1997) indaga se tudo é cultura ou se não há nada fora do discurso. Para o autor, “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura.” (HALL, 1997, p. 32, grifos do autor). Dessa forma, cada escola específica é lugar de produção e de embates culturais, sendo, portanto, lugar de muitas e múltiplas culturas.

Importante destacar, nesse momento, alguns deslocamentos em torno do conceito de cultura. Hall (2016) registra os seguintes: (a) cultura pensada como “o que de melhor foi pensado e dito”, associado à noção de alta cultura. Trata-se de uma concepção tradicional, que desde a invenção do conceito, no século XVIII, faz referência ao “somatório das grandes ideias, como representadas em obras clássicas da literatura, da pintura, da música e da filosofia” (HALL, 2016, p. 19); (b) na passagem, cultura passou a ser também articulada “às formas amplamente distribuídas de música popular, publicações, arte, design e literatura, ou atividades de lazer e entretenimento, que



compõem o cotidiano da maioria das pessoas comuns” (HALL, 2016, p. 19). Ou, dito mais diretamente: a cultura de massa ou popular; (c) também cultura como “tudo o que seja característico sobre o ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social” (HALL, 2016, p. 19), o que faz parte de uma definição tradicional de cunho antropológico; (d) e aliado ao item anterior, mas com um acento mais sociológico, cultura como “‘valores compartilhados’ de um grupo ou de uma sociedade” (HALL, 2016, p. 19). A definição de cultura tomada aqui dos Estudos Culturais, vai na direção de compreender que essa definição faz referência às práticas e incita a pensar nos embates em torno da significação.

Por isso a escola é um lugar de cultura, uma vez que constrói e desconstrói significados compartilhados, fornecendo subsídios para que ocorram processos de interpretação do mundo. Nesse ínterim, entendendo as cenas reais visibilizadas neste artigo como manifestações de construções sociais, na medida em que os sujeitos das cenas evidenciam o caráter fortemente constitutivo da cultura. Tal processo ocorre a partir dos discursos e representações que os sujeitos acessam em diferentes artefatos culturais – televisão, revistas mensais, jornais impressos, brinquedos, camisetas, jogos eletrônicos, músicas etc. – e instituições, nos mais diferentes momentos do cotidiano em que passam por situações e acontecimentos diversos. Ou seja, na tessitura de nossos dias temos a cultura – compreendida, sobretudo, como significados compartilhados no interior de um espaço-tempo específico – constituindo pessoas, construindo cotidianos, sendo materializada em artefatos e pedagogias que ajudam a formar pessoas e sociedades.

Para seguir discutindo as questões que permeiam este artigo, serão entrelaçadas duas cenas, em dois diferentes contextos, quais sejam: a cena 1, na casa de uma criança, no interior do Rio Grande do Sul; a cena 2, numa sala de aula de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul.

Cena 1

Uma criança de 7 anos estava conversando, na sala de sua casa, com a sua tia, que veio de outra cidade visitá-la. Temas como a configuração do universo, as estrelas, as novas descobertas sobre o buraco negro e os planetas estão na lista de prioridades. A tia, sobretudo, escuta. A menina se interessa muito por esses assuntos e reitera que pretende ser astronauta da NASA para poder conhecer outros planetas. Ao contar sobre acontecimentos e descobertas sobre essas temáticas, a criança começa a fazer perguntas à tia, a qual reconhece não saber a explicação para a maioria. Na maior alegria, a criança começa a explicar cada ponto das questões à tia. A seguir, a tia pergunta: “Como é que tu sabes de tudo isso?”. A criança responde: “Ora, tia, eu aprendo muito com os desenhos e com o YouTube.” E, na sequência, a menina disse que utilizava muito o recurso da busca por áudio do Google – o qual, aliás, é um aliado potente de pesquisa para a criança, como a tia descobriu. Estudante em plena pandemia e com aulas remotas em uma escola pública na maioria do período, a criança acessava vídeos, imagens, jogos, áudios e muitos recursos a partir dessa e outras temáticas de seu interesse, ampliando o seu vocabulário e os temas de conhecimento. Ao final, a tia quis saber se ela já tinha aprendido algo sobre esse seu interesse na escola. Ela respondeu que não (ela estava no 2º ano), que nunca viu nada sobre esses assuntos na escola, que aprende em casa mesmo. A criança, além disso, ama fazer experiências e realizar muitas pesquisas, o que faz constantemente em casa, mas nunca (até então) na escola ou a partir de tarefas da instituição. Seus comentários e seus materiais de escola demonstram que na escola a ênfase é a leitura e a escrita, bem como copiar muito, preencher folhas xerocadas em série e colá-las em sequência nas muitas folhas do caderno.


Na cena 1, o espaço da casa e as redes da internet constituem espaços centrais para a educação da criança. Se tínhamos, na modernidade sólida, a família, a escola e a igreja como tripés fundantes para a constituição das pessoas, inserindo os sujeitos sociais em valores, comportamentos e conhecimentos específicos, temos agora outros espaços que concorrem e formam continuamente os sujeitos. Isso vai na direção,

como expõe Fischer (2007, p. 291), do quanto há “uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, em que práticas cotidianas – também da escola, por certo – se transformam”, em especial “no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos.” A discussão de Fischer (2007) nos ajuda aqui, também, pelas interrogações que nos traz:

Que modos de contar e de ouvir histórias as crianças e jovens de nosso tempo experimentam? Como isso aparece nas facilidades ou dificuldades vividas em sala de aula? Que impaciências ou que desejos de saber sobre a história de seu país, de seu grupo social, as crianças mostram? Como essas manifestações aparecem cotidianamente no trabalho pedagógico escolar? (p. 295)

Quais repercussões acontecem (ou não) nas escolas a partir de crianças e jovens que, assim como a menina da cena 1, experimentam a condição de aprender a partir de histórias contadas na televisão, no YouTube, e em outras plataformas e dispositivos digitais? É esperada uma permeabilidade dessas aprendizagens na escola? Qual a capacidade da escola de nos ajudar a colocar em questão, ao mesmo tempo, tantos temas culturais que circundam o espaço social, colonizando pensamentos, produzindo pessoas? Se a escola, historicamente, diz respeito a “um conjunto de práticas indissolúvelmente ligadas às práticas sociais” (VEIGA-NETO, 2003, p. 109), como negligenciar as experiências construídas “fora” da escola, mas que a atravessam constantemente, considerando que as crianças e os demais grupos de estudantes são sujeitos históricos e, por isso mesmo, radicalmente incrustados nas condições do tempo presente?

Em vista disso, o conceito de pedagogias culturais pode nos ajudar a pensar na amplitude das práticas que formam minuciosamente os sujeitos para além do estritamente escolar. As pedagogias culturais evidenciam o entendimento de que a pedagogia se articula às práticas culturais que circundam e circulam nos cotidianos. Isto é,




em cada seara da sociedade e das nossas vidas há pedagogias para nos tornar o que estamos sendo neste momento específico, conduzindo nossas condutas. Não nos tornamos o que somos (ainda que provisoriamente) sem práticas que nos formam. Do mesmo modo, não somos capitaneados sem processos de resistência. À cada pedagogia específica – sejam as pedagogias que produzem narrativas acadêmicas e midiáticas em torno dos sujeitos da chamada geração digital (BORTOLAZZO, 2015), as pedagogias em ação em *youtubers* infantis que ensinam a brincar no século XXI (FARIAS, 2021) ou, ainda, as pedagogias culturais colocadas em operação em danças midiatisadas acerca do corpo infantil (SOUZA, 2015), dentre outras – há muitas outras em circulação e em movimentação para nos constituirmos. Como parte de uma imensa trama social, transitamos constantemente por entre pedagogias diversas, fazemos escolhas – ainda que enredados em complexas tramas de regulação e governo pela cultura, como indica Hall (1997) – e, ao mesmo tempo, somos produzidos por significados que são móveis, abertos, não fixos. Condição esta, aliás, que torna possível a pluralização das pedagogias, a fim de que na rede/trama social sejamos constituídos por alguns significados, ainda que o controle sobre eles não seja totalizante ou homogêneo.

As constantes pesquisas e buscas da criança da cena 1, bem como as movimentações feitas por ela para pesquisar, aprender e socializar com as pessoas ao seu redor – realizando refinadas sínteses e articulações em relação ao aprendizado, cabe destacar –, indicam quanto a educação é ampla, ocorre em diferentes espaços, sendo promotora de transformações em cada sujeito a ser educado. Contudo, como ocorre esse processo? Ou, como interroga Planchard (1962, p. 18), “Como chegar lá o mais facilmente e o mais seguramente possível?” O autor mesmo responde: “Antes de tudo, existe um *fim remoto*, um produto acabado, havendo, depois, *objetivos* intermediários que são meios em relação ao fim. Um fim não se atinge de um só golpe, mas é necessário tempo e várias etapas” (1962, p. 18, grifos do original). E isso porque

“A pedagogia é também, e sobretudo, uma *ação sistemática* [...], pois se propõe utilizar numerosas noções para melhor realizar uma tarefa muito concreta: a educação das crianças”, como enfatiza Planchard (1962, p. 18, grifos do original), incluindo as demais gerações, claro.

Essa ação sistemática acontece cotidianamente, por meio das mídias e tecnologias digitais, sobretudo, como a criança da cena 1 relatou com um tom de extrema naturalidade. Esse modo de aprender faz parte das práticas culturais dela e de toda uma geração que tem, reiteradamente, aprendido saberes e conhecimentos específicos, mas também comportamentos, valores e modos de ser e estar, uma vez que dia após dia uma multidão de crianças estão afeitas a aprender a partir de pedagogias culturais que se imiscuem dentro de suas casas e em suas rotinas cotidianas. De certo modo, como evidencia Ramos do Ó (2007, p. 112), “Fatalmente temos que nos adaptar aos artefatos da tecnologia e utilizá-los como recurso para a transformação da nossa mundividência” e isso na medida em que “o mundo tornou-se muito mais extenso, mais complexo, sobretudo, através das novas tecnologias, não fazendo mais sentido, por exemplo, opor natureza e cultura.”

Vemos, assim, na referida cena, a enunciação do quanto há pedagogias culturais que produzem a criança. Aos 7 anos, a menina já destrincha seus principais interesses de conhecimento realizando pesquisas, procurando experimentos e recriando o aprendido de múltiplas formas. A vida extraescolar da menina parece repleta de oportunidades pedagógicas para aprender e, por que não, se transformar. O “fora” da escola é cercado de atrativos potentes e sedutores a ela. Encanta-se com histórias sobre o mundo, se desafia a aprender continuamente novidades específicas mas, ao mesmo tempo, “dentro” da escola – nos limites impostos pelas práticas escolares da instituição que ela frequenta, em especial – praticamente nada disso parece fazer sentido, seja em relação às temáticas abordadas, seja em relação às estratégias para a construção dos conhecimentos.



Obviamente, há muitas formas escolares. Tão díspares quanto possíveis. Contudo, têm sido proeminentes certas práticas e escolhas pedagógicas, como as evidenciadas brevemente na cena 1, na menção às práticas escolares da criança. O que expõe, ao mesmo tempo, que nem sempre as práticas da “tradição escolar” respondem aos interesses, expectativas e às práticas cotidianas que as crianças vivenciam “fora” da escola. Ora, se o sentido é construído, em que medida a cisão entre o “fora” e o “dentro” da escola – ainda que seja algo artificial, sem sustentação na realidade vivida – contribui para criar certa dificuldade para que a escola tenha, efetivamente, ainda mais sentido para essa criança? Obviamente, não me refiro a isso para que paire a noção de que a escola deveria seguir as lógicas e dinâmicas das tecnologias digitais, ou mesmo da sociedade mais ampla, por exemplo. Contudo, se há tantos anos discutimos que se aprende dentro e fora da escola, em práticas culturais muito plurais, qual o sentido de negligenciar isso? A escola como tempo livre, como uma questão pública e de suspensão, entre outros elementos importantes, poderia, creio, dialogar com uma abertura para que as cisões de “fora” e “dentro” sejam colocadas como o que são: uma invenção humana. Demasiadamente humana.

Cena 2

O estagiário de licenciatura em matemática de uma universidade federal está ministrando uma aula sobre frações numa turma de 7º ano de uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul. Ele tenta perceber de quais operações de pensamento os estudantes estão fazendo uso para responder aos desafios propostos. Ao circular pela sala, se aproxima de um dos estudantes que está, naquele momento, completando um desenho que mostra com exatidão o rosto de Adolf Hitler e, ao lado, uma suástica. Atorreado, o estagiário não encontra em sua trajetória formativa, no seu curso de graduação, discussões sobre esse tipo de acontecimento. O que fazer? Realizar algum encaminhamento? O estagiário tem uma posição ética, estética e política que o afasta inteiramente de figuras desumanas como a retratada pelo estudante, mas, mesmo assim, não encontra respaldo

na sua formação e na própria escola para produzir desdobramentos a partir disso. A escolha que lhe parecia possível naquele momento, considerando que estava sozinho em aula e que na escola, inúmeras vezes, escutou na sala de professores/as o reforço às *fake news* advindas da rede de apoio do presidente Bolsonaro, foi demarcar o quanto aquela ação era errada e contextualizar para o estudante que se ele fizesse algo do tipo na Alemanha, sofreria uma punição, pois lá isso é gravíssimo, dadas as atrocidades que Hitler fez por lá e pelo mundo. Com isso, o estudante se desculpou e colocou o desenho no lixo.

A cena descrita aconteceu no primeiro semestre de 2022. Ou seja, próximo ao momento em que teremos o fechamento de quatro anos de um governo federal de extrema-direita, que tem na figura do presidente da república e de seus apoiadores um arraigado discurso de ódio e violência; um discurso de louvor à barbárie e aos que a praticam. Torturadores, nazistas, milicianos, facínoras de todo tipo¹²¹ etc., têm estado presentes nas palavras e práticas do presidente Bolsonaro. O que é, sabemos, produtivo em termos de significação, já que o que um representante eleito ao cargo público mais importante de um país (nesse caso, do Brasil) fala e os modos como age ressoam em milhões de pessoas, encontram eco em muitos apoiadores (assim como ojeriza em tantos outros) e começa, fortemente (diferentemente de um sujeito sem a vitrine de ser um chefe de Estado, sem estar constantemente nas mídias e redes sociais), a se imiscuir nas práticas cotidianas das pessoas, das instituições e da sociedade. Este parece ser um dos contextos para a produção da criança presente na cena 2. Um contexto repleto de incentivos intensos ao armamento da população e às soluções por meio da violência física e armada, conjuntamente com deboches, sarcasmos e práticas diversas de perversidade contra as mulheres, povos indígenas, opositores

121 Está fartamente documentado, em diferentes matérias de jornais, revistas, *sites*, entre outros, as barbáries proferidas pelo presidente Bolsonaro. À título de síntese, sugiro a matéria intitulada "Todos os heróis de Jair Bolsonaro", elaborada por João Filho: <https://theintercept.com/2019/03/03/todos-os-herois-de-jair-bolsonaro/> Acesso em: 04 fev. 2022.

políticos, corpos-sujeitos mortos pela covid-19¹²², dentre outros. Sem falar na apologia à ignorância e à burrice, representadas pelo orgulho de não ser leitor, pelas palavras de descaso às universidades, à arte e à cultura¹²³. É nesse cenário que a cena 2 ocorre. Em um Brasil que poderia ser história de uma série distópica pelo desolador estado das coisas. Pelo presente sombrio.

Em tal contexto, como inúmeros acontecimentos e matérias têm exibido, a violência e os discursos de ódio tem sido a tônica. Rancièr (2014), em *O ódio à democracia*, aponta o quanto os entendimentos sobre a democracia se alteraram ao longo do processo histórico. Ora, no século XX, a democracia fazia oposição ao totalitarismo – período marcado pela ascensão de Hitler e do nazismo, por exemplo, que agora, no século XXI, ressoam no desenho da cena 2. Não por acaso, atualmente, a democracia é criticada por certos grupos ao colocar em ação um suposto “reino do excesso” (p. 17) e, por isso, passou a ser questionada e reprimida por representar um aumento em torno de pressões e demandas sobre os governos. Ainda segundo Rancièr (2014), a figura clássica do cidadão se metamorfoseou na figura do cliente que, pela despolitização da esfera pública, reivindica o acesso ao consumo e às mercadorias como primeira necessidade (e a necessidade de expor a si mesmo, de opinar constantemente, por que não?).

122 Em “Seis vezes em que Bolsonaro foi insensível com a morte dos outros”, Caio Matos faz um inventário de alguns dos momentos em que o presidente demonstra uma insensibilidade brutal com relação à vida de alguns brasileiros. Um trecho elucidativo a seguir: “Durante uma *live*, o presidente achou de bom gosto imitar uma pessoa com falta de ar, um dos principais sintomas da covid. Logo no início da pandemia, após o Brasil ultrapassar o número de óbitos da China, o presidente foi enfático: ‘E daí? Lamento, quer que eu faça o quê?’. Quando o país tinha cerca de 2,5 mil mortos, o presidente se recusou a responder à pergunta de um jornalista sobre o número. ‘Não sou covão!’, afirmou. Passados dois anos de pandemia, a covid-19 resultou na perda de mais de 668 mil brasileiros.” Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/seis-vezes-que-bolsonaro-foi-insensivel-com-a-morte-dos-outros/> Acesso em: 17 jun. 2022.

123 Em “A destruição da educação, da ciência e da cultura pelo governo Bolsonaro”, de autoria de Roberto Leher, há uma discussão sobre o quanto, já no primeiro ano de mandato de Bolsonaro, um governo autocrático foi sendo gestado. Disponível em <https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-educacao-da-ciencia-e-da-cultura-pelo-governo-bolsonaro/> Acesso em: 10 fev. 2022.

“A vida democrática torna-se a vida apolítica do consumidor indiferente de mercadorias, direito das minorias, indústria cultural e bebês produzidos em laboratório”, salienta Rancière (2014, p. 43).

Para Rancière (2014), portanto, acontece um processo de estreitamento da esfera pública, que impulsiona os sujeitos comuns à esfera privada, implicando numa reconfiguração dos limites entre público e privado. Os que são jogados na esfera privada diminuem seu campo de visibilidade e passam a sofrer mais exclusões políticas e uma diminuição das suas condições de cidadania. Frente às estratégias de esfacelamento da democracia, isso parece se tornar uma condição para a cena 2. Num “fora” da escola em que temos, por um lado, um acirramento do ódio à democracia e uma diminuição das intenções de uma esfera política para o bem comum – com disputas em torno do que significa democracia, por mais complexo que seja o nosso presente –, mais uma vez o “fora” mostra a entrada na escola, desafiando as nossas verdades e impondo uma estratégia conservadora em relação à composição do ser/estar escola.

Nesse sentido, temos visto intensas movimentações em torno de projetos que tem se espalhado pelo Brasil, como o chamado Escola Sem Partido e os projetos sobre a escolarização doméstica, por exemplo. A educação tem estado no foco das discussões, como alvo de políticas extremistas que tentam estabelecer uma regulação dos discursos, coibindo pautas na escola, perseguindo instituições, docentes, comunidades e visando, do mesmo modo, extrair o caráter democrático e plural da escola deslegitimando-a e, ainda, tornando a casa – o espaço privado – o ponto central (KATZ e MUTZ, 2017; 2020; SARAIVA e VARGAS, 2017; TRAVERSINI e LOCKMANN, 2022). Cabe sublinhar, sobretudo, que a regulação envolve as relações estabelecidas entre cultura e poder, já que tratar de cultura – dos modos pelos quais os significados são disputados – é tratar, por pressuposto, de questões de governo. Afinal, a cultura “nos governa – ‘regula’ nossas condutas,

ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla”, e isso por intermédio da “questão do significado” (HALL, 1997, p. 39).

Tais questões adentram e forçam a presença na escola porque os sujeitos que frequentam a escola (estudantes, mas também professores/as, demais funcionários, pais e/ou responsáveis) são sujeitos do tempo presente. Por isso mesmo, são produzidos nesse meio social em que o ódio à democracia e em que a exaltação de sujeitos totalitários (dentre outros aspectos) fazem parte do cenário brasileiro e chegam em nossos cotidianos de diversas formas. Inclusive, aliás, por meio de pedagogias que ensinam a exaltar figuras totalitárias, de Hitler a Bolsonaro, deslegitimando debates acerca do político na escola e de articulações mais elaboradas sobre os processos históricos do nosso passado e presente, analisando recorrências e afastamentos, posicionamentos etc.

Faz sentido, dentro disso, transformar a arte, a cultura e a educação nas novas “inimigas da nação”. Em relação à educação, ainda mais estreitamente, Hall (1997, p. 40-41) indaga:


o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (HALL, 1997, p. 40-41).

Ora, se o contexto autoritário do Brasil atual pretende se perpetuar de algum modo, é pela disputa em torno dos significados que passam, igualmente, as suas estratégias de atuação e legitimação. A regulação em torno da educação, então, faz parte desse movimento de tentar controlar o sentido de sociedade e de vida em comum por parte daqueles que pensam que governam o país. Se digo “pensam” que governam é porque em um contexto autocrático, as convicções

do presidente da república ganham centralidade, posto que ele se coloca na posição de alguém que detém um poder absoluto e ilimitado, externando uma personalização do poder, como muitos de nós, eleitores e sujeitos críticos, conseguimos verificar¹²⁴. Ao mesmo tempo, na sociedade, essas tentativas de regulação escoam por todos os lados na medida em que grupos sociais, indivíduos e instituições colocam em questão essas próprias investidas, estabelecendo críticas importantes aos processos de governo e regulação. Trata-se, fundamentalmente, de processos complexos que ocorrem no “fora” da escola e que transitam para o “dentro” a partir da cena exposta e por tantos outros acontecimentos e práticas cotidianas.

Além do mais, impossível negar que no “fora” da escola tem ocorrido, continuamente, muito mais complacência com o cenário apresentado do que seria aceitável. Difícil, novamente, contarmos com um espaço público mais democrático e aberto à construção coletiva diante de tantas manifestações de desinteresse, por parte da população e das instituições, acerca do que é público e coletivo – o que gera “excessos” de todo tipo: excesso de apatia, excesso de violência, excesso de sigilos etc. No “dentro” da escola, ao mesmo tempo, o processo não tem sido diferente. Os últimos anos têm sido produtivos para tornar ainda mais complexa a entrada de temas importantes (nas esferas em geral) na escola – têm pululado, nesse sentido, casos em que professores e professoras são atacados/as nas escolas ao abordar temas como: as mulheres no decorrer do processo histórico, a ciência e a evolução das vacinas, incluindo quando inserem personagens históricos relevantes na sala de aula, como, por exemplo, Karl Marx. Paralelamente, a entrada maciça de temas privados no espaço público e, em especial, no espaço público da escola, tem acontecido de forma intensa. Assim, indago, mais uma vez: como seguir suspendendo os debates de “fora” da escola quando eles se mostram tão de

124 Anna Júlia Lopes, em “Relembre declarações de Bolsonaro sobre a vacinação”, nos traz um panorama sobre o tema. Disponível em <https://www.poder360.com.br/governo/relembre-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-a-vacinacao/> Acesso em 20 mar. 2022.



“dentro” da própria escola, colocando em questão, mais uma de tantas milhares de vezes, a artificialidade desses limites? Quais são as implicações de, frente ao cenário brasileiro referido, não tecer fecundas e potentes articulações entre “dentro” e “fora” da escola? Por que não desconstruir tanto as pedagogias da norma, do controle dos corpos, da cultura da violência, da despolitização e da apatia quanto das práticas escolares que legitimam controles intensos sobre ações, gestos, com foco extremo nos conteúdos previstos e sem interferências do “fora” (certas vezes, com realizações de “asessias” extremas)?

Se para os arautos da invenção da escola essa instituição fazia sentido na construção dos sujeitos esperados para a vida em sociedade, como negligenciar que ainda é nela e por ela que milhares de crianças, jovens e adultos podem, talvez, construir um olhar crítico para esse nosso cenário? Por meio de um conhecimento em torno dos processos totalitários e da construção da democracia, a escola brasileira poderia ser mais efetiva no enfrentamento a esse “fora” que tem entrado nos corpos, nas mentes e almas de nossos (ainda) estudantes, trazendo sentidos banalizados sobre o bem e o mal, sobre o político e a política, sobre o bem comum e a vida em sociedade, sobre o respeito aos indivíduos e direitos humanos, sobre os limites necessários em uma sociedade em que todos tenham como princípio (ainda e sempre, sem negociação e sem “deturpar” as suas noções) a liberdade, a igualdade e a fraternidade. No esfacelamento do público, das instituições, do que caracteriza uma relação justa, empática e de processo de igualdade com os outros, qual o espaço de debate e de conhecimento propostos pela escola?

Vamos lembrar. Frente ao ocorrido, o estagiário da cena 2 ficou atordoado. Qual providência tomar em uma escola em que o “fora” não parecia ter importância? Como proceder em uma escola em que o “centro”, o “foco”, estava na “listagem de conteúdos”? De que modo agir em uma instituição em que até mesmo profissionais formados e com larga experiência enunciavam, inúmeras vezes,

uma despolitização e a reafirmação de *fake news* que circulam massivamente nas redes sociais e em outros espaços, afirmando banalidades e barbaridades em apoio ao presidente da república? Qual o espaço para a ação de alguém que está iniciando numa escola e na atuação docente? Por que este “fora” tão deformado, tão banalizado e embrutecido, não cabe para ser colocado em questão “dentro” da escola? O que essa cena nos diz e o que ela não diz?

Entre o “fora” e o “dentro” há um entre-espaço em que a escola ganha formas, ênfases e transformações que desafiam constantemente o nosso tempo, os sujeitos que estamos formando e, ao mesmo tempo, o que constitui as bases de sua própria condição como escola. Talvez seja preciso, justamente, colocarmos mais as nossas lentes na direção das instituições que abrem frestas, rompem limites, forçam rachaduras e reinventam, com isso, o nosso campo de possibilidades. Porque elas existem. Proliferam, inclusive, e nos ajudam a colocar em questão o que estamos sendo hoje. Precisamente hoje, neste espaço-tempo específico em que as fronteiras entre “fora” e “dentro” se mostram insuficientes, artificiais, frutos da invenção. A escola como lugar de cultura justamente porque atravessa essa instituição disputas em torno dos significados. A escola não está à parte da sociedade. Ela é parte indispensável da mesma.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes:** sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma geração digital.** Porto Alegre: UFRGS, 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 501-520, abr./jun. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./ago.2003.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às Pesquisas sobre Currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

FARIAS, Michelle Chagas de. **O brincar de brincar**: pedagogias, espetáculo e consumo nos canais de *youtubers* infantis. Canoas: ULBRA, 2021 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídias, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, mai./ago. 2007.

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e Pós-estruturalismo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Vol. II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Manoel Barros da Motta (Org.). Trad. de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da. Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 19, p. 184-205, jan./mar. 2017.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da. Escola sem Partido, neoliberalismo e conservadorismo: rastreando pontos de intersecção. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 2020.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 58-72, mai./ago. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RAMOS DO Ó, Jorge; COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação e Realidade**, v. 32, n. 2, p. 109-116, 2007.

PLANCHARD, Émile. **Introdução à pedagogia**. Coimbra: Coimbra Editora, 1962.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Trad. de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da Escola Sem Partido. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 68-84, out./dez. 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, e2015475, p. 1-12, 2020.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. **Redes discursivas sobre os corpos infantis: a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades**. Recife: UFPE, 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. *In*: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. **Pro-posições**, v. 33, e20200040, p. 1-24, 2022.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. n. 6, p.225-246, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade (entrevista). *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Revista Educação (PUCRS)**, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Viviane Castro Camozzato

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – unidade universitária em Bagé. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Deslogogias – Educação, Culturas e Pedagogias. Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS).

E-mail: vicamozzato@gmail.com

Patrícia Ignácio

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Educação em Estudos Culturais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE/FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Pedagogias e Sociedade – GEEPES. Coordenadora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas.

E-mail: patriciaignacio.furg@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alcidesio Oliveira da Silva Junior

Pedagogo (UFPE), Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (UFRPE) e do ENSAIO – Vida, Pensamento e Escrita em Educação (UFPB). Integra o Grupo de Trabalho 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

E-mail: ateneu7@gmail.com

Dulce Mari da Silva Voss

Doutora em Educação, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Pesquisa Philos Sophias.

E-mail: dulce.voss@gmail.com

Eloenes Lima da Silva

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em História Contemporânea. Licenciado em História. Integrante do Grupo de pesquisa DESLOGOGIAS Educação, Culturas e Pedagogias Contemporâneas. Pesquisador participante do Núcleo de Estudos Currículo Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS). Atua como artista visual urbano. Professor de ensino fundamental e médio na rede pública e privada do RS.

E-mail: eloenessilva@gmail.com

Fátima Giuliano

Com graduação em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas e Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988). cursou pós-graduação lato sensu, com especialização em Projetos Sociais e Culturais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Mestre em Educação e professora titular da Universidade Luterana do Brasil.

E-mail: fatimapointer@gmail.com

Hélen de Oliveira Soares Jardim

Assistente Social, Especialista em Docência na Educação Superior, Especialista em Educação e Diversidade Cultural. Mestre em Ensino no PPG Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Federal do Pampa, Graduanda na Formação Pedagógica no Instituto Federal Farroupilha. Atua como pesquisadora no grupo de pesquisa Philos Sophias. Pesquisadora Associada na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Associada a Rede Nacional de Mulheres Negras no Combate à Violência. Membro integrante do Comitê de Igualdade Racial. Cofundadora do Coletivo Negro Historia Afrografia e Promotora Legal Popular.

E-mail: helenjbage@gmail.com

Lucas Pacheco Brum

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPG/UFPEL. Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Processos



e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Normalista pelo Instituto Estadual de Educação Osmar Poppe. Integrante dos grupos de pesquisa “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/CNPq; o Grupo de Pesquisa “Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais” da Universidade de Brasília – UnB/CNPq e o “Laboratório Imagens da Justiça?” da Universidade Federal de Pelotas – UFPel/CNPq.

E-mail: lukaspachecobrum@yahoo.com

Marcos Vinícius Silva Magalhães

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (PP- GAV/UnB) na área de Arte, Imagem e Cultura. Mestre em Arte Contemporânea, professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e tutor no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). Integra os grupos de pesquisa MEMAV/UnB/CNPq e ArtCIEd/UERGS/CNPq.

E-mail: marvimagalhaes@gmail.com

Mariangela Momo

Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília com apoio, em forma de bolsa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (UFRN) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

E-mail: marimomo@terra.com.br

Mônica Knöpker

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Especialista em Gestão Escolar pela UFRGS e Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Araranguá. Integra o Grupo de Pesquisa Deslogogias – Educação, Culturas e Pedagogias e o Grupo de Pesquisa FLUXO - Circulação e textualização da ciência e educação científica.

E-mail: monica.knopker@ifsc.edu.br

Sandra Monteiro Lemos

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UERGS – Unidade Litoral Norte. Professora adjunta na unidade Montenegro, tendo atuações nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Foi Vice-Reitora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Superintendente do Planejamento (SUPLAN). Integra o Núcleo Temático de Educação e Cultura do Laboratório de Estudos Avançados e Multidisciplinares – LEAM/UERGS/Pólo UAB Gramado. Coordenou (2015 a 2018) o Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID/UERGS e o FORPIBID/RS. É pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo Cultura e Sociedade – NECCSO/UFRGS.

E-mail: montlemos@gmail.com

Vinícius Barbosa Cannavô

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Especialista em Ensino e Interdisciplinaridade pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Possui graduação em Teologia (bacharelado) pela Universidade La Salle. Estudante de Pedagogia (licenciatura) pela UFRGS. Integrante do NECCSO – Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade (UFRGS). Integrante do GEPS – Grupo de Estudos em Promoção da Saúde (UFRGS).

E-mail: viniuscannavo13@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
afrodiaspóricas 121, 127, 129, 133
- C**
cartografia contracultural 12
coletividades tradicionais africanas 121
controle social 73, 138
cultura 10, 11, 12, 13, 18, 19, 23, 26, 30, 34, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 63, 67, 70, 74, 75, 76, 80, 81, 93, 95, 97, 98, 99, 109, 110, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 126, 128, 137, 156, 157, 161, 162, 193, 194, 195, 197, 199, 202, 205, 209, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 225, 226, 227, 230, 231, 234, 235, 236, 238, 239
cultura ocidental moderna 137
culturas africanas 121, 128, 133
currículo cultural 10, 192, 194, 203, 205, 212, 213
currículo escolar 186, 195, 205, 212, 213, 216
- D**
discursos sociais 195
dispositivos escolares 97
dogmatismo religioso 39
- E**
educação 12, 18, 23, 37, 43, 44, 45, 65, 66, 67, 68, 72, 75, 85, 93, 94, 95, 98, 101, 103, 105, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 129, 130, 133, 134, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 190, 191, 194, 206, 214, 219, 220, 221, 225, 228, 230, 234, 235, 236, 240, 241, 244
Educação Básica 105, 167, 168, 177, 178, 179, 193, 207
educação decorrentes 194
Ensino Fundamental 176, 178, 184, 196, 204, 208, 216
escola 10, 11, 13, 19, 20, 25, 37, 43, 47, 67, 73, 74, 100, 101, 108, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 133, 178, 180, 193, 194, 197, 198, 201, 203, 204, 208, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241
espaços pedagógicos 79, 194, 198
espaços públicos 13, 16, 27, 139, 140, 143, 147
essencialismo cultural 12
estrutura social 71
Estudos Culturais 12, 16, 18, 19, 37, 41, 44, 47, 68, 80, 94, 99, 140, 194, 195, 213, 224, 225, 227, 240, 241, 242, 245
- F**
filosofia 45, 66, 67, 95, 122, 129, 131, 134, 226
fronteiras pedagógicas 194
- G**
gêneros musicais 40, 41
- H**
histórias 17, 36, 74, 102, 131, 134, 218, 229, 231
- I**
inovações tecnológicas 138
inovações urbanas oriundas 138
- L**
legitimação social 138

linguagem 12, 47, 65, 90, 130, 165, 199
literatura 9, 44, 69, 71, 80, 81, 85, 92, 94,
95, 174, 226
locais públicos 15
lugares públicos 10, 22, 136, 140, 150,
157, 159, 160

M

manifestações públicas 15
materialidade urbana 18
metodologia plural 12
moderno ocidental 137
modos pedagógicos 140
moradores de rua 15, 22, 27, 35, 36, 139,
142, 144, 148, 158, 160
movimentos artísticos 39
mundo social 194, 219

N

noturnalização 138

P

pandemia 9, 96, 97, 104, 105, 106, 109,
110, 114, 115, 116, 198, 207, 228, 234, 241
pedagogia 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20, 33,
36, 37, 43, 44, 46, 50, 65, 67, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 92, 93, 94, 97, 98,
99, 105, 109, 114, 115, 117, 130, 133, 140,
141, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 188,
189, 190, 193, 194, 195, 199, 201, 202,
214, 215, 229, 230, 231, 240, 241
pedagogia cultural 10, 15, 20, 36, 76, 99,
105, 114, 163, 164, 188, 201, 202, 241
pedagogia escolar 11, 188
pedagogia híbrida 10, 163, 164, 165

pedagogias 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18,
19, 20, 22, 37, 40, 44, 51, 58, 65, 67, 70,
71, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 99, 104, 109, 115, 116, 117, 140,
141, 142, 160, 161, 164, 165, 168, 188,
189, 190, 192, 195, 198, 203, 204, 213,
215, 218, 227, 229, 230, 231, 236, 238,
240
pedagogias advindas 11
pedagogias culturais 9, 10, 12, 20, 93, 96,
97, 99, 115, 116, 117, 140, 165, 168, 188,
189, 192, 198, 203, 213, 215, 229, 230,
231
potência analítica 12
práticas pedagógicas 171, 178, 181, 193,
196, 204, 205, 206, 207, 213, 215, 240
processos filosóficos 122

R

Rap 9, 69, 70, 71, 72, 76, 92, 94
relação social 195

S

sistema educacional brasileiro 193
sujeito educado 11
sujeitos escolares 194, 196, 205, 206, 208,
209, 212, 213, 215

T

trombadinhas 15, 36
Turma da Mônica 9, 96, 97, 99, 100, 102,
103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112,
114, 115, 118

www.PIMENTACULTURAL.com

PEDAGOGIAS FORA E DENTRO DA ESCOLA

